



HAL
open science

**Etude de l'entrée dans le métier d'enseignants
néo-titulaires du second degré en contexte d'éducation
prioritaire : activités, expériences et trajectoires
professionnelles**

Marie-Estelle Rouve Llorca

► **To cite this version:**

Marie-Estelle Rouve Llorca. Etude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaires du second degré en contexte d'éducation prioritaire : activités, expériences et trajectoires professionnelles. Education. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2013. Français. NNT : 2013CLF20015 . tel-01090423

HAL Id: tel-01090423

<https://theses.hal.science/tel-01090423v1>

Submitted on 3 Dec 2014

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.



UNIVERSITE BLAISE PASCAL
CLERMONT-FERRAND

UFR de Psychologie

Sciences Sociales et Sciences de l'Éducation



Laboratoire « Activité, Connaissance, Transmission, Éducation » EA 4281

THESE

de

Doctorat de l'Université de Clermont-Ferrand

Spécialité : Sciences de l'Éducation

**Etude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaires du second
degré en contexte d'éducation prioritaire : activités, expériences et
trajectoires professionnelles**

Présentée et soutenue publiquement par

Marie-Estelle ROUVE – LLORCA

Le 30 septembre 2013

Sous la direction de

Luc RIA

Devant le jury composé de :

Richard **Etienne**, *Rapporteur*

Professeur émérite, Université de Montpellier, Sciences de l'Éducation.

Nathalie **Gal-Petitfaux**,

Maître de Conférences – HDR, Université de Clermont-Ferrand, STAPS.

Françoise **Lantheaume**,

Maître de Conférences – HDR, Université de Lyon, Sciences de l'Éducation.

Patrick **Rayou**, *Rapporteur*

Professeur des Universités, Université Paris 8, Sciences de l'Éducation.

Luc **Ria**, *Directeur de thèse*

Professeur des Universités, IFE – ENS Lyon, Sciences de l'Éducation.

Remerciements

Au terme de ce travail, je souhaite témoigner ma profonde reconnaissance à celles et ceux qui m'ont accompagnée, chacun à leur manière, tout au long de ce projet. Je remercie tout particulièrement :

Luc RIA, mon directeur de thèse, qui après m'avoir suivie durant ma formation initiale a su m'inciter à m'engager dans ce projet, me faisant partager sa passion pour la recherche.

Madame Marie-Laurence Cané, chef d'établissement, et Monsieur Didier Cèbe, IA-IPR EPS de l'Académie de Montpellier. Leur soutien et leur attention bienveillante m'ont permis de finaliser ce travail engagé depuis plusieurs années.

Laure, Aliette, Clémence, Paul et Séverine, les principaux acteurs de cette recherche pour leur disponibilité et la confiance qu'ils ont bien voulu m'accorder.

Je ne peux terminer sans une pensée pour ma famille et mes proches. Je remercie tout particulièrement mes parents, pour leur écoute et l'ensemble de ces valeurs qui ont toujours été au cœur de nos échanges, cette curiosité intellectuelle, ce sens de l'effort et de la persévérance.

Je remercie Ludovic, pour sa patience, son soutien et ses conseils éclairants.

Enfin, une attention toute particulière pour Victor et Thomas, qui à leur façon, par leurs regards, leurs sourires et leur insouciance ont su m'accompagner dans la concrétisation de ce projet.

*Thèse réalisée avec le soutien
du Centre Alain Savary (IFé - ENS Lyon)*

Table des matières

Introduction : Fondements de la recherche	1
PARTIE 1 : Cadre de recherche	7
Chapitre 1 : Contextualisation de la recherche et objet d'étude	8
1. Contexte général et questions de recherche	9
1.1. Le travail enseignant	9
1.2. Ses évolutions	11
1.3. L'entrée dans le métier	15
1.4. La politique d'éducation prioritaire	22
2. Définition de l'objet d'étude	27
3. Choix d'une recherche compréhensive et pragmatique	29
3.1. Une visée épistémique	29
3.2. Une visée transformative	29
Chapitre 2 : Cadre théorique et méthodologique du Cours d'Action	31
1. Principaux présupposés concernant l'activité humaine	33
1.1 L'activité humaine est autonome	33
1.2 L'activité humaine est cognitive et incarnée	34
1.3 L'activité humaine s'accompagne d'un vécu	34
1.4. L'activité humaine est située dynamiquement et culturellement	34
2. Définitions d'objets théoriques	35
2.1. Le cours d'action	36
2.2. Le cours de vie comme objet d'étude de l'activité	37
3. Conception d'un observatoire	38
3.1. Méthodes de recueil de données	38

3.2. Conditions de validité	40
4. Principes d'analyse des données	41
4.1. Une analyse sémiologique	41
4.2. La notion de signe hexadique	42
4.3. La dynamique émotionnelle de l'expérience	45
Chapitre 3 : Démarche méthodologique	48
1. Contractualisation de la collaboration	49
2. Dispositifs de recueil des données	51
2.1. Présentation du corpus de données	52
2.2. Méthodes de recueil de données	54
2.3. Validité du recueil de données	58
3. Procédures de traitement des données	58
3.1. Conception d'un corpus électronique	59
3.2. Etapes du traitement des données	63
3.3. Synthèse des étapes de structuration des données	74
PARTIE 2 : Résultats	75
Chapitre 4 : Volet 1 : Etude de cas : étude longitudinale du processus de construction de l'activité professionnelle de Laure (T2)	76
1. Etape 1 : Etude synchronique	77
1.1. Présentation de l'enseignante et de son parcours de formation	77
1.2. Documentation des composantes des signes de son activité	80
2. Etape 2 : Etude diachronique	162
2.1. Degrés d'actualisation de ses principaux intérêts pratiques	162
2.2. Evolution de son engagement	165

2.3. Analyse du flux annuel de ses états affectifs	171
2.4. Synthèse de ses « micro-mondes »	175
2.5. Trajectoire professionnelle de l'enseignante	181

Chapitre 5 : Volet 2 : Etudes synthétiques du suivi longitudinal de l'activité professionnelle de quatre enseignants néo-titulaires (T2)

1. Etude longitudinale de l'activité professionnelle d'Aliette	185
1.1. Parcours de formation et professionnel d'Aliette	185
1.2. Etude longitudinale de l'activité professionnelle d'Aliette	187
2. Etude longitudinale de l'activité professionnelle de Paul	195
2.1. Parcours de formation et professionnel de Paul	196
2.2. Etude longitudinale de l'activité professionnelle de Paul	197
3. Etude longitudinale de l'activité professionnelle de Clémence	208
3.1. Parcours de formation et professionnel de Clémence	208
3.2. Etude longitudinale de l'activité professionnelle de Clémence	209
4. Etude longitudinale de l'activité professionnelle de Séverine	219
4.1. Parcours de formation et professionnel de Séverine	219
4.2. Etude longitudinale de l'activité professionnelle de Séverine	220

Chapitre 6 : Volet 3 : Etude inter-individuelle des trajectoires professionnelles des enseignants

1. Un « sur-investissement » en début d'année scolaire	236
1.1. En classe pour mobiliser les élèves et les mettre au travail	236
1.2. Hors de la classe pour favoriser une relation éducative	239
2. Un « sur-investissement » à l'échelle de l'établissement	240

2.1. Un manque de repères face aux multiples dispositifs éducatifs	240
2.2. Une perte de repères avec leurs propres classes	241
2.3. Une volonté affichée de s'engager dans un travail d'équipe	242
2.4. Une quête permanente de signes de reconnaissance	245
3. Une résignation progressive	247
3.1. Des moments de résignation récurrents et passagers	247
3.2. Des renoncements plus ou moins décisifs	248
3.3. Un « décrochage » en fin d'année scolaire	250
PARTIE 3 : Synthèse et perspectives	253
Chapitre 7 : Synthèse et discussion générale	254
1. Le « choc de l'entrée dans le métier »	255
1.1. Un processus exploratoire inscrit dans le temps	256
1.2. Un rapport pragmatique aux situations professionnelles	257
1.3. Des émotions au fondement de l'expérience	259
2. Un processus dynamique singulier et « pluri-contextuel »	260
2.1. Une construction de normes implicites et singulières	260
2.2. Une appropriation de normes collectives et contextuelles	262
3. Des trajectoires professionnelles « hélicoïdales »	264
Chapitre 8 : Perspectives	267
1. Porter un autre regard sur l'activité professionnelle des enseignants	268
2. Favoriser la conception d'artefacts pour la formation	269
2.1. Analyser des situations professionnelles au-delà du contexte de la classe	270

2.2. Appréhender l'activité débutante dans une dynamique de construction	271
2.3. Synchroniser les espaces et les temps de formation avec les préoccupations réelles des enseignants débutants	272
3. Accompagner les enseignants débutants durant leurs premières années d'enseignement	272
3.1. Favoriser une entrée progressive dans le métier	273
3.2. Envisager des modalités d'accompagnement	273
3.3. Engager les enseignants dans une approche réflexive	275
3.4. Favoriser la construction de « clefs expérientielles »	275
Références	277

Annexes : Tome 2

Introduction

Fondements de la recherche

Introduction

Des préoccupations de recherche enracinées dans un questionnement professionnel

Cette étude prend pour essence mon propre parcours professionnel marqué de diverses étapes au cours desquelles je n'ai cessé d'interroger ma pratique professionnelle au travers notamment de mes affectations successives. Une des expériences les plus marquantes reste certainement celle de mes premières années d'enseignement au cours desquelles je me suis trouvée, en tant que jeune enseignante débutante, face à une réalité à laquelle je n'étais pas préparée.

Première affectation dans un établissement du second degré relevant de la politique d'éducation prioritaire en tant que professeur agrégée d'éducation physique et sportive

Sortant de formation initiale en IUFM¹ (après avoir suivi l'ensemble de mon cursus universitaire dans l'académie de Clermont-Ferrand) et après avoir obtenu l'agrégation externe d'éducation physique et sportive, j'ai été affectée en tant que professeur agrégée dans un collège classé en zone d'éducation prioritaire de l'académie de Rouen. Au-delà des premières semaines de prise de contact, mes premiers pas professionnels ont été marqués de situations professionnelles qu'il m'était impossible d'anticiper. Je me souviens de cet élève qui a soudainement quitté mon cours sans mon autorisation, me laissant dans l'expectative quant à la conduite à tenir face au reste de la classe, de cette altercation physique entre un élève de la classe dont j'avais la responsabilité et une de mes « collègues » où il m'a fallu intervenir promptement sans savoir comment. Subissant les événements, je me trouvais dans l'incapacité de pouvoir devancer les agissements de mes élèves, leur attitude me conduisant la plupart du temps à adopter des formes d'intervention confuses, incertaines, et souvent inconfortables. Animée du sentiment d'avoir à m'adapter sans repère à un univers scolaire qui m'était étranger, je me rappelle avoir testé de nombreux procédés pour maintenir le calme en classe,

¹ Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

régler les conflits, mettre les élèves au travail, sans parvenir à stabiliser le moindre mode de fonctionnement. Chacun de mes cours constituait une véritable « mise à l'épreuve ». Les moyens adoptés avec réussite au cours d'une séance échouaient fréquemment dans une autre, leur fiabilité n'était que relative et jamais définitive.

Tirillée entre l'envie de faire part de mes incertitudes à mes « collègues » et la crainte de dévoiler les problèmes rencontrés en classe, je me suis souvent interrogée quant à ma légitimité en tant qu'enseignante (légitimité acquise jusque-là par l'obtention du CAPEPS² puis de l'agrégation externe certifiant mon aptitude à pouvoir enseigner), vivant les premiers mois dans une forme d'isolement professionnel. Les autres éprouvaient-ils les mêmes difficultés que moi ? Dans quelle mesure pouvaient-ils comprendre mes interrogations et mes doutes ? Les façons de m'adapter aux situations professionnelles étaient-elles communément partagées ? Affectée dans un collège au *turn-over*³ important (plus d'un tiers du personnel renouvelé chaque année), seuls quelques enseignants pouvaient revendiquer le fait d'avoir effectué toute leur carrière dans le même établissement. Ces derniers bénéficiaient d'un statut particulier, présentés comme les plus enclins à offrir des repères dans cet environnement scolaire méconnu. Pourtant, c'est entre enseignants novices que nous éprouvions le besoin de nous retrouver, vivant des expériences similaires, évacuant toute crainte d'être jugés par les enseignants plus « chevronnés ».

Finalement, ce n'est qu'au travers des semaines et des mois que je suis parvenue à construire des repères quant à ma façon d'intervenir en classe et à trouver une forme de légitimité vis-à-vis des élèves et de l'ensemble de la communauté éducative scolaire.

Après six ans d'enseignement au sein du même établissement, j'ai éprouvé le besoin de questionner ma pratique professionnelle afin de mieux comprendre les phénomènes éprouvés au cours des premières années. Inscrite en Master recherche au Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris sous la co-direction de Jean-Marie Barbier et Luc Ria, j'ai entrepris une première étude qualitative de type exploratoire, prenant comme terrain de recherche mon propre établissement scolaire (Rouve, 2006 ; Rouve & Ria, 2008). Cette étude, menée en collaboration avec deux enseignants néo-titulaires de disciplines scolaires différentes (sciences physiques et anglais) visait à éclairer la dynamique de construction de leur activité professionnelle à travers des contextes scolaires variés, en classe et hors classe.

² Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive.

³ Phénomène de renouvellement des enseignants lié au système de mutation professionnelle.

Les résultats ont mis en évidence que de multiples situations professionnelles non préparées en formation initiale pouvaient participer à la construction de l'activité des enseignants néo-titulaires au travers d'interactions souvent contingentes avec les différents acteurs de la communauté éducative scolaire (enseignants mais aussi élèves, parents d'élèves, personnels de direction, etc.).

Affectation à l'IUFM d'Auvergne (département d'éducation physique et sportive) en tant que professeur agrégée intervenant en formation initiale d'enseignants des premier et second degrés

Après avoir enseigné sept ans en établissement d'éducation prioritaire, j'ai eu l'opportunité d'intégrer le département d'éducation physique et sportive de l'IUFM d'Auvergne pour y occuper les fonctions de formatrice, intervenant principalement en formation initiale d'enseignants des premier et second degrés. Mes missions m'ont amenée à me questionner précisément sur cette étape que constitue « l'entrée dans le métier » à partir de l'analyse de l'activité des professeurs stagiaires, et m'ont encouragée à m'engager dans des études doctorales. J'ai pu prendre une part active au programme développé dans le cadre de la formation générale instituée au sein de l'IUFM d'Auvergne, (sous la conduite de Luc Ria) portant sur l'entrée dans le métier d'enseignants débutants en contexte d'éducation prioritaire, ainsi qu'aux programmes de recherche développés par l'Institut National de Recherche Pédagogique sur l'émergence d'une nouvelle professionnalité enseignante (Ria & Rouve, 2008 ; Rayou, 2008).

Nouvelle affectation en établissement du second degré dans l'académie de Montpellier

Après quatre années passées à l'IUFM, j'ai choisi de réintégrer l'enseignement secondaire dans l'académie de Montpellier pour des raisons personnelles et familiales. Nommée dans un établissement d'éducation prioritaire classé en Réseau de Réussite Scolaire, cette étape a été une nouvelle expérience marquante de mon parcours professionnel. Expérience troublante d'une « seconde entrée dans le métier » près de dix ans après mes premiers pas professionnels, comme si l'histoire se répétait avec les mêmes sensations de manquer de repères, de rechercher des équilibres pour stabiliser des modes d'intervention en classe, animée du sentiment de débiter le métier de façon solitaire dans un environnement de

travail méconnu. Pourtant, les premiers équilibres ont été beaucoup moins longs à construire, subissant moins les imprévus, prenant plus facilement du recul sur les évènements. Comme si mes premières expériences professionnelles m'avaient permis de reprendre plus rapidement des repères et de m'adapter moins douloureusement aux situations professionnelles, prenant appui sur des « clefs expérientielles » antérieurement construites : une façon d'entrer en dialogue avec les élèves en préservant une qualité d'écoute, un discernement situationnel des enjeux d'une situation de classe, repérant les enjeux prioritaires, la construction de relations professionnelles sans y être personnellement totalement impliquée, etc.

Enfin, cette expérience que constitue « l'entrée dans le métier » ne renvoie-t-elle pas à une « mise à l'épreuve de soi », qu'il s'agisse d'un début de carrière ou d'un tout autre moment de sa carrière professionnelle, face à des contextes nouveaux ?

Chargée de mission d'inspection auprès de l'inspection pédagogique régionale d'éducation physique et sportive de l'académie de Montpellier

Mes récentes fonctions en tant que chargée de mission d'inspection auprès de l'inspection pédagogique régionale d'éducation physique et sportive m'amènent à rencontrer régulièrement des enseignants ayant quatre ou cinq années d'ancienneté. Si la plupart ont stabilisé des modalités d'intervention avec leurs classes, certains d'entre eux éprouvent encore des difficultés à faire entrer leurs élèves dans une logique d'apprentissage, à s'inscrire dans un travail collaboratif avec leurs collègues, ou encore à analyser leurs pratiques pour en comprendre les fondements et faire évoluer leur activité professionnelle. Enfin, pourquoi certains enseignants parviennent-ils à dépasser les premières difficultés fréquemment rencontrées (d'apprentissage des élèves, de conduite du groupe classe, etc.) tandis que d'autres peinent à faire évoluer leurs pratiques professionnelles ? La phase « d'entrée dans le métier » renvoie-t-elle à une succession d'étapes immuables, circonscrites dans le temps et identiques pour tous ? Ou s'agit-il au contraire d'un processus singulier et subjectif que seuls les acteurs sont à même de pouvoir dépasser au travers de leurs propres expériences professionnelles ?

C'est pour tenter de répondre à ces questions que nous avons entrepris ce travail de recherche. Notre étude, de nature qualitative, consiste à décrire l'entrée dans le métier de cinq enseignants du second degré affectés en établissement d'éducation prioritaire. Animée par l'intention de rendre compte de la réalité que vivent ces jeunes enseignants, nous les avons suivis durant une année scolaire dans leur pratique quotidienne. Le pari étant que, dans une perspective anthropologique, notre propre expérience en tant qu'enseignante débutante puisse être une ressource pour nouer une relation de confiance avec eux, dans une sorte de complicité expérientielle, et constituer les clefs d'intelligibilité de leur entrée dans le métier. Ceci afin de décrire, rendre compte, comprendre cette phase initiatique et finalement, peut-être participer, par nos résultats de recherche, à la conception d'outils pour la formation.

PARTIE 1

Cadre de recherche

CHAPITRE 1 : Contextualisation de la recherche et objet d'étude

CHAPITRE 2 : Cadre théorique et méthodologique du Cours d'Action

CHAPITRE 3 : Démarche méthodologique

Chapitre 1

Contextualisation de la recherche et objet d'étude

1. Contexte général et questions de recherche
2. Définition de l'objet d'étude
3. Choix d'une recherche compréhensive et pragmatique

Chapitre 1

Contextualisation de la recherche et objet d'étude

1. Contexte général et questions de recherche

Analyser et comprendre l'activité des enseignants au plus près de leur contexte d'exercice nécessite dans un premier temps de nous intéresser au travail enseignant et tout particulièrement à ses évolutions. Ceci afin de mieux appréhender la question des enseignants débutants et de leur insertion professionnelle. Nous nous interrogerons sur la spécificité d'une entrée dans le métier en contexte d'éducation prioritaire, en nous attachant précisément à la politique éducative impulsée par les différents plans de relance.

1.1. Le travail enseignant

Les travaux socio-historiques de Guy Vincent (1994) ont souligné comment l'école s'est construite et développée en Europe entre le XVe et le XVIIIe siècle en se basant sur la « forme scolaire ». Celle-ci constitue un dispositif institutionnel particulier qui simultanément définit une organisation spatio-temporelle (l'école, la classe comme lieux séparés) et un rapport social particulier (le rapport pédagogique de transmission enseignant-enseigné). Le travail des enseignants se présente ainsi comme un « *travail cellulaire* ». Cette unité de base n'a pas fondamentalement évolué depuis deux siècles. Il en découle une profonde stabilité du travail de l'enseignant et le fait qu'il soit pour l'essentiel un travail individuel (Tardif & Lessard, 1999).

Les tâches de l'enseignant sont difficiles à décrire précisément car le travail est simultanément prescrit par des règles administratives et bureaucratiques mais aussi modelé par l'activité responsable et autonome de l'enseignant (Tardif & Lessard, 1999 ; Maroy, 2006).

1.1.1. Un travail « bureaucratisé » et « professionnalisé⁴ »

Le travail enseignant est ainsi à la fois « bureaucratisé », normé par le contexte de l'organisation scolaire et un travail « professionnalisé » qui en appelle à son initiative autonome, à ses responsabilités et à ses compétences. Cette double dimension de l'organisation scolaire a été analysée par de nombreux auteurs comme une « bureaucratie professionnelle » (Bidwell, 1965 ; Maroy, 1992). L'enseignant n'est pas un travailleur simplement « autonome ». Il doit au minimum tenir compte de diverses directives et contraintes relatives aux objectifs, aux missions de l'école, aux contenus à transmettre. Ces éléments structurent son travail même s'il lui reste encore, dans les faits, une marge de manœuvre certaine. Ainsi l'enseignant a le double mandat d'instruire et de socialiser ; son travail s'inscrit dans une organisation « disciplinaire » des programmes et un curriculum structuré selon une temporalité définie par l'institution (heure de cours, année scolaire, etc.).

1.1.2. Un travail d'interaction

L'enseignant est considéré comme responsable de l'ordre en classe et son travail est centré sur l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Son activité fondamentale est basée sur une relation humaine ne travaillant pas « sur » mais « avec et pour » des élèves. De ce fait, son activité est fondamentalement un travail d'interaction (Tardif & Lessard, 1999) marqué non seulement par l'incertitude des situations de classe mais aussi par une dimension affective, émotionnelle en plus des dimensions intellectuelle et cognitive. Le métier d'enseignant est ainsi décrit comme un travail d'ajustement, d'adaptation et de compromis (Altet, 1994 ; Durand, 1996). Mais insister sur la dimension relationnelle du métier ne signifie pas qu'il se réduise à cette dimension psychosociale. Les enseignants déploient une activité intellectuelle et cognitive importante, mobilisée lorsqu'il s'agit de sélectionner les savoirs à transmettre, de les mettre en forme, de faire la classe et de contrôler l'appropriation des savoirs par les élèves. En dehors de l'activité pédagogique, les enseignants ont aussi une activité importante de planification : c'est la fonction didactique de structuration des contenus

⁴ Chaque métier peut être caractérisé par son degré de professionnalisation sur une échelle allant des moins professionnalisés – les métiers d'exécution – aux plus professionnalisés, les métiers de prise d'initiatives, de décision et de résolution de problèmes complexes. La professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles établies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique ; ce fonctionnement exige une autonomie d'action et une méthode d'analyse (Perrenoud, 2004). La question de la professionnalisation du métier d'enseignant fait débat encore actuellement (chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle » janvier 2013). D'aucuns parlent de semi-professions du fait de la position prescriptive de l'Etat.

de leur acquisition par les apprenants (Altet, 1996). Les compétences des enseignants sont ainsi généralement définies selon les aspects pédagogiques et didactiques et la professionnalité enseignante fondamentalement façonnée par cette référence à la classe, instance de validation du savoir enseigner.

Si ces traits du métier enseignant constituent des dimensions relativement stables dans le temps, la littérature actuelle insiste sur les évolutions qui seraient en cours d'émergence soit en raison de politiques éducatives, soit sous l'effet d'une transformation générale de la société et de l'institution scolaire.

1.2. Ses évolutions

Les besoins de la société et ses attentes vis-à-vis de l'école se sont complexifiés et les finalités éducatives se sont multipliées (instruction, éducation, préparation au marché de l'emploi, etc.). La massification du système scolaire, la nécessité de répondre aux besoins du plus grand nombre d'élèves dans leur diversité familiale, sociale et culturelle (Dubet, 1991), le renouvellement rapide des savoirs (Perrenoud, 1993) ont engendré des attentes nouvelles quant au métier d'enseignant. Il s'agit désormais de placer les élèves dans des situations qui permettent à tous d'apprendre non seulement à lire, écrire, compter, mais aussi à tolérer et respecter les différences, raisonner et communiquer.

1.2.1. Une diversification des tâches

La professionnalité enseignante est redéfinie en insistant sur les compétences pédagogiques de l'enseignant, sa réflexivité, ou encore sa capacité à travailler en équipe (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2012). L'évolution des prescriptions à l'égard du travail enseignant peut se repérer au travers de données institutionnelles produites par Eurydice⁵ et l'OCDE dans plusieurs pays européens. Eurydice rappelle par exemple qu'une des deux grandes problématiques qui émergent de la plupart des débats politiques européens est celle de la « modification du profil de compétences attendus des enseignants ». D'une manière générale, la profession enseignante serait concernée par la nécessité de s'impliquer dans des tâches administratives, d'utiliser les technologies de l'information et de la communication, de promouvoir l'éducation civique et de former les élèves à apprendre dans

⁵ Le réseau Eurydice fournit de l'information sur les systèmes éducatifs européens ainsi qu'une analyse de ces systèmes et des politiques menées en la matière.

une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (Eurydice, 2003). Ce qui apparaît comme l'un des quatre objectifs définis par le cadre stratégique pour la coopération européenne « Education et Formation 2020⁶ ». Par ailleurs, « Dans tous les pays, les enseignants sont supposés mener un travail en équipe, c'est-à-dire se coordonner entre eux, et collaborer activement (...). » (Eurydice, 2003). Une analyse de l'évolution des tâches que l'enseignant est susceptible de pouvoir assumer a par ailleurs été réalisée par l'OCDE (2005, p.86-87). L'enseignant doit être capable de stimuler et gérer les processus d'apprentissage des élèves, de faire face à des classes hétérogènes, de travailler en équipe et de s'impliquer dans l'organisation de l'établissement.

Aujourd'hui le référentiel de compétences des professeurs des écoles, des collèges et des lycées précise les compétences majeures à construire durant la formation initiale (BOEN n°1 du 4 janvier 2007). Parmi elles, « travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ». Le travail enseignant est ainsi appelé à devenir un « travail collectif » (Tardif & Lessard, 2004) impliquant des pratiques institutionnelles au sein de l'organisation scolaire qui ont pour effet un décloisonnement disciplinaire. Ceci exige de la part des enseignants l'acquisition de compétences nouvelles : d'une part, savoir communiquer, négocier avec les différents partenaires, d'autre part, savoir, en collégialité, élaborer des propositions, concevoir des projets, les mettre en œuvre, les ajuster, les évaluer. Ainsi, la figure traditionnelle de l'enseignant seul dans sa classe, face aux élèves, tend à se modifier peu à peu pour laisser place à la « figure composite » (Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud & Tardif, 2007) d'un professionnel exerçant dans un établissement scolaire, travaillant de plus en plus fréquemment avec un ensemble de partenaires diversifiés (Rayou & van Zanten, 2004). Cette évolution ne se borne pas à une transformation de l'espace de travail. Elle affecte l'ensemble de l'exercice professionnel en modifiant les tâches qui incombent à l'enseignant, appelé à mettre en œuvre de nouvelles pratiques professionnelles.

Toutefois, comme le souligne Maurice Tardif (2007), des tensions importantes existent entre les pratiques prescrites (imposées par les instances institutionnelles) et les « pratiques actualisées » en tant que pratiques mises en œuvre dans le quotidien des

⁶ Les Etats membres de l'Union européenne et la commission européenne ont renforcé leur coopération avec le cadre stratégique pour la coopération européenne « Education et Formation 2020 », reconnaissant le caractère essentiel de l'éducation et de la formation pour le développement de la société, de la connaissance et de l'économie actuelles. Quatre objectifs stratégiques ont été définis : « Faire en sorte que l'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité deviennent réalité, améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation, favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active, encourager la créativité et l'innovation ».

établissements scolaires à l'image du travail collaboratif. Entre les contraintes liées à l'organisation, « historiquement disciplinaire » de l'enseignement, et le constat que les pratiques collectives fonctionnent dans la mesure où elles font sens pour les enseignants, un ensemble de variables liées au contexte du système éducatif, au contexte de l'établissement, mais également à ce qu'est et fait l'enseignant dans et hors de sa classe, interagissent entre elles et soulignent toute la complexité liée à l'analyse du travail enseignant.

Ainsi, si le travail prescrit évolue dans le sens d'une diversification, qu'en est-il du point de vue du travail réel ? Que sait-on de son évolution ? Comment cette évolution se traduit-elle dans le rapport que les enseignants entretiennent au travail ?

1.2.2. Une intensification du travail enseignant

1.2.2.1. Une complexification des tâches

Le nombre de tâches et de rôles différents à assumer par les enseignants dans l'exercice de leur métier tend à se diversifier car de nouveaux rôles de « travailleur social, d'éducateur et de psychologue » (Rayou & van Zanten, 2004, p. 30) s'imposent. Etre enseignant aujourd'hui ne se limite plus à dispenser des savoirs mais nécessite souvent de reconstruire les conditions mêmes du travail scolaire. Les « routines traditionnellement diffusées par l'institution ne permettent plus de faire face aux situations. Le travail des enseignants devient tout autant émotionnel qu'intellectuel, car il faut mobiliser, outre les savoirs académiques, des connaissances et savoir-faire divers pour assurer des interactions qui rendent possible l'apprentissage. » (Rayou & van Zanten, 2004, p. 31). Dès lors, l'instabilité des situations scolaires dans les classes s'accroît et le travail d'encadrement des élèves pour les inscrire dans leur métier d'élève est particulièrement important. Les enseignants sont subjectivement « mis à l'épreuve » (Barrère, 2002) dans leur relation pédagogique quotidienne. Les compétences relationnelles et émotionnelles sont décisives pour gérer des situations de classe parfois problématiques. Le contrôle de soi et de ses affects, la maîtrise de la « bonne distance » avec les élèves, la gestion de comportements de certains d'entre eux confrontés à des difficultés scolaires sont ainsi prépondérants. Dans ce contexte, les compétences et la professionnalité enseignante sont incitées à se modifier (Paquay et al., 2012), car on ne peut plus « tenir pour acquise la capacité des élèves à donner sens aux apprentissages qu'on leur propose [...]. Le rapport de sens, entre apprenants et contenus ou activités d'apprentissage demande, beaucoup plus souvent qu'auparavant, à être construit, et ce d'autant plus que la

pression du chômage tend à rabattre la question du sens des apprentissages et de l'expérience scolaire sur celle de leur utilité » (Chatel, Rochex & Roger, 1996, p. 332).

Casalfiore et De Ketele (2002) montrent ainsi, selon une étude menée en Belgique, que les enseignants du secondaire développent trois types d'activité en classe : les activités d'enseignement et de transmission de la matière (« gestion de la matière »), les activités de « gestion de l'ordre » en classe et les activités de « gestion de l'engagement » visant à créer la motivation à apprendre, à intéresser et enrôler les élèves dans leur métier d'élève. Selon une étude anglo-saxonne (Hargreaves, 1994) cette intensification du travail peut également trouver sa source dans l'implication personnelle et l'ethos professionnel des enseignants eux-mêmes (Maroy, 2006). Autrement dit, les enseignants tendent à « surtravailler » (Saujat, 2004) pour simultanément répondre aux multiples injonctions institutionnelles et réaliser au moins partiellement leurs conceptions propres du métier.

1.2.2.2. Une « sur-prescription » des objectifs

Mais cette intensification du travail n'est pas seulement rapportée aux évolutions du public scolaire, elle relève aussi, et cela de façon particulièrement marquée dans les pays anglo-saxons, des politiques scolaires basées sur l'évaluation et « l'accountability », comme le montrent notamment les travaux de Maroy (2009 ; 2013). Ainsi, les effets de cette « sur-prescription » (Saujat, 2008), basée sur une augmentation et une diversification des finalités assignées à l'École (transmettre des connaissances, permettre la construction de compétences, compenser les déficits de « socialisation », former à la « citoyenneté », etc.), pèsent d'autant plus sur la signification sociale et l'organisation du travail enseignant que les injonctions s'inscrivent désormais dans une « culture de la performance » et une logique d'obligation de résultats (Lessard & Meirieu, 2005 ; Maroy, 2006 , 2009 ; Normand & Derouet, 2011).

Cette « sur-prescription » se double d'une « sous-prescription » des moyens pour les atteindre, ce qui contraint les enseignants à opérer des compromis entre différentes sources de prescriptions, « descendantes » (institutionnelles) et « ascendantes » (qui proviennent d'eux-mêmes et de leurs propres conceptions de ce qu'ils pensent devoir et pouvoir faire), à la recherche d'une efficacité « malgré tout » (Saujat, 2008). Ainsi, si le travail enseignant reste normé par les prescriptions institutionnelles (énoncées et formalisées dans les référentiels, les instructions officielles, les programmes, etc.), ces dernières font l'objet d'un processus de

« re-normalisations » individuelles et collectives (ibid.). Les normes et prescriptions sont réajustées en situation et partiellement réinventées dans le travail réel des enseignants.

Cela nous conduit à considérer le travail enseignant autrement que comme une simple variable d'ajustement entre les prescriptions institutionnelles et les apprentissages des élèves et à adopter un autre modèle d'analyse, appréhendant notamment la question de l'ingéniosité au travail (Dejours, 1993; 2000). La part de réalisation de soi que bien faire son travail comporte, et à l'inverse, l'usure, la souffrance (Dejours, 1993) qu'entraîne son empêchement conduisent à s'interroger sur la façon dont les enseignants parviennent à vivre les tensions existant entre un métier qu'ils disent avoir choisi et apprécié et sa pratique qu'ils jugent difficile, voire impossible. Anne Barrère (2002) met en avant, à travers ses travaux, les adaptations opérées par les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes face à l'intensification du travail en classe et l'apparition de nouvelles formes de désordre scolaire, ces dernières les invitant à solliciter de nouvelles ressources ou stratégies pour « faire face ». En parlant de « routines incertaines », l'auteur évoque les « épreuves subjectives » que traversent les enseignants et qui décident souvent de leur engagement (ou désengagement) professionnel. Françoise Lantheaume (2007) parle, quant à elle, « d'ajustement à la situation », « d'ingéniosité », de « ruse » en tant qu'intelligence pratique (« *tiherci* ») permettant de faire face à l'inattendu.

Ainsi, face aux contraintes croissantes qui enserrant le travail enseignant, quels sont la nature et les effets des épreuves professionnelles que les enseignants débutants ont à négocier et à surmonter ? Comment parviennent-ils à s'adapter ?

1.3. L'entrée dans le métier

1.3.1. Entrer dans le métier : véritable « choc de la réalité » ?

Quels que soient le contexte et les conditions de travail, la prise de fonction est vécue par les nouveaux enseignants comme une source d'intenses sollicitations (Maulini, 2010). Si le statut de néo-titulaire leur attribue une place dans le système scolaire, cela ne leur donne pas les clefs de leur métier (Rayou & van Zanten, 2004). Ils doivent enseigner tout en apprenant à maîtriser des compétences professionnelles partiellement acquises lors de leur formation initiale. S'ils s'estiment très attachés à la discipline universitaire pour laquelle ils ont été recrutés, ils constatent dès les premières interactions avec les publics hétérogènes, en

particulier dans des établissements d'éducation prioritaire, que l'exercice de leur métier nécessite davantage que des savoirs académiques (ibid.). L'entrée dans la carrière enseignante est ainsi unanimement décrite comme une période difficile souvent caractérisée comme une période de survie (Fuller, 1969 ; Katz, 1972 ; Huberman, 1989). Les recherches parlent d'un moment de basculement (Hétu, Lavoie & Baillauquès, 1999), d'envol (Angelle, 2002), d'ébranlement (Worthy, 2005), de douloureuse initiation (Louvet & Baillauquès, 1991 ; Featherstone, 1998 ; Hammerness, 2003 ; Moreau, 2004), d'épreuve du feu (Baillauquès & Breuse, 1993). Elles montrent autant un bouleversement identitaire (Lacey, 1977 ; Nault, 1999 ; Blanchard-Laville, 2001, 2013) qu'une mise à l'épreuve de soi (Malet, 1998). L'expression de « choc de la réalité » (Veenman, 1984) est l'une des plus exploitées dans la littérature liée à l'insertion professionnelle.

Dans le domaine de l'enseignement, ce concept de « choc de la réalité » est souvent défini comme un conflit (socio)-cognitif basé sur une incompatibilité entre la représentation idéale que l'enseignant se fait de l'exercice professionnel et la réalité concrète de celui-ci dans son contexte d'insertion (Nault, 1999). Les apprentissages réalisés en formation initiale et les représentations construites au cours de celle-ci manquent généralement de congruence avec la réalité du milieu professionnel (Bullough, 1989 ; Bullough & Baughman, 1997 ; Featherstone, 1998 ; cités par Martineau, Presseau & Portelance, 2005). Ainsi, selon Baillauquès (1999), ce « choc de la réalité » repose à la fois sur une crise psychologique (interne) et une crise des cadres de socialisation perçus par l'enseignant novice comme défaillants (ibid.). Cette crise trouve alors son dénouement dans une reconstruction de sens et une réorganisation des représentations de l'enseignant. Plus qu'un passage brutal d'un milieu à l'autre, ce « choc de la réalité » est envisagé comme une longue, complexe et parfois douloureuse assimilation et maîtrise de l'environnement scolaire.

La question de la capacité d'ajustement des enseignants à leur environnement de travail est ainsi centrale, mettant à l'épreuve ce que Woods (1977) nomme, à partir d'une approche interactionniste, la faculté « d'accommodation » des enseignants. Celle-ci résulte de la confrontation entre l'engagement de la personne et la dynamique de l'institution. Woods met l'accent sur l'ingéniosité nécessaire sans laquelle les enseignants ne pourraient effectuer ce travail d'accommodation, d'« ajustement situationnel » ou « contextuel » (van Zanten & Gropiron, 2001). Mais pour quelles raisons certains d'entre eux s'adaptent-ils de manière efficace à leur nouveau contexte d'enseignement, se « métamorphosent-ils » en quelques mois

alors que d'autres peinent durant plusieurs années à dépasser les difficultés de leurs premiers pas professionnels ? Comment expliquer que certains enseignants puissent parvenir à s'engager dans une dynamique de développement professionnel tandis que d'autres tendent à inscrire leurs interventions dans des modes de renoncement, voire de démission après seulement quelques années d'enseignement ?

1.3.2. Une socialisation professionnelle plurielle et continue

L'étude de l'insertion professionnelle des enseignants débutants révèle des situations diverses (Mukamurera, 1999) selon les trajectoires individuelles et les contextes d'enseignement (Guibert, Lazuech & Rimbart, 2008). L'insertion professionnelle se fait à l'heure actuelle de manière assez plurielle. Là où certains s'adaptent de manière remarquable à des conditions d'enseignement difficiles (difficultés de mobilisation cognitive des élèves, perturbations et désordres en classe, etc.), d'autres éprouvent des difficultés récurrentes, faisant le deuil d'exigences scolaires (ibid.). Les enseignants débutants ne sont pas tous égaux ni dans leur mode d'accès à la profession ni par la suite dans leur capacité à s'adapter à leur métier. Ces différences entre enseignants, et donc entre leurs parcours de socialisation professionnelle, ne relèvent pas uniquement du type de concours obtenu mais prennent tout d'abord leurs sources dans les motivations d'exercice de cette profession (ibid.). La multiplicité des expériences professionnelles s'élabore ensuite en fonction du rapport de chacun à l'apprentissage de son métier, en fonction des établissements d'exercice (ZEP, établissement de centre ville, de campagne...), des lieux d'apprentissage et d'affectation (plus ou moins éloigné du domicile), du statut lors de leurs premières années d'enseignement (TZR, titulaire en poste fixe). Ce sont toutes ces dimensions qui créent pour chacun une relation particulière à son métier et donc à l'élaboration de sa professionnalité (ibid.).

Le processus d'apprentissage du métier résulte de l'emboîtement, remodelé au fil des étapes de la carrière, de plusieurs socialisations interdépendantes (expériences en tant qu'élève, étudiant, stagiaire, etc.) (Guibert et al., 2008). La socialisation professionnelle se joue sur un temps long, traversé d'expériences et d'épreuves (Périer, 2010) particulièrement intenses lors des premières années. Chacun des temps forts des débuts ne peut donc pas être isolé de ceux qui ont précédé car ils s'enchaînent sans s'exclure. Dans bien des cas, les professeurs s'inspirent de ce qu'ils ont connu lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves pour décider de ce qu'ils doivent faire (ou éviter) en tant qu'enseignant.

C'est donc dans la succession et l'imbrication plus ou moins continue et cohérente des socialisations plurielles (Guibert & Périer, 2012) que se forment le métier et l'identité professionnelle des enseignants. Néanmoins, l'ordre des expériences et leur temporalité restent toujours le fait d'un parcours singulier et incertain. Plus largement, la dynamique de professionnalisation relève d'une interprétation subjective des situations passées, présentes et à venir. Passé et présent sont reliés selon le jeu des reconstructions et réinterprétations successives. Cette négociation des réalités du travail, en relation avec l'histoire singulière des individus et les contextes d'action, façonne les étapes de la socialisation professionnelle des enseignants.

Sans minorer le rôle des instituts de formation des enseignants, ceux-ci semblent désormais moins en mesure d'anticiper efficacement l'adéquation entre le futur professionnel et le poste à occuper, entre les connaissances et gestes jugés utiles pour l'exercice de leur métier et leur mise en œuvre dans les différents contextes d'intervention. Dans les contextes d'enseignement des débuts, la construction de l'autorité et des dispositifs d'apprentissage en appelle à des ressources que les jeunes enseignants ne trouvent pas nécessairement en formation ou auprès de leurs collègues (Rayou & van Zanten, 2004). Si le pragmatisme tend à l'emporter, il s'accompagne de révisions (Périer, 2010) ou de renoncements professionnels plus ou moins acceptés mais ouvre, ce faisant, de nouvelles définitions de l'identité professionnelle (Cattonar, 2002).

L'identité de l'enseignant est bien davantage professionnelle qu'institutionnelle. Elle ne saurait se définir par rapport à l'institution à laquelle ce dernier appartient. L'identité de l'enseignant est professionnelle en ce qu'elle se définit essentiellement en relation avec l'exercice de son métier, à partir du travail et des relations avec les élèves dans les classes, du rapport aux savoirs et aux compétences (disciplinaires, pédagogiques, relationnels, émotionnels) que l'enseignant y engage. Cette identité est le résultat d'un processus biographique et social qui renvoie aux contextes d'enseignement et à la biographie individuelle de chacun (Cattonar, 2002, 2006).

De ce point de vue, embrasser la carrière enseignante signifie de moins en moins s'inscrire dans un cadre prédéfini ou accomplir une activité dont les contours et les contenus sont précisément délimités. Il y a parfois un décalage important entre le modèle professoral imaginé et la réalité que les enseignants débutants découvrent en situation. Le sentiment de

devoir exercer un métier qu'ils n'ont pas appris (Rochex, 1995) ou de devoir pratiquer un autre métier que celui auquel ils se croyaient pourtant destiné est très fortement ressenti en début de carrière (Rayou & van Zanten, 2004). Des ajustements sont alors à opérer sur un temps court par de jeunes professeurs plus ou moins déstabilisés et qui devront « faire leurs classes » (Guibert et al., 2008) sans toujours disposer des ressources (de formation, de conseil ou d'accompagnement) ou des compétences les plus adaptées. Dans cette dynamique, la légitimité de l'institution et les ressources statutaires n'exercent plus la même force de régulation des situations (Derouet, 1988). Elles requièrent la négociation d'un ordre scolaire et sont de caractère temporaire (Périer, 2010). Ce glissement progressif d'un monde scolaire institué autour d'un corps de normes et de règles partagés vers un monde soumis au jeu des acteurs en co-présence exige davantage des enseignants qu'ils opèrent des adaptations, révisions, et parfois même des « deuils » professionnels (Barrère, 2002). Les professeurs débutants, comme leurs collègues plus expérimentés, doivent alors continuellement justifier leurs choix professionnels, leurs méthodes pédagogiques sinon leurs progressions didactiques. Cette exigence d'argumentation, ressentie comme une remise en cause permanente, alimente la difficulté professionnelle, le sentiment d'épuisement jusqu'à représenter, pour certains, une véritable souffrance au travail (Lantheaume & Hérou, 2008).

Les dilemmes (Ria, 2001, 2003) qui façonnent l'expérience des enseignants débutants prennent la forme d'épreuves (Périer, 2009) mettant en jeu leur autorité, leur rôle et le sens de leur engagement à la fois personnel et professionnel. Les enseignants évoquent la plupart du temps une expérience non seulement très chargée mais subjectivement éprouvante, conduisant parfois à l'émergence d'un sentiment d'incompétence voire d'usure, pouvant aboutir à un désengagement professionnel (Lantheaume & Hérou, 2008.). Selon Françoise Lantheaume (2007), le sentiment d'impuissance porte avant tout sur ce qui est perçu par l'enseignant comme de multiples obstacles à une certaine idée du travail bien fait révélant le sentiment d'un travail empêché (Clot, 2002). Au-delà de leurs sentiments d'impuissance, les enseignants ne cessent de mobiliser des ressources individuelles et collectives diverses, le plus souvent de façon efficace, face à des situations particulièrement délicates et souvent imprévues. Les épreuves que vivent les jeunes enseignants génèrent des tensions et des contradictions, engendrées par la complexité d'une activité requérant un travail de l'individu sur lui-même, révélant un nouveau mode de socialisation professionnelle. Celle-ci vise moins la conformité des enseignants à des rôles que l'institution peine à définir que la constitution de ressources

permettant de réduire l'incertitude caractéristique des situations scolaires contemporaines. Ainsi, les enseignants débutants tendent à adopter un modèle d'action privilégiant le rapport pragmatique et expérientiel à la pratique (Rayou & van Zanten, 2004) vérifiant la pertinence et l'efficacité de leurs modalités d'intervention en situation. Ils déploient des manières de faire spécifiques pour faire face à la nécessité d'organiser un « double apprentissage » : celui des élèves qui leur sont confiés et celui du métier dans lequel ils s'efforcent d'entrer (Saujat, 2004 ; Ria, 2006).

1.3.3. Les enseignants débutants

1.3.3.1. Un genre débutant

Les travaux de Frédéric Saujat (2004, 2010) portant sur l'analyse de l'activité d'enseignants novices révèlent l'existence de préoccupations et de manières d'agir communément partagées par les enseignants débutants. Ces dernières consistent à accentuer très fortement les actes destinés à « prendre la classe » (entrées et sorties des élèves, déplacements, etc.) et à « tenir la classe » (gestion des comportements, prises de paroles, mise et maintien des élèves au travail, etc.). Ainsi, ils développent des ressources intermédiaires destinées à instaurer un cadre de fonctionnement qui rende possible l'apprentissage des élèves mais aussi leur propre apprentissage du métier (Saujat, 2004). De fait, « prendre » et « tenir » la classe constituent pour les enseignants débutants des préoccupations structurant fondamentalement leur activité en tant que conditions d'un possible accomplissement des autres tâches pour « faire la classe », c'est-à-dire organiser le travail des élèves et l'appropriation des savoirs scolaires. Ce faisant, ces jeunes enseignants cherchent à « surcompenser » (Vygotsky, 1994) leurs difficultés provisoires à gérer des situations qu'ils vivent comme complexes. Cette activité commune constituée autour de préoccupations partagées relatives à l'entrée dans le métier autorise, selon l'auteur, à parler de « genre débutant » (Saujat, 2004). Cela contribue à donner un caractère spécifique à leurs façons de faire au-delà de leurs lieux d'exercice et de leurs disciplines d'enseignement (Saujat, 2004 ; Ria, 2006).

1.3.3.2. Des configurations typiques d'activité

Les travaux de Luc Ria (2009, 2012)⁷ permettent de mettre à jour différents compromis organisant l'activité des enseignants débutants à différentes étapes de leur développement professionnel, sans que ces étapes ne constituent un processus linéaire et obligatoire de leur parcours de professionnalisation. Ainsi, l'auteur envisage la modélisation d'activités typiques d'enseignants débutants en contexte d'éducation prioritaire, notamment en début de cours (Ria, 2009). Ces activités sont appréhendées comme des formes provisoires décrivant différents niveaux d'adaptation de leur activité en classe passant : (a) d'émotions paralysantes lors des premiers face à face avec les élèves à leur théâtralisation pour modifier l'ambiance de classe, (b) de négociations vaines à des interventions par réactions plus répressives, (c) de l'usage d'exercices scolaires instrumentalisés à des fins de protection de soi à une quête de légitimité directement liée aux enjeux de savoirs, (d) de la focalisation sur les seuls individus à une attention portée au collectif au travail. L'auteur montre que les enseignants qui font de l'autorité la règle première face aux classes qui ne sont plus disciplinées a priori par un ordre symbolique peinent à instaurer les conditions favorables de la mise au travail, tandis que ceux qui s'attachent à envisager le plus tôt possible la transmission des savoirs scolaires sous des formes individualisées parviennent progressivement à asseoir, par l'activité, leur autorité scientifique. Ainsi, deux grandes tendances apparaissent chez les enseignants débutants lors de leur intervention face à des classes difficiles (Ria, 2012) : l'une orientée par la nécessité d'instaurer et de maintenir l'ordre scolaire, l'autre par l'exigence de transmettre des savoirs.

Ainsi, débiter dans le métier consiste à œuvrer au sein d'un environnement complexe, varié, impossible à contrôler entièrement et peut être présenté comme un travail fortement contextualisé, concret, situé (Schön, 1983) marqué par des contingences situationnelles. Ceci conduit à nous interroger sur le travail enseignant en contexte d'éducation prioritaire. Finalement, comment les enseignants débutent-ils en contexte d'éducation prioritaire ? Comment s'adaptent-ils à leurs conditions d'enseignement souvent appréhendées comme

⁷ Depuis 2005, l'auteur réalise chaque année des recueils de données dans des collèges classés en éducation prioritaire en Seine Saint-Denis (Réseau Ambition Réussite et collèges pour l'ambition, l'innovation et la réussite). Notre travail de recherche s'est inscrit durant l'année scolaire 2007-2008 dans le cadre de cet observatoire, notamment au travers du programme de recherche développé par le Centre Alain Savary de l'INRP portant sur la professionnalité enseignante en contexte d'éducation prioritaire.

exigeantes? Quelles stratégies et compromis opèrent-ils pour répondre aux multiples contraintes qui enserrant leur activité quotidienne ?

1.4. La politique d'éducation prioritaire

La politique des zones d'éducation prioritaire, initiée en 1981, a pour objet de « renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire des enfants et des adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour leur intégration sociale ». L'objectif premier de cette politique est d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés. Elle se poursuit avec des plans de relance de l'éducation prioritaire (Circulaire n° 97-233 du 31-10-1997).

1.4.1 Approche institutionnelle de la politique d'éducation prioritaire : mieux comprendre son fondement pour mieux appréhender le contexte actuel

La politique d'éducation prioritaire ne peut être comprise qu'au regard des plans de relance successifs qui ont marqué le paysage éducatif français depuis plus de trente ans. Le mouvement de démocratisation de l'enseignement, la prolongation de la scolarité obligatoire à 16 ans ainsi que la création du collège unique ont conduit à s'interroger sur les causes de l'échec scolaire. Les constats sur les inégalités sociales dans la réussite scolaire sont à l'origine de la création en 1981 des « zones prioritaires » (ZP) devenues « zones d'éducation prioritaire » (ZEP) en 1988. Cette politique est née, « d'une part, de la conviction que notre système éducatif doit répondre aux besoins de formation de tous les enfants d'âge scolaire et, d'autre part, du constat des inégalités devant l'École dues à la grande diversité des milieux sociaux et culturels » (Alain Savary, Discours du 13 juillet 1983). Le souci de formation des élèves en difficulté a conduit à définir une politique de priorité pour les zones défavorisées. « La démocratisation du système éducatif et la lutte contre les inégalités sociales doivent se concrétiser par davantage de moyens et surtout par une plus grande attention pour ceux qui en ont le plus besoin. » (ibid.). Cette politique marque ainsi une rupture avec la conception traditionnelle de l'égalité républicaine. Il ne s'agit plus d'attribuer de façon égalitaire des moyens d'enseignement sur l'ensemble du territoire mais de « donner davantage à ceux qui en ont le plus besoin ». Cette inégalité des moyens vise à compenser les effets des difficultés socio-économiques pour obtenir une égalité de résultats dans des zones particulièrement

défavorisées, déterminées en fonction de critères essentiellement sociaux. Les principes énoncés lors de la création des « zones prioritaires » perdurent jusqu'aux politiques actuelles : élaboration d'un projet éducatif par les acteurs, attribution de moyens supplémentaires, ouverture du système éducatif sur l'extérieur (partenaires, etc.). A la rentrée scolaire de 1982, 363 zones prioritaires sont créées et scolarisent 8,3 % des écoliers, 10,2 % des collégiens, 7,4 % des élèves de lycées professionnels et 0,8% de ceux de lycées généraux et technologiques. [<http://www.educationprioritaire.education.fr/connaître/reperes-historiques.html>.]

Un premier plan de relance en 1990 renforce la politique éducative des zones d'éducation prioritaire et met l'accent sur l'objectif de réussite scolaire. « L'objectif premier de cette politique est d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés. » (Circulaire n°90-028 du 01-02-1990). Trois grands axes sont définis : l'amélioration des conditions de l'enseignement, de l'image et du fonctionnement même des ZEP et de la situation des enseignants. La nomination d'un responsable et d'un coordonnateur de zone est actée et l'indemnité de sujétion spéciale ZEP est mise en place par décret du 11 septembre 1991. L'évaluation de chaque ZEP est présentée comme une nécessité, portant sur les résultats des élèves, les pratiques pédagogiques et le fonctionnement institutionnel de la zone d'éducation prioritaire. Ce premier plan de relance conduit à l'extension de la carte des ZEP, qui compte désormais 557 établissements.

En 1997, un deuxième plan de relance prend appui sur l'analyse de la politique d'éducation prioritaire. « Nous savons maintenant que les ZEP qui réussissent ont pris le parti de concentrer leur projet sur les apprentissages des élèves. Il convient d'affirmer clairement cette priorité. Mais il ne s'agit ni de fermer l'école sur elle-même, ni de réduire les apprentissages à leur strict minimum.» (Circulaire n°97-233 du 31-10-1997). La priorité à donner aux apprentissages des élèves est réaffirmée. Ce plan de relance s'accompagne d'une révision de la carte des zones d'éducation prioritaire et de la création des réseaux d'éducation prioritaire (REP). Ces réseaux associent, à des établissements déjà en ZEP, des écoles et établissements qui nécessitent une aide particulière en raison des difficultés qu'ils rencontrent. S'inspirant des conclusions du Rapport Moisan et Simon (1997) sur les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire, dix objectifs sont prescrits : réaffirmer les exigences communes pour assurer un égal accès de tous au savoir ; assurer la maîtrise de la lecture et des langages ; développer les activités culturelles et sportives ainsi que l'éducation à

l'image ; encourager la scolarisation précoce ; assurer le soutien des élèves les plus fragiles et lutter contre l'échec scolaire ; assurer une éducation à la citoyenneté et à la morale civique ; resserrer les liens de l'école avec les parents ; ouvrir l'école sur le quartier pour créer les conditions d'un partenariat efficace ; donner aux acteurs de terrain des outils efficaces pour évaluer leur progrès ; améliorer l'accompagnement des enseignants et créer les conditions d'un pilotage plus performant. Chaque réseau se doit de formaliser un contrat de réussite fixant ses objectifs dans le cadre des dix priorités nationales. A la rentrée scolaire 2000, 916 ZEP/REP regroupent 7 329 écoles, 1 061 collèges, 45 lycées généraux et technologiques et 124 lycées professionnels. Ils scolarisent 1,7 millions d'élèves, 21,2% des collégiens. [<http://www.educationprioritaire.education.fr/connaître/reperes-historiques.html>]

Le plan de relance de 2006 marque la création des « réseaux ambition réussite » (RAR) et des « réseaux de réussite scolaire » (RRS). L'objectif de réussite scolaire assigné à l'éducation prioritaire se concrétise désormais dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences⁸ en tant que cadre de référence de la scolarité obligatoire. « Le plan de relance de l'éducation prioritaire énonce (...) un même principe de réussite pour tous les élèves de l'éducation prioritaire et un même niveau d'exigence pour tous les élèves de l'École de la République. Tous doivent acquérir les connaissances et les compétences du socle commun par le développement d'un environnement de réussite, en atténuant notamment la rupture entre l'école et le collège. » (Circulaire n°2006-058 du 30-03-2006). L'objectif de réduire les écarts de réussite entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux qui ne le sont pas devient un impératif. De nouveaux réseaux sont créés. Chacun d'entre eux comporte un collège et les écoles maternelles et élémentaires qui l'alimentent. Cette nouvelle organisation vise à renforcer la cohérence pédagogique autour du parcours scolaire des élèves. Deux niveaux d'intervention sont clairement définis en tenant compte de la concentration des difficultés sociales et scolaires dans les établissements. Les « réseaux ambition réussite » (RAR), conçus dès la rentrée 2006, bénéficient de 1 000 enseignants supplémentaires et 3 000 assistants pédagogiques. La constitution des réseaux de réussite scolaire (RRS) revient aux académies qui les mettent en place à partir de la rentrée scolaire 2007. Trois principes d'action fondent ce troisième plan de relance : renforcement de la structuration de l'éducation prioritaire et du pilotage pédagogique, renforcement et accompagnement des équipes pédagogiques dans les RAR, suivi et évaluation des politiques mises en œuvre. A la rentrée

⁸ Inscrit dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (loi n° 2005-380 du 23 avril 2005).

scolaire de 2006, 249 RAR sont créés, composés de 249 collèges et 1 715 écoles. Les collèges accueillent 126 000 élèves soit un collégien sur 20 du secteur public.

Dès la rentrée 2011, le programme des écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (ECLAIR) intègre les 105 établissements du programme des collèges et lycées pour l'innovation, l'ambition et la réussite (CLAIR) conduit en 2010-2011, ainsi que la plupart des écoles et collèges des réseaux « ambition-réussite » (RAR). Le recrutement des personnels enseignants, d'éducation, administratifs, sociaux et de santé est effectué par le recteur sur proposition des chefs d'établissement. Ainsi, l'affectation du personnel enseignant ainsi que des personnels de direction se réalise sur profil et sur la base du volontariat. Le programme ECLAIR vise la réussite de chaque élève, l'égalité des chances et la stabilité des équipes éducatives. Il promeut les innovations et les expérimentations simultanément dans les champs de la pédagogie, de la vie scolaire et des ressources humaines.

Le rapport paru en juillet 2012 (Rapport n° 2012-076) portant sur l'élargissement du programme CLAIR au programme ECLAIR, analyse les premiers résultats. Les observations des inspections générales montrent que si des acquis sont perceptibles dans les domaines de la vie scolaire (préfets des études) et de la gestion des ressources humaines (postes à profil), l'innovation pédagogique apparaît comme un point faible du programme, les ECLAIR apportant peu « d'innovations pédagogiques » et le plus souvent en marge des savoirs scolaires. Les auteurs préconisent de centrer l'innovation sur les enseignements et les apprentissages fondamentaux.

Par ailleurs, le choix des établissements est interrogé, le rapport préconisant de reprendre la cartographie globale de l'éducation prioritaire à la rentrée 2013. La faiblesse du pilotage est elle aussi pointée, entraînant une grande diversité dans les applications des directives institutionnelles. Le rapport invite à redéfinir plus précisément un cadre national pour les ECLAIR et à renforcer la collaboration entre les Principaux de collège, les IEN et IA-IPR, préfigurant une école du socle organisant la totalité de la scolarité obligatoire. Les auteurs du rapport reviennent ensuite sur la fonction de « préfet » qui fait le lien entre la vie scolaire et la vie pédagogique. Celle-ci est présentée comme pertinente au-delà de l'appellation elle-même qui pourrait être remplacée par celle de « coordinateur de niveau ». Mais le rapport questionne aussi le recrutement national avec notamment les postes à profil. Sur 1080 postes à profil ouverts en 2012, seuls 584 ont été pourvus avec une attractivité différente selon les académies : 70% de postes pourvus dans l'académie d'Aix Marseille mais

seulement 35% dans l'académie d'Amiens. Les auteurs du rapport se demandent dès lors si les candidatures résultent d'une réelle motivation pour l'éducation prioritaire ou si le dispositif est seulement saisi comme une opportunité pour rejoindre une région très demandée. Sur l'évaluation faite des postes à profil, le travail des inspections générales décrit les recrutements sans toutefois analyser en quoi cette évolution est porteuse d'avenir. La question reste entière sur la manière de rendre « attractifs » les postes non pourvus en ECLAIR comme dans d'autres établissements de l'éducation prioritaire : en effet, lorsque les postes « à profil » ne sont pas pourvus, la succession de personnels plus ou moins précaires risque d'être un réel problème pour l'établissement lui-même et pour les enseignants y étant affectés par défaut.

En conclusion, le rapport indique que le programme ECLAIR est une « strate supplémentaire qui ne suffit pas à donner un souffle nouveau à l'éducation prioritaire », faute de réflexion sur les recrutements et les nouvelles fonctions. Il préconise de redéfinir les objectifs de l'éducation prioritaire en l'adossant au projet global de réussite pour l'Ecole, de repenser la géographie de l'éducation prioritaire, de renforcer le fonctionnement en réseau et d'assurer une stabilité aux équipes. Mais finalement, comment donner l'envie à de jeunes enseignants de venir dans les établissements répertoriés comme « difficiles », mais surtout d'y rester et de s'y stabiliser ?

1.4.2. Enseigner en contexte d'éducation prioritaire

Plusieurs enquêtes (Rochex & Kherroubi, 2002 ; Rayou & van Zanten, 2004 ; van Zanten, 2012) prennent pour objet les points de vue des enseignants pour comprendre comment ils constituent leur expérience de travail dans différents contextes d'exercice, notamment d'éducation prioritaire.

Selon les enseignants enquêtés, les difficultés rencontrées sont en partie liées au niveau des élèves et à leur manque de préparation et de motivation pour le travail scolaire. La « gestion de la classe » constitue un problème en soi et les enseignants du secondaire se sentent démunis et peu formés. Les enquêtes concluent à « l'intensification du travail » en raison notamment des problèmes de discipline. Faire tenir un certain nombre d'élèves le temps voulu dans un lieu précis et dans des conditions de communication à peu près acceptables n'est plus le point de départ de la situation scolaire mais un de ses objectifs. Les enseignants évoquent la dépense d'énergie, la fatigue supplémentaire, la tension permanente

et l'usure provoquées par les problèmes de discipline. Ils ont le sentiment d'avoir à s'adapter sans repère clair et doivent trouver un équilibre entre deux postures : celle de la transmission des connaissances et celle d'éducateur (Rayou & van Zanten, 2004).

Cette modification du paysage scolaire appelle chez les enseignants plus que des connaissances scientifiques. La nécessité de mettre en place une organisation pédagogique dans laquelle étudier soit possible et prenne sens implique des remaniements professionnels qui relèvent de la « manière même d'être au métier » (de l'ethos professionnel) liée à des valeurs, à une éthique particulière (la volonté de ne pas créer d'exclusion, la disponibilité pour régler les conflits, l'écoute, l'ouverture d'esprit, la capacité d'auto-analyse, etc.), à la volonté de travailler en équipe et d'introduire de nouvelles méthodes pédagogiques. Les enseignants se rendent compte que les compétences professionnelles ne suffisent pas toujours pour « faire tenir » des situations pédagogiques quand l'environnement est complexe. Il faut aussi des enseignants impliqués et investis professionnellement, investissant fortement le pôle relationnel avec les élèves.

Ainsi, les tensions qui structurent l'identité des enseignants exerçant en contexte d'éducation prioritaire ne sont pas vraiment différentes de celles qu'éprouvent les autres enseignants mais sont vécues de façon plus aigüe. Ils vivent les contradictions de la démocratisation scolaire au cœur même de leur métier. Dès lors, peut-on affirmer qu'il existe une spécificité du travail enseignant en contexte d'éducation prioritaire (Rochex & Kherroubi, 2002) ? Jusqu'où assiste-t-on à une redéfinition du métier d'enseignant ?

2. Définition de l'objet d'étude

C'est dans ce contexte d'évolution de la professionnalité enseignante que nous étudions l'entrée dans le métier d'enseignants du second degré effectuant leurs premiers pas professionnels en contexte d'éducation prioritaire. La littérature nationale et internationale s'accorde à reconnaître le « choc de la réalité » des enseignants débutants lors de leurs premiers pas professionnels, leurs émotions intenses, leurs difficultés typiques, etc. Notre étude se distingue des études relatives à l'entrée dans le métier pour trois raisons essentielles (mais non exclusives) :

(a) Si elle s'intéresse à l'entrée dans le métier, elle ne se focalise pas sur les toutes premières expériences des premières heures et des premiers mois dans la mesure où les enseignants volontaires pour la recherche s'inscrivent dans leur deuxième année scolaire en tant que titulaires. Ces enseignants ne sont plus totalement débutants. Pourtant l'étude de leur activité, en classe et hors classe, pointe encore un certain nombre de caractéristiques inhérentes à l'entrée dans le métier, mettant en lumière un processus long de professionnalisation et d'intégration au sein de la communauté scolaire, avec des fluctuations importantes des états affectifs, des périodes de stabilité et d'instabilité, des moments de doute et de remise en question.

(b) A ce titre, notre objet d'étude s'attache à décrire et analyser la construction de l'activité professionnelle des enseignants débutants selon une temporalité relativement longue (suivi longitudinal durant une année scolaire), en s'attachant à décrire les différents registres d'action et d'engagement se déployant au cours du temps et dans une variété de situations. L'activité professionnelle n'est pas abordée ici seulement au travers du prisme de l'activité en classe mais selon une mosaïque plus large intégrant une variété de contextes (espace/temps) en présence d'une pluralité d'acteurs constituant les mondes professionnels des enseignants.

(c) L'approche épistémologique choisie se focalise sur les points de vue des acteurs et sur leurs expériences significatives. Dans cette perspective, comprendre ce qui organise un enseignant novice et son mode « d'être enseignant » nécessite de décrire son « monde propre » appréhendé comme le couplage de l'enseignant à son environnement de travail : ses propriétés perceptives et interprétatives construisant, d'un environnement objectif, une situation sensible et signifiante délimitant son potentiel d'action dans sa « réalité scolaire ». Ainsi, comprendre la dynamique de construction de l'activité professionnelle des enseignants débutants en classe et hors la classe consiste à analyser *in situ* les transformations de leur activité en repérant la dynamique d'évolution de leurs « mondes propres » constitutive de leurs trajectoires professionnelles.

Si certains travaux (Guibert et al., 2008) décrivent les parcours des enseignants en début de carrière avec leur lot de difficultés, ces derniers s'intéressent essentiellement à leurs logiques d'action sans entrer véritablement dans une analyse *in situ* du processus de construction de leur activité. Finalement, que savons-nous réellement de l'entrée dans le

métier des enseignants débutants en contexte d'éducation prioritaire ? Quelles épreuves rencontrent-ils ? Quelles ressources mobilisent-ils pour survivre, persister, s'engager durablement dans la profession ? Comment les aider et les accompagner au plus près de leurs conditions réelles d'exercice où règne souvent une grande instabilité pédagogique ?

3. Choix d'une recherche compréhensive et pragmatique

Notre recherche tente dès lors d'appréhender l'activité des enseignants débutants dont la complexité échappe en partie aux acteurs eux-mêmes pour en éclairer son intelligibilité situationnelle et produire des connaissances. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'analyse de l'activité professionnelle ou de l'agir en situation peut constituer simultanément un support de production de connaissances et l'instrument de développement des besoins pragmatiques des enseignants en formation. En ce sens, notre étude se caractérise par une double visée.

3.1. Une visée épistémique

La première est une visée épistémique qui correspond à la production de connaissances relatives aux savoirs et raisonnements mobilisés par les acteurs au travail. Notre étude s'attache à l'analyse du travail enseignant considéré comme une activité dans un milieu complexe donnant lieu à des significations émergentes « d'un monde effectivement vécu » (Granger, 1968). Elle s'inscrit dans la lignée de recherches dont l'objectif plus large est d'accéder à la composante subjective de l'activité humaine pour dévoiler les significations des acteurs au travail (Clot, 1995, 1999 ; Dejours, 1993 ; Schwartz, 1997 ; Theureau, 1992, 2000, 2004, 2006).

3.2. Une visée transformative

La seconde est une visée transformative (Durand, 2008) qui consiste à la conception d'outils d'aide à l'action et/ou à la formation à partir de l'exploitation des résultats de recherche. Notre étude s'inscrit ainsi dans un programme de recherche plus large visant la construction d'artefacts efficaces pour la formation initiale afin de préparer le plus favorablement possible au métier d'enseignant et contribuer au processus de « re-normalisation » du travail prescrit (Ria, Leblanc, Serres & Durand, 2006). Le choix de mener

notre étude sur le terrain de l'éducation prioritaire nous paraît particulièrement intéressant. Les établissements d'éducation prioritaire bénéficient de moyens humains et financiers supplémentaires qui peuvent favoriser l'émergence de nouvelles dynamiques de travail, notamment de travail collectif et de pratiques d'innovations pouvant révéler et préfigurer des évolutions possibles du système éducatif à plus long terme. En ce sens, les enseignants débutants ne seraient pas seulement à une étape de leur carrière, leurs postures et pratiques pouvant préfigurer une mutation de la profession qui ne manque pas d'interroger en retour les politiques de formation et dispositifs d'accompagnement dans le processus d'insertion professionnelle.

Ce qui paraît constituer un enjeu majeur de notre travail à un moment où se profilent de nouvelles réformes de la formation initiale et continue des enseignants tandis que la multiplicité des conditions d'enseignement bouscule les repères d'activité et d'identité des enseignants.

Chapitre 2

Cadre théorique et méthodologique du Cours d'Action

1. Principaux présupposés concernant l'activité humaine
2. Définitions d'objets théoriques
3. Conception d'un observatoire
4. Principes d'analyse des données

Chapitre 2

Cadre théorique et méthodologique du Cours d'Action

Le choix de l'anthropologie cognitive située comme cadre d'analyse se réfère à notre volonté « d'éprouver » (Caratini, 2004, p.25) les phénomènes dans leur émergence située via un réel travail de terrain (Céfaï, 2003). Ce cadre vise la description de la relation d'un acteur à son environnement, accordant un rôle premier, dans l'analyse des données, aux descriptions des situations par l'acteur lui-même. Son activité est considérée comme une construction progressive de significations au fil du déroulement de l'action (Eco, 1988 ; Kirshner & Whitson, 1997 ; Theureau, 1992, 2004). Son analyse recourt à des catégories de description relatives à une théorie de l'activité humaine permettant de rendre compte de l'expérience singulière des acteurs.

Les présupposés qui fondent notre recherche relèvent d'une épistémologie empruntée à Varela (1989), désignée « modèle de l'autonomie » (Durand & Arzel, 2002). L'idée fondamentale de ce paradigme, dit de « l'enaction » ou de « l'autopoïèse des systèmes vivants », est que le système formé par un acteur et son environnement constitue un système autonome ou encore « opérationnellement clos ». Ce qui signifie que chacun entretient une relation asymétrique avec son environnement (comprenant les autres acteurs) dans la mesure où le domaine des perturbations permises est défini par le système lui-même. Autrement dit, tout acteur interagit seulement avec ce qui, dans son environnement, est source de perturbations pour lui. Cet environnement signifiant constitue, pour reprendre les propos de Merleau-Ponty (1945), « son monde propre ».

Theureau (1992, 2004, 2006) a transposé le paradigme de « l'enaction » dans le domaine des activités professionnelles et plus généralement des activités humaines quotidiennes grâce à (a) la formulation d'un faisceau d'hypothèses relatives à l'activité humaine, (b) la définition de différents objets théoriques, (c) la conception d'un observatoire permettant de documenter les objets théoriques considérés et (d) la proposition d'un cadre d'analyse de ces objets théoriques.

1. Principaux présupposés concernant l'activité humaine

Le cadre d'analyse du cours d'action se fonde sur plusieurs présupposés fondamentaux concernant l'activité humaine.

1.1. L'activité humaine est autonome

Le premier présupposé est que l'activité humaine est autonome. Les interactions d'un acteur avec son environnement réalisent un couplage dit *couplage structurel* qui construit et modifie l'organisation de l'acteur dont, dans le même temps, il dépend : « L'acteur interagit à chaque instant avec un environnement signifiant à l'émergence duquel il a lui-même contribué, à partir de sa constitution physiologique, de sa personnalité, de sa compétence, de son histoire et de ses propres interactions (pareillement asymétriques) avec cet environnement à l'instant précédent » (Theureau, 2006, p.39). Ce couplage est donc asymétrique dans la mesure où l'acteur interagit seulement avec ce qui est significatif pour lui au sein de cet environnement (comprenant les autres acteurs). La situation est la construction signifiante qu'opère l'acteur dans et à partir d'un contexte donné (Suchman, 1987 ; Theureau, 2004). Dans cette perspective, étudier le processus de construction de l'expérience professionnelle des enseignants débutants revient à analyser la dynamique de leur activité, c'est-à-dire l'histoire de leurs couplages structurels (Varela, 1989).

Nous situant dans cette approche tenue par le postulat de l'enaction, l'activité ne peut être considérée comme une adaptation à un monde pré-donné mais comme un « faire-émerger ». L'acteur évolue dans son « monde propre ». Si l'environnement exerce des contraintes, celles-ci sont proscriptives et non prescriptives, définissant un ensemble de possibles (selon les normes de viabilité construites par l'acteur) que le cours de l'activité va explorer. L'activité de l'acteur, si elle connaît des transformations permanentes, présente aussi des régularités et des récurrences qui peuvent être désignées comme des expressions identitaires d'un sujet et d'un environnement relativement stables. Au fil de ces transformations, le couplage structurel fait émerger des « micro-identités » et des « micro-mondes » (Varela, 2004), en tant que « mondes propres ». Les « micro-identités » sont historiquement constituées, elles présentent une certaine continuité dans le temps, une certaine unité à chaque instant mais se trouvent en perpétuelle transformation. Elles se modifient et se construisent au travers des multiples interactions de l'acteur avec son environnement (en

particulier son environnement social). Les nouveaux comportements et les transitions qui les articulent correspondent à des micro-ruptures que nous vivons continuellement.

1.2. L'activité humaine est cognitive et incarnée

Le deuxième présupposé est que l'activité humaine est cognitive et incarnée. Les émotions, intentions, perceptions, attentes, actions, interprétations et connaissances sont toutes des composantes de la globalité insécable de l'activité (Theureau, 2004) ; elles évoluent simultanément. Comprendre l'activité consiste à étudier la manière dont un individu percevant guide ses actions dans des situations que son activité même contribue à construire (Varela, 1989). L'activité manifeste et construit constamment des savoirs du fait de la dynamique des interactions. Dès lors, analyser l'activité d'un acteur revient à analyser le flux des significations construites à chaque instant et la construction, validation et invalidation de connaissances révélant la transformation de son expérience (Sève, Saury, Theureau & Durand, 2002).

1.3. L'activité humaine s'accompagne d'un vécu

Le troisième présupposé est que l'activité humaine s'accompagne d'un *vécu* et notamment d'une modalité consciente particulière de ce vécu, désignée comme *conscience pré-réflexive* (Theureau, 1992, 2004, 2006), ou *expérience*. Cette notion, héritée de la phénoménologie (Merleau-Ponty, 1945), désigne la familiarité de l'acteur à lui-même et sa présence à soi permanente accompagnant le flux de son activité. Cette compréhension (et non pas connaissance) de son activité par l'acteur est l'effet de surface du couplage structurel dont il est une expérience immédiate ; elle n'est pas ajoutée à, mais constitutive de l'activité (Theureau, 2006). Cette dernière est donc susceptible d'une compréhension partielle par l'acteur et d'une explicitation de cette compréhension : la conscience pré-réflexive est la part de l'activité explicitable par l'acteur, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable à tout instant. L'activité est ainsi fondamentalement construction de significations (Peirce, 1978 ; Theureau, 2004). Elle donne lieu à une expérience pour l'acteur à l'instant t.

1.4. L'activité humaine est située dynamiquement et culturellement

Le quatrième présupposé est que l'activité est située dynamiquement et culturellement. Elle est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme et l'acteur participe à la

construction de cette dernière. La situation n'est pas pré-existante à l'observation. Elle résulte elle-même de ce couplage entre l'acteur et l'environnement dans lequel il agit (matériel, social et culturel), dont les éléments significatifs pour l'acteur constituent des ressources qu'il utilise pour agir (Hutchins, 1995 ; Lave, 1988 ; Norman, 1993). Rendre compte de l'activité suppose ainsi d'appréhender la dynamique de ce couplage structurel qui se transforme en permanence au cours de l'activité. Par conséquent, l'activité doit être étudiée *in situ* (Lave, 1988 ; Suchman, 1987).

L'activité exprime à la fois une singularité et une appartenance à une communauté (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998, 2005) au sein de laquelle elle se déploie, réunissant des acteurs engagés dans des pratiques communes. Située culturellement, elle est inséparable de pré-construits culturels (Bruner, 1991 ; Lave, 1988). L'activité est alors à appréhender comme étant « située dynamiquement dans un monde où existent d'autres acteurs ». Ce monde et ces autres acteurs participent à l'activité pour autant qu'ils soient pertinents pour l'organisation interne de l'acteur considéré.

L'activité des enseignants est ainsi appréhendée dans le cadre de notre recherche comme étant « individuelle-sociale », c'est-à-dire située dynamiquement dans un monde où existent d'autres acteurs. Notre étude s'intéresse au « cours d'action individuel-social », considérant l'activité d'autrui uniquement du point de vue de l'acteur, laissant provisoirement de côté la question de l'articulation collective des cours d'action de chaque acteur engagé dans la même configuration d'activités.

Aussi, si l'entrée privilégiée pour cette recherche est une entrée par l'activité (Barbier & Durand, 2003), celle-ci ne peut-être étudiée scientifiquement qu'à partir d'objets théoriques (Theureau, 2004, 2006). Un objet théorique est une réduction pertinente d'un domaine de phénomènes prenant la forme d'un ensemble d'hypothèses théoriques. Jacques Theureau a précisé divers objets théoriques relatifs aux spécificités des phénomènes étudiés. Ces objets théoriques ont en commun de s'attacher au niveau de l'activité qui est significatif pour l'acteur.

2. Définitions d'objets théoriques

Le modèle empirique proposé dans le cadre de notre étude a été construit en relation avec (a) divers objets théoriques : cours d'action et cours de vie, (b) un observatoire (c'est-à-

dire un ensemble d'outils et de procédures de construction de données empiriques et (c) une méthodologie d'analyse des données (Theureau, 2006).

2.1. Le cours d'action

Le cours d'action n'est pas l'activité telle qu'elle ressort de l'expérience de l'acteur mais renvoie à la construction des phénomènes de l'activité par l'acteur, c'est-à-dire à la construction de significations, l'activité étant le processus matériel qui donne lieu à cette histoire phénoménale, appréhendée comme expérience. Le cours d'action est alors défini comme « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est à dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur – interlocuteur » (Theureau & Jeffroy, 1994, p.19).

Le cours d'action correspond donc à la réduction de l'activité à sa partie pré-réflexive, autrement dit à sa partie montrable (c'est-à-dire la désignation des éléments de la situation pris en compte pour agir), racontable (c'est-à-dire la description des éléments de la situation et de l'activité qui sont pertinents du point de vue de l'acteur) et commentable (c'est-à-dire la connexion de certains des éléments de l'activité et de la situation à d'autres) à tout instant. Le cours d'action concerne le « pré-réflexif naturel, de surface, celui qui peut être exprimé par tout un chacun à un interlocuteur moyennant des conditions favorables et en particulier une confiance mutuelle » (Theureau, 2000, p.185). Cette définition est fondée sur le postulat que le niveau de l'activité qui est montrable, racontable et commentable par l'acteur (c'est-à-dire ce qui est significatif de son point de vue) est un niveau d'organisation relativement autonome qui peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles (Theureau, 1992). Ce niveau significatif de l'activité permet une « description symbolique acceptable » de la dynamique de couplage structurel d'un acteur avec sa situation, c'est-à-dire une description de l'activité de l'acteur et des caractéristiques de sa situation construite et reconstruite à chaque instant par lui selon les circonstances.

A partir de la définition générale du cours d'action, Theureau (2004, 2006) spécifie plusieurs objets théoriques (cours d'expérience, cours d'action et cours de vie) selon les phénomènes étudiés. Le cours d'expérience d'un acteur correspond à la construction d'expérience de cet acteur, c'est-à-dire à la part de son activité qui est significative pour lui. Le cours d'action inclut le cours d'expérience auquel s'ajoute la description d'effets et

contraintes significatifs pour l'acteur. Dans le cadre d'études de processus d'apprentissage, le cours d'action permet de prendre en compte le point de vue de l'acteur et de décrire les contraintes et effets concernant l'état de l'acteur (fatigue, sentiment de confiance...), sa culture (normes, valeurs, connaissances...) et la situation dans laquelle il est engagé (caractéristiques physiques, prescriptions...). Les objets théoriques, cours d'expérience et cours d'action sont adaptés à la documentation du décours de l'activité dans sa continuité. Cette spécificité limite l'étude à des empan temporels relativement courts (de quelques minutes à quelques heures). L'étude du cours de vie relatif à une pratique s'est imposée pour traiter des activités à long terme et qui parcourent la vie d'un acteur au milieu d'autres activités, et en particulier les processus d'apprentissage, de développement, de création et de découverte (Theureau, 2006, p.47).

2.2. Le cours de vie comme objet d'étude de l'activité

Différentes recherches se sont intéressées aux cours de vie relatifs à des pratiques déterminées : appropriation d'un système de contrôle d'énergie domestique ; activités de cadre de l'industrie (Dieumegard, Leblanc, Saury & Durand, 2004) ; activité de composition d'une œuvre musicale (Theureau & Donin, 2006) ; activités d'apprenants en relation avec un système multimédia (Dieumegard, 2004), construction de l'expérience professionnelle d'enseignants stagiaires en situation de formation initiale (Serres, 2006).

Le cours de vie est défini comme « l'histoire de la transformation des pratiques d'un acteur au cours du temps qui est significative pour lui » (Theureau, 2004). L'objet théorique du cours de vie n'est pas lié à une durée particulière. Il est fonction des liens de signification créés par l'acteur entre divers moments séparés dans le temps et relatifs à un même intérêt pour lui. Il permet de créer des liens entre des périodes d'activité analysées en termes de cours d'action et d'intégrer dans l'analyse des éléments non enregistrables et/ou non observables par le chercheur. Il introduit, à travers la discontinuité de l'expérience, l'hypothèse d'une cohérence relative entre les périodes d'activité relatives à un même intérêt pratique à travers le temps. Le cours de vie permet de fractionner dans le flux de l'activité des moments de relative stabilité d'une pratique et les événements marquant la transformation. Il consiste à identifier les transformations des préoccupations, du référentiel, des attentes, des émotions, interprétations et actions d'un acteur relatives à un même intérêt pratique sur des empan temporels longs.

En synthèse, la construction du cours de vie permet : (a) d'identifier le flux global des préoccupations au cours du temps qui s'ouvrent, se déploient simultanément, se ferment, s'ouvrent à nouveau, se complexifient, (b) d'identifier des événements saillants et (c) de suivre les transformations de l'activité des acteurs.

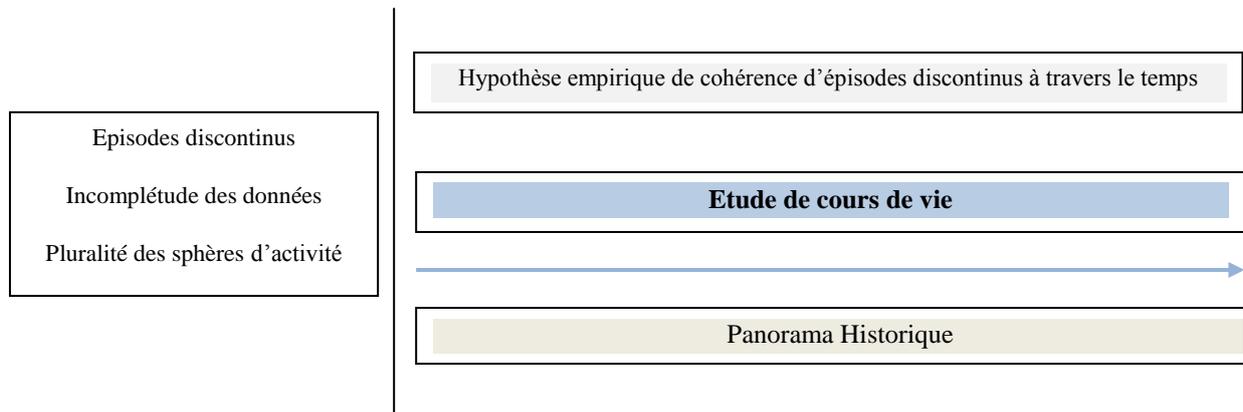


Figure 1 : Le cours de vie comme objet d'étude de l'activité sur un empan temporel long

L'objectif d'analyser le processus de construction de l'activité professionnelle des enseignants à l'échelle d'une année scolaire, au travers de différents contextes (espace/temps) de travail, nous a conduit à envisager l'étude de leurs cours de vie retraçant l'évolution de leurs pratiques professionnelles.

3. Conception d'un observatoire

L'objet théorique du cours de vie est documenté à l'aide de données recueillies grâce à un observatoire (Theureau, 2006). Celui-ci représente un ensemble d'outils et de procédures de construction de données valides permettant la description, par le chercheur, de la conscience pré-réflexive de l'acteur. Cet observatoire définit : (a) les méthodes de recueil des données, (b) leurs conditions de validité et (c) les principes utilisés pour leur analyse. L'ensemble de ces éléments rend compte du caractère construit des données (Theureau, 2004).

3.1. Méthodes de recueil des données

Les données recueillies visent à décrire et à analyser l'activité des acteurs à partir des significations que ces derniers accordent à leur action. Plusieurs méthodes de recueils de

données peuvent être envisagées : (a) des observations réalisées lors de la phase de familiarisation avec les participants à l'étude, (b) des observations et/ou enregistrements audio-visuels en continu, *in situ*, des comportements et des communications des participants, (c) des traces matérielles de l'activité (photos, notes, journal de bord, agenda, etc.) et (d) des verbalisations a posteriori recueillies lors d'entretiens d'auto-confrontation et/ou de remise en situation.

3.1.1. Phase de familiarisation

Cette phase a pour objet de définir les conditions de collaboration entre le chercheur et les participants dans lesquelles les intérêts des deux parties sont pris en compte. Lors de cette phase de familiarisation, le chercheur et les participants définissent ensemble les périodes d'activité à étudier, les moments d'enregistrement, les modalités de recueil des données.

3.1.2. Entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation

Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation (dans le cas de la documentation de cours de vie) visent à ce que l'acteur exprime en différé la signification de ses actions, de ses communications lors de son activité : « Dans la verbalisation provoquée différée, l'ergonome soumet après coup à l'acteur un enregistrement le plus riche possible (par exemple vidéo) de son comportement. Il lui demande alors d'explicitier ses actions et ses communications et de reconstituer ses interprétations et ses focalisations. Il s'attache à lui poser des questions strictement en référence à ce qui a été fait et dit et qui n'induisent pas des généralisations afin qu'il puisse se replacer le plus possible dans le contexte dynamique de son activité pratique (Theureau & Jeffroy, 1994, p.39). Le questionnement conduit par le chercheur lors de ces entretiens vise donc à contraindre l'acteur à décrire, raconter et commenter pas à pas les traces de son activité passée présentées par le chercheur. Une attention particulière est portée à ce que l'acteur ne s'engage pas dans une analyse critique favorisée par sa possible prise de recul et par l'interaction avec le chercheur. Parallèlement, une phase de familiarisation est nécessaire aux acteurs afin de contenir cette analyse critique.

3.1.2.1. Entretiens d'auto-confrontation

Les entretiens d'auto-confrontation constituent des interactions situées (Theureau, 1992). C'est l'expression différée par l'acteur pour un observateur-interlocuteur (en

particulier ayant observé le comportement passé) de sa conscience pré-réflexive à chaque instant grâce à une remise en situation dynamique (c'est-à-dire dans une posture favorable à l'expression de son expérience) à partir des traces de l'activité passée (pas forcément vidéo mais pour autant que ce soit possible avec les outils et documents manipulés sur les lieux mêmes de l'activité passée et avec la proximité temporelle maximale afin de favoriser la reconstruction mnémonique) (Theureau, 2004).

Cette forme d'entretien est particulièrement adaptée pour étudier l'activité significative des acteurs, dans la mesure où elle permet d'appréhender l'activité dans des situations réelles. Cette méthode vise l'expression par le participant de sa conscience pré-réflexive au moment de l'action commentée. Ce dernier est incité à décrire ce qu'il faisait, ressentait, pensait, percevait lors de l'activité réalisée.

3.1.2.2. Entretiens de remise en situation

La méthode d'entretien de remise en situation vise à reconstituer le cours de vie d'une pratique discontinuée à travers le temps (Theureau, 2006). L'entretien est conduit sans confronter l'acteur à l'enregistrement vidéo de son activité mais à partir d'autres traces matérielles hétérogènes : enregistrements audio, photos, notes ethnographiques, journal de bord, agenda, etc. Cette méthode de remise en situation nécessite un minimum de traces matérielles laissées par l'acteur au cours de son activité passée, leur datation et leur mise en série.

3.2. Conditions de validité

Plusieurs précautions méthodologiques sont nécessaires afin de garantir la validité et la sincérité des propos de l'acteur (Sève, 2005) :

- (a) la proximité spatiale et temporelle de l'entretien avec l'activité étudiée (faible délai entre la fin du déroulement de l'activité et l'entretien réalisé sur les lieux mêmes du déroulement de celle-ci), afin de faciliter l'explicitation des phénomènes pré-réflexifs de l'activité ;
- (b) l'explicitation à l'acteur de la nature de l'entretien : décrire l'activité telle qu'elle a été vécue (comme si l'acteur ne connaissait pas la suite des événements) sans l'analyser ni la rationaliser *a posteriori* ;

- (c) la forme des relances du chercheur visant à centrer l'acteur sur la description de l'activité réalisée et à éviter l'adoption d'une posture d'analyse ;
- (d) le partage d'une culture minimale entre l'acteur et le chercheur pour faciliter la compréhension de la description de l'activité sans pour autant se satisfaire de l'énonciation d'évidences.

4. Principes d'analyse des données

Le cadre théorique du cours d'action s'attache à décrire « l'organisation intrinsèque » du cours d'action, c'est-à-dire la dynamique de construction de significations pour l'acteur dans le cours de son activité. Le postulat principal de ce cadre théorique, appelé aussi « cadre sémiologique », est que l'action humaine peut être conçue comme un processus sémiologique, une « activité-signe » (Theureau, 1992, 2000).

4.1. Une analyse sémiologique

L'approche sémiologique met l'accent sur la dynamique d'engendrement des différentes catégories de l'expérience au sein de l'activité humaine : la priméité, en tant que synthèse des expériences passées, prépare la secondéité en orientant la perception (ce qui fait signe pour l'acteur est lié à ses expériences passées) dont résulte la tiercéité produisant de la généralité sur la secondéité par la médiation de règles, et qui, à son tour (en devenant priméité) délimite l'émergence de nouvelles significations en situation (secondéité). Ainsi, ces catégories de l'expérience permettent d'appréhender l'activité humaine en renseignant les liens dynamiques entre expérience passée, présente et à venir. L'activité est dès lors conçue comme étant irréductible à une exécution prescrite par des préalables cognitifs ou culturels, même si des éléments mémorisés agissent comme ressources pour l'action. A chaque instant l'action procède : a) à partir d'une indétermination ou ouverture de possibles (tout ce qui pourrait advenir à l'instant t, en fonction des couplages types issus de la culture, de l'histoire en cours, de l'environnement...), b) à une spécification et une actualisation de certains de ces possibles (les autres demeurant indéterminés) sous forme d'accomplissement situé, c) à une éventuelle généralisation par un processus de typicalisation (Durand, 2007). A chaque instant, l'activité se renouvelle et se développe : elle manifeste et construit des types qui sont des « savoirs-types », des « perceptions-types », des « émotions-types », des « interprétations-types ». Leur organisation constitue des « couplages types » qui peuvent être actualisés dans

des environnements autres ayant un air de famille. Les types constitutifs de la culture de l'acteur, lorsqu'ils sont actualisés en situation, peuvent être renforcés ou affaiblis et de nouveaux types peuvent être créés à chaque instant.

Les catégories de la priméité, secondéité et tiercéité proposées par Peirce (1978, 1984) ont été interprétées et précisées par Theureau (2000, 2004, 2006), à partir de la notion de signe hexadique en vue d'étudier plus particulièrement l'expérience d'un acteur humain au travail.

4.2. La notion de signe hexadique

La notion de signe hexadique permet d'appréhender la dynamique du couplage structurel entre un acteur et sa situation. Décrire et analyser le cours d'action implique de reconstruire les processus de construction de ces signes en action. Ainsi, lorsqu'un acteur est invité à expliciter a posteriori son activité, il la découpe, de manière spontanée, en unités significatives de son point de vue. Ces unités significatives peuvent être des actions (pratiques ou de communication), des interprétations, des émotions ou des focalisations. Chacune de ces unités émerge d'un signe dit hexadique car reliant entre elles six composantes à la fois indissociables et distinctes les unes des autres. Elles sont supposées résumer les processus essentiels rendant compte de la construction de l'expérience humaine (Theureau, 2000). Ces six composantes, que nous reprendrons dans la présentation de notre cadre méthodologique, peuvent être appréhendées sous forme de trois dimensions essentielles de l'activité dans la perspective de Peirce (1978, 1984).

La première dimension est l'engagement de l'acteur dans la situation, c'est-à-dire l'ensemble des préoccupations, attentes et connaissances qui accompagnent et orientent son activité à chaque instant. Toute action est ainsi traversée par un certain nombre « d'histoires en cours » significatives pour l'acteur et qui ouvrent pour lui un ensemble d'actions possibles ou pertinentes à chaque instant, en fonction de ses expériences passées, de ses interprétations antérieures, des émotions qu'il a ressenties dans des situations analogues et de ses attentes concernant le devenir de la situation. La priméité (potentiel) est de l'ordre de la présence, de la qualité de l'existence. Elle se caractérise par la révélation immédiate de soi au monde sans actualité particulière. Elle possède un caractère potentiel, indéterminé (Theureau, 1992, 2004). Trois composantes du signe hexadique se réfèrent à cette catégorie de l'expérience : l'engagement dans la situation (E), l'actualité potentielle (A) et le référentiel (S).

L'engagement (E) est constitué par le faisceau de préoccupations de l'acteur découlant de ses actions passées. Il traduit l'ouverture / clôture des possibles pour l'acteur en fonction de ses expériences passées et de sa situation à un instant donné. Constitué de l'enchevêtrement des différentes préoccupations ouvertes par l'ensemble des cours d'action passés, le champ de ces possibles pour l'acteur n'est pas infini. Il se limite à l'ensemble des possibles réalisables pour l'acteur au regard de son expérience. Les préoccupations constitutives de l'engagement sont des états intentionnels latents : elles sont en quelque sorte les empreintes des histoires en cours de l'acteur. L'appartenance de l'engagement (E) à la catégorie d'expériences de la priméité permet d'affirmer que les préoccupations qui le composent ne sont pas des buts clairement identifiés traduisant un état intentionnel pré-établi se concrétisant dans l'action. Dans ce sens, elles ne sont pas des productions symboliques, explicites, conscientisées et étiquetées par l'acteur à tout moment. Si elles constituent les états intentionnels de l'action, elles restent des « potentialités », sont syncrétiques et en grande partie indéterminées.

L'actualité potentielle (A) traduit l'hypothèse d'une sélection, par l'engagement, des attentes parmi l'ensemble des attentes issues des interactions passées. L'actualité potentielle correspond aux attentes structurées de l'acteur relatives à sa situation dynamique à un instant donné.

Le référentiel (S) traduit l'hypothèse de l'existence d'invariants relatifs et non absolus construits jusqu'à cet instant du fait des interactions passées. Il est composé des types et relations entre types appartenant à la culture de l'acteur qu'il peut mobiliser compte tenu de son engagement et de ses attentes à l'instant t. Ces types constituent des éléments de connaissance issus du cours d'action passé.

L'engagement, l'actualité potentielle et le référentiel constituent la structure de préparation de l'acteur. Ils ouvrent sur un champ de possibles pour l'acteur. Ce champ de possibles n'émerge donc pas *hic et nunc* dans chaque situation. Ces possibles ne sont pas des possibles objectifs : ils soulignent la relation active de l'acteur avec la situation. Celui-ci construit *sa* situation, en relation avec ces trois composantes.

La deuxième dimension est la perception d'éléments significatifs pour l'acteur. Les éléments perçus par l'acteur (representamens), c'est-à-dire qui affectent (ou perturbent) le cours de son action, sont ceux qui sont pertinents pour son action à l'instant t (qu'ils soient attendus ou inattendus). En fonction de son engagement dans la situation, l'acteur sélectionne

des éléments de son environnement auxquels il donne un sens particulier et à partir desquels il construit des jugements perceptifs pour agir. Ceux-ci peuvent concerner des éléments extérieurs dans l'environnement (des comportements d'autrui, des communications, etc.), des sensations physiques et proprioceptives (bien-être, etc.), et / ou des images de situations comparables vécues antérieurement qui sont rappelées et évoquées mentalement à cet instant. La secondéité (actuel) est la catégorie d'expériences d'un acteur lors de la concrétisation d'un fait. Elle traduit l'expérience pour l'acteur d'une interaction particulière avec son monde. La secondéité se rattache au mode actuel dans la mesure où elle est l'actualisation concrète d'un ou plusieurs possibles pour l'acteur (Theureau, 1992, 2004). Deux composantes du signe hexadique se réfèrent à cette catégorie de l'expérience : le représentamen (R) et l'unité élémentaire (U).

Le représentamen (R) traduit l'hypothèse de l'activité comme adaptation à un contexte dont les éléments significatifs constituent des ressources que l'acteur utilise pour agir. Il est ce qui, à l'instant *t*, fait effectivement signe pour l'acteur du fait de sa structure de préparation. Il consiste en une appropriation subjective d'un événement par un acteur. Il est un jugement perceptif (« Je perçois ceci »), mnémonique (« Je me rappelle ceci ») ou proprioceptif (« Je ressens ceci »). Cette notion prend en considération le rôle fondamental de l'activité perceptive dans la cognition humaine (Peirce, 1978), le caractère sélectif de cette activité, et son insertion dans une dynamique de construction de significations pour l'acteur.

L'unité élémentaire du cours d'action (U) traduit l'hypothèse d'une spécification mutuelle de l'activité et de la situation ainsi que l'hypothèse du caractère incorporé de l'activité humaine dans la mesure où elle est constituée d'actions, d'émotions, de typicalisations, de communications et d'interprétations. L'unité élémentaire est la fraction de l'activité pré-réflexive qui est montrée, racontée et commentée par l'acteur.

La troisième dimension est la mobilisation et la construction de connaissances. L'action mobilise toujours des connaissances (issues des expériences passées de l'acteur) qui permettent la reconnaissance de situations typiques, mais elle s'accompagne aussi d'une validation / invalidation permanente de ces connaissances et de la construction de connaissances nouvelles. La tiercéité (virtuel) est la catégorie de l'expérience d'un acteur donnant lieu à l'élaboration de raisonnements, à la généralisation. Elle est le mode de la construction de connaissances. La tiercéité permet la typicalisation de son rapport au monde à partir des expériences passées et présentes. Elle se rattache au virtuel (Theureau, 1992, 2004)

dans la mesure où elle produit et/ou modifie les connaissances de l'acteur selon un mode dégagé des contingences. Ainsi, chaque activité, en dépit de son irréductible singularité, comporte une part de typicalité (Barbier & Galatanu, 1998 ; Dubois, 1991 ; Quéré, 2000 ; Rosch, 1978). La composante du signe hexadique qui se réfère à cette catégorie de l'expérience est l'interprétant (I). L'interprétant est la validation (ou l'invalidation) de connaissances et la construction de types.

Cette construction de connaissances ne s'effectue pas *in abstracto* et de manière froide et rationnelle. La dynamique émotionnelle positive ou négative qui s'y déploie, à partir des résidus émotionnels éprouvés précédemment dans des situations similaires, contribue à augmenter ou à diminuer la validité des connaissances mobilisées (Ria, 2005). En nous intéressant dans le cadre de notre étude à une période communément décrite comme particulièrement éprouvante et à forte charge émotionnelle, il nous paraît essentiel de nous intéresser, dans la continuité des travaux développés par Luc Ria (2001, 2005), au statut accordé aux émotions dans la construction de l'activité professionnelle des enseignants débutants.

4.3. La dynamique émotionnelle de l'expérience

Dans le cadre de notre recherche, les émotions sont appréhendées comme phénomènes, c'est-à-dire comme rapport de la conscience de l'acteur avec le monde. Elles sont l'expérience significative pour l'acteur de son engagement au monde. Les émotions ne sont pas seulement des phénomènes internes et individuels, mais des propriétés fondamentalement relationnelles qu'il est nécessaire d'étudier sans les détacher de leur contingence pour comprendre quelles préoccupations et connaissances sont mobilisées dans l'action. Ce présupposé implique une prise en compte des émotions dans l'analyse sémiologique de l'action non comme nouvelle composante du signe hexadique mais comme essence constitutive de chaque catégorie d'expérience décrite par Peirce (Ria, 2001). Elles sont de l'ordre : (a) du syncrétisme des états affectifs pour la catégorie de la priméité, (b) de ce qui fait émotionnellement « choc » pour l'acteur pour la catégorie de la secondéité, (c) de la construction d'émotions-types pour la catégorie de la tiercéité. Dans cette perspective, les émotions infiltrent toutes les catégories d'expérience de l'acteur et par conséquent toutes les catégories du signe hexadique. Ainsi, trois niveaux de description des émotions peuvent être envisagés (Ria, 2001).

Premièrement, des états affectifs syncrétiques relatifs à la priméité de l'expérience. Ils constituent le flux émotionnel continu lié à l'interaction de l'acteur à son environnement physique et social. Ils sont la révélation immédiate et diffuse pour l'acteur de son engagement au monde. Par exemple, la sensation diffuse de bien-être ou de mal-être, de confort ou d'inconfort, d'agrément ou de désagrément. Ces états affectifs se développent de façon permanente et implicite, sans analyse ni raisonnement. Ils sont des états syncrétiques participant à l'ouverture de possibles pour l'acteur (potentiel). Cette tonalité émotionnelle implique que rien d'autre dans la conscience de l'acteur ne survienne que la qualité du ressenti, d'où la difficulté à la documenter (Ria, 2001). Dans le prolongement des travaux développés par Luc Ria (2001), nous faisons l'hypothèse qu'en dépit des difficultés de renseigner des émotions comme qualités inanalysées, l'estimation sur une échelle ordinale de confort-inconfort peut permettre à l'acteur de documenter le ressenti syncrétique de son expérience de façon globale et diffuse sans les mettre en mots. Cette échelle permet l'expression de la tonalité émotionnelle de son engagement (E) dans la situation.

Deuxièmement, les sentiments [la distinction concernant la notion de « sentiment » opérée par Luc Ria s'écarte de la nomination de Pierce qui le définissait comme « révélation au monde sans actualité » (priméité)] relatifs à la secondéité de l'expérience. Les sentiments appartenant à la secondéité (actuel) de l'expérience émergent à partir des interactions avec l'environnement de l'acteur à partir de ce qui fait signe pour lui. L'acteur peut mettre en mots son expérience, ses sentiments. Par exemple, l'expression du sentiment ponctuel d'agacement lié aux bavardages des élèves. L'évocation de ses sentiments documente l'unité élémentaire (U) du signe hexadique.

Troisièmement, des émotions-types relatives à la tiercéité de l'expérience. Elles correspondent à la typification des émotions de l'acteur (virtuel). Elles participent à la construction pour l'acteur de régularités éprouvées dans des situations similaires pour lui. Elles constituent la conscientisation, l'étiquetage et la typification d'émotions vécues. Par exemple, un enseignant peut construire un type relatif à la nécessité de ne pas montrer son indécision face aux élèves lorsqu'il doute de lui. Ce type repose sur l'inconfort vécu (à une ou plusieurs reprises) lors de situations perçues par l'enseignant comme semblables face aux élèves. Mais cette construction d'émotions-types n'est pas à considérer indépendamment de la tonalité émotionnelle relative à l'expérience de la priméité et de la secondéité. L'acteur ne construit pas de connaissances selon un mode rationnel d'abstraction sans tonalité

émotionnelle et sans vécu. La tonalité émotionnelle de l'expérience de la tiercéité est à considérer sur la base de celle des catégories d'expérience sous-jacentes. La construction d'émotions-types documente l'interprétant (I).

Selon cette acception, les « résidus » émotionnels des expériences passées forment le mode « potentiel » (états affectifs) des émotions de l'expérience présente. Ces émotions peuvent s'infiltrer de façon plus ou moins implicite selon ce qui fait signe dans la situation et participer au monde actuel des émotions (sentiments). Ces émotions actuelles, synthétisées selon un mode virtuel détaché de toute contingence (émotions-types), deviennent les émotions potentielles et participent à la délimitation des expériences futures. Cette délimitation du futur répond à la tendance très générale chez l'homme à éviter les situations désagréables ou tout au moins à les anticiper pour minimiser leurs effets sans pour autant que ces émotions déterminent ses décisions et comportements.

Ainsi, le cadre théorique et méthodologique d'analyse du cours d'action résulte d'un effort de modélisation de l'activité humaine dans ses dimensions comportementale, perceptive, affective, cognitive, culturelle et sociale.

Notre étude appréhende la dynamique de construction de l'activité professionnelle des enseignants débutants à partir de l'analyse *in situ* des transformations de leurs activités en classe et hors de la classe. Prenant appui sur le cadre théorique et méthodologique du cours d'action, notre recherche consiste à modéliser leurs trajectoires professionnelles à partir de l'identification de cours de vie et l'étude de la dynamique de transformation de leurs « mondes propres ».

Chapitre 3

Démarche méthodologique

1. Contractualisation de la collaboration
2. Dispositifs de recueil des données
3. Procédures de traitement des données

Chapitre 3

Démarche méthodologique

Engager les acteurs à dévoiler leur expérience soulève des questions éthiques, méthodologiques et pratiques. La recherche implique une coopération entre le chercheur et les acteurs, reconnaissant à ces acteurs un statut de partenaires responsables et autonomes ayant des objectifs, des intérêts et curiosités propres, et nécessite par conséquent la définition contractuelle de conditions (Veyrunes, Bertone & Durand, 2003).

1. Contractualisation de la collaboration

Les options épistémologiques sur lesquelles repose cette recherche sont indissociables de questions éthiques. Ces dernières concernent notre collaboration avec les professeurs néo-titulaires et leurs élèves et l'ensemble du personnel de l'établissement d'accueil. Notre étude pose la question d'une rupture de la confidentialité du travail enseignant, de la vie d'un établissement scolaire, celle de l'observation des élèves et de la réalisation d'enregistrements vidéo en classe. Un ensemble de conditions ont dû être arrêtées.

Cette étude a été menée durant une année scolaire en collaboration avec cinq enseignants néo-titulaires [titulaires deuxième année (T2)⁹] de quatre disciplines scolaires (Lettres, EPS, Mathématiques et Documentation) exerçant dans un collège « Ambition Réussite » de l'Académie de Créteil (93). Dès la pré-rentrée de l'année scolaire 2007-2008, nos travaux de recherche ont été exposés par le Principal du collège comme un axe fort du projet d'établissement relatif à la question de la formation des personnels enseignants. Les cinq enseignants concernés par notre étude se sont portés volontaires pour participer à cette recherche selon des motivations très diverses : du besoin de se sentir accompagné à la simple curiosité.

⁹ Le Rectorat de Créteil a fait le choix de n'affecter aucun titulaire première année en établissements Réseau Ambition Réussite (RAR) pour l'année scolaire 2007-2008.

Chaque enseignant s'est engagé dans le projet de recherche tel que nous l'avons défini et dans le cadre plus large d'une convention de collaboration avec des professeurs associés du 2nd degré avec l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) – chacun des professeurs volontaires bénéficiant d'une vingtaine d'heures supplémentaires en compensation du travail engagé : enregistrement de leur activité en classe selon un calendrier pré-établi, entretiens d'auto-confrontation, écriture journalière et envoi hebdomadaire d'un journal de bord. Les cinq enseignants volontaires ont de ce fait signé une autorisation écrite acceptant l'utilisation des matériaux recueillis à des fins de recherche et leur publication.

Ce cadre contractuel a suscité à la fois un vif intérêt auprès des membres de la communauté éducative scolaire et de fortes attentes autour de cette étude. Des entrevues préalables avec les enseignants ont permis de leur présenter plus précisément le cadre de la recherche et de répondre à leurs interrogations : modalités du contrat, durée de l'investigation, possibilité de disposer des enregistrements, exploitation des résultats exclusivement à des fins de recherche et d'intervention en formation. L'inscription de cette thèse dans le cadre d'un contrat passé avec l'INRP a été, de notre point de vue, un élément qui a facilité la concrétisation de notre projet de recherche en incitant les enseignants à s'engager sur une durée relativement longue, tout en garantissant de leur part un minimum de constance et de régularité, notamment dans l'écriture du journal de bord.

Par ailleurs, un accord a été passé afin de recevoir l'approbation de chacun des élèves et de leurs familles pour les séquences vidéo réalisées en classe. Une autorisation écrite systématique de filmer a été adressée aux parents d'élèves, après l'accord du chef d'établissement. L'accent a été mis sur notre position de chercheur intéressée par la compréhension de l'activité d'enseignement et non pas dans une position d'experte ou d'évaluatrice.

Le fait d'avoir effectué nos débuts professionnels dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire semble avoir favorisé l'instauration d'un climat de confiance auprès des enseignants. Très rapidement ces derniers ont accepté de se livrer avec beaucoup d'humilité et de sincérité, dévoilant leur expérience professionnelle parfois vécue dans des situations problématiques. Comme si, face au caractère anxiogène de leur entrée dans le métier, les néo-titulaires étaient en attente d'étayage, de suivi et d'écoute, et que cette communication rendue possible, tout en étant forcément engageante, permettait de ne pas vivre seul l'épreuve des

débuts. Ce qui s'est confirmé à la lecture des journaux de bord où nous pouvions lire fréquemment des extraits comme : « *La journée de vendredi m'a reboostée (...) l'auto-confrontation s'est super bien passée. Cela m'a rassurée sur mon statut et mon attitude face aux élèves. (...) notre discussion m'a redonné du baume au cœur et je repars remotivée pour une nouvelle semaine* ».

Une présentation orale des résultats a été réalisée en fin d'année scolaire pour l'ensemble des enseignants concernés par l'étude.

Si notre intégration au sein de l'établissement s'est trouvée facilitée par notre familiarité avec la culture du milieu enseignant, notre étude a été conduite sous le postulat d'une relative opacité des pratiques, mettant en évidence la nécessité de les analyser comme étant avant tout énigmatiques.

2. Dispositifs de recueil des données

Afin de parvenir à décrire et comprendre l'activité des enseignants néo-titulaires selon un suivi longitudinal, différents types de données ont été recueillis en fonction des contextes scolaires (Figure 2) : (a) des données d'enregistrement vidéo et d'observations de l'activité en classe, (b) des données d'entretiens d'auto-confrontation sur la base de ces enregistrements, (c) des données relatives à une narration journalière par les enseignants eux-mêmes de leur activité professionnelle à partir de l'écriture d'un journal de bord, (d) une évaluation hebdomadaire sur une échelle ordinale du sentiment de confort/inconfort au travail, (e) des données d'entretiens de remise en situation sur la base de ces traces écrites.

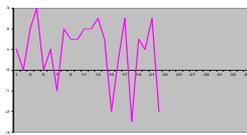


Enregistrement de l'activité en classe



Entretien d'auto-confrontation

Quid des **activités hors classe** ?



Auto-estimation du confort/inconfort au travail



Journal de bord

Entretien de remise en situation / journal de bord

Représentation à type

- L'agitation des élèves lors de leur entrée en classe (bruits dans le couloir, déplacements, allocations, brayades, etc.)
- La position de l'élève de cours dans l'angle de vue de la caméra, de la caméra, de l'élève.
- Les équipements prépositionnés de l'élève de cours (différents matériaux) dans la classe depuis le début de la séance de cours, de l'élève.

Préoccupations à type

- Comment mesurer l'attention (niveau) ?
- Bruits d'entrée en classe avec les élèves (bruits de la classe)
- Position de l'élève de cours dans l'angle de vue de la caméra, de l'élève.
- Mettre les élèves en travail le plus tôt possible
- Accepter de donner des consignes explicites dans le hall

Anticipations à type

- Anticiper les types d'interactions possibles du début dans la classe à travers de la trace de travail individuelle des élèves et dans la semaine, après un cours progressif « à la classe »
- Anticiper les types d'interactions possibles de l'élève de cours en interagissant avec l'élève de cours

Savoirs à type

- Les interactions des enseignants en début de cours ont tendance à être plus régulières la relation pédagogique
- Il est souvent en début de cours d'établir une relation de confiance à l'égard des élèves tout en restant exigeant
- L'élève en début de cours de l'élève de cours pour commencer le cours peut être détournée sans effet
- Le travail sans motivation à l'élève de cours à l'élève de cours
- Les élèves acceptent volontiers de commencer par un travail écrit en classe ou un autre matériel écrit si possible

Modélisation de l'activité

« Mettre les élèves sur un travail écrit dès leur entrée en classe »

Figure 2 : Modélisation des différents types de données recueillies

2.1. Présentation du corpus de données

Chaque enseignant a été suivi durant l'année scolaire à partir de l'écriture d'un journal de bord, révélant des traces de leur activité quotidienne. Le corpus a par ailleurs été complété d'observations et d'enregistrements de l'activité en classe réalisés à différents moments de l'année. Ces temps d'observation et d'enregistrement ont été complétés d'entretiens d'auto-confrontation [A/C] et d'entretiens de remise en situation sur la base des traces écrites [ERS].

Le tableau suivant (Tableau 1) présente de manière synthétique l'ensemble des données recueillies en classe et hors classe pour chacun des enseignants.

	Sept 07	Nov 07	Janv 08	Mars 08	Juin 08	Journal de bord
Séverine [Lettres]		↳ Vidéo Début de cours 3 ^{ème} 7	↳ Vidéo Classe 3 ^{ème} 4 (28/01/08) ↳ Vidéo A/C 3 ^{ème} 4 (28/01/08)	↳ Vidéo Classe 6 ^{ème} 7 (18/03/08) ↳ Vidéo A/C 6 ^{ème} 7 (18/03/08)	↳ Vidéo Classe 3 ^{ème} 4 (09/06/08) ↳ Vidéo Classe 3 ^{ème} 7 (09/06/08) ↳ Vidéo Classe 3 ^{ème} 7 (09/06/08) ↳ Vidéo A/C 3 ^{ème} 4/7(18/03/08) ↳ Vidéo Classe PPRE (10/06/08)	Ecriture hebdomadaire Pages : 21 Mots : 15 372 Signes : 85 948
	6 heures d'enregistrement en classe 4 heures d'enregistrement d'entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation Ecriture du journal de bord durant toute l'année scolaire de manière discontinue					
Clémence [Doc]	↳ Vidéo Classe 6 ^{ème} 7 (27/09/07) ↳ Vidéo A/C 6 ^{ème} 7 (27/09/07)		↳ Vidéo Co-anim 6 ^{ème} 3 (30/01/08) ↳ Vidéo A/C Co 6 ^{ème} 3 (30/01/08)		↳ Vidéo Entretien (10/06/08)	Ecriture hebdomadaire Pages : 15 Mots : 10 474 Signes : 59 534
	2 heures d'enregistrement en classe 3 heures d'enregistrement d'entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation Ecriture du journal de bord durant toute l'année scolaire de manière discontinue					
Paul [EPS]	↳ Vidéo ERS JB (28/09/07)	↳ Vidéo Ultimate 5 ^{ème} 6 (27/11/07) ↳ Vidéo A/C 5 ^{ème} 6 (27/11/07)	↳ Vidéo Bad 3 ^{ème} 3 (28/01/08)	↳ Vidéo Rugby 6 ^{ème} (18/03/08) ↳ Vidéo A/C 6 ^{ème} (19/03/08)	↳ Vidéo Baseball 6 ^{ème} (09/06/08) ↳ Vidéo A/C (en présence de Laure) 6 ^{ème} (10/06/08)	Ecriture journalière Pages : 21 Mots : 8 543 Signes : 47 291
	4 heures d'enregistrement en classe 4 heures d'enregistrement d'entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation					

Ecriture du journal de bord durant un semestre de manière continue						
Laure [EPS]	↳ Vidéo Acrosport 4 ^{ème} 2 (28/09/07)	↳ Vidéo ERS JB (27/11/07)	↳ Vidéo TT 6 ^{ème} 4 (29/01/08)		↳ Vidéo Acrosport 5 ^{ème} (10/06/08)	Ecriture journalière Pages : 81 Mots : 38 566 Signes : 236 416
	↳ Vidéo A/C 4 ^{ème} 2 (28/09/07)	↳ Vidéo Bad 5 ^{ème} (27/11/07)	↳ Vidéo A/C 6 ^{ème} 4 (29/01/08)		↳ Vidéo A/C 5 ^{ème} (10/06/08)	
4 heures d'enregistrement en classe 5 heures d'enregistrement d'entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation Ecriture du journal de bord durant toute l'année scolaire de manière régulière et continue						
Aliette [Maths]	↳ Vidéo Classe 6 ^{ème} 2 (27/09/07)	↳ Vidéo Classe 5 ^{ème} 3 (27/11/07)	↳ Vidéo Classe 3 ^{ème} 7 (28/01/08)	↳ Vidéo Classe 5 ^{ème} 3 (18/03/08)	↳ Vidéo Classe 5 ^{ème} (09/06/08)	Ecriture journalière Pages : 51 Mots : 28 216 Signes : 149 316
	↳ Vidéo A/C 6 ^{ème} 2 (27/09/07)	↳ Vidéo Entretien (Extrait)	↳ Vidéo A/C 3 ^{ème} 7 (28/01/08)	↳ Vidéo A/C 5 ^{ème} 3 (19/03/08)	↳ Vidéo Classe 3 ^{ème} (09/06/08)	
8 heures d'enregistrement en classe 5 heures d'enregistrement d'entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation Ecriture du journal de bord durant toute l'année scolaire de manière régulière et continue						
↳ Vidéo Classe 3 ^{ème} 7 Gr (27/09/07)						

Tableau 1 : Corpus de données recueillies pour chaque enseignant

2.2. Méthodes de recueil des données

2.2.1. Enregistrements et observations de l'activité en classe

Les enregistrements en classe ont été réalisés en continu à l'aide d'une caméra numérique grand angle disposée en plan large fixe (Figure 3). Un micro HF, fixé sur

l'enseignant, a permis un enregistrement de ses verbalisations et de celles des élèves proches de lui. Les élèves ont été informés dans les grandes lignes de l'objet d'étude. Nous nous sommes attachés à limiter les effets de notre présence. Le matériel, minimaliste, a été positionné en retrait au fond de la classe.

Au cours des enregistrements, nous nous sommes donnés pour tâche d'observer et de noter les informations susceptibles de compléter et de contextualiser les données d'enregistrement vidéo.

2.2.2. Entretiens d'auto-confrontation

Ces enregistrements ont été complétés par des entretiens d'auto-confrontation menés quelques heures après ou le lendemain selon la disponibilité des enseignants (Figure 4). Le dispositif était composé d'un moniteur vidéo devant lequel se tenaient l'enseignant et la chercheuse, l'un et l'autre munis d'une télécommande pouvant agir sur le défilement de l'image (arrêt sur image, retour en arrière, avance rapide). Afin de recueillir des verbalisations relatives à l'activité présente et faciliter ainsi la reconstruction du cours d'action, les questions et relances portaient essentiellement sur les actions qui avaient été significatives (c'est-à-dire explicites) pour l'enseignant lors du visionnement. Les entretiens ont été intégralement enregistrés à l'aide d'une caméra vidéo et d'un dictaphone.



Figure 3 : Exemple de plan obtenu à l'aide du dispositif d'enregistrement de l'activité de l'enseignant dans le contexte de sa classe



Figure 4 : Exemple de plan obtenu lors de l'enregistrement de l'entretien d'auto-confrontation de l'enseignant sur la base de l'enregistrement de son activité en classe

2.2.3. Ecriture de journaux de bord

Durant toute une année scolaire (dix mois), avec une régularité et une implication variables d'un enseignant à l'autre, les néo-titulaires ont consigné sur un journal de bord des traces de leur activité, les événements les plus saillants, de leur point de vue, vécus au cours de leurs journées. Ces traces écrites ont été accompagnées d'une évaluation hebdomadaire (sur une échelle ordinale) du sentiment de confort/inconfort au travail. Ont ainsi été recueillies des données relatives à des moments de leur activité non documentables par le biais d'enregistrements vidéo. Ces traces ont permis de dépasser le contexte de la classe et de compléter le corpus de données. Les enseignants étaient tenus de nous envoyer à la fin de chaque semaine leur journal de bord par courrier électronique. Ce mode de suivi a permis d'assurer une certaine régularité dans le travail d'écriture et de conserver un contact quasi hebdomadaire avec les enseignants malgré la distance et le fait de ne pouvoir être en permanence dans l'établissement. La réception pour certains des enseignants de leur journal de bord à la fin de chaque semaine a permis, au-delà de la simple confirmation de la bonne réception du fichier, quelques échanges informels favorisant le maintien d'une relation de collaboration et d'écoute, comme en témoigne l'extrait d'un message électronique de l'une des enseignantes : « *J'ai été ravie de votre passage. Ce qui est super c'est que je pensais qu'être filmée, regardée par d'autres adultes puis analysée par moi-même allait me stresser, je me rends compte que c'est tout le contraire : ça me regonfle et m'incite encore plus à monter des projets !* » [Clémence, professeur documentaliste].

2.2.4. Auto-estimation des états affectifs des enseignants

Les états affectifs des enseignants à l'échelle d'une semaine ont été documentés à partir d'une échelle analogique d'Estimation des Etats Affectifs [(ou échelle EEA), (Ria, 2001)]. Constituée de sept points, de (+ 3) (très agréable ou très confortable) à (- 3) (très désagréable ou très inconfortable), cette échelle a permis aux acteurs d'estimer et d'exprimer l'intensité émotionnelle de leur expérience en tant que ressenti synchrétique. L'estimation par les enseignants du caractère positif ou négatif de leur expérience (en classe et hors de la classe) s'opérait en fin de semaine.

A la suite de l'estimation synthétique de leurs états affectifs, les sentiments ont été documentés lors des différents entretiens de remise en situation. Cette documentation a consisté à demander aux enseignants confrontés à des extraits de leur journal de bord de décrire et commenter leur expérience telle que vécue et ressentie.

Les émotions-types ont été documentées grâce à la mise en évidence de la récurrence de certaines émotions éprouvées par les enseignants. L'étiquetage des émotions-types s'est fait à partir de l'explicitation par les enseignants d'expériences vécues dans des situations estimées par eux comme similaires. « *C'est toujours difficile de les [élèves] mettre en action* » [Laure, EPS] traduit par exemple la régularité des émotions éprouvées par l'enseignante pour parvenir à mettre les élèves au travail.

2.2.5. Entretiens de remise en situation

Les entretiens de remise en situation ont consisté à présenter aux enseignants des extraits de leur journal de bord, choisis par la chercheuse en fonction d'événements marquants et d'éléments repérés comme récurrents, en leur demandant de décrire ce qu'ils pensaient, ce qu'ils prenaient en compte pour agir, ce qu'ils percevaient ou ressentaient. Les questions portaient sur la description des actions et des événements vécus en évitant les demandes d'interprétation et les généralités (Theureau, 1992). Elles avaient pour but de focaliser les enseignants sur leur action et de leur demander une description aussi précise que possible du déroulement de celle-ci. Les entretiens ont été intégralement enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Plusieurs conventions ont été adoptées pour leurs retranscriptions. Trois points de suspension ont été utilisés pour marquer les silences, les hésitations de l'enseignant lors des communications en classe et lors des entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation. Des crochets « [...] » ont été employés pour insérer des indications complémentaires et rendre

plus explicites ces différentes communications. Les trois points de suspension entre parenthèses ont permis de signaler une « coupure » d'extraits du texte.

2.3. Validité du recueil des données

Afin de garantir la validité des propos des enseignants, plusieurs précautions méthodologiques ont été prises. Celles-ci avaient pour fonction de maintenir les acteurs dans une dynamique d'évocation et d'explicitation de leur activité :

(a) les entretiens se déroulaient de façon à maintenir une proximité temporelle et spatiale avec l'activité étudiée afin de faciliter l'explicitation des phénomènes préreflexifs de l'activité (faible délai entre la fin du déroulement de l'activité et les entretiens d'auto-confrontation);

(b) avant chaque entretien, un rappel était fait quant à sa nature : « revivre » et décrire l'activité telle qu'elle avait été vécue sans la juger, sans l'analyser ni la rationaliser *a posteriori* ;

(c) les relances visaient à centrer les acteurs sur la description de l'activité réalisée et à restituer leur expérience vécue par des questions portant sur les sensations (« Comment te sens-tu à ce moment ? »), les perceptions (« Qu'est-ce que tu perçois ? »), les focalisations (« A quoi fais-tu attention ? »), les préoccupations (« Qu'est-ce que tu cherches à faire ? »), les émotions (« Qu'est-ce que tu ressens ? »), et les interprétations (« Qu'est-ce que tu te dis ? »).

3. Procédures de traitement des données

En s'appuyant sur les propositions de documentation et de modélisation de l'activité selon différents niveaux d'analyse de Luc Ria (2006) et Guillaume Serres (2006), notre observatoire de recherche a consisté à étudier l'activité des enseignants débutants selon différentes échelles temporelles et niveaux d'organisation. La construction de l'activité professionnelle des enseignants a été décrite : (a) sur des empan temporels de quelques semaines (entre six et huit) à une année scolaire (dix mois), (b) dans un contexte unique (en classe) et dans des contextes variés (salle des professeurs, réunions pédagogiques, conseils de classe, etc.), (c) à partir de catégories d'intelligibilité du point de vue des acteurs puis à partir de niveaux d'intelligibilité contraints par une théorie de l'activité humaine, (d) de façon

continue [recueils de données indexés au seul contexte de la classe] et discontinue [à partir de traces partielles et hétérogènes de l'activité sur plusieurs contextes notamment au travers de l'écriture de journaux de bord].

Ainsi, différents niveaux d'analyse ont été envisagés dans le cadre de notre étude :

- (a) un niveau de l'activité caractérisé par les événements ayant marqué les enseignants au cours de l'année scolaire, comme par exemple une altercation avec un pair, une remise en question par un parent d'élève, etc. Ces événements ont un impact sur l'activité professionnelle des enseignants dans plusieurs contextes.

- (b) un niveau de l'activité caractérisé par le développement d'histoires ou d'intérêts pratiques dans différents contextes selon une dynamique temporelle relativement longue (semaines, mois). Par exemple, l'intérêt pratique de « se préserver » qui émerge dans différents contextes (en classe et hors de la classe, notamment au travers de l'implication au collège, dans les différents projets...). Ce niveau se caractérise par la récurrence, la durée des histoires en cours constituant durant l'année scolaire des fils rouges qui émergent, se déploient et s'estompent dans certains cas.

3.1. Conception d'un corpus électronique

Face à la quantité importante de données, un corpus électronique a été conçu afin : (a) de compiler les données de façon chronologique (Figure 5), (b) d'organiser les données et de permettre une lecture thématique (Figure 6).

	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
Laure	Journal de bord									
	 Activité Classe 28 Sept.07 – 4 ^{ème} 2 AC – ERS 28 Sept.07	 Activité Classe 27 Nov.07 – 6 ^{ème} 7 AC – ERS 27 Nov.07	 Activité Classe 29 Janv.08 – 6 ^{ème} 4 AC – ERS 29 Janv.08	 Activité Classe 10 Juin 08 – 6 ^{ème} 4 AC – ERS 10 Juin 08 + AC Croisée 09 Juin 08						

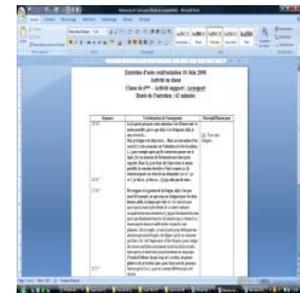
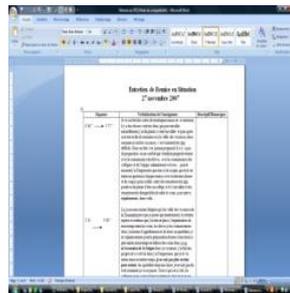
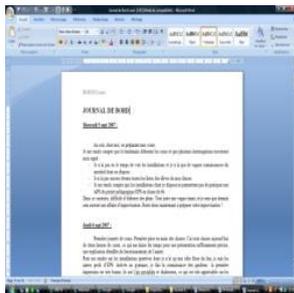


Figure 5 : Exemple de présentation synoptique permettant l'accès aux différents recueils du corpus

Un index thématique a été conçu afin de naviguer plus facilement au sein du corpus de données. Grâce à cette fonction, un même thème a pu être repéré dans des contextes variés à partir des différents types de données recueillies (observations, entretiens d'auto-confrontation, journal de bord, entretiens de remise en situation). D'un point de vue technique, cette indexation a été réalisée en créant des liens hypertextes. Ceci a consisté à attribuer au corpus des signets tels que : « Mise en activité1 ; Mise en activité2 ; etc. ».

Corpus électronique – Index Thématique	
<i>Table des matières</i>	
- Mise en activité	MiseenActivité1 ; MiseenActivité2 ; MiseenActivité3 ; MiseenActivité4 ; MiseenActivité5 ; MiseenActivité6 ; MiseenActivité7 ; MiseenActivité8 ; MiseenActivité9 ; MiseenActivité10 ; MiseenActivité11 ; MiseenActivité12 ; MiseenActivité13 ; MiseenActivité14 ; MiseenActivité15 ; MiseenActivité16 ; MiseenActivité17 ; MiseenActivité18 ; MiseenActivité19 ; MiseenActivité20 ; MiseenActivité21 ; MiseenActivité22 ; MiseenActivité23 ; MiseenActivité24 ;
- Fatigue /Usure/ Sur-investissement	Fatigue1 ; Fatigue2 ; Fatigue3 ; Fatigue4 ; Fatigue5 ; Fatigue6 ; Fatigue7 ; Fatigue8 ; Fatigue9 ; Fatigue10 ; Fatigue11 ; Fatigue12 ; Fatigue13 ; Fatigue14 ; Fatigue15 ; Fatigue16 ; Fatigue17 ; Fatigue18 ; Fatigue19 ; Fatigue20 ; Fatigue21 ; Fatigue22 ; Fatigue23 ; Fatigue24 ; Fatigue25 ; Fatigue26 ; Fatigue27 ; Fatigue28 ; Fatigue29 ; Fatigue30 ; Fatigue31 ; Fatigue32 ; Fatigue33 ; Fatigue34 ; Fatigue35 ; Fatigue36 ; Fatigue7 ; Fatigue38 ; Fatigue39 ; Fatigue40 ; Fatigue41 ;
- Place du collectif	Coll1 ; Coll2 ; Coll3 ; Coll4 ; Coll5 ; Coll6 ; Coll7 ; Coll8 ; Coll9 ; Coll10 ; Coll11 ; Coll12 ; Coll13 ; Coll14 ; Coll15 ; Coll16 ; Coll17 ; Coll18 ; Coll19 ; Coll20 ; Coll21 ; Coll22 ; Coll23 ; Coll24 ; Coll25 ; Coll26 ; Coll27 ;

<p>Mardi 11 sept 2007 : 8h30 : 1ere séance de lutte avec les 6è4. Les élèves se sont « réveillés » depuis la dernière fois que je les ai vus : les premières habitudes de travail (se ranger à la sonnerie avant de sortir du collège, avoir son carnet de liaison avec soi, intégration du groupe classe, commencer à se connaître entre eux...) semblent intégrées par certains, mais en contre partie, ils se sentent un peu trop à l'aise en cours ce qui pose des problèmes de bavardages incessants et une nécessité de recadrage permanent. Ce qui me fait sourire est que déjà plusieurs profils d'élèves se dessinent : les « bons » élèves très appliqués et serviables, les élèves volontairement déviants qui cherchent en permanence les limites posées, les « esquiveurs » qui discrètement se soustraient à l'activité physique... Enfin, si le cours d'EPS s'est bien déroulé dans le fond et la forme (objectifs atteints...), j'en sors lessivée. 12h30 : Repas pris en salle des profs avec des collègues d'autres disciplines. C'est le moment de faire davantage connaissance, se faire connaître et reconnaître des autres et partager les expériences de la journée. En prenant du recul, je me rends compte que toutes les discussions sont centralisées autour de notre quotidien au collège (anecdotes d'élèves, situations plus difficiles ...). Comme un besoin de demander un avis, un conseil à un pair, et de se rassurer de voir que même si en apparence, tout le monde en salle des profs affiche sourire et dynamisme, intérieurement tous vivent parfois des moments difficiles avec les élèves, tous sont parfois partagés par des dilemmes quant à la résolution de certains conflits. Au-delà de cette « thérapie de groupe », il s'agit aussi de répandre des informations, approfondir sur des sujets transdisciplinaires. Autrement dit, ces discussions du midi sont un moyen agréable et détourné de travailler ensemble. Une sorte de rituel de réunion pédagogique masqué.</p>

Figure 6 : Index permettant une lecture thématique du corpus

A partir de cet index, plusieurs tableaux exhaustifs thématiques et chronologiques (Tableau 2) de toutes les occurrences relatives aux principaux thèmes repérés dans le corpus ont pu être élaborés. L'origine des données a été systématiquement précisée, de même que la date du recueil. Cinq périodes ont été identifiées en fonction du calendrier scolaire. Chacune comportait entre six et huit semaines, ce qui a permis d'envisager un traitement équilibré sur l'ensemble de l'année scolaire.

Date	Contexte	Origine des matériaux recueillis	Verbalisations de l'enseignant	Expressions utilisées	Préoccupations
<i>Recueil 2 [Période du 8 novembre au 21 décembre 2007]</i>					
Mar20nov.-07	Salle des professeurs	Journal de Bord [JdB]	« Il m'est assez rare de passer du temps dans la cour de récré : je fais toujours en sorte de rester en salle des profs pour souffler un peu, profiter de ce moment de répit pour me recentrer sur moi, calmer mes nerfs s'ils ont été mis à mal par une classe ou discuter de façon tout à fait désintéressée avec d'autres enseignants. C'est un temps pour moi, où je me rends très peu disponible pour les élèves : c'est mon moyen à moi de me protéger de temps en temps. »	« souffler » « moment de répit pour me recentrer sur moi » « me protéger de temps en temps »	Passer du temps en salle des profs Se rendre momentanément peu disponible pour les élèves
Mar27nov.-07	Classe + Collège + Vie extrascolaire	Entretien de remise en situation [ERS]	« Là, je me sens moins fatiguée qu'à la veille des vacances de la Toussaint parce que je pense que maintenant j'ai certains repères et routines que j'ai mis en place, l'organisation de mon temps entre les cours, les élèves je les connais mieux donc j'ai moins d'appréhension et de stress au quotidien, je m'organise mieux pour la préparation de mes cours donc je gère mieux mon temps en dehors des cours donc ça ça m'économise de la fatigue donc ça va mieux, j'ai fait des progrès de ce côté-là donc j'ai l'impression que je le vis mieux »	« je me sens moins fatiguée » « m'économise de la fatigue »	Construire des routines Organiser son temps en dehors des cours Connaître les élèves
Mer5dec.-07	Association Sportive du collège	Journal de bord	« Ils [les élèves] sont venus nombreux, ils sont 28...alors je pressens beaucoup d'énergie qu'il me faudra mobiliser pour cadrer ce groupe et diminuer au possible les temps morts où tous sont alors tentés par l'agitation, les dérapages et tout et tout... ».	« beaucoup d'énergie qu'il me faudra mobiliser »	Cadrer le groupe d'élèves et réduire les temps morts

Tableau 2 : Extrait du tableau exhaustif chronologique de toutes les occurrences relatives à l'intérêt pratique « Se préserver » repérées dans le corpus de données de Laure

3.2. Etapes du traitement des données

La construction de l'activité professionnelle des enseignants débutants a été appréhendée, dans le cadre de notre recherche, selon des empanns temporels relativement longs [échelle de l'année scolaire] à partir de deux focales distinctes, l'une singulière, l'autre typique. Le traitement des données a ainsi été réalisé selon différentes étapes successives, retranscrites sous la forme de trois volets.

3.2.1 Volet 1 – Etude de cas : étude longitudinale du processus de construction de l'activité professionnelle d'une enseignante néo-titulaire (T2) d'éducation physique et sportive

Le premier volet (Volet 1) du traitement des données est une étude de cas. Celle-ci s'est attachée à décrire et analyser le phénomène de construction de l'activité professionnelle d'une jeune enseignante néo-titulaire d'éducation physique et sportive au travers de divers contextes professionnels. Ce volet a consisté en une étude intensive exploitant des données suffisamment complètes et significatives pour envisager une analyse sémiologique relativement fine. Ce premier volet a lui-même consisté en deux étapes distinctes.

3.2.1.1. Etape 1 : Etude synchronique – Identification et documentation de cinq signes non élémentaires

Une fois les données consignées selon la méthodologie décrite précédemment, un premier niveau de description de l'activité de l'enseignante a pu être envisagé. Cette étape du traitement des données a tout d'abord consisté à repérer un certain nombre d'intérêts pratiques structurant l'activité de l'enseignante à partir de l'identification de thèmes récurrents relevés parmi l'ensemble des données recueillies (traces écrites du journal de bord, extraits de verbalisations d'entretiens d'auto-confrontation et d'entretiens de remise en situation). Cette étape a ensuite consisté à documenter les structures significatives non élémentaires¹⁰ (Theureau, 2006) de l'activité professionnelle de l'enseignante se développant simultanément dans plusieurs contextes (en classe et hors classe) et sur des empanns temporels portant sur plusieurs semaines (entre six et huit).

¹⁰ Nous nommons ces structures macroscopiques « signes non élémentaires » (SNE) pour caractériser les aspects prismatiques et fragmentés des significations émergeant dans plusieurs contextes (Ria, 2006).

D'un point de vue méthodologique, l'identification des composantes des signes non élémentaires [l'engagement (E) en tant que faisceau de préoccupations, les attentes (A), le référentiel (S), les représentations (R), les unités significatives non élémentaires (UNE) et les interprétants (I)] a été envisagée à partir d'un questionnaire spécifique et par la mise en jeu d'un réseau d'inférences :

- L'engagement (E), qui correspond aux états intentionnels des acteurs, a été documenté à partir du questionnaire suivant : quelles sont les préoccupations de l'enseignante ?
- Les attentes (A) qui renvoient à ce qui, compte tenu de ses préoccupations, est attendu par l'acteur, ont été identifiées par le questionnaire suivant : quelles sont les attentes de l'enseignante résultant de sa ou ses préoccupations et des éléments considérés ? Quelle(s) modification(s) attend-elle de la situation ?
- Le référentiel (S), qui renvoie aux éléments de connaissances issus des cours d'action passés, a été documenté à partir du questionnaire suivant : quelles sont les connaissances que l'enseignante mobilise ?
- Le représentamen (R), qui correspond à ce qui est pris en compte par l'acteur, a été documenté par le questionnaire suivant : Quel(s) sont les éléments significatifs pour l'enseignante ? Quel(s) élément(s) considère-t-elle ? Quel est l'élément rappelé, perçu ou interprété par celle-ci ? Il peut être un représentamen complexe constitué de plusieurs éléments significatifs, un jugement perceptif (e.g., « *Je perçois ceci* »), mnémonique (e.g., « *Je me rappelle ceci* ») ou proprioceptif (e.g., « *Je fais ceci* »).
- L'unité significative non élémentaire (UNE), qui est une fraction de l'activité qui est montrée, racontée ou commentée par l'acteur, a été identifiée par le questionnaire suivant : Que fait l'enseignante ? Que pense-t-elle ? Que ressent-elle ? Elle peut être une construction symbolique, une action (pratique ou de communication) ou une émotion.
- L'interprétant (I), qui correspond à la validation et à la construction de types, a été identifié par le questionnaire suivant : Quelles connaissances (in)valide ou construit l'enseignante à l'instant t ? L'interprétant traduit l'hypothèse de la constante transformation de l'expérience de l'acteur au cours de ses interactions.

Ainsi, l'étude des signes non élémentaires nous a permis de repérer :

- des composantes typiques de l'activité de l'enseignante. Par exemple les sentiments récurrents de « fatigue et d'épuisement » ou encore, les préoccupations typiques repérées comme particulièrement saillantes à un moment donné de l'expérience de l'enseignante et dont la comparaison termes à termes a permis de saisir la typicalité ou les fluctuations dans le temps ;
- des périodes ou événements particulièrement saillants pour l'enseignante. Par exemple la période précédant les vacances scolaires ou encore l'altercation publique avec un pair vécue en salle des professeurs ;
- des connaissances construites, validées ou invalidées par l'enseignante au cours du temps.

3.2.1.2. Précautions méthodologiques

▪ Validité du traitement des données

Afin de garantir une certaine validité du traitement des données, plusieurs précautions méthodologiques ont été envisagées. Premièrement, les transcriptions des données ont été présentées à l'enseignante pour s'assurer de l'authenticité de ses commentaires. Deuxièmement, les signes non élémentaires ont été documentés de façon indépendante par deux chercheurs ayant une connaissance de la culture spécifique des acteurs et du cadre du cours d'action. Chaque point de désaccord a été discuté jusqu'à obtenir un accord satisfaisant dans la documentation des composantes.

▪ Incomplétude des données relatives à la conscience préreflexive

Par définition, la conscience préreflexive est l'effet de surface de la dynamique de couplage structurel acteur - situation. Cette réduction est pertinente dans la mesure où elle nous permet de produire des résultats sur l'activité significative des acteurs. Mais elle peut être parfois insuffisante pour apprécier les éléments de connaissances favorables à une compréhension plus globale de la situation étudiée. L'activité est à la fois la somme et la synthèse des activités passées. La difficulté est alors de pouvoir enrichir la description des phénomènes situationnels par des éléments historiques dont l'acteur ne dit rien à l'instant t

mais dont le pouvoir explicatif n'est pas pour autant négligeable. La méthode envisagée dans notre étude, à partir de l'utilisation de diverses modalités de recueil de données, nous a permis d'entrevoir des pistes quant à la possibilité d'enrichir la description des phénomènes situationnels par des éléments historiques et biographiques de l'acteur.

▪ *Conscience préreflexive et « conscience réflexive située »*

Deux niveaux de conscience ont été considérés : la conscience préreflexive (telle que nous l'avons définie) et la conscience réflexive ou encore « conscience réflexive située » selon laquelle un acteur à un instant donné revient sur son activité à un instant antérieur, participant à une autre situation que celle à laquelle participe la conscience préreflexive. Nous sommes restés attentifs quant à la nature des données recueillies qui pouvaient parfois relever d'une « prise de conscience de la part de l'acteur à l'instant $t + n$ portant sur l'activité effectuée à l'instant t » et s'avérer différentes de celles qui pouvaient relever de « l'expression au même instant $t + n$ de la conscience préreflexive à l'instant t ». L'expérience lors des entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation constitue une nouvelle expérience pour l'acteur sur la base de l'expérience passée et remobilisée. L'entretien favorise, par la mise en mots de l'expérience, une prise de conscience des connaissances implicites mobilisées dans l'action et donc des effets transformatifs sur l'acteur concerné.

Pour illustrer nos propos, un extrait de verbalisation de l'enseignante a été choisi (données obtenues à partir d'un entretien d'auto-confrontation sur la base d'un enregistrement de l'activité en classe) :

Enseignante: *Alors tu vois il y en a deux [élèves] qui arrivent en retard, il y en a une qui ne me dit même pas qu'elle n'a pas compris. Je lui demande, elle me dit qu'elle a compris...*

- Chercheur : *Tu lui dis : « Pourquoi tu ne m'as pas appelée ? », qu'est-ce que tu ressens à ce moment précis ?*
- Enseignante : *Je me dis, je suis en train de la perdre. Si je la perds c'est mort... Enfin voilà...*
- Chercheur : *Et qu'est-ce que tu fais ?*
- Enseignante : *Ben, j'essaie de rattraper le coup donc j'essaie de lui expliquer... Si tu rentres en opposition avec des élèves de troisième, tu perds en général. Enfin*

ici... Et puis c'est créer un conflit pour rien, il y a un problème, on le règle... Enfin, je ne sais pas... Il y a plein de trucs qu'ils ne font pas bien, genre ils n'ont pas écouté, ils me disent « je n'ai pas compris » mais je sais très bien qu'ils n'ont pas écouté, qu'ils ont foutu le bordel cinq minutes avant mais c'est pas grave, je réexplique. Au moins là, ils s'arrêtent, il y a du calme et voilà...

Lorsque l'enseignante revient sur la situation, elle prend conscience des circonstances de son action en analysant sa façon d'intervenir, et s'inscrit dans une nouvelle action différente de celle vécue en classe. Ceci illustre un niveau de conscience réflexive située qui peut avoir une influence sur l'explicitation du cours d'action à venir. Se trouve alors interrogée la pertinence d'utiliser ce type de méthode pour étudier un processus d'apprentissage en situation de travail si ce dernier est en partie masqué. Mais si l'acteur ne peut s'empêcher d'analyser son activité (analyse réflexive située), il est possible de le retenir dans un premier temps pour que les verbalisations obtenues reflètent avec plus ou moins de recouvrement la conscience préreflexive, moyennant des conditions contractuelles et des règles méthodologiques lors des entretiens. Il s'agit de le laisser dans un second temps commenter et expliciter son activité de manière plus évaluative s'il le désire ; c'est ce second niveau qui peut avoir sur lui le plus d'effets transformatifs (Theureau, 2006).

▪ ***Reconfiguration des éléments du vécu par le travail d'écriture***

L'écriture du journal de bord est intéressante à analyser sous l'angle de l'herméneutique, mettant en évidence le phénomène de production de sens à partir d'une mise en mots de l'expérience par l'acteur lui-même (Pastré, 2000). Un récit ne se contente pas de raconter des faits. Il les interprète, les argumente, les reconstruit. Il sélectionne et travaille les moments pour en faire une histoire qui a du sens pour celui qui la raconte. L'auteur essaie de trouver une forme d'intelligibilité de son expérience passée et tend à « refigurer » les éléments de son vécu, délivré des contingences de l'action (Ricœur, 1990). Une des caractéristiques de l'événement historique est qu'on en connaît l'issue, heureuse ou malheureuse, et c'est à partir de celle-ci que l'on peut reconstituer l'enchaînement des épisodes. L'histoire de l'acteur renvoie alors au processus par lequel ce dernier s'approprie son propre vécu dans un mouvement de construction de sens.

L'écriture du journal de bord par les enseignants a parfois révélé ce processus. Libérés de la pression de l'action, ces derniers ont construit l'intelligibilité d'épisodes événementiels singuliers dont ils pouvaient reconstituer la trame en commençant par la fin (allant parfois jusqu'à les reconfigurer). Les nouveaux événements étaient lus à la lumière des événements antérieurs et, par choc en retour, les événements récents induisaient un sens nouveau aux événements anciens. Le sens des événements n'était qu'une construction par récapitulation du passé dans le présent et relevait davantage d'une « prise de conscience située ».

A titre d'illustration, nous pouvons reprendre un extrait du journal de bord d'une enseignante qui, revenant sur un épisode de son activité au cours d'un entretien avec un parent d'élève, analyse sa façon d'intervenir : *« A ce moment, je me suis rendue compte que cela n'aurait servi à rien de se mettre en colère puisque c'est finalement ce que la mère attendait, comme preuve de faiblesse. Alors je me dis que j'ai encore beaucoup de chose à apprendre, car si je commence de plus en plus à gérer les relations, les situations difficiles avec les élèves avec du recul (moins de réaction coup de feu, moins de décisions prises sur le mode de l'affront)....il me reste des progrès à faire face aux parents d'élèves qui me font plus facilement douter de mes compétences et perdre confiance en moi. »* [Laure, EPS]. La narration de l'expérience s'accompagne ici d'une analyse réflexive située.

De par la mise en récit elle-même, seuls ont été retenus par les enseignants les faits jugés significatifs pour l'intelligibilité de l'ensemble. Beaucoup d'événements présents dans le vécu ne sont pas entrés dans le récit, le journal de bord faisant parfois état d'un niveau d'interprétation traduisant une véritable prise de recul par rapport aux expériences passées. Un extrait de journal de bord illustre ce moment de prise de distance par la mise en récit : *« Au fur et à mesure que j'écris je prends conscience que je n'ai pas réagi en adulte et que c'est totalement... Ridicule ! Et en complète contradiction avec ma conception habituelle des choses (...) Je n'ai pas réussi à prendre du recul... Pourtant il faut prendre du recul... Parfois j'y arrive. »*. L'écriture favorise ici un pas de côté et devient formatrice.

▪ **Conséquences du statut accordé aux émotions sur notre observatoire de recherche**

L'orientation théorique considérant les émotions comme constitutives de l'activité des enseignants a eu plusieurs conséquences sur notre observatoire de recherche.

La première a été de définir des outils méthodologiques pour documenter la tonalité émotionnelle de l'activité et en rendre compte au niveau des trois catégories d'expérience de l'acteur :

- Pour la priméité, une échelle de « Confort-Inconfort » permettant à l'acteur d'estimer ses états affectifs (sans les mettre en mots) ;
- Pour la secondéité, les entretiens d'auto-confrontation et les entretiens de remise en situation permettant à l'acteur de mettre en mots les sentiments relatifs à son expérience ;
- Pour la tiercéité, les entretiens d'auto-confrontation et les entretiens de remise en situation, permettant à l'acteur de révéler le caractère régulier des émotions ressenties dans certaines circonstances.

La deuxième conséquence a été que la focalisation sur la tonalité émotionnelle de l'expérience des enseignants a eu tendance à influencer la nature des données recueillies, en « surdimensionnant » *a priori* l'importance de cette tonalité émotionnelle. Son estimation systématique sur une échelle de « Confort-Inconfort » a incité les enseignants à exprimer leurs sentiments ce qu'il n'aurait pas systématiquement fait sans cet instrument.

▪ *Adoption d'une posture d'inspiration anthropologique*

Notre recherche à visée compréhensive a requis l'adoption d'une posture d'inspiration anthropologique : être « de dedans », c'est-à-dire suffisamment familiarisée aux pratiques, aux usages, aux règles tout en étant « du dehors », c'est-à-dire en permanence interpellée par l'activité connue (Caratini, 2004). Notre approche, fondée sur une extrême proximité avec la réalité sociale étudiée, supposait aussi une très forte distanciation (Laplantine, 1987) par rapport à notre propre activité en tant qu'enseignante. Le fait d'enseigner dans le même type d'établissement scolaire a facilité notre connaissance du milieu étudié mais nous a contraints à redoubler de vigilance. Les dérives pouvaient être d'une part, celles d'une trop forte empathie au risque de ne plus pouvoir la maîtriser et s'en distancier et d'autre part, la retranscription, en termes savants et sur le mode de la redondance, de ce qui était exprimé par les acteurs. Il s'agissait de veiller à ce que nos travaux ne rendent pas l'intelligibilité de l'activité des

enseignants néo-titulaires conforme à l'intelligibilité de notre propre activité en tant qu'enseignante.

3.2.1.3. Etape 2 : Etude diachronique – Identification des « micro-mondes » de l'enseignante et de leur évolution au cours du temps - Processus de typification à l'échelle intra-individuelle

Cette étape du traitement des données s'est attachée à envisager, selon une étude diachronique, l'analyse des cours de vie relatifs aux différents intérêts pratiques de l'enseignante. L'étude des différents signes non élémentaires a par ailleurs permis d'identifier l'évolution des « micro-mondes » de l'enseignante (en tant que « mondes propres ») et leur évolution au cours du temps avec la modification de son engagement, de ses attentes, de ses connaissances et de ses perceptions de son environnement de travail.

Une modélisation de son engagement a été envisagée pour chacune des périodes considérées sous la forme d'une cartographie synthétique des principaux intérêts pratiques (en tant que préoccupations de rang supérieur). Pour ce faire, une échelle de valeur a été définie (Tableau 3). La valeur 5 a été attribuée aux intérêts pratiques repérés comme caractéristiques de la période considérée, « dominants » en nombre d'occurrences et en valeur accordée par l'enseignante. La valeur 4 a été attribuée aux intérêts pratiques dits « saillants » de par le caractère récurrent de leur apparition. La valeur 3 a été attribuée aux intérêts pratiques émergeant de façon ponctuelle. La valeur 2 a été attribuée aux intérêts pratiques émergeant de façon limitée au cours de la période étudiée. La valeur 1 a été attribuée aux intérêts pratiques ayant émergé au cours des périodes précédentes mais sans actualisation durant la période étudiée.

	Degré d'actualisation	Valeur accordée
Intérêts pratiques « dominants » (en nombre d'occurrences et en valeur accordée par l'enseignante)	Actualisation quasi-permanente Intérêts pratiques « caractéristiques » de la période	5
Intérêts pratiques « sailants »	Actualisation fréquente et régulière	4
Intérêts pratiques « ponctuels »	Actualisation ponctuelle (selon les contextes et événements)	3
Intérêts pratiques « très ponctuels »	Actualisation limitée (s'actualise de façon irrégulière et soudaine)	2
Intérêts pratiques « latents » (cachés, occultes, dissimulés)	Potentiels ou ouverts sans actualisation	1

Tableau 3 : Valeurs accordées en fonction du degré d'actualisation des préoccupations

Cette modélisation de l'engagement de l'enseignante a ensuite été complétée par l'identification de « couplages-types » et de leurs « micro-mondes » correspondants.

Trois critères ont permis l'identification du caractère typique de l'activité de l'enseignante : (a) l'énonciation par l'enseignante dans les divers recueils (journal de bord, entretien d'auto-confrontation, entretien de remise en situation...) du caractère typique de son activité associée à une situation récurrente (e.g., « *je n'aime pas ce moment de transition, c'est toujours pareil, les élèves se dispersent...* »), (b) la documentation d'une configuration typique des composantes des signes non élémentaires (émotions-types; perceptions-types, etc.), (c) la fréquence d'occurrence de ces configurations typiques des composantes des signes non élémentaires.

La figure présentée ci-dessous (Figure 7) rend compte des deux premières étapes du traitement des données (Volet 1), articulant les études synchroniques et diachroniques.

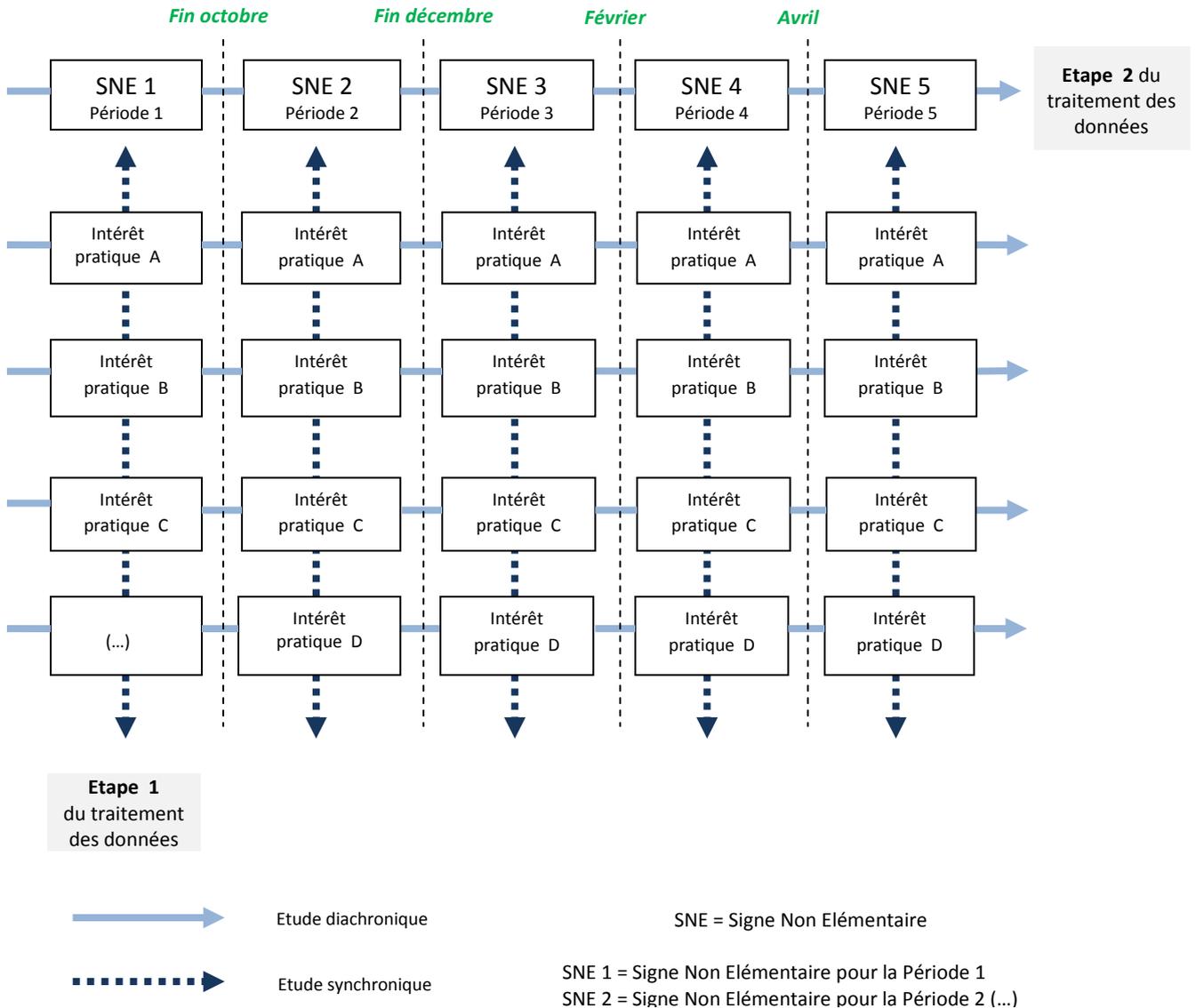


Figure 7 : Etapes 1 et 2 du traitement des données articulant les études synchroniques et diachroniques

3.2.2 Volet 2 : Etudes synthétiques du suivi longitudinal de l'activité professionnelle de quatre enseignants néo-titulaires (T2)

Le second volet (Volet 2) du traitement des données a consisté à décrire et analyser l'activité de quatre enseignants néo-titulaires de disciplines scolaires différentes (Documentation, EPS, Lettres, Mathématiques) sous la forme d'études synthétiques. Cette étape a consisté à repérer l'évolution des configurations de leur activité et de leurs « micro-mondes » correspondant à partir de l'analyse des différentes données recueillies notamment

dans leur journal de bord et les entretiens de remise en situation. Les enregistrements de l'activité en classe et les entretiens d'autoconfrontation ont davantage constitué des jalons ponctuels permettant de synchroniser notre propre intelligibilité de l'action avec celle des acteurs, confirmant ou infirmant certaines analyses et interprétations opérées à partir d'extraits du journal de bord.

Ces données ont constitué des données complémentaires qui nous ont permis, par une analyse plus générale, d'envisager une étude inter-individuelle (Volet 3) des trajectoires professionnelles des enseignants.

3.2.3. Volet 3 : Etude inter-individuelle des trajectoires professionnelles des enseignants

Ce volet du traitement des données a consisté en une synthèse des principaux résultats obtenus à partir des cinq suivis longitudinaux. Ceci afin de tenter de modéliser la trajectoire d'activités d'enseignants débutants en contexte d'éducation prioritaire à partir de la définition d'invariants et de traits de genericité. L'analyse a consisté à dépasser la description de cas pour atteindre un degré de généralisation et décrire des organisations et significations types.

Toutefois, en tant qu'étude qualitative, notre recherche ne prétend qu'à une modélisation théorique de trajectoires d'activités d'enseignants néo-titulaires. Elle permet d'envisager la mise en évidence de singularités et de traits de typicalité sans prétendre à une sur-généralisation de nos résultats à une population d'enseignants débutants. Le particulier est appréhendé dans le cadre de notre étude comme essence des possibles.

3.3. Synthèse des étapes de structuration des données

Volet 1 : Etude de cas			
	<i>Données exploitées</i>	<i>Modélisation</i>	<i>Temporalité</i>
Etape 1	Journal de bord/ Entretiens de remise en situation Enregistrement de l'activité en classe / Entretiens d'auto-confrontation	Repérage des principaux intérêts pratiques Identification des composantes de cinq signes non élémentaires (SNE) correspondant à cinq périodes prédéfinies. Etude de Cours de vie à partir des principaux intérêts pratiques structurant l'activité	Etude synchronique sur une période déterminée [6 à 8 semaines]
Etape 2	Composantes documentées en Volet 1 Documentation de l'échelle de confort-inconfort Configurations typiques des composantes des signes non élémentaires	Flux longitudinal de l'engagement de l'enseignant(e) à l'échelle de l'année scolaire Flux des états affectifs Identification de « couplages-types » et de leurs « micro-mondes » correspondants	Etude diachronique sur l'année scolaire
Volet 2 : Etudes synthétiques			
	<i>Données exploitées</i>	<i>Modélisation</i>	<i>Temporalité</i>
Etape 3	Journaux de bord/ Entretiens de remise en situation Documentation de l'échelle de confort-inconfort Enregistrement de l'activité en classe / Entretiens d'autoconfrontation	Repérage des principaux intérêts pratiques Flux des états affectifs Identification de configurations d'activités et de leurs « micro-mondes » correspondants	Etudes synchronique et diachronique
Volet 3 : Etude inter-individuelle			
	<i>Données exploitées</i>	<i>Modélisation</i>	<i>Temporalité</i>
Etape 4	Résultats obtenus en étapes 2 et 3 du traitement des données	Identification de traits de généralité et d'invariants Modélisation de configurations et de trajectoires d'activités types	Etudes synchronique et diachronique

Tableau 4 : Structuration des données présentant les différents niveaux d'analyse

PARTIE 2

Résultats

CHAPITRE 4 : Volet 1 : Etude de cas : étude longitudinale du processus de construction de l'activité professionnelle de Laure, enseignante néo-titulaire (T2) d'éducation physique et sportive

CHAPITRE 5 : Volet 2 : Etudes synthétiques du suivi longitudinal de l'activité professionnelle de quatre enseignants néo-titulaires (T2)

CHAPITRE 6 : Volet 3 : Etude inter-individuelle des trajectoires professionnelles des enseignants

Chapitre 4

Volet 1 : Etude de cas : étude longitudinale du processus de construction de l'activité professionnelle de Laure, enseignante néo-titulaire (T2) d'éducation physique et sportive

1. Etape 1 : Etude synchronique : « dé-construction » de l'activité de l'enseignante à partir de la documentation de cinq signes non élémentaires
2. Etape 2 : Etude diachronique : identification des « micro-mondes » de l'enseignante et de leur évolution au cours du temps

Chapitre 4

Etude de cas : Etude longitudinale du processus de construction de l'activité professionnelle de Laure, enseignante néo-titulaire (T2) d'éducation physique et sportive

La construction de l'activité professionnelle des enseignants débutants a été étudiée dans le cadre de notre recherche sous la forme d'un suivi longitudinal à l'échelle d'une année scolaire. La première partie de notre analyse (volet 1) a été consacrée à la description, sous la forme d'un suivi longitudinal, du flux annuel de l'activité en classe et hors classe d'une enseignante (Laure) néo-titulaire (T2) d'éducation physique et sportive (EPS). Cette étude de cas a consisté en une exploitation approfondie de données particulièrement riches et significatives, inscrivant notre approche dans la perspective d'une analyse qualitative.

1. Etape 1 : Etude synchronique : « dé-construction » de l'activité de l'enseignante à partir de la documentation de cinq signes non élémentaires

1.1. Présentation de l'enseignante et de son parcours de formation

Laure ayant été une des enseignantes les plus assidues et impliquées dans ce projet de recherche, il nous est apparu pertinent de prendre son activité professionnelle comme support privilégié d'une analyse approfondie. La rigueur et la régularité de son travail d'écriture ainsi que sa grande disponibilité au cours de nos observations et entretiens nous ont offert une grande variété de données. Les premiers éléments décrits concernant son parcours de formation et sa première année d'enseignement ont été recueillis à partir d'un questionnaire (Annexe 1.1) diffusé le jour de la pré-rentree à l'ensemble des enseignants participant à la recherche.

Après avoir effectué ses études dans l'académie de Toulouse, Laure a été affectée pour sa première nomination dans l'académie de Créteil (93), en tant que Titulaire en Zone de

Remplacement (TZR) de courtes durées. La jeune enseignante a vécu sa première année comme une expérience particulièrement enrichissante, tout en reconnaissant les difficultés rencontrées du fait même de son statut de remplaçante : *« le rôle d'animateur supplante fréquemment le rôle d'enseignant, (...) il est difficile de se faire reconnaître et accepter par les élèves »* reste pour elle très éloigné de ce qu'elle espérait au cours de son année de titularisation en tant que stagiaire. Avec le recul, elle reconnaît qu'il lui a été difficile de s'intégrer dans les équipes pédagogiques et de s'y impliquer au même titre que les autres professeurs. Le volet administratif (signature du procès verbal d'installation, vérification des emplois du temps, remise des clés....) lui est apparu très contraignant. L'incertitude ressentie liée à son statut a souvent été source d'angoisses, ne pouvant anticiper ses affectations successives : *« stress de ne pas savoir où on peut atterrir d'un jour à l'autre, stress lors de la prise de fonction à chaque remplacement »*, et de fatigue : *« usure par les élèves qui « testent » le professeur pendant les quinze premiers jours à chaque remplacement »*.

Mais au-delà de ses difficultés, Laure affirme avoir beaucoup appris au cours de cette première année d'enseignement, notamment par rapport à sa capacité à pouvoir s'accommoder à différents contextes d'enseignement : *« la flexibilité de ma situation de TZR m'a donné les moyens de m'adapter rapidement à de nouvelles situations. »*. La variété des situations professionnelles rencontrées lui a permis de découvrir différents environnements de travail et de construire ses premiers repères de fonctionnement: *« J'ai pu expérimenter quatre publics différents, quatre équipes éducatives différentes, quatre projets EPS différents...ce qui m'a permis, par la confrontation et la comparaison, de me trouver rapidement un mode de fonctionnement efficace : routines avec les élèves, efficacité dans les démarches administratives. J'ai ainsi l'impression d'avoir gagné quatre années d'expérience en une seule année scolaire. »*

La jeune enseignante aborde cette nouvelle rentrée scolaire avec beaucoup d'enthousiasme. Elle est ravie d'avoir été affectée dans cet établissement, ce dernier ayant fait l'objet d'un de ses vœux de mutations. Au-delà de son contentement de pouvoir enseigner à des élèves de collège (appréhendant davantage la relation aux élèves de lycée du fait du peu de différence d'âge) et de la situation géographique de l'établissement, Laure est particulièrement satisfaite de pouvoir exercer en établissement classé Ambition Réussite. Le fait d'être affectée en poste fixe dans un établissement d'éducation prioritaire lui permet d'envisager plus facilement une mutation dans son académie d'origine après quelques années

d'enseignement seulement (du fait notamment du système de bonification). Enseigner dans ce contexte est également pour elle une façon de pouvoir travailler avec de jeunes enseignants : *« parce la communauté éducative de ce type d'établissement est très souvent caractérisée par sa jeunesse et son dynamisme (la contrepartie étant son inexpérience et son besoin de formation) »*. Elle manifeste de fortes attentes notamment au niveau du travail collectif et interdisciplinaire : *« Par les moyens supplémentaires dont dispose cet établissement qui a toutes les « étiquettes » ZEP, Zone sensible, Ambition Réussite(heures supplémentaires, moyens financiers et personnel disponible), j'espère pouvoir développer mes compétences d'enseignante au-delà de ma classe : tisser des liens avec les autres disciplines, avec les autres établissements scolaires du secteur, avec le quartier... utiliser les ressources de ce milieu pour faire face aux difficultés que tout le monde connaît ! »*

Le jour de la pré-rentree, Laure se sent particulièrement sereine et enthousiaste à l'idée de commencer une nouvelle année scolaire. Elle reconnaît avoir été agréablement surprise par la sympathie des autres enseignants qui se sont montrés d'une grande disponibilité à son égard. *« La plupart de l'équipe a entre trois et six ans d'expérience dans cet établissement et je ne ressens pas de fossé entre les générations ! La plupart d'entre eux se montrent disponibles et soulignent l'importance d'un travail en équipe pour trouver des solutions aux difficultés »*. L'enseignante reste toutefois vigilante quant aux difficultés pouvant être rencontrées avec le public d'élèves accueillis au sein du collège, notamment au niveau du respect des règles scolaires : *« des élèves avec lesquels on passe trop de temps sur la « périphérie » c'est-à-dire l'apprentissage des règles de vie au sein de l'école avant d'espérer entrer sur les contenus de la discipline »*. Elle redoute de ne pas réussir à faire face aux différences culturelles qui la séparent des élèves et de ne pas parvenir à apporter de réponses appropriées aux situations conflictuelles : *« loin d'avoir des préoccupations pédagogiques (faible niveau des élèves) et sécuritaires (cadrer les élèves, autorité), ma préoccupation principale reste relationnelle et humaine »*.

Notre étude s'inscrit dans le cadre de sa première année d'enseignement au sein du collège en tant que néo-titulaire deuxième année (T2). Son nouveau statut de titulaire du poste lui confère une assurance certaine, décidée à s'impliquer activement dans la vie de l'établissement, comme en atteste son engagement dans différents dispositifs mis en place,

notamment l'aide aux devoirs et la classe de CIPPA¹¹. Laure occupe par ailleurs les fonctions de professeur principal d'une classe de 4^{ème}, elle est secrétaire de l'association sportive du collège et membre du conseil d'administration.

1.2. Documentation des composantes des signes de son activité

L'étape du traitement des données présentée dans le cadre de ce chapitre a consisté en la documentation de cinq signes non élémentaires¹² correspondant à cinq périodes pré-définies selon le calendrier scolaire (de vacances à vacances). Chacune d'entre elles comprenait entre six et huit semaines.

Les résultats de cette étape ont été présentés, pour chacune des périodes, à partir de : (a) la présentation d'extraits du corpus de données ayant servi de supports à la documentation des composantes du signe non élémentaire correspondant à la période définie [verbalisations *a posteriori* de l'enseignante au cours d'entretiens d'auto-confrontation (AC), d'entretiens de remise en situation (ERS) et extraits du journal de bord (JdB)], (b) la documentation des différentes composantes du signe non élémentaire [Préoccupations (E), Attentes (A), Référentiel (S), Representamens (R), Unité non élémentaire (UNE), Interprétants (I)], (d) une description synchrone de l'activité de l'enseignante formulée à partir de l'étude des différentes composantes du signe non élémentaire et de l'analyse du flux de ses états affectifs à la période considérée.

¹¹ Cycle d'insertion professionnelle par alternance. Ce cycle s'adresse à des jeunes sans diplôme afin de les préparer à une insertion réussie en les aidant à faire le point sur leurs acquis, leurs capacités, leurs centres d'intérêts pour construire un projet cohérent et acquérir les pré-requis nécessaires à l'entrée dans un cursus de formation professionnelle ou d'insertion.

¹² En tant que collection de composantes de l'activité de l'enseignante relatives à une période définie.

Période 1 : rentrée scolaire - 26 octobre

Signe non élémentaire 1

Extraits du corpus pour la documentation du signe non élémentaire n°1

[Rentrée scolaire- 26 oct.]

Remarques : Ont été placés en italique les extraits de verbatims supports de la documentation du référentiel et des interprétants (classés par intérêt pratique). Ces derniers ont été indexés afin d'en faciliter l'accès. Des éléments conjoncturels ont par ailleurs été précisés et placés entre crochets afin de favoriser la compréhension des verbalisations de l'enseignante.

Intérêt pratique : « Contrôler l'agitation des élèves », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- Avec cette classe [classe de 4^{ème}3] dès que j'ai quelque chose à faire passer, *je l'ai remarqué tout au long du mois de septembre, je ne peux pas leur donner de consignes s'ils sont sur des lieux différents* par exemple sur des ateliers au travail, *ils sont incapables de se concentrer, d'écouter* [1], *il faut que je les ai sous les yeux, et assis* [2], c'est très important, *sinon ils ne sont pas du tout prêts à m'écouter, ils ne sont pas dans de bonnes conditions. Ca* [regrouper les élèves devant soi] *prend beaucoup de temps* [3] mais je le prends en même temps ce temps parce que, comme il y a un très gros volume sonore, *ça permet à un moment donné de calmer les élèves* [4], *moi de baisser le ton* [5], *parce que sinon je suis essoufflée et de changer le rythme de la séance* [6]. *Sinon, ça* [l'agitation des élèves] *a tendance à vraiment s'amplifier progressivement* [7]. Je fais du bruit, je m'agite, je fais du bruit, je m'agite... et c'est croissant. **[classe – AC – 28sept.]**
- [Lors d'une phase de présentation de figures réalisées en Acrosport par un groupe d'élèves devant le reste de la classe]. J'ai l'impression que je peux m'effacer [se mettre en retrait], que les élèves sont braqués sur [tournés vers] les autres. Donc que je suis devenue inutile, c'est la meilleure chose, *c'est un début d'autonomie* [8]. Ils sont intéressés, donc voilà, *je me mets en retrait* comme ça, si je les entends se dire des choses je peux intervenir, leur dire ha oui, ça c'est bien, tu as bien observé, ou au contraire réguler si il y a du chahut. Mais au final, je me sens inutile et c'est très bien. **[classe – AC – 28sept.]**
- (...) c'est l'élève [élève désignée par l'enseignante comme étant leader dans la classe] qui peut mettre en l'air le cours aussi. Alors *si je ne l'ai pas dans mon camp, je l'ai contre moi et*

j'ai la classe contre moi, malheureusement. Elle est leader pas forcément dans le bon sens. Mais bon j'en tiens compte. *Si j'ai des petites altercations, je les affronte, je fais attention que ça ne dérape pas trop* même si des fois je ne gère pas bien. Mais toujours après, *il faut que j'aïlle la voir, lui expliquer toute seule, soit m'excuser si vraiment j'ai eu tort, même si je ne pense pas vraiment avoir eu tort là mais bon, pour désamorcer, dédramatiser un conflit potentiel*. Parce qu'on ne sait jamais, *elle peut avoir une influence sur le groupe* [9], des sanctions qu'elle trouvera elle injustes, elle peut les retourner contre d'autres élèves, contre moi. Voilà, je gère d'abord ma classe, c'est une problématique de gestion. **[classe – AC – 28sept.]**

- Là, c'est bien. Pour eux [les élèves de la classe], moi, je les trouve très bien. Au niveau sécuritaire, c'est bien. Ils sont tous espacés. Normalement d'habitude, avec d'autres classes, j'arrive à matérialiser avec des plots des espaces de sécurité pour pas qu'ils soient trop près du bord et tout... mais eux, si je mets des plots, ils vont jouer avec, si je mets des craies, ils vont dessiner avec. Donc je ne matérialise pas du tout mais je régule ponctuellement. *Je ne peux pas m'amuser avec du matériel, parce qu'ils le détournent, ils détournent de toute façon l'activité*. [10] **[classe – AC – 28sept.]**
- Comme la salle de tennis de table est dans le collège, pas de temps à prévoir pour le déplacement, j'ai presque deux heures effectives de pratique : ça va être long pour les [les élèves] tenir en activité et en attention. Face à leur difficulté d'écouter tout en même temps dans un temps donné, je suis obligée de réduire la durée de mes consignes (...). *A chaque fois que je prends la parole, je me dis qu'il faut que ce soit rapide, très clair et très concret sinon les bavardages vont reprendre, s'amplifier et mon cours deviendra du grand n'importe quoi* [11] **[classe 4^{ème} 2 – JdeB – 12 sept.]**.
- Mais en comparant avec l'autre classe de 4^e que j'ai eu dans la même APS [activité physique et sportive] la veille, je vois qu'ils ne sont pas réceptifs. Alors, *pour recadrer, je choisis de conduire l'échauffement de manière à les tenir plus efficacement. Tant pis pour moi si je suis crevée* ... Pas de place à l'autonomie à ce moment de la journée ! **[JdeB – 13 sept.]**
- 14h -16h : Classe de 4^e2 très imprévisible. Beaucoup de difficultés de concentration. Vue de loin, cette classe ressemble à un ensemble d'électrons libres en agitation permanente. 3 élèves n'ont pas leur tenue, 3 sont excusés pour des motifs douteux, 1 élève absentéiste fait une apparition dans mon cours. Pas facile de constituer des groupes d'Acrosport stables. **[classe 4^{ème}2 – JdeB – 21 sept.]**
- Il y a *du flottement, alors ça c'est très propice à des carambolages* [12], le moindre prétexte pour faire des balayettes, je pense qu'ils [les élèves] m'avaient entendu mais ils n'ont pas voulu le faire... en plus ça commence à m'angoisser, j'ai eu deux accidents, j'en ai eu un la première séance et un mardi que j'ai écrit dans mon journal, et c'est vraiment des vrais

accidents, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas de problèmes de sécurité mais ça fait flipper à force. Et là, je me dis que tout est prétexte à balayettes, ils tombent sur le sol... ou alors des règlements de compte, il m'a fait une balayette, je lui envoie une tape donc voilà... c'est vraiment une vigilance à 100% et crainte du moindre dérapage. [classe – AC – 28sept.]

- Ouha bon... il m'énerve lui [un élève de classe]. Il est allongé et il me tourne le dos. Il ne se sent pas du tout concerné par ce que j'essaie de dire. Et lui en particulier c'est très récurrent. Alors c'est vrai que je m'acharne un peu sur lui, mais *c'est le plus pénible et le plus mesquin dans la classe donc c'est l'élève qu'il ne faut vraiment pas que je loupe*. Je l'ai toujours à l'œil. (...) je suis très attentive parce que déjà mercredi, il se moquait de moi, de mon accent. Donc je l'ai tout à fait repéré, je l'ai sanctionné pour ça parce que c'était de la moquerie pure et donc *j'essaie de ne pas le lâcher parce que tous les prétextes sont bons pour amplifier et faire rire tout le monde* [13]. Je ressens la nécessité de le voir parce que lui *c'est comme si c'était un modèle de ce qu'il ne faut pas faire*. Et *si je ne dis rien, c'est la porte ouverte à tout pour les autres élèves. C'est du temps qu'il faut prendre* [14] mais moi je le prends vraiment parce que sinon avec cette classe [4^{ème}3] ça devient du n'importe quoi. C'est rien du tout, ça paraît anodin mais pour moi c'est très très important. J'ai pas le choix, j'ai vraiment pas le choix. [classe – AC – 28sept.]
- Parfois, j'aimerais vraiment démontrer, je ne peux pas prendre ce temps parce que *dès que je baisse les yeux, que je suis ailleurs, c'est pas possible, si je ne vois pas toute la séance, c'est là souvent où il se passe les pires choses* [15]. Je suis obligée de réguler sur eux mais je ne peux pas vraiment démontrer. Alors c'est vrai que c'est assez frustrant peut-être pour les élèves, mais en même temps, je ne peux pas me le permettre, en tout cas pas à ce moment de l'année avec cette classe [classe de 4^{ème}3]. [classe – AC – 28sept.]
- Les élèves se sont « réveillés » depuis la dernière fois que je les ai vus : les premières habitudes de travail (se ranger à la sonnerie avant de sortir du collège, avoir son carnet de liaison avec soi,...) semblent intégrées par certains, mais en contre partie, ils se sentent un peu trop à l'aise en cours, ce qui pose des problèmes de bavardages incessants et une nécessité de recadrage permanent. [classe 6^{ème}4 – JdeB – 11 sept.]
- Ce cours m'est apparu délicat car il m'a fallu à tout moment jongler entre mon enseignement proprement dit (objectifs, situations d'apprentissage et régulation) et la « périphérie » (entretenir un climat de classe propice au travail et lutter contre les tentations extérieures, ne pas laisser s'instaurer un climat propice à la frustration de certains qui subissent et se contentent du fait de la pression institutionnelle). Tenter dans la mesure du possible d'être à l'écoute des attaques répétées afin de désamorcer progressivement les tensions ressenties avant un incident dramatique [classe 5^{ème} 2 – JdeB – 11 sept.]

- Echauffement général : course lente en aisance respiratoire, en passant sur les tapis, monter sur le plinth, monter aux espaliers. Mais là, un élève Stellios, en voulant redescendre de l'espalier se coince le bras et on entend un terrible « crac » ; se tenant le bras en écharpe, je constate une fracture de l'avant-bras. Cet accident a l'avantage de « refroidir » la classe mais produit chez moi un gros stress. Le SAMU arrive et emmène Stellios après que les formalités administratives soient remplies. A la fin du cours, la culpabilité me prend : aucun doute, *si j'avais réussi à mieux contenir mes élèves et calmer les comportements excessifs, le climat aurait été plus détendu et les élèves moins excités.* [16] [JdeB – 13 sept.]
- (...) j'ai l'habitude de perdre beaucoup de temps à expliquer et réexpliquer les consignes, faire le silence, interrompre le cours pour résoudre un problème, un conflit, des désordres en tout genre. [Classe de 5^{ème}2 - JdB – 23 oct]

Intérêt pratique : « Mettre les élèves en activité », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- Je ne commence les cours qu'à 10h30. J'en profite, le matin chez moi, pour peaufiner ma préparation d'un échauffement pour mes élèves, car je me sens légère sur certains contenus : je l'organise en 5 étapes que je m'efforcerais de verbaliser en cours pour donner des repères aux élèves, *donner une méthodologie de l'échauffement qu'ils pourront d'ici trois ou quatre semaines être capables de reproduire en petits groupes en début de séance* (et à plus long terme, leur donner les moyens de le réutiliser dans leur vie sportive future). Pour moi, *cela me permettra de me libérer de mon implication sans que ce soit propice à de futurs débordements.* [17] [JdeB – 12 sept.]
- Autre difficulté rencontrée : il y a une très grande hétérogénéité au niveau moteur et motivationnel des élèves. Alors, *pour que tous soient en activité, je suis obligée de présenter des exercices différents pour les différents niveaux* [18] *et de rester très présente avec quelques élèves en grande difficulté motrice qui se désengagent facilement* [19]. Pendant ce temps, je me rends compte que malheureusement, mes feed-back sont souvent adressés à quelques élèves, et à certains garçons. Je ne me suis presque pas adressée individuellement aux autres. [classe 4^{ème}2 – JdeB – 12 sept.]
- Journée difficile avec 6h de cours qui succède au Jeudi où j'ai eu 7h de cours. Dernière classe de 14h à 16h. Je suis physiquement vidée, je n'ai pas envie de me « battre ». Mais les élèves sont eux aussi épuisés de leur semaine. En « bataillant » un peu, j'arrive à recréer les conditions de mise au travail (exiger le silence, le calme et l'écoute pour commencer la séance). [JdeB – 13 sept.]

- Et il est vrai qu'avec cette classe [classe de 5^{ème}2], je n'ai pas suffisamment bien organisé la prise en main. En effet, lors de la sonnerie de début de cours, j'étais encore dans le bureau du CPE pour remplir la déclaration d'accident du vendredi précédent. Ainsi lorsque je suis arrivée dans la cour, j'étais en retard, les élèves dispersés, et pour ne pas trop me faire remarquer de mes supérieurs hiérarchiques, j'ai annoncé vite fait qu'on allait au gymnase sans m'être assurée de la réception de mon message. Alors évidemment, des élèves n'ont pas suivi, la file s'est étirée et je pense ne pas avoir fait preuve de présence et cadrage pour débiter un cours dans de bonnes conditions. Alors bien sûr que ce n'est pas la seule explication à ce désagrément, mais malgré tout, *la prise en main de début de cours semble être un ingrédient essentiel à la réussite d'une séance.* [20] [classe 5^{ème}2- JdeB – 18 sept.]
- *Du point de vue des contenus, je vais à l'essentiel, je ne peux pas me permettre d'être trop exigeante si je veux obtenir l'adhésion du plus grand nombre* [21]. *J'anime à 200% ce cours pour montrer mon investissement et espérer que ma bonne humeur sera communicative !! C'est très coûteux sur le plan attentionnel et énergétique* mais j'ai réussi aujourd'hui à mobiliser sur quelques courtes séquences de travail la plupart des élèves. Alors bon, je suis satisfaite de moi... et je vais de ce pas, faire une sieste !! [classe 4^{ème}2 – JdeB – 21 sept.]
- C'est [la sollicitation permanente des élèves] très prenant. Avec une classe plus calme, je leur aurais dit qu'il faut qu'ils apprennent à se gérer eux-mêmes, je leur aurais donné des consignes pour qu'ils apprennent à se réguler d'eux-mêmes parce que moi, ils me sollicitent trop. En même temps, pour moi, je trouve ça assez valorisant parce que *ça veut dire qu'ils travaillent et avec cette classe au final c'est pas mal.* [22] Alors je le fais de bon cœur... Là je suis bien. [classe – AC – 28sept.]
- [Au cours d'une leçon d'Acrosport] *Je regarde que le maximum d'élèves soit en activité, parce que dès qu'il y en a un qui s'arrête, l'autre s'arrête, l'autre s'arrête... c'est toujours comme ça c'est par cascade* [23] et c'est affreux. Je n'ai même pas donné de consignes sur la façon de courir, des choses comme ça, je ne me préoccupe pas du tout du contenu, c'est vraiment la mise en activité de tout le monde, quelle que soit la forme. *Juste au niveau sécuritaire, j'autorise les tapis parce qu'ils vont y passer dans tous les cas.* Je me mets juste dans la direction du tapis pour vérifier qu'ils ne fassent pas des salto, des choses comme ça. [classe – AC – 28sept.]
- Donc là, je sens qu'ils n'ont pas adhéré, je change tout de suite, je sens que ça ne va pas, je change parce que ça ne va les amener à rien de concret, *je vais les mettre en activité au niveau de la course d'une autre façon.* Sur les tapis, *un truc un petit peu plus ludique avec des petits objectifs plus concrets.* [24] [classe – AC – 28sept.]
- Là, c'est sympathique. Là je me sens bien. Je les sens avec moi, ils jouent tous le jeu. (...) Ils sont tous en activité. [classe – AC – 28sept.]

- Je lance l'activité [demande aux élèves de commencer l'activité], je ne me suis pas assurée qu'ils avaient tous compris l'objectif, je pensais avoir été claire. Je pense qu'ils ont compris mais par contre ils n'ont pas voulu s'y mettre [s'engager dans l'activité proposée]. Il y a du flottement, j'ai lancé [demandé] quelque chose et personne ne réagit, soit les filles sont assises, soit les autres font n'importe quoi. Ils n'ont pas du tout tenu compte des consignes que j'ai données. Alors j'essaie de proposer les fiches, j'essaie de leur donner les moyens d'y arriver en donnant les fiches s'ils ne sont pas eux-mêmes allés les chercher. Normalement en 4^{ème} ils sont capables d'aller chercher leurs documents mais bon... je passe dans les groupes. *J'essaie de les mettre en action par les fiches, en leur disant, bon vous avez repéré vos deux duos, allez ! Vous les refaites ! Mais ça ne marche pas.* [25] Je me dis que ça va aller en empirant. Dans tous les cas, ils ne vont pas s'y mettre d'eux-mêmes. Si d'eux-mêmes maintenant ils ne s'y mettent pas, ce n'est pas en attendant que ça va changer. Donc je les laisse, je vérifie. Et je suis tout de suite obligée de tout refaire [énoncer à nouveau les consignes] et de leur passer un petit « ronflon » [faire un rappel à l'ordre]. C'est du beau n'importe quoi ! [**classe – AC – 28sept.**]
- Là [séance d'Acrosport], je suis dans l'organisation pure. *Tant qu'ils ne sont pas organisés ils ne peuvent pas « aller » sur [prendre en compte] les consignes.* [26] J'essaie de gérer l'organisation le mieux possible mais je me rends compte que je n'ai même pas des groupes qui sont formés, j'ai des électrons libres qui sont carrément dispersés. Je n'ai pas d'autre solution. Pour moi, en tout cas...*Ils seront notés, d'ailleurs ça les intéresse plus du coup et ils s'impliquent davantage.* [27] [**classe – AC – 28sept.**]
- Cours d'Acrosport avec les 4è3 : j'en ressors avec le sourire aux lèvres, le plaisir d'avoir senti qu'avec cette classe aujourd'hui, tout « a roulé comme sur des roulettes » : obtention de l'adhésion des élèves, enthousiasme de la plupart d'entre eux, climat détendu, travail fourni en qualité et en quantité. [**Classe de 4^{ème}3- JdB – 18 oct**]

Intérêt pratique : « Transmettre des savoirs », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- Je retrouve les 6è4 [les élèves de 6^{ème}4] particulièrement agités : ce n'est pas nouveau, je me plains souvent de cette dispersion qui m'énerve beaucoup. Mais j'ai l'impression d'y être moins tolérante aujourd'hui. D'autant plus qu'après trois semaines de cours où j'étais davantage centrée sur des objectifs généraux de socialisation, citoyenneté, respect des règles, sécurité, mise en activité, j'ai envie de penser à aborder la question de l'enseignement, c'est-à-dire la transmission des contenus d'une discipline. Jusqu'à présent, j'étais moins regardante sur l'évolution motrice des élèves, les transformations attendues et la qualité du travail

produit. Mais aujourd'hui encore, j'ai l'impression que ce travail de « socialisation » est loin d'être acquis. Je dois en permanence interrompre le cours pour faire le silence, obtenir l'écoute, faire la « police » : j'ai des difficultés à maintenir une activité scolaire centrée sur les apprentissages. Cette perte de temps considérable m'oblige à revoir mes objectifs d'apprentissage à la baisse. [classe 6^{ème} 4- JdeB – 25 sept.]

- [Au cours d'une leçon prenant comme support l'activité Acrosport] Moi je suis contente de leur travail ! Ce sont des objectifs très faibles franchement, quand je regarde mes cours que je faisais avec mes classes en PLC2 [stagiaire en situation – année de titularisation], je faisais deux séances en une au final, mais finalement c'est bien fait, ils en retireront quelque chose j'espère. C'est propre [les figures sont correctement réalisées], ils n'ont pas cherché la difficulté, les critères sont tous respectés. Je suis vraiment contente. Enfin, je n'ai pas de problème quoi... [classe – AC – 28sept.]
- Je suis assez contente de ce qu'ils m'ont fait aujourd'hui. Parce qu'honnêtement, je n'ai jamais eu ça [qualité de travail des élèves], enfin, je n'ai jamais eu une qualité comme ça. Au final, j'ai eu des objectifs très simples, c'est pas difficile, mais ils ont bien réussi, donc mon objectif est atteint. [classe – AC – 28sept.]
- Là, je trouve qu'ils travaillent très bien, je tourne dans les groupes juste pour réguler. J'essaie de donner des petits contenus et du coup, mes contenus sont très individualisés. *Je ne peux pas trop le faire en magistral, parce qu'ils n'écoutent pas beaucoup* [28], enfin, il faut que ça aille très vite. Et là, j'essaie de *leur donner des petites billes pour réussir l'activité, et toujours du positif*. [29] Sauf évidemment s'ils font n'importe quoi. [classe – AC – 28sept.]
- (...) le cours de natation avec les 6è m'a laissé un goût très amer : beaucoup de bruit, d'agitation, de barbotage dans l'eau, un travail quasi-nul, une situation de classe où j'ai passé plus de temps à essayer de régler les incidents qu'à enseigner et à apprendre. Là, je me dis que lors de cette séance, j'ai joué le rôle d'« animatrice » et de « flic », et je suis très loin du métier pour lequel j'ai été formée, très loin du modèle de conception des séances d'EPS apprises au CAPEPS, *très loin du fameux mythe dans lequel enseigner consisterait, dans une sorte de jubilation commune, à faire partager ses connaissances à des élèves assoiffés de savoirs, admiratifs et reconnaissants envers leur maître* [30] !!!!!!!!!!!!! [Classe de 6^{ème} - JdB – 18 oct]
- [Après le visionnage d'un enregistrement vidéo en Acrosport réalisé au cours de son année de stage] (...) c'est le choc : alors que j'étais vraiment satisfaite de la prestation de ma classe de 4è, je me rends compte que le niveau demeure bien inférieur à celui atteint et présenté par mes anciens élèves de 3è de la région toulousaine. Comme si mes exigences avaient depuis étaient largement revues à la baisse et que le moindre élan de bonne volonté et de travail devenait survalorisé !!!!! . [JdB – 25 oct]

Intérêt pratique : « Construire une légitimité en tant qu’enseignante », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- Mais au-delà de la question financière, j’ai davantage l’impression de sentir dans leur parole [collègues EPS] une non reconnaissance de la difficulté au quotidien de travailler dans ce contexte ZEP, une dévalorisation de leur action... *l’impression que ce qui les dérange le plus c’est d’être traités [par le corps d’inspection] sur un même pied d’égalité qu’un enseignant « normal », dans un collège « normal » d’une petite ville bourgeoise, alors que le métier n’est pas du tout le même !* [31] [**Réunion équipe pédagogique – JdB – 4 oct**]
- Et je vois dans leurs [les élèves] yeux une certaine inquiétude, comme si mon statut de professeur d’EPS manquait de crédibilité, comme si je n’avais pas les compétences nécessaires pour les aider dans leur travail scolaire. L’un d’entre eux me lance alors « mais il faut avoir le bac pour faire prof d’EPS ? ». Il est certain que les élèves voient dans leur prof d’EPS un sportif presque écervelé... ah lalala, les représentations ont la vie dure ! Je pars avec un handicap de départ !!!! Ce n’est pas la première fois qu’un élève me demande cela, alors, loin d’être blessée par ce manque de reconnaissance, je prends le temps de leur expliquer mon parcours scolaire... et pour gagner leur confiance, je m’efforcerais de les aider de mon mieux dans leurs devoirs, ne serait-ce que pour prouver que mes connaissances ne se limitent pas au domaine sportif ! [**Aide au devoir - JdB – 5 oct**]
- Je me concentre bien, ne serait-ce que pour faire des *démonstrations parfaitement réalisées. J’y joue ma crédibilité de prof!!!* [32] *Je gagne leur respect, pour un temps du moins, et du coup, mes consignes, conseils, régulations sont mieux acceptées* [33]. Pour les meilleurs, j’ai l’impression de passer pour moins compétente qu’eux. Mais bon, je préfère laisser planer le doute, plutôt que faire une prestation médiocre qui me discréditerait totalement. *C’est une situation assez inconfortable que de se sentir évaluée par ses propres élèves* [34]. [**Classe de 5^{ème}2 – JdB – 12 oct**].

Intérêt pratique : « Se préserver », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- Enfin, si le cours d’EPS s’est bien déroulé dans le fond et la forme (objectifs atteints...), j’en sors lessivée. [**classe 6^{ème}4 – JdB – 11sept.**]
- Je finis la semaine sur cette note négative. Et même si la semaine a globalement été satisfaisante tant dans le déroulement de mes cours que dans l’avant et l’après cours, je reste sur cette note amère. Je me dis que si au bout de deux semaines de cours, je suis déjà aussi fatiguée, il va sérieusement falloir que je trouve des moyens de m’économiser si je veux arriver jusqu’à la Toussaint. [**JdB – 13sept.**]

- Avec la classe de 4^è3, je suis en Acrosport, une classe toujours aussi agréable, avec quelques plaisantins, mais pour le moment pas de grosses difficultés. Mais je râle quand même parce que tout est prétexte à se distraire. Si les temps d'engagement moteur sont conséquents et efficaces, *il me semble perdre beaucoup de temps lors des regroupements (transmission des consignes, régulation...)* et surtout *c'est assez usant car il me faut déployer beaucoup d'énergie pour obtenir le calme et l'attention* simultanément, pour dire ce que j'ai à dire puis *les relancer* [35]. Malgré tout, toute ma séance a pu être menée à bien. [**JdeB – 13sept.**]
- Bon l'échauffement on le fait ensemble, déjà au bout d'un mois je commence à m'essouffler à toujours le faire avec eux. Depuis l'année dernière quand j'ai fait mon remplacement à Aubervilliers, il avait mis ça en place dans l'équipe [fonctionnement autonome des élèves placés en petits groupes à partir de fiches supports], tous les profs fonctionnaient comme ça et moi j'en parlerai à l'équipe pour essayer d'adopter le même fonctionnement. Je trouvais ça très bien, ça permettait aux profs de se décharger et permettait aux élèves d'être plus acteurs parce qu'ils ont tendance à consommer purement sans réfléchir et en arrivant en fin de troisième ils ne savent même pas faire un échauffement. [**classe – AC - 28sept.**]
- Tout le temps *je les fais assoir*, moi ça ne me dérange pas parce que *ça fait un temps de pause* [36]. Là, de toute façon, je suis incapable de passer une consigne comme ça, donc... [**classe – AC – 28sept.**]
- Journée assez banale. Je commence progressivement à connaître mon emploi du temps par cœur, les différentes activités par classe, les lieux sur lesquels me rendre, les temps de repos que je peux m'aménager. [**JdeB – 18sept.**]
- 6h de cours... ça va être du sport... couchée à 21h30 hier soir pour éviter d'arriver fatiguée ce matin. [**JdeB – 21sept.**]
- Dernier cours de la semaine avec les 4^è2, épuisant physiquement et nerveusement... [**classe 4^{ème}2 JdeB – 21sept.**]
- Le cours s'est très bien déroulé par la suite. Je sors avec le sourire, comme l'impression d'avoir remporté une bataille ! [**classe 5^{ème}2 – JdeB – 21 sept.**]
- Je rentre de cette sortie [sortie scolaire avec les élèves] bien fatiguée, pas vraiment physiquement, mais plutôt nerveusement... par tant de bruit permanent et d'agitation. Ma journée s'est terminée à 18h et une fois dans le bus, je mets mes boules Quiès : je n'ai pour le moment trouvé rien de mieux pour me couper un temps des bruits quotidiens et me recentrer un peu sur moi-même. [**Sortie scolaire – JdB- 11 oct**]
- J'apprécie cette journée au calme, vraiment bienvenue car depuis quelques jours je me sens à bout de force... heu faut pas exagérer non plus, non, je suis seulement de plus en plus fatiguée....Je compte les jours qu'il reste avant les vacances bénites !!!! J'ai du mal à récupérer et mes nuits commencent à être de plus en plus agitées, de plus en plus hantées par

mon quotidien au collège. *Ce n'est vraiment que maintenant que je me rends compte à quel point ce métier est prenant* [37] et j'ai beau constater qu'objectivement, mes journées se déroulent plutôt bien, sans incident majeur récurrent, sans altercation en tout genre, *c'est l'accumulation de toutes sortes d'incivilités (bagarres, jeux qui dérapent, impolitesse, indiscipline, bruit), et l'incapacité de prévoir les situations qui, à la longue, demeurent épuisantes nerveusement* [38]. C'est le fait de devoir être sur le qui-vive pour éviter le risque permanent de dérapage qui m'essouffle et me fait vivre ces jours-ci dans la souffrance. [**JdB – 15 oct**]

- Une semaine difficile, peu de satisfaction, des tensions, des imprévus, ... et par-dessus, de la fatigue qui s'accumule. [**JdB – 19 oct**]
- Donc, pas d'incident grave notable, mais une succession de petites incivilités qui gênent et fatiguent tout le monde. Mais bon, comme il s'agissait de ma dernière heure de cours, je n'avais pas vraiment envie de « batailler », sachant (ou espérant) que leur attitude devrait normalement s'arranger avec le repos des vacances. [**Classe de 4^{ème}2- JdB – 19 oct**]

Construction globale – Période : Rentrée scolaire – 26 octobre

Signe non élémentaire 1

Préoccupations (E)

- *Contrôler l'agitation des élèves*
 - Placer les élèves assis devant soi pour donner des consignes
 - Enrôler les élèves leaders
 - Se placer en retrait pour réguler d'éventuels chahuts
 - Limiter l'utilisation de petits matériels pour aménager l'espace d'évolution
 - Eviter tout flottement dans le déroulement du cours
 - Etre vigilante à 100%
 - « Avoir à l'œil » les élèves perturbateurs
 - Eviter de démontrer soi-même les exercices
 - Recadrer en permanence les élèves face aux bavardages
 - Avoir les yeux partout
 - Désamorcer progressivement les tensions ressenties par les élèves
 - Accorder une vigilance particulière à la prise en main des élèves en début de cours
 - Accepter que certains élèves ne fassent rien tant qu'ils ne perturbent pas le bon déroulement du cours
- *Mettre tous les élèves en activité*
 - Proposer des exercices ludiques avec des objectifs concrets
 - Noter le travail des élèves
 - Présenter rapidement des consignes claires et concrètes
 - Présenter des exercices différents pour les différents niveaux
 - Etre attentif aux élèves en grande difficulté motrice
 - Réduire ses exigences au niveau des contenus d'enseignement
 - Animer soi-même le cours à 200%

- *Transmettre des savoirs*
 - Proposer des objectifs simples
 - Donner aux élèves des petites astuces pour réussir
 - Etre toujours positif

- *Construire une légitimité en tant qu'enseignante*
 - Gagner le respect des élèves

- *Se préserver*
 - Proposer un fonctionnement autonome des élèves à partir de fiches supports
 - Trouver des moments au cours de la leçon pour se mettre en retrait
 - Faire asseoir les élèves pour aménager des temps de pause
 - Eviter la fatigue extra-scolaire
 - Se couper des bruits extérieurs en sortant du collège

Attentes (A)

- Attentes liées à l'attention des élèves
- Attentes liées à la concentration des élèves
- Attentes liées à une activité autonome des élèves
- Attentes liées à l'absence de conflit avec les élèves leaders
- Attentes liées à la sécurité des élèves
- Attentes liées à la mise en activité de tous les élèves, quelle que soit la forme
- Attentes liées à une reconnaissance de la part des élèves
- Attentes liées à la préservation de soi

Référentiel (S)

- Les élèves de la classe de 4^{ème}3 sont incapables de se concentrer et d'écouter lorsqu'ils sont dispersés [1]
- Placer les élèves assis devant soi est nécessaire pour obtenir leur attention et faciliter leur écoute [2]
- Regrouper les élèves devant soi prend beaucoup de temps [3]
- Rassembler les élèves est nécessaire pour les calmer [4]
- Regrouper les élèves est nécessaire pour pouvoir souffler et baisser le ton de sa voix [5]
- Réunir les élèves est nécessaire pour changer le rythme de la séance [6]
- L'agitation des élèves s'amplifie progressivement [7]
- La présentation des consignes doit être rapide et concrète pour limiter les bavardages [11]
- Tout flottement dans le déroulement du cours est propice à des débordements de la part des élèves [12]
- Faire acquérir aux élèves une méthodologie de l'échauffement peut faciliter leur mise en activité et limiter les comportements déviants [17]
- Il est nécessaire de présenter des exercices différents pour les différents niveaux afin que tous les élèves soient en activité [18]
- Les élèves en grande difficulté motrice ont tendance à se désengager facilement et nécessitent une attention particulière [19]
- Pouvoir produire des démonstrations parfaitement réalisées assure une certaine crédibilité auprès des élèves [32]
- Les consignes et régulations sont mieux acceptées lorsque l'enseignant parvient à gagner le respect des élèves [33]

Representamens (R)

- L'agitation des élèves
- Le très gros volume sonore
- L'impossibilité de délivrer des consignes dans le calme
- Les divers accidents survenus
- La difficile mise en activité des élèves
- Le regard que portent les élèves sur elle
- La fatigue récurrente depuis plusieurs semaines

Unités significatives non élémentaires (UNE)

- Angoissée, surveillance en permanence l'ensemble de la classe [28 sept.]
- Désamorçe les éventuels conflits avec les élèves leaders [28 sept.]
- Malgré sa fatigue, conduit l'échauffement pour mieux contrôler le comportement des élèves [13 sept.]
- Inquiète, s'interroge sur la façon de mettre les élèves au travail [12 sept.]
- Satisfaite, apprécie les instants de mise en activité de tous ses élèves [28 sept.]
- Epreuve des difficultés à maintenir une activité centrée sur les apprentissages scolaires, se centre sur des objectifs de « socialisation »
- Cherche à gagner le respect de ses élèves [12 oct.]
- Fatiguée, se recentre sur elle-même dès sa sortie du collège [11 oct.]
- Se couche tôt pour éviter d'arriver fatiguée le matin

Interprétants (types) (I)

Intérêt pratique : Contrôler l'agitation des élèves

- Connaissances validées / construites
 - o Pouvoir se mettre en retrait sans avoir à intervenir révèle un début d'autonomie des élèves [8]
 - o Enrôler les élèves leaders permet de mieux contrôler la classe [9]
 - o L'utilisation de petits matériels (plots...) incite les élèves à adopter des comportements déviants [10]
 - o Certains élèves perturbateurs peuvent entraîner le reste de la classe [13]
 - o Il est important de prendre du temps pour recadrer les élèves leaders [14]
 - o Les élèves ont tendance à s'agiter dès qu'ils ne sentent plus le regard de l'enseignant [15]
 - o Tout mouvement d'excitation des élèves peut occasionner des accidents [16]

Intérêt pratique : Mettre les élèves en activité

- Connaissances validées / construites
 - o La prise en main des élèves en début de cours est essentielle à la réussite d'une séance [20]
 - o L'adhésion du plus grand nombre d'élèves nécessite une réduction des exigences [21]
 - o Etre sollicitée par les élèves est un gage de leur mise au travail [22]
 - o Dès qu'un élève cesse d'être en activité les autres ont tendance à s'arrêter aussi sous forme de cascade [23]
 - o Proposer des exercices ludiques avec des objectifs concrets favorise l'adhésion des élèves [24]
 - o Tant que les élèves ne sont pas organisés ils ne peuvent pas appliquer les consignes [26]
 - o Noter leur travail peut inciter les élèves à s'impliquer [27]

- Connaissances invalidées
 - o Le fonctionnement à partir de fiches données aux élèves favorise systématiquement leur mise en activité

Intérêt pratique : Transmettre des savoirs

- Connaissances validées / construites
 - o Donner des astuces aux élèves pour réussir et réguler positivement leur comportement facilite leur engagement [29]
- Connaissances invalidées
 - o Intervenir de manière magistrale permet de dispenser des contenus
 - o Le métier d'enseignant consiste à transmettre des savoirs à des élèves motivés [30]

Intérêt pratique : Construire une légitimité en tant qu'enseignante

- Connaissances validées / construites
 - o Le métier d'enseignant en collège ZEP n'est pas le même que dans un établissement dit « normal » [31]
 - o Se sentir évaluée par ses propres élèves génère de l'inconfort [34]

Intérêt pratique : Se préserver

- Connaissances validées / construites
 - o Obtenir l'attention des élèves au moment des regroupements et les remettre en activité requièrent beaucoup d'énergie [35]
 - o Faire asseoir les élèves permet à l'enseignant de souffler [36]
 - o Le métier d'enseignant est un métier prenant [37]
 - o L'incapacité de pouvoir prévoir les situations entraîne de la fatigue [38]

Synthèse de l'activité de l'enseignante au cours de la période 1 [Rentrée scolaire – 26 octobre]

La synthèse de l'activité de l'enseignante au cours des premières semaines de cours est complétée par l'analyse du flux de ses états affectifs [Cf. Figure 8] et des différentes composantes structurant son activité professionnelle.

En ce début d'année scolaire, Laure éprouve des difficultés à mobiliser les élèves et susciter leur engagement. Selon elle, les conditions de leur mise au travail, qui sont l'obtention du silence, l'écoute attentive des consignes, le respect des règles de fonctionnement collectif, ne sont pas réunies. L'accident survenu dans l'un de ses cours durant les toutes premières semaines provoque chez l'enseignante un sentiment de culpabilité remettant en question sa capacité à pouvoir contrôler les comportements excessifs des élèves. Ce qui l'incite à rester vigilante pour assurer leur sécurité. Dès lors, l'enseignante organise ses interventions de manière à pouvoir surveiller en permanence les élèves : (a) elle limite l'utilisation de matériels pédagogiques (plots, etc.) pouvant devenir source d'amusement, (b) elle intervient immédiatement au moindre bavardage afin d'anticiper toute amplification du désordre, (c) elle regroupe régulièrement les élèves assis devant elle pour énoncer les consignes et limiter leur dispersion. Les faire asseoir est, aussi, une façon pour elle de rompre le rythme effréné des séances. L'enseignante essaie de trouver des moments au cours des séances pour se mettre en retrait, pour se reposer, tout en maintenant une certaine vigilance. Elle accorde une attention particulière aux élèves repérés comme leaders, ces derniers pouvant influencer à ses dépens le reste de la classe.

Au cours des premières semaines, Laure ressent de profondes incertitudes quant à sa capacité à pouvoir maintenir l'ordre en classe. Pourtant, et de manière paradoxale, elle évalue globalement positivement ses états affectifs durant les quatre premières semaines de cours [de 0 à +3 sur l'échelle de confort/inconfort (cf. Figure 8)]. Malgré les difficultés rencontrées, Laure semble faire preuve d'une certaine confiance au moment de s'engager dans une nouvelle année scolaire. Ce qui confère à son expérience professionnelle une tonalité positive.

Laure insiste sur l'instauration et le respect par les élèves des règles de vie scolaire qui représentent pour elle une condition préalable à la mise en place de situations d'apprentissage. Ce qui l'amène à favoriser le plus tôt dans ses séances et le plus durablement possible la mise

en activité des élèves afin de limiter l'apparition de comportements déviants. Soucieuse de la mise en action de tous les élèves, elle révisé ses objectifs, présente des exercices ludiques et simples, avec des buts concrets, et place les élèves en situation de réussite pour qu'ils se sentent valorisés. Ce qui la préserve d'un élève qui n'adhérerait pas à l'exercice demandé et deviendrait potentiellement perturbateur.

Laure s'interroge sur la façon de mettre les élèves au travail et de les faire adhérer aux exercices proposés. Leur prise en main en début de cours conditionne, selon elle, la réussite d'une leçon. Ce qui la conduit à envisager de ritualiser la phase de mise en activité en proposant une méthodologie de l'échauffement construite et expérimentée au cours de ses expériences passées. Selon elle, l'acquisition d'une démarche méthodique (basée sur la reproduction de phases de travail pré-définies : courses et déplacements variés, exercices de mobilisation articulaire, étirements, etc.) par les élèves devrait faciliter leur mise en activité et limiter leur dispersion. Cependant, au cours des premières séances, Laure continue de diriger seule l'échauffement afin de mieux contrôler le comportement des élèves et participe physiquement aux exercices proposés. Sa légitimité en tant qu'enseignante passe, selon elle, par une reconnaissance de ses compétences notamment au travers de sa capacité à pouvoir assurer des démonstrations correctement réalisées du travail attendu. Ce faisant, elle tente de gagner le respect des élèves et espère pouvoir s'imposer.

A l'issue des premières semaines, Laure réussit à obtenir de courtes phases de mise en activité des élèves, ce qui lui procure un sentiment de satisfaction, allant jusqu'à pointer la valeur +3 sur l'échelle de confort/inconfort (cf. Figure 8). Ceci malgré l'apparition des premiers signes de fatigue, comme en témoigne un extrait de son journal de bord : « *Dernier cours de la semaine avec les 4è2, épuisant physiquement et nerveusement...mais mené à bien, avec un investissement relativement conséquent des élèves (...) d'où cette estimation positive du plaisir à travailler cette semaine.* » [JdB 28 sept.]. Le niveau de satisfaction ressentie par l'enseignante semble à la hauteur de l'intensité de son engagement. Laure n'hésite pas à « *animer à 200%* » les cours « *pour (...) mobiliser sur quelques courtes séquences de travail la plupart des élèves* » [JdB 21 sept.]. Mais son « *sur-investissement* » en classe entraîne progressivement un sentiment de lassitude. Elle ressent de plus en plus d'inconfort comme en témoigne l'évolution de ses états affectifs [0 dès la cinquième semaine de cours sur l'échelle de confort/inconfort (cf. Figure 8)]. Laure se sent épuisée aussi bien physiquement que nerveusement et s'organise pour trouver les moyens de s'économiser jusqu'aux vacances

scolaires. Elle ne parvient plus à prendre suffisamment de recul sur les événements et ressent dès sa sortie du collège le besoin de s'isoler du bruit et de se recentrer sur elle. Eviter la fatigue extra-scolaire est une façon pour elle de réussir à mieux supporter son quotidien au collège.

Éreintée par l'accumulation de toutes sortes d'incivilités de la part des élèves (bagarres, impolitesse, indiscipline, niveau sonore), Laure se rend compte à quel point le métier d'enseignant est complexe face à l'incapacité de pouvoir prévoir et anticiper les situations. L'enseignante éprouve des difficultés à axer ses interventions sur les apprentissages moteurs, se centrant sur des objectifs de socialisation, de respect et d'appropriation des règles scolaires (maintien de l'attention et de la concentration, mise en activité autonome). Pourtant, après avoir délibérément consacré plus de trois semaines à l'atteinte de ces objectifs et la mise en place de conditions favorables d'apprentissage, l'enseignante estime devoir être en mesure de se centrer davantage sur la transmission de savoirs disciplinaires. Mais Laure a le sentiment de continuer à passer plus de temps à essayer de régler des incidents qu'à enseigner, et de jouer un rôle « *d'animatrice* » et de « *flic* » très différent du métier pour lequel elle a été formée : « *très loin du modèle de conception des séances d'EPS apprises au CAPEPS, très loin du fameux mythe dans lequel enseigner consisterait (...) à faire partager ses connaissances à des élèves assoiffés de savoirs* » [JdB 18 oct.].

Les quelques moments de satisfaction ressentis au cours de la dernière semaine avant les vacances [+2] (cf. Figure 8) amènent l'enseignante à se questionner quant à son niveau d'exigence, animée du sentiment de survaloriser le moindre élan de bonne volonté de la part des élèves. Laure affirme prendre progressivement conscience que le métier d'enseignant dans le contexte qui est le sien d'éducation prioritaire n'est pas un métier d'enseignant ordinaire, devant faire face quotidiennement à un ensemble d'incertitudes quant au déroulement de ses cours. Ce qui remet explicitement en question sa conception idéalisée du métier.

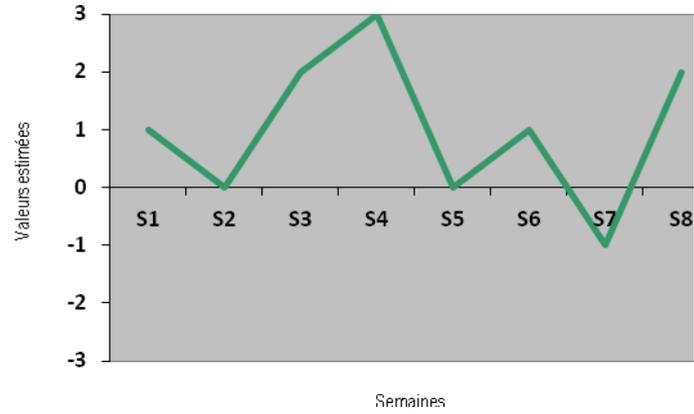


Figure 8 : Flux de l'estimation des états affectifs de Laure de la rentrée scolaire aux vacances de Toussaint [Semaines 1 à 8]

Signe non élémentaire 2

Période 2 : 08 Novembre - 21 Décembre

Extraits du corpus pour la documentation du signe non élémentaire n°2 [08 nov. – 21 dec.]

Remarques : Ont été placés en italique les extraits de verbatims supports de la documentation du référentiel et des interprétants (classés par intérêt pratique). Ces derniers ont été indexés afin d'en faciliter l'accès. Des éléments conjoncturels ont par ailleurs été précisés et placés entre crochets afin de favoriser la compréhension des verbalisations de l'enseignante.

Intérêt pratique : « Contrôler l'agitation des élèves », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- *Une petite mise en garde devient vite nécessaire en début de séance [leçon prenant comme support l'activité demi-fond] et de façon collective pour dédramatiser et expliquer mes attentes [1] (un investissement minimum et de la bonne volonté) et mettre en place un contrat réciproque : si les exercices sont bien réalisés par la majorité, s'il reste du temps à la fin du cours, je le leur laisserai pour faire un peu de foot. Je n'ai jamais utilisé le foot comme carotte motivationnelle, car je considère que c'est une APSA à part entière et non une récompense, mais avec cette classe [classe de 4^{ème}2] et dans ces conditions-là [de bruit et d'agitation], je ne vois que cette solution-là pour obtenir leur attention et leur adhésion minimales [2]. [Classe de 4ème 2- JdB – 14 nov]*
- *C'est une situation [situation de classe] très ingrate car je me rends compte qu'il faut faire beaucoup d'efforts pour obtenir leur attention en cours [3], mais il ne faut « presque rien » pour que cet équilibre (précaire) parte en éclat [4]. C'est une situation intérieurement douloureuse car je dois gérer une double tâche, perdre beaucoup de temps à expliquer et réexpliquer les consignes, faire le silence, interrompre le cours pour résoudre un problème, un conflit, des désordres en tout genre. [Classe de 4ème 2- JdB – 16 nov]*
- *Quand je vais en cours, ma première préoccupation est d'avoir le calme, ce qui est très rare en fait, c'est ma plus grande difficulté, c'est une source de fatigue énorme [5]. Je me plains beaucoup du bruit, de l'agitation, des grosses difficultés des élèves à se concentrer, à se mettre au travail. Je m'y fais parce que malgré tout je me rends compte que finalement je n'aurai jamais de classe parfaite donc j'arrive à relativiser mais je suis énormément insatisfaite, (...) mes élèves je ne les ai pas comme j'aimerais les avoir ou*

- comme j'ai pu le vivre dans d'autres situations antérieures dans d'autres collègues. En même temps, c'est enrichissant parce qu'ils m'apportent des choses très sympathiques, des bonnes surprises mais *il y a toujours ce paramètre où finalement je dois toujours être au charbon, dès que je suis un peu fatiguée ou j'ai la voix qui ne porte pas assez, ou que j'ai pas envie de me battre des fois, en fin de semaine ça m'arrive je suis tellement épuisée que je n'ai pas l'énergie pour me battre, je me dis que ça va être très difficile, que je vais vraiment subir le cours et qu'il va falloir redoubler d'énergie si je veux être maître de mon cours et c'est ça qui est vraiment désagréable* [6]. C'est qu'en fait, *ça laisse jamais le droit à l'erreur dans un tel collègue* [7]. Aujourd'hui (...) c'est le début de la semaine, c'est ma classe de 6^{ème}, c'est une classe qui tourne très bien, je sais qu'a priori ça peut très bien se passer mais il y a toujours ce paramètre gestion de la classe, bavardages incessants, bruits, si j'ai l'énergie pour la réguler et bien le cours pourra très bien se passer parce que je pourrai tout recadrer et ça va me permettre de transmettre les contenus et je sais que ça va bien se passer et là ça a été le cas, mais je sais que moi, si je n'arrive pas à me donner un coup de pieds aux fesses en me disant bon alors là, ils peuvent finalement, ils ne s'en rendent pas compte, mais ils peuvent finalement prendre le dessus et *ils ne vont pas se réguler d'eux-mêmes* [8], c'est ça qui est usant, c'est vraiment usant... [ERS – 27 nov]
- Ce public [élèves], ne te donne aucun droit à l'erreur. Donc en fait en tant qu'enseignant si tu mets une situation en place qui ne va pas bien, ou *une organisation de classe ou des petites règles de fonctionnement qui ne sont pas assez claires, assez concrètes, les réactions sont vraiment exponentielles* [9]. *Des élèves dans un collège plus tranquille, même si ta situation n'a pas trop d'intérêt, les élèves vont la faire, même si eux n'y trouvent pas d'intérêt ils ne vont pas se plaindre, râler, comparer systématiquement ou négocier la règle en permanence* [10]. On est toujours sur un double front, *on est toujours sur le front de la gestion des élèves entre eux, le rapport qu'ils ont avec l'enseignant, en parallèle, il faut mettre en place les règles de fonctionnement collectif de la classe puis en même temps mettre en place des règles d'apprentissage et puis après toutes les règles de jeux sportifs, les contenus d'enseignement* [11]... *On est sur 3000 fronts en même temps en sachant que si l'on ne résout pas l'un, cela peut avoir des conséquences sur l'autre* [12]. Les élèves il faut les prendre comme ils sont, il n'y a pas de souci mais...*eux [les élèves du collège] finalement, même si on ne s'en rend pas compte, ils sont assez critiques, ils ne le disent pas, ils ne savent pas le verbaliser mais on le vit au quotidien* [13]. Parce que quand je vois que quelque chose ne marche pas je me dis que finalement ça vient peut-être de moi. [ERS – 27 nov].
 - Comme toujours, avec cette classe [classe de 4^{ème}2], rien n'est gagné d'avance, tout se joue dans la séance, *les comportements ou réactions de certains étant très souvent assez*

imprévisibles [14] je ne m'acharne pas directement sur eux, pour ne pas leur mettre d'entrée trop de pression et risquer de perdre pour ce cours le peu de volonté qu'ils sont capables de mettre à la tâche. Alors, je reste cool, j'attends, je suis patiente... mais bon la patience a ses limites et là je vois que *si je n'interviens pas, leur agitation va vite s'amplifier* [15]. [**Classe 4ème2 – JdB – 28 nov**]

- Ils sont venus nombreux [participer à l'Association Sportive], ils sont 28... alors je pressens beaucoup d'énergie qu'il me faudra mobiliser pour cadrer ce groupe et *diminuer au possible les temps morts où tous sont alors tentés par l'agitation, les dérapages* [16] [**Association sportive - JdB – 5 déc**]
- (...) j'organise seule l'échauffement [séance de co-animation dans le cadre de l'Association Sportive] comme si de rien n'était, pendant qu'Estelle essaie de calmer les agitations dans les couloirs [provoquées par des jeunes extérieurs au collège]. Je tente au possible de maintenir dynamisme et bonne humeur (même si intérieurement je reste inquiète et espère qu'Estelle gère bien ces débordements). Puis, deux anciens élèves de Garcia Lorca exclus deux ans auparavant entrent dans la salle de gym par une issue de secours et s'installent sur les tapis. Certains élèves s'en aperçoivent mais je poursuis l'échauffement tout en allant poliment leur expliquer avec toute la diplomatie du monde qu'on est en cours et qu'il faut nous laisser tranquille. Heureusement qu'Estelle arrive peu de temps après, et les ayant déjà connus au collège il y a deux ans, elle apparaît comme une autorité plus crédible que moi aux yeux de ces perturbateurs et ils acceptent de partir. Enfin, lors de la dernière heure, un groupe non identifié de jeunes s'étant introduit sans que le gardien s'en aperçoive, s'amuse à secouer fortement la porte de façon à attirer l'attention des élèves en cours et embêter les enseignants, jusqu'au moment où l'un d'entre eux passe son poing à travers la vitre, brisant la fenêtre et répandant du verre partout. On avait perdu assez de temps comme ça donc on a poursuivi le cours faisant comme si cela ne nous importunait pas, même si au fond de nous, on ne se sentait pas rassurées et craignons que ces incidents deviennent plus conséquents. Bref, tout est rentré dans l'ordre. *Mais aujourd'hui, je me suis vraiment rendue compte à quel point la situation d'enseignement apparaît comme un système ouvert où rien ne peut se prévoir à l'avance* [17]. Je suis loin de l'exécution mécanique de programmes, de mon plan d'intervention auprès des élèves. [**JdB – 12 déc**]
- C'est le genre d'élève [élève leader ayant une influence sur le groupe classe] *qu'il vaut mieux avoir avec soi que contre soi, car il apparaît comme le leader de la classe* [18], et si un jour il a décidé de ne pas coopérer, c'est toute la classe qui risque de suivre son pas. [**JdB – 13 déc**]

- (...) *la pression des pairs, sans doute l'honneur propre à la culture des quartiers populaires, impose de ne pas perdre la face devant les autres, ce qui conduit parfois à résister à l'autorité des enseignants* (jets de bout de verre dans la salle) [19]. [**JdB – 19 déc**]
- [Les élèves de trois classes sont regroupés dans une salle pour leur indiquer que la séance de natation est annulée et qu'ils sont finalement libérés de cours] Je déteste ce genre de *situation où il y a un changement de programme en cours de route* : ce sont toujours des situations stressantes pour les élèves qui semblent avoir du mal à s'y adapter. Malgré les tentatives d'explications, *il est presque certain à chaque fois que cela déclenche un désordre général.* [20] [**JdB – 20 déc**]

Intérêt pratique : « Mettre les élèves en activité », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- (...) j'use et abuse *des renforcements positifs à leur* [les élèves] *égard pour espérer maintenir leur bon esprit le plus longtemps possible* [21] [**Classe de 6ème4 - JdB – 13 nov**]
- Une année c'est long, là je vois on est déjà en décembre, et finalement depuis septembre j'ai fait beaucoup de parcours. C'était une longue période. On se dit un trimestre c'est pas beaucoup, mais en fait si... et d'une semaine sur l'autre les élèves peuvent être affreux une semaine, donc prendre du recul en distinguant l'essentiel du superficiel et ne pas leur [les élèves] « rentrer dans le lard » trop vite, prendre du recul et se dire si c'est une tendance vraiment forte, une tendance dominante et s'il faut effectivement là redresser le tir ou au contraire leur donner à eux aussi le droit à l'erreur, le droit à être moins concentrés une fois ou deux, et finalement trouver des moyens un peu plus détournés pour quand même faire cours sans que ce soit aussi douloureux aussi pour eux [**ERS – 27 nov**]
- Je me sens sereine avec mes élèves, mais je ne sais pas si cette sérénité est la cause ou la conséquence de leur attitude positive. Le tout est que pour toutes les classes, le quart d'heure habituel d'échauffement en groupe se réalise en totale autonomie. Les exercices réalisés sont de grande qualité et réalisés en quantité assez importante pour qu'à la fin, ils aient une réelle sensation de chaleur dans le corps, signe d'un échauffement efficace. Moi, je suis totalement à l'écart pendant ce rituel-là, et c'est un grand plaisir de se sentir enfin inutile !!! [**JdB – 6 et 7 déc**]

Intérêt pratique : « Transmettre des savoirs », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- Après il y a aussi le côté très ingrat, c'est que finalement *le rôle d'enseignement, enfin de transmission des contenus, il est vraiment limité* [22], et j'ai l'impression vraiment à certains cours de faire que de l'animation pure, c'est-à-dire que l'activité, l'APS est un moyen, vraiment qu'un moyen, un outil, un support mais autour duquel on injecte plein de petites règles qui n'ont rien à voir avec les contenus d'enseignement. Et ça c'est super ingrat. Parce qu'au final, on essaie de faire évoluer les élèves, mais au niveau des transformations motrices, j'ai vraiment l'impression de rester sur les aptitudes des élèves. J'ai très peu d'action sur leur motricité. Et c'est super ingrat parce que ce n'est pas mon métier à la base. Après j'y trouve plein de compensations à côté mais c'est pas mon métier. *C'est pas mon métier d'avoir à gérer des bavardages, gérer une organisation d'équipe, des railleries, des élèves qui abandonnent parce qu'un autre élève les a insultés, parce qu'ils se sont fait taper, parce qu'ils sont démotivés, parce qu'ils ont du mal à accepter l'effort physique...* [23]. Tout ça après ça donne des désordres qui sont ingérables. C'est très frustrant. [ERS – 27 nov].
- Après je me dis que finalement bon ben... si j'ai pu amener autre chose à ces élèves, ne serait-ce que les réconcilier avec le système éducatif en général, bon ben je me dis que ce sera quand même quelque chose de bien. Ou *leur donner juste le goût de faire du sport en dehors du système scolaire, je pense que c'est la meilleure des choses au final* [24], parce que je leur aurais transmis le goût pour une discipline et qu'ils aient acquis le niveau 2 des compétences ou le niveau 1 je m'en fous. Mais c'est assez frustrant de voir qu'au niveau moteur, quand je mets en place un exercice, je ne regarde pas tant les transformations motrices ou l'atteinte des critères de réussite. Ca c'est secondaire. Tant que ça tourne des fois, tant que ça tourne et que je peux de temps en temps ponctuellement réguler, je me dis que c'est super ! [rires] [ERS – 27 nov].
- (...) là je me dis en fait je me contente de peu. Et finalement ils sont rentrés dans mes exigences à moi, mes élèves d'ici. Bon mon objectif de cycle est atteint, objectivement c'est mauvais, en termes de contenus, mais c'est bien pour eux. Alors finalement *je me dis que quand on passe plusieurs années ici, on vit tellement des choses difficiles que le peu que les élèves peuvent nous donner on le prend tout de suite et on se dit c'est bien. Je pense que ça peut être aussi difficile après de revenir dans un autre collège où finalement on doit avoir des exigences trop à la baisse* [25] et... Moi j'ai peur après de tomber dans un excès d'animation... Me contenter du fait que les élèves soient justes calmes, que l'activité ou ce qui est demandé soit réalisé à minima, et qu'au final les deux, trois compétences fixées dans le cycle soient atteintes. Mais c'est pas du tout un travail en profondeur, *j'ai énormément de mal à différencier ma pédagogie parce que c'est déjà tellement difficile de travailler avec une classe entière* [26], j'en suis même pas encore au

niveau de trouver trois niveaux et de... donc finalement je fais un enseignement très généraliste avec des exigences minimales parce que *si je leur [les élèves] en demande trop, c'est clair qu'ils vont lâcher et baisser les bras* [27] et que mon objectif premier c'est que ça se passe bien pour eux, pour qu'ils aient du goût à venir. Et voilà, enfin... [ERS – 27 nov].

- (...) dans cette classe [classe de 4^{ème}2], il faut jouer sur le registre de la bonne volonté et de l'investissement minimal comme moyen de progresser, d'avoir des bonnes notes et de les mettre en réussite. Avec eux, j'avoue que je me soucie assez peu de la performance réalisée : je cherche avant tout à les valoriser dans toute leur bonne volonté montrée. (...) La séance d'aujourd'hui prévue était un 4x5 min avec contrat selon les groupes d'allures, mais je sais que, *par principe, ils vont refuser cette situation* [28] vite jugée comme « infaisable ». Alors, comme d'habitude, je leur dis que s'ils font un effort sur les deux premières séquences de 5 min, je suis prête à diminuer mes exigences (faire uniquement 3x5min) : je négocie des exigences à la baisse contre leur investissement. (...) *Cet équilibre demeure très précaire, à reconstruire à chaque début de séance, à rappeler à tous les cours, mais bon, cela me permet d'obtenir un minimum de leur part* [29], de la qualité à défaut de quantité [Classe 4^{ème}2 – JdB – 28 nov]

Intérêt pratique : « **Se préserver** », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- Il m'est assez rare de passer du temps dans la cour de récré : je fais toujours en sorte de rester en *salle des profs pour souffler un peu, profiter de ce moment de répit pour me recentrer sur moi, calmer mes nerfs s'ils ont été mis à mal par une classe ou discuter de façon tout à fait désintéressée avec d'autres enseignants* [30]. C'est un temps pour moi, où je me rends très peu disponible pour les élèves : *c'est mon moyen à moi de me protéger de temps en temps.* [31] [JdB – 20 nov]
- Là, *je me sens moins fatiguée qu'à la veille des vacances de la Toussaint parce que je pense que maintenant j'ai certains repères et routines que j'ai mis en place* [32], *l'organisation de mon temps entre les cours* [33], *les élèves je les connais mieux donc j'ai moins d'appréhension et de stress au quotidien* [34], je m'organise mieux pour la préparation de mes cours donc je gère mieux mon temps en dehors des cours donc ça m'économise de la fatigue donc ça va mieux, j'ai fait des progrès de ce côté-là donc j'ai l'impression que je le vis mieux (...) je ne suis pas plus sereine pour autant. Au quotidien dans ma classe, je ne sais pas du tout comment ça va se passer. [ERS – 27 nov]
- *Il faut que j'apprenne à prendre beaucoup de recul sur ce que je vis sur l'instant pour ne pas que ça me « bouffe »,* [35] parce qu'au final, *c'est un métier où tout est mouvant, tout est mobile* [36], donc tout ce qui se passe il ne faut pas qu'il y ait des conséquences

immédiates. *Il faut que j'apprenne dans mon cours et dans l'évolution d'une classe, par exemple celle dont je suis PP [professeur principal] à prendre du recul sur ce que tous les autres me disent [37] et apprendre à déléguer aussi [38] ou ne pas vouloir intervenir sur tout, sur tous les fronts, à tous les moments, dès qu'il y a quelque chose [39], c'est ça qui est difficile parce qu'on a plein d'énergie, on se dit que là on va faire ceci, cela et puis tout ira mieux. En fait, c'est pas aussi mathématique que ça. Vivre les choses, avoir des sentiments, positifs, négatifs, des impressions plus ou moins bonnes, mais ne pas le prendre à cœur. C'est ça qui est encore difficile [40] parce que finalement on ne changera pas le monde, enfin, notre action s'inscrit dans la durée. [41] [ERS – 27 nov]*

- Je me dis en fait que ça [situation vécue d'une altercation avec un élève suite à un incident survenu dans le bus] je l'ai vécu difficilement et finalement j'aurais peut être pu l'éviter tout simplement en laissant passer. Et c'est un peu le piège. *Je pense que dans ce collège, si on ne veut pas trop souffrir il faut apprendre aussi à laisser « passer » [42], si on veut survivre. Fabien [coordonnateur EPS, 15 ans d'ancienneté au collège] me le disait : si tu veux rester dans ce collège il faudra que tu apprennes à t'économiser (...). Et c'était vraiment mettre des mots sur son mot économiser. Moi je le vois fonctionner au quotidien, c'est-à-dire vraiment ne pas prendre les choses à cœur... Et finalement, ça ça aurait pu être beaucoup moins grave si j'avais laissé passer. Mais c'est le piège en même temps parce que mine de rien on est là pour poser des règles [43]. Et si on va par là les bavardages dans le bus, cette activité agitée, on n'a pas à la laisser passer. Donc là j'ai agi justement, mais en agissant justement, je me suis épuisée. Et dans un collège comme ça c'est que tu as tellement de choses à gérer qui sont graves, qui sont tellement importantes que si tu veux agir sur tous les fronts tu ne peux pas, c'est inhumain [44] On y passerait un temps trop énorme et en plus au niveau personnel ce serait ingérable de tout encaisser. Donc en fait c'est ça qui est pénible il faut apprendre à viser vraiment le plus grave en sachant que rien n'est normal dans un collège comme ça [45]. Dans la cour ça bouge dans tous les sens, on se fait bousculer. Si on va par là, à chaque fois il faudrait que j'aille prendre l'élève, aller chez le CPE, faire 3000 démarches... Au bout d'un moment, il faut apprendre à « laisser passer », c'est pas normal, c'est pas normal. Dans un collège plus traditionnel c'est le genre d'incident sur lequel il faudrait s'arrêter tout le temps mais là dans un collège comme ça, pour ma survie personnelle, il faut que j'apprenne à laisser passer... [ERS – 27 nov]*
- C'est dur parce qu'après on pourrait se plaindre de dire oui mais les élèves ils sont toujours bavards, dans la classe ils ne savent pas faire le silence mais finalement le professeur a fait une sorte de consensus, il s'est dit que finalement le bavardage il ne pourrait pas le supprimer donc il agit un peu avec en disant que ça sert à rien de s'user

- pour des futilités* [46] en sachant qu'on ne va pas changer le monde. Moi j'en suis arrivée là un petit peu en me disant je ne pourrai pas changer le monde, je vais agir sur ce que je peux, essayer de transformer les élèves dans la mesure du possible mais surtout pas vouloir changer la vie parce que de toute façon... [ERS – 27 nov]
- Prendre du recul en distinguant l'essentiel du superficiel parce que finalement *si j'agis trop en coup de feu je vais m'user* [47], me fatiguer, dans la semaine ça va me paraître très très lourd et les résultats ne seront pas forcément positifs. Il faut vraiment que je sois plus efficiente de ce côté-là. Dépenser mon énergie vraiment utilement, (...). Ne pas s'enfermer dans des choses qui finalement ne trouveront pas d'issue, prendre vachement de recul... [ERS – 27 nov]
 - Je me sens faible, très fatiguée. Certainement le contrecoup de la sortie de la veille. Avec les 4^è3 en particulier, de 10h30 à 12h30. Alors en début de séance, je leur demande un peu de compassion : je leur dis à quel point je suis fatiguée, je leur dévoile ma faiblesse en espérant qu'aujourd'hui, ils ne vont pas profiter de la situation. C'est la classe où je suis professeur principal. Avec eux, j'ai pour le moment réussi à instaurer un climat de confiance réciproque. Ils commencent à connaître mon fonctionnement et moi le leur : moins d'incertitude, donc moins d'appréhension réciproque. Cela fait quelques temps que je me sens plus zen avec eux, et je pense qu'il en est de même pour eux. C'est pourquoi je me permets de dévoiler un peu ma fragilité, donnant certes l'impression de me rabaisser mais leur donnant aussi un rôle « responsabilisateur » : ils deviennent en quelque sorte un peu les « maîtres » du bon déroulement du cours. *En leur disant que je suis fatiguée, je prends donc le risque que les plus malins se saisissent de la situation pour mettre la pagaye* [48]. J'ai de la chance, ce jour-là les élèves n'abusent pas de cette marge de liberté et se montrent plutôt coopératifs et tolérants. Je serai plus en forme la semaine prochaine pour reprendre les rennes du cours d'EPS. [Classe 4^{ème}3 – JdB – 30 nov]
 - (...) ma dernière journée a été plutôt subie (sentiment d'inconfort lié à la fatigue), [JdB – 30 nov]
 - J'ai l'impression que je commence à échapper à une représentation « misérabiliste » de mes élèves. Je suis convaincue *qu'en proposant une organisation vigilante et personnalisée du travail en cours, il est possible de maintenir un niveau de connaissance plus exigeant* [49]. Mais évidemment que *cela suppose un engagement total de l'enseignant* [50] (*opérer sans cesse les « ajustements » cognitifs et comportementaux qui maintiennent l'attention des élèves, travailler en collaboration avec les collègues, sont autant de méthodes qui ont un coût mental et physique élevé*). Ce sentiment de confort ressenti cette semaine passerait donc peut-être par une sorte de renoncement à une

conception plus traditionnelle du métier à laquelle j'avais été davantage préparée [51].

[JdB – 7 déc]

- Je commence à saturer du cocon routinier du collège ; les vacances sont attendues avec hâte !! J'ai éprouvé cette semaine moins d'enthousiasme à prendre mes élèves en cours, moins de dynamisme et moins d'entrain que les semaines précédentes. Le climat n'arrange rien : le froid me paralysant au bord des terrains ou dans le gymnase !!! **[JdB – 13 déc]**
- Dans la continuité de la semaine précédente, j'ai éprouvé cette semaine encore moins d'enthousiasme à prendre mes élèves en cours (...). Je suis vraiment fatiguée nerveusement et j'en deviens un peu aigrie. Je me dis qu'il est grand temps de prendre les vacances, juste pour le bien-être des élèves, car je me trouve d'une humeur tellement exécrable que je suis persuadée d'en faire pâtir les élèves et d'en devenir mauvaise prof. Cet effet est largement amplifié par les discussions de la salle des profs, toutes centrées sur les projets de vacances, le compte à rebours des heures de cours restantes... Alors forcément, même inconsciemment, je ressens plus qu'à la normale l'envie (le besoin ?) de partir en congés !!!!! **[JdB – 20 déc]**

Intérêt pratique : «Travailler en équipe », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- (...) *mon idée c'est, j'y suis pour longtemps alors je vais faire en sorte d'y être bien dans ce collège parce de toute façon quitte à aller travailler autant que ce soit dans le plaisir. Donc j'avais des perspectives sur le long terme et au niveau de l'équipe pédagogique EPS déjà l'envie que ça avance (...). Là, je me dis il faut que je sois dans l'équipe et toutes les équipes confondues.* [50] Donc ce qui implique travailler dans toutes les réunions EPS, mettre en place le projet EPS qui n'est pas du tout développé ici, plein de choses qui dépassent aussi ma discipline, m'entendre bien avec les gens **[ERS – 27 nov]**
- *Avant un bon enseignant était un enseignant qui travaillait dans son coin et finalement son action était vraiment individuelle* [52] *maintenant, et surtout dans un collège comme ça, la réussite d'un enseignant ou son intégration ou son bien-être dans un établissement ça dépend de la façon dont il est dans une équipe* [53] (...) C'est très très important, c'est pourquoi j'y consacre beaucoup de temps en plus je m'entends très bien avec les profs, plus en salle des profs qu'en salle des profs d'EPS (...) **[ERS – 27 nov]**
- (...) moi j'ai un petit peu des difficultés avec ma co-PP [co-professeurs principaux]... on est deux profs principaux par classe vu qu'on est en ambition réussite et on a des fois des réponses..., on voudrait apporter des réponses totalement différentes sur un même problème et sur une même classe donc ça fait... bon en même temps je suis nouvelle donc je ne vais pas trop trop m'imposer mais... ma co-PP elle serait plus sur la discussion, la négociation, on va attendre, voir l'évolution lente et puis finalement bon ben des fois on a

- l'impression que les élèves ne sont pas trop suivis, on est toujours dans l'attente et des fois j'aimerais bien amener un peu plus de réponses concrètes et finalement c'est biaisé ou on se marche un peu l'une sur l'autre [54] ... [ERS – 27 nov]
- C'est une bulle. (...) [évoquant la salle des profs] Parce que je rentre dans un milieu qui est tellement stable, permanent, que je suis sécurisée [55] parce que j'ai mes repères, des choses qui ne bougent pas, qui sont régulières, récurrentes, avec des gens tranquilles qui ont vécu les mêmes choses que moi, donc c'est un moment où [elle souffle] je n'ai aucune incertitude, donc ça se passe bien. C'est très régulier donc ça me va bien. Comment dire, ce sont des moments où je peux échanger avec des pairs, avec des gens qui font les mêmes choses que moi et qui vivent aussi les mêmes choses. On ne parle pas forcément de ce qui s'est passé, mais le fait d'être ensemble c'est très rassurant, c'est très rassurant. [56] [ERS – 27 nov].
 - En fait je fais beaucoup d'heures au collège, j'ai pris pas mal de choses, j'ai pris les CIPPA, je fais de l'aide aux devoirs, de temps en temps il y a les conseils d'administration, j'ai l'impression que je passe tellement de temps au collège cette année que j'ai envie aussi de sortir du collège et dès que je sors du collège j'ai vraiment cette chance de fermer une porte et de faire tout autre chose. Je préfère, pour le moment, après je verrai plus tard, dès que je franchi la porte du collège, je vis ma vie personnelle qui n'a aucun lien avec celle du collège, donc pour le moment c'est vrai que je n'ai pas trop de liens en dehors du collège avec des collègues, j'ai pas d'amitiés, j'ai des affinités mais je n'ai pas d'amitiés. Ca ne me dérange pas et au contraire même pour le moment je le vis mieux. Sinon ça me boufferait beaucoup parce que finalement quand on est avec des collègues on est quand même, même si on est dans un cadre hors collège, ne serait-ce que pour boire un verre, on est toujours avec nos élèves dans notre tête. [58] Cette année en tout cas ce sera comme ça. Si j'avais moins de responsabilités au collège ou si j'y passais moins de temps je ressentirais le besoin le soir d'aller boire un café avec... je sais il y en a plein qui y vont qui m'ont proposé plein de fois. Pour le moment, j'en ai pas envie. J'ai vraiment pas envie... Je fais des choses, j'essaie de pas voir de gosses le week-end, je n'encadre pas un club sportif particulier ni rien, je fais mes choses à moi, avec mes amis qui ne sont pas forcément que des profs... [ERS – 27 nov].
 - (...) [Laure assiste, à sa demande, à un cours d'Arts Plastiques avec la classe dont elle est professeur principal] Jeudi, pendant l'heure de vie de classe, je ferai un petit bilan de ce que j'ai observé, en faisant attention à aller dans le sens du professeur d'art plastique (car il paraît très important de montrer que l'équipe est soudée et d'ajouter du crédit à son travail) malgré les petits divergences que j'ai soulignées. [57] [JdB- 3 dec]

Construction globale – Période : 08 novembre – 21 décembre

Signe non élémentaire 2

Préoccupations (E)

- *Contrôler l'agitation des élèves*
 - Mettre en garde collectivement les élèves en début de cours pour préciser ses attentes
 - Mettre en place un contrat avec les élèves en utilisant une activité attrayante comme « carotte motivationnelle »
 - Mobiliser suffisamment d'énergie pour cadrer le groupe classe
 - Enoncer des règles de fonctionnement claires et concrètes
 - Cadrer les relations entre les élèves, le rapport à l'enseignant, et mettre simultanément en place des règles de fonctionnement du groupe classe, des règles d'apprentissage
 - Intervenir rapidement auprès des élèves afin d'éviter que leur agitation ne s'amplifie
 - Diminuer le plus possible les temps morts
 - Ne pas entrer en conflit avec les élèves leaders de la classe

- *Mettre les élèves en activité*
 - Utiliser des « renforcements positifs »
 - Trouver des moyens détournés de faire cours

- *Transmettre des savoirs*
 - Donner aux élèves l'envie de venir en cours
 - Accepter de faire des compromis
 - Réduire ses exigences

- *Se préserver*
 - Passer du temps en salle des professeurs
 - Construire des routines
 - Organiser son temps en dehors des cours
 - Connaître les élèves
 - Prendre du recul
 - Déléguer
 - Agir uniquement sur les faits les plus graves
 - Apprendre à « laisser passer »
 - Ne pas s'user pour des futilités
 - Ne pas agir de manière trop impulsive
 - Renoncer à une conception traditionnelle du métier

- *Travailler en équipe*
 - S'impliquer activement au sein des équipes pédagogiques
 - Montrer une cohésion de l'équipe pédagogique aux parents d'élèves

Attentes (A)

- Attentes liées à l'obtention du calme en cours
- Attentes liées à une mise en activité des élèves
- Attentes liées à un investissement minimum des élèves
- Attentes liées à la motivation des élèves à venir en classe
- Attentes liées à une réconciliation des élèves avec le système scolaire
- Attentes liées à la construction par les élèves de 2 ou 3 compétences
- Attentes liées à la préservation de soi

- Attentes liées une intégration au sein de l'équipe EPS et de toutes les équipes pédagogiques confondues

Référentiel (S)

- Une mise en garde adressée à l'ensemble de la classe en début de cours permet de préciser ses attentes [1]
- Dans un collège plus tranquille, les élèves réalisent les situations proposées par l'enseignant même s'ils n'y trouvent pas d'intérêt sans râler ni négocier la règle en permanence [10]
- Les temps morts dans le déroulement du cours favorisent l'apparition de comportements déviants [16]
- Il est préférable de ne pas entrer en conflit avec les élèves leaders de la classe [18]
- Utiliser des « renforcements positifs » est un moyen de maintenir l'intérêt des élèves [21]
- Le métier d'enseignant ne consiste pas à régler des incivilités [23]
- La salle des professeurs est un endroit où l'on peut discuter de façon désintéressée avec les autres enseignants et souffler [30]
- Rester en salle des professeurs est un moyen de se protéger [31]
- Un enseignant se doit de poser des règles de fonctionnement [43]
- Se sentir bien au sein d'une équipe pédagogique nécessite de s'y impliquer activement [50]
- Avant, un bon enseignant était un enseignant qui travaillait seul, son action était individuelle [52]
- Ne pas entretenir de relations avec les autres enseignants de l'établissement en dehors du collège est une façon de se préserver [57]

Representamens (R)

- Le bruit, l'agitation permanente des élèves
- La difficulté des élèves à se concentrer et se mettre au travail
- L'intrusion de personnes extérieures au collège dans l'un de ses cours
- Le peu de transformations motrices des élèves
- La fatigue nerveuse
- Le nécessaire travail d'équipe

Unités significatives non élémentaires (UNE)

- Inquiète, est en permanence sur le qui-vive pour éviter les dérapages
- Se remet en question face à des situations de classe qui ne fonctionnent pas
- Mobilise beaucoup d'énergie pour cadrer le groupe classe et limiter les temps morts dans le déroulement de la séance
- Apprécie la mise en activité autonome des élèves pendant la phase d'échauffement
- Valorise les élèves en utilisant des feed-back positifs pour favoriser leur engagement
- Inquiète, a peur de s'inscrire dans un excès d'animation
- A l'impression de rester sur les aptitudes des élèves sans leur permettre de transformer leurs conduites motrices
- Eprouvant des difficultés à travailler en classe entière, n'est pas au stade de différencier sa pédagogie
- Propose un enseignement généraliste avec des exigences minimales
- Se soucie peu de la performance réalisée et des compétences des programmes qui restent secondaires
- Négocie ses exigences à la baisse contre l'adhésion des élèves

- Renonce à une conception idéalisée du métier d'enseignant
- Fatiguée, dévoile sa fragilité aux élèves au risque de perdre le contrôle de la classe
- Echappe à une vision « misérabiliste de ses élèves », convaincue qu'en proposant une organisation des formes de travail, il est possible d'accéder à un niveau de connaissances plus exigeant
- Reste en salle des professeurs pour souffler et se recentrer sur elle-même
- Organise son temps en dehors des cours mais ne se sent pas plus sereine face aux situations incertaines vécues au quotidien dans sa classe
- Affectée au collège pour plusieurs années, ressent l'envie de s'y sentir bien
- Epreuve l'envie de s'impliquer dans la conception et la mise en œuvre du projet pédagogique d'EPS
- Pour favoriser son intégration, passe beaucoup de temps en salle des professeurs
- Epreuve des difficultés à travailler avec sa co-professeur principale, apportant des réponses différentes à un même problème
- Nouvelle dans l'établissement, n'ose pas s'imposer dans les prises de décisions en tant que professeur principale.
- Passant beaucoup de temps au collège ressent le besoin de vivre sa vie personnelle sans entretenir de relations avec ses pairs en dehors du collège
- A la veille des vacances, ressent moins d'enthousiasme à prendre les élèves en cours
- Usée, ressent le besoin de partir en vacances

Interprétants (types) (I)

Intérêt pratique : Contrôler l'agitation des élèves

- Connaissances validées / construites
 - o Mettre en place un contrat avec les élèves en utilisant l'activité foot comme « carotte motivationnelle » peut permettre d'obtenir leur adhésion minimale [2]
 - o Beaucoup d'efforts sont nécessaires pour obtenir l'attention des élèves [3]
 - o L'équilibre établi en cours peut facilement être rompu [4]
 - o Obtenir le calme en cours est source de fatigue [5]
 - o Il faut redoubler d'énergie pour rester maître de sa classe [6]
 - o Enseigner dans un collège RAR ne donne pas droit à l'erreur [7]
 - o Les élèves ne se régulent pas d'eux-mêmes [8]
 - o Si les règles de fonctionnement dictées par l'enseignant ne sont pas assez claires et concrètes, les élèves réagissent de façon exponentielle [9]
 - o L'enseignant doit assumer plusieurs tâches simultanément : cadrer les relations entre les élèves et le rapport à l'enseignant, mettre en place des règles de fonctionnement collectif de la classe et d'apprentissage [11]
 - o Les différentes tâches à effectuer sont interdépendantes [12]
 - o Les élèves du collège sont critiques vis-à-vis des enseignants [13]
 - o Le comportement des élèves est souvent imprévisible [14]
 - o L'agitation des élèves s'amplifie rapidement si l'enseignant n'intervient pas immédiatement [15]
 - o La situation d'enseignement est un système ouvert où rien ne peut se prévoir à l'avance [17]
 - o La pression des pairs conduit les élèves à résister à l'autorité de l'enseignant [19]
 - o Les imprévus sont des situations stressantes pour les élèves et ont tendance à engendrer du désordre [20]

Intérêt pratique : Transmettre des savoirs

- Connaissances validées/construites
 - La tâche de transmission des contenus est réduite [22]
 - Donner aux élèves l'envie de pratiquer un sport en dehors de l'école est un premier objectif à atteindre [24]
 - Enseigner trop longtemps dans un établissement d'éducation prioritaire peut conduire à réduire ses exigences [25]
 - La difficulté de travailler en classe entière ne permet pas la mise en place d'une pédagogie différenciée [26]
 - Les élèves ont tendance à renoncer dès que le niveau d'exigence est trop haut [27]
 - Par principe, les élèves refusent toute situation proposée par l'enseignant [28]
 - Un accord est à trouver avec les élèves à chaque séance pour obtenir un minimum d'investissement de leur part [29]
 - Proposer une organisation vigilante et personnalisée des formes de travail peut permettre d'être plus exigeant quant au niveau de connaissances visé [49]

Intérêt pratique : Se préserver

- Connaissances validées/construites
 - Avoir des repères et construire des routines limitent la fatigue [32]
 - Organiser son temps en dehors des cours minimise la fatigue [33]
 - Connaître les élèves permet de moins appréhender le quotidien [34]
 - Réussir à prendre du recul est indispensable pour ne pas trop souffrir [35]
 - Le métier d'enseignant est un métier où tout est « mouvant » [36]
 - Prendre du recul sur ce que les autres enseignants peuvent dire est nécessaire pour se préserver [37]
 - Accepter de déléguer est indispensable pour se préserver [38]
 - Accepter de ne pas vouloir intervenir au moindre incident est essentiel pour ne pas souffrir [39]
 - Il est difficile de ne pas prendre les événements à cœur [40]
 - L'action d'un enseignant s'inscrit dans la durée [41]
 - Pour sa survie personnelle, il est essentielle d'apprendre à « laisser passer » [42]
 - Dans un établissement d'éducation prioritaire, il y a tant d'incidents qu'il est impossible d'agir sur tout [44]
 - Il ne faut agir que sur les faits les plus graves [45]
 - Il est inutile de s'user pour des futilités (bavardages) [46]
 - Agir immédiatement au moindre incident est usant [47]
 - Dévoiler sa fatigue aux élèves revient à prendre le risque que les élèves s'agitent [48]
 - Maintenir un certain niveau d'exigence suppose un engagement total de l'enseignant [50]
 - Le sentiment de confort passe par une sorte de renoncement à une conception plus traditionnelle du métier [51]

Intérêt pratique : Travailler en équipe

- Connaissances validées/construites
 - La réussite d'un enseignant et son bien-être dépendent de la façon dont il se sent dans une équipe [53]
 - Il est difficile de travailler avec son co-professeur principal sans avoir parfois l'impression d'entrer en concurrence [54]
 - La salle des professeurs est un espace stable où l'on se sent en sécurité [55]

- Pouvoir échanger avec ses pairs qui vivent la même chose en salle des professeurs est très rassurant [56]
- Malgré certaines divergences, il est important de montrer aux élèves que l'équipe enseignante est soudée [58]

Synthèse de l'activité de l'enseignante au cours de la période 2 [08 novembre – 21 décembre (veille des vacances de Noël)]

La synthèse de l'activité de l'enseignante au cours de cette période de l'année est complétée par l'analyse du flux de ses états affectifs [Cf. Figure 9] et des différentes composantes structurant son activité professionnelle.

Au retour des vacances, Laure continue d'être très préoccupée par l'obtention du calme en classe et le maintien de l'ordre scolaire. Réduire les « temps morts » et favoriser le maintien des élèves en activité sont une façon pour elle de contenir leur agitation. Elle n'hésite pas à utiliser des moyens détournés pour faire cours, à exploiter des situations ludiques pour susciter l'intérêt des élèves ou encore à instaurer des formes de contrat et de négociation avec eux (en exploitant par exemple une activité physique et sportive particulièrement prisée par les élèves comme récompense à la fin du cours en échange d'un investissement minimum de leur part durant la séance). L'enseignante utilise fréquemment des « feed-back positifs » (régulations) pour renforcer l'adhésion des élèves aux tâches proposées et maintenir leur intérêt. Particulièrement préoccupée par le bon déroulement des séances, par l'organisation de la classe et la mise en action de tous les élèves, Laure ressent une certaine inquiétude quant au fait de s'inscrire dans un excès d'animation, sans permettre aux élèves de transformer leurs conduites motrices.

Pourtant, la jeune enseignante accepte de faire des compromis, de réviser ses exigences et de limiter ses objectifs. Donner aux élèves l'envie de venir en cours devient pour elle un but premier, s'intéressant de façon moindre à leurs apprentissages et performances motrices. Les situations d'enseignement lui paraissent incertaines et difficilement prévisibles. Ce qui ne lui permet pas d'anticiper les événements.

A cette période de l'année, l'enseignante propose un enseignement global, identique pour tous, avec des exigences minimales de mise au travail. Constatant sa difficulté à

appréhender et réguler la classe dans son ensemble, Laure estime ne pas être en mesure de pouvoir parvenir à différencier sa pédagogie. Comme si le fait de ne pas réussir à intervenir sereinement au sein du groupe ne l'autorisait pas à envisager des modalités d'interventions plus individualisées. Seuls les élèves leaders font l'objet d'attentions particulières de la part de l'enseignante qui évite expressément d'entrer en conflit direct et frontal avec eux du fait de leur influence potentielle sur les autres élèves.

Les sentiments de confort éprouvés au cours de cette période de l'année [de +1.5 à +3 sur l'échelle de confort/inconfort entre S9 et S14 (cf. Figure 9)] sont étroitement liés au fait que Laure soit parvenue à instaurer progressivement des routines de fonctionnement qui lui permettent de prendre momentanément un peu de recul durant les séances. Au fil des semaines, Laure stabilise son activité en classe, notamment au niveau de la mise en activité des élèves, et ressent une certaine quiétude, sans véritablement savoir « *si cette sérénité est la cause ou la conséquence de leur [les élèves] attitude positive.* » [JdB 7 déc.]. L'enseignante se sent moins démunie face aux comportements des élèves. Elle prend conscience que le confort ressenti « *passerait peut-être par une sorte de renoncement à une conception plus traditionnelle du métier* » à laquelle l'enseignante pense avoir été « *davantage préparée.* » [JdB 6 et 7 déc.]. Laure tend progressivement à accepter ses conditions de travail et à s'accommoder, comme en témoigne un extrait de son journal de bord : « *une semaine plutôt bien vécue, les petits soucis et désagréments ont relevé du désordre scolaire habituel dans ce collège* » [JdB 16 nov.]. Comme si l'enseignante admettait peu à peu de ne plus agir de manière systématique et spontanée et apprenait progressivement à prendre de la distance sur les événements, se résignant à n'intervenir que pour les faits les plus graves.

La salle des professeurs devient pour elle un espace de repos et de dialogue informel avec ses pairs confrontés aux mêmes difficultés qu'elle, une façon pour elle de se protéger des élèves. Jusqu'alors prioritairement centrée sur son activité en classe, Laure présente un intérêt de plus en plus marqué pour le collectif enseignant. Comme si elle se rendait compte qu'il était impossible de pouvoir tout supporter seule et qu'il était essentiel d'échanger et d'accepter de déléguer. Elle ressent le besoin de s'engager activement dans la vie du collège et manifeste sa volonté de travailler collectivement et de s'impliquer au sein des équipes pédagogiques. Passant beaucoup de temps au collège, elle ressent toutefois le besoin de vivre sa vie personnelle sans entretenir de relations amicales avec ses collègues en dehors de

l'établissement. Une façon selon elle de se prémunir en maintenant une certaine distance avec son environnement de travail.

Dès la mi-décembre, Laure éprouve moins d'enthousiasme à prendre ses élèves en cours, commençant à « saturer du cocon routinier du collègue » [JdB 13 déc.]. Se sentant nerveusement fatiguée, elle cherche par tous les moyens à se préserver. Enseigner dans un collège Réseau Ambition Réussite ne donne, selon elle, pas droit à l'erreur. Chaque équilibre instauré, notamment au niveau des conditions de mise au travail des élèves, reste fragile et peut être totalement remis en question à chaque instant. Laure ressent le besoin d'organiser le plus rigoureusement possible un contexte d'intervention vécu comme particulièrement incertain où les moindres imprévus deviennent des situations stressantes. Ce qui l'oblige à s'engager physiquement dans la conduite des leçons pour rester maître de sa classe. Fatiguée, l'enseignante ne parvient plus à prendre suffisamment de recul pour faire face aux situations de classe, pointant, à l'approche des vacances scolaires, la valeur -2 sur l'échelle de confort-inconfort (cf. Figure 9).

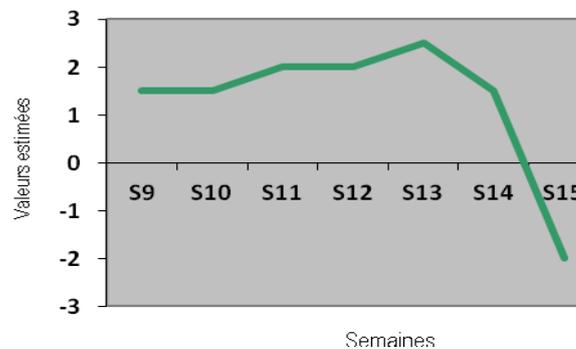


Figure 9 : Flux de l'estimation des états affectifs de Laure [Semaines 9 à 15]

Période 3 : 08 janvier- 22 février

Signe non élémentaire 3

Extraits du corpus pour la documentation du signe non élémentaire n°3 [08 janv. - 22 fev.]

Remarques : Ont été placés en italique les extraits de verbatims supports de la documentation du référentiel et des interprétants (classés par intérêt pratique). Ces derniers ont été indexés afin d'en faciliter l'accès. Des éléments conjoncturels ont par ailleurs été précisés et placés entre crochets afin de favoriser la compréhension des verbalisations de l'enseignante.

Intérêt pratique : « Contrôler l'agitation des élèves », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- Premier cours depuis le retour des vacances de Noël. Je m'attends à voir des élèves surexcités, qui auraient oublié les règles de vie de classe travaillées depuis le début de l'année. *En effet, j'avais largement pu constater ces dérégulations au retour des vacances de Toussaint, nécessitant un recadrage strict avant toute autre tentative de mise en activité et d'apprentissage* [1]. [**Classe de 6ème4 - JdB – 8 janv**]
- *Je me rends compte que certains élèves sont un peu transparents dans cette classe. Il s'agit d'un groupe de filles, au comportement scolaire, sérieuses et appliquées, répondant toujours favorablement à chaque consigne, et qui ne posent pas de problème de comportement.* [2] A ces élèves, je n'adresse que très rarement des feed-back individuels et ces rétroactions sont surtout de nature appréciative (c'est bien, ce n'est pas bien), plutôt des encouragements pour maintenir leur degré de motivation pour l'activité, et peu de contenus d'enseignement. Avec ce groupe, je me contente simplement de les maintenir dans ce cadre sans faire de vagues. *Car dans cette classe, il y a un gros noyau dur de garçons dominants et agités, capables de faire capoter le cours* [3]. Ces fortes têtes m'obligent à accorder une attention prépondérante, sous forme d'encouragements, mais aussi de réponses à des questions multiples, et de résolutions de petits conflits liés à l'arbitrage et l'organisation. Je me sens un peu emprisonnée par eux, car si je ne suis pas suffisamment présente pour eux, un rien peu faire tout dérailler, une simple erreur d'arbitrage peut se transformer en injustice raciste et m'obliger alors, face à l'évolution négative de ces événements, à interrompre le cours. Pour le bon fonctionnement général du cours, pour le moment je n'ai trouvé rien de mieux que d'accorder plus de temps et

plus de feed-back à ces élèves-là qui, objectivement, ne le méritent pas car trop perturbateurs.

[Classe de 6ème 6 - JdB – 11 janv]

- Mais il est vrai que la question des « perturbations scolaires », des comportements des élèves, de l'indiscipline... est cependant omniprésente dans mes discours et mes préoccupations. *A mon sens, j'y accorde beaucoup d'importance car ces discordes traduisent l'écart entre un élève idéal (sur le plan pédagogique) et le collégien des quartiers populaires* [4]. **[JdB – 15 janv]**
- Avec Estelle [Enseignante d'EPS en co-intervention dans le cadre de l'Association Sportive du collège], chacune de nos interventions est interrompue par des bavardages et des remarques inappropriées, et pour éviter de saccader nos propos et permettre de les finir, on hausse le ton de la voix, ce qui fatigue et énerve. **[Association sportive – JdB – 16 janv]**
- Avec cette classe [classe de 4^{ème}2], je baisse mes exigences en matière de discipline, je tolère des pratiques qu'en réalité je juge répréhensibles, j'accepte un niveau de bruit supérieur à ce que j'accepte par exemple avec la 6^{ème}4 ou la 5^{ème}2. *Oui, avec cette classe, je contrôle moins, c'est évident parce que sinon, ça explose* [5]. Cela m'attriste un peu, mais bon tant pis. S'il est vrai que j'explique la diminution des exigences disciplinaires par la prise en compte des difficultés des élèves à supporter certaines contraintes, je le fais aussi parce que je peux parfois craindre des réactions intempestives et agressives. Avec la 4^{ème}2, je suis dans une sorte « d'insécurité pédagogique » au sens où rien n'est acquis, rien n'est sûr, où les conditions d'enseignement ne sont jamais assurées...au sens où règne une incertitude par rapport aux activités pédagogiques et au maintien de l'ordre scolaire. **[Classe de 4ème 2 – JdB – 18 janv]**
- Des journées toujours aussi chargées en nombre d'heures de cours, mais pendant l'interaction [avec les élèves], j'ai ressenti chez toutes mes classes un certain apaisement, une sérénité, comme si pour une fois je me sentais totalement maître du cours, comme si j'avais la certitude qu'un dérapage, une altercation, un imprévu habituellement déroutants ne m'auraient pas fait perdre pied. Je reste maître du bateau. Avec la 4^{ème}2 notamment, cela fait trois séances maintenant qu'ils râlent moins, remettent moins en question ma parole, se plient rapidement aux règles et se mettent plus volontiers au travail. Peut-être un cap est-il franchi ? A confirmer... **[JdB – 24 et 25 janv]**
- De la nouveauté liée au changement de cycle [d'enseignement] [changement d'activité physique et sportive prise comme support] EPS, qui rompt la routine, des relations cordiales avec les élèves, détendues, sur le mode de la sérénité la plupart du temps. *Un brin d'inquiétude liée justement à cette nouveauté qui implique alors de nouvelles routines à développer, des nouveaux cadres à mettre en place et à légitimer auprès des élèves* [6]. **[Classe - JdB – 1 fév.]**

- J'accompagne un groupe de cinq élèves à la visite d'une entreprise, dans le cadre du « rallye des entreprises ». Et cela tombe plutôt bien parce que les élèves qui m'ont été confiés font partie de la 4è2, classe qui, malgré les progrès réalisés, reste encore à mes yeux assez versatile, parfois imprévisible. *Je me dis que cette sortie sera l'occasion réciproque de se connaître dans un autre contexte, autre que celui assez strict des cours d'EPS* [7], visage que je me donne avec eux pour simuler parfois une illusion de maîtrise. En effet, les discussions sur le chemin, désintéressées et spontanées, sont fort sympathiques et me confortent dans l'idée que si ces élèves-là ont certes des difficultés à accepter les règles du jeu scolaires ils ne sont pas bien méchants dans le fond. Et que *la façon dont ils apparaissent en cours n'est que le résultat de « l'effet groupe »* [8] qui pousse les figures fortes de la classe à conserver le rôle de leader, tête dure, rebelle...à garder en quelque sorte la « face » dans leur classe [**Sortie scolaire - JdB – 8 fév.**]
- L'échauffement terminé, on [Laure avec l'une de ses collègue d'EPS du collège et une enseignante d'un autre établissement participant à la rencontre] s'organise dans l'espace et on se répartit les tâches : Estelle et la collègue de De Geyter [du collège De Geyter – établissement participant à la rencontre inter-établissements dans le cadre de l'Union Nationale du Sport Scolaire] sont les juges, qui attribuent les notes dès l'enchaînement présenté. L'autre professeur de De Geyter et moi gardons nos élèves dans un coin et organisons les différents passages. Les élèves de Lorca [du collège Garcia Lorca], qui n'ont jamais vécu une situation de ce genre, ressentent un brin de frustration, car le temps d'attente demeure très long et le temps de passage très court. Il n'y a pas de deuxième chance si l'enchaînement est mal réalisé. Face à cette démobilisation progressive, il m'a fallu trouver tous les moyens et subterfuges possibles pour les tenir au calme jusqu'à la fin de la rencontre : déplacer les élèves les plus bavards, les mettre à l'écart, orienter leur regard sur la prestation des autres afin de transformer ces moments d'attente en moments d'apprentissage de type social, par observation, les supplier de faire du silence ou les menacer de sanction. J'avais l'impression d'avoir de moins en moins d'emprise sur eux. Comme si, au fil du temps, une certaine tension montait, et qu'ils ne pouvaient se contenir. Les bavardages se sont transformés en agitation, puis en déplacements sur les tapis furtivement, puis en acrobaties en tout genre. Ce phénomène s'est amplifié dès lors que des spectateurs sont entrés dans le gymnase. Pour la plupart, c'était des élèves de la même classe que les gymnastes, ce qui a fortement perturbé nos élèves : pour garder la face, montrer leur compétences gymniques et par là même leur supériorité par rapport au collège De Geyter au niveau de la difficulté des acrobaties, ils se sont alors immergés dans une sorte de duel, de joute physique et verbale, de « battle » à l'image des pratiques urbaines type hip-hop. Heureusement que De Geyter n'est pas rentré dans ce jeu-là, sinon je crois vraiment que je n'aurais plus rien maîtrisé. A ce moment-

là, j'ai vraiment eu honte de mes élèves, j'avais non seulement l'impression qu'il était alors plus raisonnable de ne pas les montrer, les sortir, pour ne pas faire de vagues, mais aussi et surtout l'impression de ne pas être capable de les tenir, comme n'importe quel enseignant d'EPS pourrait le faire. (...) Je rentre chez moi rincée et honnêtement dégoûtée...

[Association sportive - JdB – 20 fév.]

- On [Laure et sa collègue d'EPS] les [les élèves] prévient que pendant les cours [de l'Association sportive], s'ils deviennent trop pénibles, ne respectant pas les consignes de sécurité, se coursant dans la salle pour faire des balayettes, se bousculant en prétextant jouer, détournant les consignes pour ne réaliser que les exercices qu'ils ont envie de faire... alors nous serions amenées à arrêter le cours, refusant de subir ce genre de désagrément. Aujourd'hui, le cours s'est bien passé : je le signale aux élèves, leur disant que c'était une bonne séance de travail. Estelle [enseignante d'EPS du collège co-animant avec Laure l'Association Sportive] me reprend et dit que ce n'est en fait qu'une séance normale de cours, rien d'exceptionnel, qu'ils devraient toujours avoir ce type de comportement... Je pense que j'oublie un peu ce qu'un cours « normal » pourrait être, car cela se produit tellement rarement, que j'ai tendance à survaloriser les moindres attitudes « normales ». Au fond, ce qui me dérange, et dérange aussi ma collègue Estelle, c'est d'être confrontée à la nécessité de travailler explicitement à constituer ce qui, dans un état antérieur du système éducatif ou dans un établissement dit « classique », pourrait (peut encore) être considéré comme allant de soi, ou comme un acquis à partir duquel l'action de l'école pouvait (peut) s'exercer. Qu'est ce que j'aimerais avoir des collégiens déjà constitués comme élèves, pour lesquels les règles de l'école iraient de soi, et qui manifesteraient une appétence spontanée pour les apprentissages scolaires. Ici (collège Garcia Lorca), *le travail de transformation des collégiens en élèves ne porte que difficilement ses fruits, et son résultat est souvent fragile.* [9] **[Association sportive - JdB – 20 fév.]**
- Une semaine dans laquelle je me suis plainte de plusieurs désagréments, mais au fond, avec l'énergie du retour des vacances, les situations vécues n'ont eu rien de difficile. Je pense que je râle parce que lorsque je suis rentrée dans mon sud natal pendant les vacances, je suis retournée à mon ancien lycée, car j'ai gardé de très bons rapports avec mes anciens enseignants, et j'y apprends toujours des choses sur le plan pédagogique. La population de cet établissement est bien différente de celle de Saint-Denis, et de ce fait, je pense que cela m'a fait prendre conscience à quel point les élèves de mon collège étaient difficiles, chose que progressivement je commençais à intérioriser. **[JdB – 20 fév.]**

Intérêt pratique : « Mettre les élèves en activité », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- (...) je leur [les élèves] distribue la fiche d'évaluation 3 séances à l'avance, détaillant le barème et les exigences. *Cela leur permet de développer des stratégies pour gagner des points, et de construire un rapport plus positif à l'évaluation* [10] en supprimant le sentiment d'impuissance acquise. [**Classe de 6ème4 – JdB – 8 janv**]
- Avec les 6è4 et les 5è2, je change d'APSA, c'est respectivement la première séance de tennis de table et d'ultimate. Alors, même si je suis avec des classes qui « tournent » bien, je ressens quand même une incertitude quant au déroulement du cours, *quant aux routines qu'il me faudra instaurer dès maintenant afin d'obtenir un fonctionnement efficace et économique* [11]; *routines qui conditionnent en partie la réussite du cycle* [12]. [**JdB – 29 janv**]
- Enfin, parler de « cycle » [cycle d'enseignement] est un bien grand mot : j'utilise plutôt l'activité boxe comme moyen de les [les élèves] mettre en activité et les confronter à l'apprentissage ou réapprentissage des quelques règles fondamentales de respect (des uns, des autres, de l'enseignant), des règles de jeu (ne pas frapper mais toucher), des méthodes (l'échauffement avant de faire des combats), de communication... Et comme je suis totalement novice dans l'enseignement de cette APSA, c'est Djillali, un élève de la classe, qui a pour rôle d'organiser les différents exercices et séquences d'apprentissage pour les autres élèves. Il est spécialiste de l'activité donc fortement investi et ravi d'occuper ce rôle-là. *Les autres élèves se mettent plus facilement en action et en situation car les consignes viennent d'un pair, une autorité autre que celle des enseignants* [13], qui ont souvent à leurs yeux, perdu beaucoup de crédit, leur confiance s'effilochant au fil des années scolaires et des échecs successifs. Moi, de mon côté, je peux intervenir ponctuellement pour relancer une motivation en baisse pour des ateliers, pour discuter avec les élèves qui restent dans leur coin à jouer à la PSP, pour surveiller que certains ne s'échappent pas du cours (car malgré leur « bonne volonté », rester deux heures dans un même cours relève pour beaucoup de l'exploit). Sans mon accord, deux élèves avaient quitté la salle pour fumer une cigarette à l'extérieur. Heureusement que je prends ces élèves-là le lundi matin, moment dans la semaine où je suis certainement le plus zen, le plus enclin à prendre sur moi pour expliquer calmement les choses, désamorcer les conflits et prendre avec beaucoup beaucoup de recul tout ce que je vois ici. Car, *il est assez dur de se rendre compte combien ces élèves en décrochage scolaire ont perdu tout de la socialisation scolaire* [14]. Les gardiens du gymnase me parlent beaucoup de ces élèves-là qui les choquent par leur attitude a-scolaire, et qu'ils définissent comme « irrécupérables ». Avec eux je vis au jour le jour, car toute tentative de planification est systématiquement amenée à échouer, car je ne peux même pas savoir si le cours suivant j'aurais deux ou dix élèves, si un problème personnel de l'un d'entre eux ne va pas contaminer

mon cours, si l'exercice proposé va être écouté. Comme des enfants de primaire, ils sont incapables de se mobiliser sur une tâche plus de 5min, *donc la difficulté reste à trouver en permanence des moyens de rebondir, des astuces pour les activer dans une autre tâche, et parfois changer vite d'APSA, pour éviter que la démobilisation ne conduise à la déviance* [15]. D'autre part, ils n'ont aucunement un esprit de groupe ; ils évoluent tels des électrons libres sans avoir conscience du groupe classe et des règles de vie en groupe. Ils prennent des décisions sur un coup de tête sans se préoccuper de ce que pensent les autres. Par exemple, un élève se lassant du cours de boxe, veut faire foot, un autre basket, un autre veut faire de la course et quand, après avoir fait des pieds et des mains pour les stimuler, j'arrive à en convaincre 6 de faire un match de foot, au moment de lancer le jeu, au final, il n'y en a plus que deux de motivés et la situation est compromise. Quand la fin du cours arrive, je me sens toujours très soulagée d'avoir juste réussi à les maintenir un temps. Objectif peu ambitieux certes, mais véritable enjeu pour moi !!!! [**Classe de CIPPA - JdB – 11 fév.**]

Intérêt pratique : « **Transmettre des savoirs** », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- En effet, après en avoir discuté avec Estelle, on pense que le support vidéo peut avec ces élèves [les élèves de l'établissement] offrir plein d'avantages : non seulement un retour sur leur action autre qu'une régulation venant du prof, extérieure à eux et parfois mal comprise. *Mais aussi leur permettre de voir concrètement leur progrès et ainsi les inscrire plus que jamais dans une démarche d'apprentissage* [16]. Estelle m'explique que c'est important pour ces élèves car elle les a en cours d'EPS et paraît-il, dans les autres matières scolaires, beaucoup sont en difficulté voire en échec. En leur montrant les effets de leur travail en UNSS, de leur investissement, on espère en quelque sorte qu'ils seront fiers d'eux, qu'ils mesureront ce qu'ils ont appris, maîtrisé, qu'ils veuillent enfin continuer à s'inscrire dans des apprentissages. Je pense aussi et surtout que pour ce public-là, souvent très agité, bruyant, parfois qualifié par des collègues comme a-scolaires, il s'agit aussi peut-être qu'à travers ces progrès, les élèves apprennent des choses qui valent le respect des règles et des contraintes. Autrement dit, que *le respect des règles sera l'effet de l'apprentissage*. [17] (Utopiste ???) [**Association Sportive - JdB – 30 janv.**]
- (...) pendant deux jours [Stage de formation continue] je me replonge dans des problématiques d'enseignement, d'apprentissage, dans une réflexion sur mon action sur le terrain, dans une mise en relation théorie-pratique, une sorte de recul qui me manque particulièrement depuis que j'enseigne. [**Stage PAF - JdB – 14 et 15 fév.**]

Intérêt pratique : « Se préserver », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- Le rythme soutenu de la semaine a été lourd à suivre. Cela m'inquiète un peu car il reste encore six semaines avant les vacances de février et *j'ai tout intérêt à ne pas griller mes batteries trop vite sous peine de devenir de moins en moins efficace et de plus en plus aigrie* [18]. [**JdB – 11 janv**]
- Mais évidemment qu'on apprend aussi et surtout des procédés au prix *d'expériences douloureuses et parsemées de déboires au cours desquelles se constitue un véritable sens pratique de la manière d'agir et de réagir aux situations et aux actes a-scolaires* [19]. Je me souviens que l'an dernier, je me mettais souvent « hors de moi », je piquais des colères assez fortes qui certes stoppaient les élèves perturbateurs, mais me fatiguaient et me rendaient parfois aphone. Cette année, comme je fais l'AS avec Estelle, j'ai pu voir comment elle fonctionne avec les élèves. *Elle garde toujours son calme et parvient à faire tout aussi bien passer les messages qu'elle souhaite. Progressivement, j'essaie me m'approprier cette caractéristique car non seulement elle est efficace mais aussi et surtout économique.* [20] [**JdB – 17 janv**]
- C'était une semaine agréablement bien vécue. Je ne saurais expliquer pourquoi, car objectivement, rien n'a radicalement changé au sein du collège. Peut-être que tout a glissé sur moi pour faire en sorte qu'en cette fin de semaine, seul un sentiment de légèreté persiste. [**JdB – 18 janv**]
- (...) pour moi ça m'a fait un choc. J'ai passé quand même 47 heures de présence au collège, en comptant tout. Parce que la semaine dernière j'avais les CIPPA, et puis après je suis restée au collège parce qu'à 17h j'avais une réunion CIPPA. Donc j'ai fait une journée de 10h même si je ne travaillais pas entre, j'étais là et j'étais toujours sollicitée quelque part et tout et tout...donc ça et puis le mardi et ceci, cela... bon, au bout d'un moment, j'ai dit salut ! ça va... et puis pour des moments qui n'étaient pas forcément agréables. Plus t'es là, plus tu en prends plein la tête ! *La salle des profs c'est pas un temps de travail effectif mais c'est un temps de présence et tu fais des choses* [21]... *et plus t'en fais plus t'es sollicité quelque part* [22]. Ou plus on te reproche des choses, parce que dès que tu prends des décisions quelque part ça attire toujours des choses bien mais aussi des reproches. Donc au final, là comme hier, le lundi, j'ai décidé que c'était pour moi, je viens pour les CIPPA mais je ne gère rien, enfin, je viens à 10h30, là hier j'avais encore une petite qui m'a embêtée, mais à 12h30 normalement, avant des fois je mangeais ici parce que c'était manière de... je partais à 13h30. Là, c'est fini, je rentre direct ! [**ERS – 29 janv**]
- Difficile journée. J'accuse un peu la fatigue des semaines précédentes. Et j'ai beau avoir une hygiène de vie quasi irréprochable, je ne parviens pas à arriver fraîche et dispo le matin. *Et il est vrai que quand la fatigue s'installe, cela se manifeste par une irritabilité plus importante,*

une moindre tolérance au bruit et à l'agitation, et l'envie de régler tout à la « va-vite » par des sanctions coup de feu [23] pour éviter la dépense d'énergie nécessaire aux discussions, négociations, et explications qui désamorcent parfois les conflits [24]. Je m'en veux un peu parce que je ne me montre pas vraiment souriante et agréable avec les élèves sympathiques qui veulent parfois simplement discuter, échanger quelques mots avec moi, mais bon tant pis, je ferai l'effort une prochaine fois de montrer un brin d'humanité !!! [JdB – 7 fév.]

- Dernière journée de cours. Et j'avoue que je n'ai pas la hargne nécessaire pour mener 6h de cours comme il faudrait, avec présence, implication, sourire, stimulations des uns et encouragements des autres, régulation et transmission des contenus d'enseignement. Aujourd'hui, vu ma fatigue, j'essaie de ne pas trop faire de vagues : proposer aux élèves un grand volume de jeu, match à thèmes et interclasses si possible, de façon à ce que je puisse les observer en retrait et n'intervenir que quand nécessaire. Aujourd'hui, je vais faire la caricature du prof d'EPS : debout, immobile, les bras croisés... Lorsque la dernière heure de cours prend fin, un vrai soulagement s'empare de moi : mission accomplie, vive les vacances. Mon état d'esprit n'est pas unique, beaucoup d'enseignants du collège avouent avoir relâché un peu leurs exigences ces deux derniers jours, la fatigue prenant le pas sur la motivation. *Et c'est souvent à ces moments-là que se produisent dans le collège des incidents, car chacun a tendance à baisser sa garde [25]. [JdB – 22 fév.]*
- En remontant en salle des profs, à la récréation, alors que les élèves sont normalement dans la cour, deux élèves se poursuivent à toute vitesse dans le couloir, celui de derrière s'amusant à lancer en direction du dos de l'élève devant lui des ciseaux, tel un jet de poignard au cirque. Sauf que là, tout le monde aurait pu se le recevoir, un professeur y compris. Indéniablement, c'est un jeu très grave et j'aurais dû vite aller voir le CPE pour raisonner voire punir ces jeunes. Mais bon, lassée de me battre, et savourant ces premiers instants de vacances, je fais l'aveugle et passe mon chemin. [JdB – 22 fév.]

Intérêt pratique : « **Travailler en équipe** », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- *Il n'est vraiment pas facile de créer une cohésion entre tous les professeurs d'EPS [26] de cet établissement et le travail effectué ressemble davantage à la juxtaposition du travail de chacun sans lien entre tous, sans effort de recherche d'une ligne directrice commune, de choix réalisés ensemble pour le bon fonctionnement de la discipline. (...) Le problème, c'est que c'est bien beau de réfléchir à ces évolutions, mais si le reste de l'équipe pédagogique ne souhaite pas changer ses habitudes, nos efforts seront vains. Et pour le moment, à part partager idées, points de vue et documents, rien ne pourra effectivement se concrétiser. [Réunion équipe pédagogique EPS - JdB – 10 janv]*

- J'ai assisté à un cours de français d'une collègue qui a une de mes classes. Mon seul objectif est de voir comment ces élèves se comportent dans un cours autre que l'EPS, et aussi observer la façon dont cette enseignante gère sa classe. (...) Je me rends compte que *le métier d'enseignant s'apprend en grande partie par l'observation des pairs : observations de collègues en situations, discussions et partages d'expériences entre professeurs, surveillants, CPE.* [27] [**JdB – 17 janv**]
- J'arrive dans la salle des professeurs, à la récréation de 10h30. Beaucoup d'enseignants sont réunis. Entre alors Mme B., professeur d'arts plastiques de la classe des 4è3 dont je suis professeur principal. Particulièrement énervée, elle commence à me crier dessus, à s'acharner sur moi, se disant « à bout de nerf » à cause de trois élèves de cette classe-là. Selon elle, cela fait longtemps qu'elle signale ces problèmes, mais les professeurs principaux ne font pas leur travail. Désarmée, je ne sais que répondre. Ces paroles publiques ultra agressives m'ont extrêmement déstabilisée et fait culpabiliser quant à ma capacité à assurer la fonction de prof principal. Démunie, je m'en remets à ma co-prof principale [co-professeuse principale] qui me dit que cette enseignante a des problèmes avec toutes ces classes, que tous les élèves se plaignent de sanctions injustifiées, de la difficulté à établir une communication sans agressivité. Il est déjà assez compliqué à mon sens de gérer les élèves du collège, et s'il faut désormais gérer les profs, alors là, la mission devient impossible !!! [**Salle des professeurs - JdB – 22 janv**]
- (...) j'étais bien contente d'avoir ma Co-PP parce que je bénéficie de son expérience, de son recul un petit peu et puis d'un autre point de vue dédramatisant quelque part. [**ERS – 29 janv**]
- (...) les élèves ça allait, mais il y a eu tout le reste à côté (...) la prof d'Arts Plastiques, Mme... m'est carrément tombée dessus (...). J'ai vraiment pris tout ça dans la gueule, en public en plus, forcément très très humiliant. (...) Mon métier c'est pas non plus de gérer les profs parce qu'on en a déjà assez. (...) c'est toujours dur à vivre. Parce que des élèves encore... là c'est par rapport à un pair... C'est un moment de grande remise en question [**ERS – 29 janv**]
- Maintenant, je la connais [professeuse d'Arts Plastiques], et je pense que je me laisserai moins balloter aussi comme ça, parce que c'était facile aussi de s'attaquer à moi qui débarque ici, qui suis assez tolérante parce que c'est vrai que j'étais déjà allée la voir dans un cours, j'avais fait pas mal de prévention avec les élèves, pour les accompagner donc, j'ai pris sur mon temps. Et je me dis que si c'est pour se faire rentrer dans le lard comme ça ça sert à rien. [**ERS – 29 janv**]
- Je suis contente de prendre part à ce projet [équipe pédagogique volontaire intervenant en classe de CIPPA] dans lequel j'expérimente des rôles nouveaux qui m'enrichissent tant sur le plan professionnel que personnel. *Ce collège est pour moi un véritable laboratoire*

d'expériences qui me permet d'assouvir ma soif de curiosité et d'accéder aux compétences de plus en plus variées que ce métier exige dorénavant [28]. [**Classe de CIPPA - JdB – 21 janv**]

- Une semaine que je n'aurais pas aimé vivre. Certes, des bons moments avec les élèves (sortie UNSS, cours agréables). Mais tous les soucis périphériques et néanmoins intégrés dans mon métier de prof d'EPS m'ont sacrément secouée. *Et finalement, plus que jamais, je m'aperçois que mon rôle sur le terrain (en cours), n'est que la face visible de l'iceberg* [29]. *Difficile parfois de gérer les interactions avec les pairs, les supérieurs, l'administration,* [30] et de se sentir considérée comme un maillon impersonnel de ce système. [**JdB – 25 janv**]
- J'arrive au collège et en ouvrant mon casier, je saisis trois rapports disciplinaires écrits par la professeur d'éducation musicale et d'arts plastiques sur un élève, Mohamed E. 4è3, dont je suis professeur principal. Selon ses dires, il lui aurait dit sous la colère « d'aller pleurer chez les CPE, salope, ta gueule ». En lisant ce rapport, je suis saisie par la gravité de ces propos; à mon sens, l'élève a carrément franchi une limite, a gravement manqué de respect à son professeur. Alors, j'essaie de voir avec ma co-professeur principal quelle attitude adopter face à cela. Et là, je me rends compte qu'alors que je serais bien favorable à la prise d'une sanction de type commission de vie scolaire, elle opterait plutôt pour une sorte de parcours individualisé, en autorisant cet élève qui connaît de gros dérapages en arts plastiques et éducation musicale de ne pas venir à ses cours-là, évitant ainsi de le braquer définitivement contre certains professeurs et contre le système éducatif ; solution qui lui semble plus pertinente qu'une sanction autre car cet élève, déjà exclu antérieurement d'un autre établissement scolaire et ayant connu récemment des problèmes avec la justice, risquerait de perdre définitivement pied. Je suis tout à fait d'accord sur le fait de tenir compte du contexte et de ne pas coller une sanction toute prête après une faute d'un élève. Mais bon, cette sorte de « *démagogie* » *qui consiste à entendre et comprendre les raisons de chacun et de ne finalement régler les conflits que par des dialogues à ses limites* [31] : je pense très fortement que depuis octobre, avec cet élève, nous avons beaucoup discuté, souvent rencontré sa maman et régulièrement fixé des objectifs de conduite et de travail pour le suivre de façon individuelle, et au final, aujourd'hui, j'ai l'impression que ces efforts sont vains, et que la prévention ne suffit plus. Je pense très fermement qu'il faut lui concrétiser son erreur par une sanction et cela est d'autant plus important que la sanction va aussi donner un repère pour les autres élèves de la classe, leur montrer les conséquences d'un tel acte. Alors bon, je lui fais entendre mon point de vue, j'écoute le sien, mais comme le CPE est plutôt dans son sens à elle, je crois que de toute façon aucune sanction ne sera prise... et je trouve cela grave parce que quelque part ce laisser-aller risque d'être interprété par les élèves comme une sorte de légitimation et banalisation du manque de respect envers les enseignants du collège. [**JdB – 5 fév.**]

- Journée banalisée pour discuter de la DHG de la rentrée prochaine. (...) La journée commence par une réunion en plénière pour faire un bilan de ce qui se fait cette année, puis les professeurs sont répartis en ateliers de travail sur des thèmes variés concernant les différents projets inhérents au collège, puis un bilan en fin de journée tous ensemble dans la salle polyvalente. Moi, je me sens un peu perdue par tout ce charabia technique, ces abréviations incompréhensibles, et toutes les conséquences à envisager lorsque les heures doivent être repensées différemment. En participant au CA, je m'étais déjà immergée dans ces problématiques complexes, mais je me rends compte que je suis loin de tout comprendre, tout maîtriser dans le fonctionnement d'un établissement. *Car, au-delà de la simple répartition d'une nouvelle enveloppe d'heures entre discipline, ce sont de réels enjeux de pouvoirs qui se jouent là !* [32] Chaque discipline défendant avec ses arguments sa part du gâteau. Les rapports sont assez tendus entre certaines disciplines et certains collègues et les piques sont parfois envoyées ouvertement. L'EPS, dans ce contexte, est en permanence mise à mal : certains collègues n'hésitent pas à utiliser des propos ironiques lorsque les projets EPS sont présentés, à critiquer le « mauvais esprit » des élèves des classes sport. *Si les relations de façades restent cordiales, je me rends compte qu'au fond, le problème rencontré est le manque de légitimité de cette discipline considérée par beaucoup comme propédeutique à d'autres apprentissages plus « nobles »* [33]. [**Réunion - JdB – 12 fév.**]
- Soirée passée chez Estelle avec Paul et d'autres copains profs d'EPS, autour d'un bon repas et d'un poker. C'est la troisième soirée de ce genre que l'on s'organise entre nous. S'il est vrai qu'au début de l'année scolaire, je n'éprouvais aucune envie de lier des liens avec les enseignants du collège dans un cadre autre que celui de la salle des profs, cherchant plutôt une sociabilité différente, avec des amis d'un autre univers que celui de Garcia Lorca, craignant que la vie du collège envahisse ma vie personnelle, je prends de plus en plus de plaisir à côtoyer Estelle et Paul [deux enseignants d'EPS du collège] en soirée. *Cela montre qu'on s'apprécie mutuellement et je pense que cela peut devenir une force dans la constitution d'un mini noyau solide dans cette équipe d'EPS très déstructurée* [34]. Je fais le pari que cette énergie positive va se transformer en énergie de travail, de coopération pour faire enfin avancer nos projets pour notre discipline. [**Contexte hors établissement - JdB – 16 fév.**]

Intérêt pratique : « **Construire une légitimité en tant qu'enseignante** », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- Dans l'après-midi, le chef d'établissement me prend à part pour me dire que le prochain CA a pour objet la DHG et qu'à ce sujet, en EPS plusieurs heures risquaient d'être supprimées en raison de la fermeture annoncée de trois classes à la rentrée 2008. Alors, il me propose de réfléchir sur des solutions possibles pour éviter que mon poste soit fermé (car je suis la

dernière arrivée et la plus jeune) ; lui aimerait que je reste, reconnaissant mon large investissement, moi je ne veux pas partir car j'ai commencé à faire ma place ici. *Je trouve cela d'une grande injustice que mon poste soit mis sur la sellette alors que je ne le mérite pas !* [35] [JdB – 22 janv]

- La maman [d'une élève], très sûre d'elle, nous [Laure et sa collègue d'EPS, Estelle avec qui elle co-anime l'Association Sportive] a posé des questions assez déstabilisantes, essayant à tout moment de montrer les défaillances de notre surveillance, de notre vigilance lors de la sortie, allant jusqu'à vouloir signaler notre « non-assistance à personne en danger » !! En gardant son calme, Estelle a su trouver les mots pour nous déculpabiliser et justifier notre prise de décision utile et efficace dans ce contexte-là. A ce moment, je me suis rendue compte que cela n'aurait servi à rien de se mettre en colère puisque c'est finalement ce que la mère attendait, comme preuve de faiblesse. Alors je me dis que j'ai encore beaucoup de chose à apprendre, car si je commence de plus en plus à gérer les relations, les situations difficiles avec les élèves avec du recul (moins des réactions coup de feu, moins de décisions prises sur le mode de l'affront)... il me reste des progrès à faire face aux parents d'élèves qui me font plus facilement douter de mes compétences et perdre ma confiance en moi. [**Rencontre parents – professeurs - JdB – 31 janv.**]
- Cette année, je me rends compte que M. H. [Principal du collège] m'a augmentée de 0.7 points, ce qui me fait sortir de ma fourchette. Je suis contente mais aussi douteuse car une erreur s'y est peut-être glissée. Le chef d'établissement me convoque, comme pour tous les nouveaux arrivants. C'est une bonne initiative qui permet d'expliquer à quoi sert cette note, comment on peut la faire évoluer. Il a jugé mes efforts louables dans ce collège et fera alors un rapport à l'inspection académique pour justifier cette sortie de barème. Je sors de son bureau le sourire aux lèvres et le pas léger. Et pourtant, après réflexion, je me rends compte que ce geste de reconnaissance du chef d'établissement va avoir un impact bien maigre sur ma carrière. Quand je vois que d'autres enseignants qui ne font que le strict minimum sont augmentés de 0.5 points, je me dis que finalement, je me donne beaucoup de mal pour une petite différence de 0.2 points. Je *dois donc davantage prendre cette note comme une récompense symbolique* [36], sans y attendre une quelconque concrétisation car sinon je n'en serai que davantage frustrée [JdB – 19 fév.]

Construction globale – Période : 08 janvier – 22 février

Signe non élémentaire 3

Préoccupations (E)

- *Contrôler l'agitation des élèves*
 - Recadrer strictement les élèves avant toute tentative de mise en activité et d'apprentissage.
 - Accorder plus de temps et plus de feed-back aux élèves perturbateurs pour le bon fonctionnement du groupe
 - Accepter de moins contrôler les élèves afin d'éviter que la situation de classe ne dégénère

- *Mettre les élèves en activité*
 - Présenter les modalités d'évaluation aux élèves avant le jour de l'évaluation
 - Instaurer des routines afin d'obtenir un fonctionnement économique et efficace

- *Faire progresser les élèves*
 - Utiliser l'outil vidéo
 - Faire constater aux élèves leurs progrès

- *Se préserver*
 - Garder son calme face aux élèves
 - Ne pas passer trop de temps au collège

- *Travailler en équipe*
 - Favoriser les relations cordiales entre enseignants

- *Construire une légitimité en tant qu'enseignante*

Attentes (A)

- Attentes liées à l'obtention de l'ordre scolaire
- Attentes liées à un investissement minimal des élèves
- Attentes liées à une réussite des élèves
- Attentes liées à la préservation de soi
- Attentes liées à un travail en équipe
- Attentes liées à une certaine reconnaissance de l'institution et des parents d'élèves

Référentiel (S)

- Au retour de vacances, les élèves ont tendance à avoir oublié les règles de vie de la classe, ce qui a nécessité de leur rappeler avant toute tentative de mise en activité et d'apprentissages. [1]
- Les sorties scolaires sont l'occasion de connaître différemment les élèves et réciproquement [6]
- La façon dont les élèves apparaissent en cours n'est que la conséquence de l'effet de groupe [7]

- L'effet de groupe incite les élèves leaders à conserver leur statut face à la classe [8]
- La mise en place de routines permet un fonctionnement efficace et économique [11]
- La démobilisation des élèves conduit à la déviance [15]
- Les conflits peuvent être désamorçés par des discussions [24]
- Les incidents surviennent souvent lorsque les enseignants relâchent leurs exigences la veille des vacances [25]

Representamens (R)

- Les relations cordiales avec ses élèves en cours
- L'effet de groupe et ses conséquences sur le comportement des élèves
- L'agitation de ses élèves en rencontre inter-établissements
- Le comportement imprévisible des élèves de la classe de CIPPA
- La comparaison de ses propres élèves avec ceux de son ancien établissement de Province en tant qu'élève
- Son état de fatigue deux semaines seulement après avoir repris les cours
- L'inconfort lié à la fatigue
- Le jet d'une paire de ciseaux par un élève en direction d'un camarade dans les couloirs
- Les propos injurieux d'un élève dont elle est professeur principale à l'encontre d'une enseignante
- Le « cocon routinier » du collège
- Le temps conséquent passé au collège
- Les multiples sollicitations en salle des profs
- Les conflits entre les équipes pédagogiques
- Les remarques désobligeantes faites à l'égard de certains collègues à l'occasion de la journée banalisée pour discuter de la DHG de la rentrée prochaine
- L'altercation en salle des professeurs avec l'une de ses collègues d'Arts Plastiques
- L'annonce par le chef d'établissement de la suppression éventuelle de son poste en tant que dernière affectée dans l'établissement
- La remise en cause de ses compétences professionnelles par un parent d'élève

Unités significatives non élémentaires (UNE)

- Focalise son attention sur les élèves les plus agités
- Baisse ses exigences avec la classe de 4^{ème}2, tolère des pratiques qu'elle juge répréhensibles
- Contrôle moins les élèves afin d'éviter les conflits
- Inquiète, doit faire accepter aux élèves de nouveaux cadres de fonctionnement en changeant de cycle d'enseignement [changement d'activité physique et sportive support de l'enseignement]
- A le sentiment d'avoir évolué dans sa façon d'appréhender les situations de classe
- Epreuve un sentiment de légèreté face aux événements
- Ressent de la honte face au comportement agité des élèves de l'Association Sportive au cours d'une rencontre inter-établissements
- Se remet en question quant à sa capacité à pouvoir contrôler les élèves en dehors de l'établissement
- Est dans l'incapacité de pouvoir anticiper son intervention auprès des élèves de la classe de CIPPA
- Intervient ponctuellement en cours pour remobiliser les élèves (CIPPA), discuter avec ceux placés en retrait, surveiller leurs sorties pendant le cours
- Renonce avec les élèves de CIPPA à axer son intervention sur des apprentissages, se contentant de leur mise en activité

- Se sent plus reposée le lundi matin, plus disposée à prendre du recul sur les événements pour expliquer les choses et désamorcer les conflits
- Prend du recul sur sa pratique à l'occasion d'un stage de formation continue
- Déstabilisée par l'agression verbale d'une collègue en salle des professeurs, se remet en question quant à sa capacité à pouvoir assurer le rôle de professeur principal
- Rassurée de pouvoir s'appuyer sur l'expérience de sa co-professeur principale pour dédramatiser la situation conflictuelle avec sa collègue
- Rentre aussitôt chez elle après les cours sans s'attarder en salle des professeurs
- S'inspire de la façon d'intervenir de sa collègue d'EPS qui garde son calme pour régler les conflits
- Ressent un sentiment d'injustice face à la menace d'une suppression de son poste pour la rentrée prochaine
- Blessée par le peu de reconnaissance de l'institution à l'égard de son implication
- Ressent la nécessité de prendre confiance en elle face aux parents d'élèves
- Fatiguée, éprouve de l'inconfort
- Fatiguée, se culpabilise de ne pas répondre aux sollicitations des élèves
- Lassée, se détourne de l'incident qu'elle juge comme un fait grave dont elle est témoin dans les couloirs

Interprétants (types) (I)

Intérêt pratique : Contrôler l'agitation des élèves

- Connaissances validées / construites
 - o Les filles sérieuses et appliquées qui ne posent pas de problèmes de comportements sont effacées [2]
 - o Les élèves leaders ont tendance à monopoliser l'attention de l'enseignant [3]
 - o La question de l'indiscipline scolaire traduit l'écart entre un élève idéal et un élève des quartiers populaires [4]
 - o Il est parfois nécessaire de moins contrôler les élèves afin d'éviter que la situation de classe ne dégénère [5]
 - o A chaque début de cycle d'enseignement, de nouveaux cadres de fonctionnement sont à légitimer auprès des élèves [6]
 - o La transformation de collégiens en élèves acceptant les règles de l'Ecole est difficile [9]

Intérêt pratique : Mettre les élèves en activité

- Connaissances validées / construites
 - o Présenter les modalités d'évaluation aux élèves leur permet d'avoir un rapport plus positif à l'évaluation et de les inscrire dans une démarche d'apprentissage [10]
 - o Les routines instaurées dès la première séance conditionnent en partie la réussite du cycle d'enseignement [12]
 - o Les élèves de la classe de CIPPA se mettent plus facilement en action lorsque les consignes viennent d'un pair [13]
 - o Les élèves en décrochage scolaire ont tout perdu de la socialisation scolaire [14]

Intérêt pratique : Transmettre des savoirs

- Connaissances validées/construites

- L'utilisation de l'outil vidéo favorise l'inscription des élèves dans une démarche d'apprentissage en leur permettant d'analyser leurs actions et de voir concrètement leurs progrès [16]
- Pour des élèves a-scolaires, agités et bruyants, le respect des règles est une conséquence des apprentissages [17]

Intérêt pratique : Se préserver

- Connaissances validées/construites
 - La fatigue conduit à être moins efficace [18]
 - L'apprentissage du métier se fait au travers d'expériences douloureuses au cours desquelles se construit un sens pratique de la manière de réagir aux situations a-scolaires [19]
 - Garder son calme face aux élèves permet de se préserver [20]
 - Le temps passé en salle des professeurs n'est pas un temps de travail effectif mais un temps de sollicitations dans l'établissement [21]
 - Plus l'enseignant s'investit plus il s'expose à recevoir des critiques [22]
 - Quand la fatigue s'installe, se manifeste l'envie de tout régler immédiatement par des sanctions pour éviter les discussions [23]

Intérêt pratique : Travailler en équipe

- Connaissances validées/construites
 - Il n'est pas facile de créer une cohésion entre enseignants [26]
 - Le métier d'enseignant s'apprend en grande partie par le partage d'expériences entre enseignants, surveillants et CPE (observations de collègues en situation de classe, discussions en salle des professeurs) [27]
 - Le métier d'enseignant exige des compétences de plus en plus variées [28]
 - L'activité en classe n'est qu'une facette du métier [29]
 - Les interactions avec les pairs et l'administration sont parfois difficiles [30]
 - Au-delà de la question de la répartition entre les disciplines scolaires de la dotation horaire globale (DHG), des enjeux de pouvoir existent au sein du conseil d'administration [32]
 - L'EPS manque de légitimité, considérée par beaucoup d'enseignants comme propédeutique à des apprentissages plus « nobles » [33]
 - Les relations cordiales entre collègues favorisent la coopération dans le travail [34]
- Connaissances invalidées
 - Les conflits peuvent se régler par le dialogue

Intérêt pratique : Construire une légitimité en tant qu'enseignante

- Connaissances validées/construites
 - La note administrative est une récompense symbolique [36]
- Connaissances invalidées
 - L'enseignant est reconnu par l'institution à la hauteur de son engagement

Synthèse de l'activité de l'enseignante au cours de la période 3 [08 janvier – 22 février (veille des vacances de Février)]

La synthèse de l'activité de l'enseignante au cours de cette période de l'année est complétée par l'analyse du flux de ses états affectifs [Cf. Figure 10] et des différentes composantes structurant son activité professionnelle.

Au retour des vacances de Noël, Laure s'attend à retrouver des élèves particulièrement agités. Elle ressent le besoin de les recadrer strictement avant toute tentative de mise en situation d'apprentissage et ce d'autant plus qu'elle débute de nouveaux cycles d'enseignement [nouvelles activités physiques et sportives prises comme supports de son enseignement]. Ce qui nécessite l'instauration de nouvelles modalités d'organisation (organisation spatiale et temporelle des séances, constitution des groupes d'élèves, etc.) et l'élaboration de nouvelles routines de fonctionnement. L'enseignante considère que la construction et la mise en œuvre d'habitudes de travail permet un fonctionnement économique et efficace.

A cette période de l'année, l'activité de l'enseignante se caractérise par la recherche d'un juste équilibre entre cadrer strictement les élèves et admettre de moins les contraindre, ceci afin d'éviter d'engendrer des tensions, de créer des conflits et de rompre l'équilibre souvent fragile de leur mise au travail. Progressivement, Laure accepte de moins les contrôler, de ne pas entrer en confrontation directe avec eux afin d'éviter que les situations de classe ne se dégradent. L'enseignante négocie ses exigences pour maintenir l'ordre scolaire. Ses relations cordiales vécues en classe avec les élèves lui procurent une sensation d'apaisement. Laure a le sentiment de franchir une étape dans sa façon d'intervenir avec ses élèves, satisfaite de pouvoir se mettre ponctuellement en retrait durant ses cours. Son activité en classe se stabilise peu à peu, trouvant des moyens pédagogiques pour favoriser l'implication des élèves dans une logique d'apprentissage, comme leur présenter les modalités d'évaluation avant la fin du cycle afin de leur permettre de construire un rapport plus positif à l'évaluation, ou encore les placer en situation de réussite et leur faire constater leurs progrès.

Tout en stabilisant ses modalités d'intervention en classe, Laure se rend progressivement compte que le respect des règles scolaires peut être une conséquence des apprentissages et non pas seulement une condition préalable. L'enseignante a le sentiment

d'évoluer dans l'exercice de son métier, reconnaissant le caractère formateur de situations qu'elle qualifie elle-même « d'a-scolaires », comme en témoigne un extrait de son journal de bord : « *L'apprentissage du métier se fait au travers d'expériences douloureuses au cours desquelles se construit un sens pratique de la manière de réagir aux situations a-scolaires* » [JdB – 17 janv.]. Les nombreuses occurrences concernant son contexte d'intervention en classe de CIPPA [Cycle d'insertion professionnelle par alternance] attestent du caractère exploratoire de son activité dans des conditions qu'elle découvre. Le taux d'absentéisme important des élèves ne lui permet pas d'anticiper les événements, ni d'envisager de véritable suivi. Laure se trouve confrontée à des situations de classe pour lesquelles il lui faut s'adapter en permanence de façon instantanée. Elle reconnaît toutefois qu'il lui est plus facile d'intervenir dans ce contexte singulier en début de semaine. Son état reposé lui permet de mieux appréhender les événements et d'aborder les situations avec plus de sérénité.

Les fins de semaines sont beaucoup plus difficiles à supporter pour elle. Laure a l'impression d'être moins efficace dès lors que la fatigue s'installe, ressentant l'envie de régler les incidents immédiatement par des sanctions pour éviter toute forme de dialogue et de discussion.

Laure parvient progressivement à prendre du recul sur les événements, comme en témoigne un extrait de son journal de bord : « *une semaine agréablement bien vécue. Je ne saurais expliquer pourquoi, car objectivement, rien n'a radicalement changé au sein du collègue. Peut-être que tout a glissé sur moi pour faire en sorte qu'en cette fin de semaine, seul un sentiment de légèreté persiste.* » [JdB 18 janv.]. Si le contexte d'enseignement n'a pas changé de manière tangible de son point de vue, Laure se sent moins affectée par certains désagréments malgré tout persistants. Elle reconnaît éprouver une certaine satisfaction lors des interactions avec les élèves. Pourtant, l'analyse du flux de ses états affectifs au cours de la période révèle une grande variabilité [de + 2.5 à - 2.5 sur l'échelle de confort/inconfort entre S16 et S22 (cf. Figure 10)], traduisant une forme d'instabilité de son expérience professionnelle.

Si son activité en classe tend à se stabiliser, facilitée par sa connaissance des élèves (et réciproquement), par la mise en place de routines de fonctionnement notamment en début de cours, ainsi que par sa propension à se détacher des événements en classe, son expérience professionnelle à l'échelle de l'établissement est particulièrement tourmentée.

Suite à la remise en cause par un parent d'élève de ses compétences en tant qu'enseignante, Laure ressent la nécessité de s'aguerrir dans ces situations qu'elle découvre et qui constituent pour elle des expériences particulièrement déstabilisantes. Tout en reconnaissant parfois la difficulté à pouvoir s'entendre avec sa co-professeur principale quant aux décisions à prendre de façon concertée, Laure apprécie de pouvoir s'appuyer sur son expérience pour dédramatiser les situations vécues de façon inconfortable (notamment avec les parents d'élèves). Elle se rend compte que le métier d'enseignant exige des compétences variées et que les relations cordiales peuvent favoriser la coopération dans le travail. Tout en manifestant l'envie de « travailler en équipe », reconnaissant le côté rassurant de pouvoir s'appuyer sur l'expérience de ses collègues, Laure constate toutefois, à ses dépens, qu'il n'est pas toujours facile de créer une cohésion et qu'il ne suffit pas de le décréter pour parvenir à travailler de façon collégiale.

L'altercation avec l'une de ses collègues en salle des professeurs (fin janvier) provoque chez la jeune enseignante une profonde remise en question quant à sa capacité à pouvoir assurer les fonctions de professeur principal. Ce qui infléchit nettement sa façon de concevoir son implication, notamment en dehors de la classe. Face au manque de reconnaissance de son travail, Laure décide volontairement de passer moins de temps en salle des professeurs et de limiter ses heures de présence dans l'établissement. Une façon selon elle de se préserver. La salle des professeurs lui apparaît comme un espace où elle est en permanence sollicitée et par conséquent exposée. Les conflits entre les équipes pédagogiques à l'occasion de réunions (évoquant notamment la répartition de la dotation horaire globale) participent à sa désillusion quant au travail collectif.

Par ailleurs, l'annonce par le chef d'établissement d'une éventuelle suppression de son poste à la rentrée scolaire du mois de septembre ne fait que renforcer son sentiment. Laure ressent une profonde déception face au manque de considération de la part de l'institution et se sent affectée par le peu de reconnaissance à l'égard de son investissement.

Les comportements agités de ses élèves en dehors du collège à l'occasion d'une rencontre inter-établissements avec l'Association Sportive (fin février), la déstabilisent et la font douter quant à sa capacité à pouvoir contrôler leur comportement, remettant en question son autorité. Laure se sent jugée par les autres enseignants d'EPS et éprouve un sentiment de

honte. Ce fait marquant lui rappelle le contexte d'enseignement qui est le sien et la fragilité des repères construits avec ses élèves.

Au fil des semaines, Laure se sent fatiguée et se culpabilise de ne pas répondre aux sollicitations des élèves dans ses interactions en classe, du fait même de son état de lassitude. Usée et excédée, elle se détourne, la veille des vacances, d'un incident dont elle est témoin dans les couloirs. Malgré la gravité des faits qu'elle juge répréhensibles et condamnables, elle décide de ne pas intervenir. Comme s'il s'agissait d'un signe de renoncement.

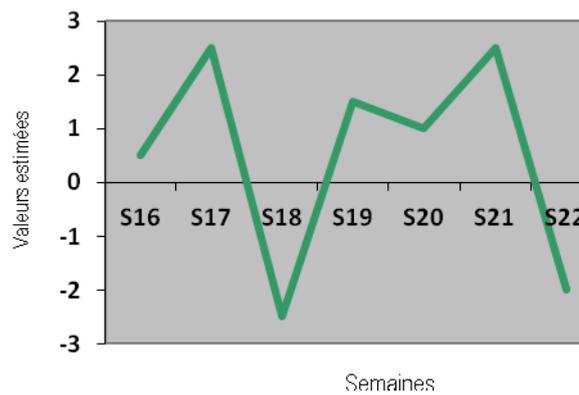


Figure 10 : Flux de l'estimation des états affectifs de Laure [Semaines 16 à 22]

Période 4 : 10 mars - 18 avril

<i>Signe non élémentaire 4</i>

Extraits du corpus pour la documentation du signe non élémentaire n°4 [10 mars - 18 avril]

Remarques : Ont été placés en italique les extraits de verbatims supports de la documentation du référentiel et des interprétants (classés par intérêt pratique). Ces derniers ont été indexés afin d'en faciliter l'accès. Des éléments conjoncturels ont par ailleurs été précisés et placés entre crochets afin de favoriser la compréhension des verbalisations de l'enseignante.

Intérêt pratique : « Contrôler l'agitation des élèves », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- Je retrouve [retour des vacances] mes chers élèves de 6^e4 et 5^e2. Incontestablement, ils sont en forme, beaucoup moins nerveux qu'à la veille des vacances. Mais j'ai nettement l'impression que les bonnes habitudes sont pour certains un peu oubliées : les 5^e2 ne se sont pas rangés dans leur espace dans la cour, expliquant préférer rester au portail vu que de toute façon, on allait passer par-là pour aller au gymnase, *des 6^e4* qui arrivent en retard sans s'excuser, des bavardages et des jeux bruyants permanents. *Un ensemble de comportements atypiques la veille des conseils de classes du deuxième trimestre, période où d'habitude les élèves sont soucieux des remarques que pourront faire les professeurs.* [1] En une journée de cours, me voilà déjà totalement immergée dans la vie de mon collège. Nous sommes repartis pour six semaines de cours. [**JdB – 11 mars**]
- Ibrahim est un élève qui a de grandes aptitudes physiques, et qui s'implique largement à l'AS [Association Sportive]. Mais chez lui sont souvent soulignés de nombreux bavardages, des plaisanteries qui ternissent son image positive. Et lorsque je lui fais une réflexion en cours, il se braque, s'énerve, remet en cause mes paroles : « ça va j'ai rien fait ! ». Pourtant, pris seul, Ibrahim change complètement de comportement, approuve tout ce que je dis, tout ce que je lui reproche sur son attitude tellement agitée en classe, et se montre conciliant. Il s'excuse à chaque fois. Cet élève a un très bon fond, mais la pression des pairs est telle qu'il ne veut pas perdre la face devant eux et en public, il s'oppose souvent à l'autorité des agents de l'institution scolaire. Je retrouve ce comportement chez d'autres élèves d'autres classes. *J'ai comme l'impression que les élèves sont pris dans la tension entre les impératifs scolaires et l'appartenance à des groupes de pairs, qui valorisent plutôt des pratiques peu conformes aux*

règles scolaires [2]. D'un côté, il faut qu'ils montrent aux enseignants qu'ils ne sont pas trop éloignés de leur rôle d'élève (amènent leur tenue d'EPS, respectent souvent la morale scolaire). De l'autre, ils se doivent de participer aux plaisanteries, provocations des autres élèves avec lesquels ils sont liés, d'employer leur langage... pour ne pas être suspect de « trahison ». En cours, j'observe souvent Ibrahim, alternant demande de silence ou de calme en classe et participation aux « vannes » et plaisanteries, ou qui, presque dans un même mouvement, répond à mes questions et « amuse la galerie » de ses camarades de classe. *Je pense qu'il n'est pas facile d'être trop bon élève car on risque d'être dénigré par ses pairs. A la limite, en gagnant l'estime des enseignants, le collégien peut perdre celle de ses camarades* [3] *et voir détériorer les relations de sociabilité auxquelles il participe dans le collège et dans le quartier.* [Classe - JdB – 21 mars]

- Une petite altercation avec un élève de 5^e2 que je reprends à plusieurs reprises parce qu'il est « vautré » sur le tapis, allongé dans une posture non propice à l'écoute et l'attention, et qu'il me répond lorsque je le réprimande. *Une petite remarque assez banale en soi qui se transforme rapidement en affront public. J'en suis la première surprise : jamais je n'aurais pensé que cela puisse prendre une telle ampleur. Cette querelle devient un conflit qui m'oblige à arrêter un instant mon cours, perdre le fil de mon discours pour le résoudre et ramener le calme. Cela me dérange car j'ai l'impression que le cours se morcelle, se coupe de l'activité de transmission des connaissances. A ce moment, je me dis qu'on est bien loin d'une situation pédagogique dans laquelle le corps des élèves est attentif et au travail comme le suggère l'activité d'apprentissage* [4] ; *loin également de ce que l'école attend des élèves : une maîtrise de soi, une capacité à se contraindre, à contraindre son corps à l'écoute, à l'immobilité ou à une mobilité contrôlée* [5]. *Je ressors assez amère de ce cours, car j'ai bien l'impression qu'il est extrêmement facile de « déclencher » les élèves sur des futilités, sur des choses qui normalement ne devraient pas donner lieu à conflit* [6]; *rien n'est jamais acquis* [7], *tout, y compris les exigences périphériques à l'activité d'apprentissage, doit systématiquement être « re-clarifié » à tout moment* [8]. [JdB – 25 mars]
- Le cours d'UNSS s'est extrêmement mal passé : avec Estelle, nous avons arrêté la séance au bout d'une heure au lieu de deux, car nous nous sommes faites chahutées de toutes parts. D'abord, des éléments étrangers se sont introduits dans les couloirs et se sont montrés très bruyants. Cette agitation extérieure a eu pour effet direct d'exciter les élèves de notre cours. Déjà qu'ils éprouvent de grandes difficultés à se concentrer, il ne leur fallait surtout pas ça. Puis on a reçu des branches et des pierres jetées par la fenêtre cassée par des jeunes non identifiés qui je pense voulaient juste nous déranger... Et par-dessus cela, nos propres élèves se sont aujourd'hui montrés incapables de faire preuve d'un minimum de sérieux pour écouter et réaliser les exercices demandés. Plus qu'à l'habitude régnaient désordre et bruit... de moins

en moins supportables. Et pourtant, un courrier avait été fait à la mairie pour exiger des gardiens supplémentaires le mercredi afin de surveiller les couloirs du gymnase et ainsi prévenir les désagréments potentiels. Pendant deux mois, cette exigence avait été satisfaite et nous avons alors retrouvé une certaine sérénité. Mais depuis le retour des vacances, tout est à refaire : un nouveau courrier, un nouveau signalement... J'ai l'impression qu'on tourne en rond. Déjà que nous avons affaire à un public difficile, si on ne nous met pas des conditions extérieures favorables au travail, la mission devient alors impossible !!!! **[Association sportive - JdB – 26 mars]**

- Le chef d'établissement se dit sensible à notre demande, mais je le vois très fatigué, usé et blasé par tous ces désagréments qui s'accumulent de toutes parts. Il nous dit être en permanence assailli, qu'au collège en ce moment, beaucoup d'incidents surviennent de tous côtés. Alors finalement, notre histoire n'est qu'une anecdote parmi la montagne de soucis qui s'enchevêtrent. **[JdB – 26 mars]**
- Tram est une élève qui, depuis le début de l'année scolaire, n'a de cesse de perturber le bon déroulement du cours, en EPS et dans les autres disciplines. Une crise d'adolescence quelque peu incontrôlable. Bref, concrètement, pendant les séances, il n'est pas rare qu'elle interrompe mon discours pour jacasser ouvertement, oublier sa tenue d'EPS, s'échapper pour soi-disant aller boire... enfin tout perturber au possible. Aujourd'hui, son comportement a été fidèle à l'image à laquelle elle nous a habitués : totalement « borderline », cherchant à provoquer systématiquement une colère chez l'enseignant, se complaignant dans le déclenchement de conflits qu'elle cherche à tout prix à gagner par la force !!! J'ai déjà été prise dans des situations « inextricables » avec elle, parce que nous nous étions enfermées dans une hostilité réciproque, dans une situation où l'on ne peut sortir que par un « vainqueur » et un vaincu ». *Et je me suis rendue peu à peu compte que s'imposer autoritairement pour sortir de l'impasse n'est pas satisfaisant* [9]. Cela a souvent entraîné avec elle des conflits qui se sont parfois répercutés sur les cours suivants. Pour moi, l'enjeu de ce type de situation avec Tram est de maintenant parvenir à rester maître de moi, de désamorcer les conflits ou de laisser une porte ouverte. Une manière de « faire face » aux situations conflictuelles ou de les prévenir sans tomber dans le piège de l'affrontement direct avec elle. Mais je me suis rendue compte que ce souci d'éviter un conflit frontal avec elle m'amène souvent à tolérer des pratiques que je n'accepte pas pour d'autres élèves, rompant ainsi avec le principe de traitement égal de tous. Une sorte de « stratégie de survie » pour tenir le reste de la classe et économiser mon énergie qui serait inutilement perdue dans un dialogue de sourd !! Avec elle, je fais souvent l'impasse sur le reproche d'oubli de la tenue et du MP3 sur les oreilles. **[JdB – 27 mars]**
- L'après-midi, nous avons une compétition UNSS en Mini-Trampoline qualificative pour la phase départementale. La dernière compétition avait été, pour ainsi dire, mouvementée...

bavardages incessants, perturbations en tout genre qui nous ont sans aucun doute donné une mauvaise image des élèves de Lorca et de leurs enseignants. Alors cette fois-ci, il était inconcevable pour Estelle et moi que cela se reproduise. Nous avons commencé par mettre une affiche comme d'habitude pour les prévenir du lieu de rendez-vous et de l'heure mais en insistant sur la nécessité d'amener sa « bonne humeur et sa zen-attitude ». Nous avons aussi choisi de ne pas emmener un élève, au risque de pénaliser l'équipe (il aurait facilement contribué à la victoire pour son équipe) car non seulement il faisait partie des plus agités, mais aussi et surtout comme moyen d'affirmer notre autorité. Avant de rentrer dans le gymnase, nous les avons sérieusement « briffés » en insistant sur le fait qu'un dérapage = 1 point en moins sur la note individuelle et pénaliserait toute l'équipe. Dans la salle, nous les avons soigneusement placés par équipe dans un espace précis. Avec ces mesures-là, le résultat espéré a été atteint : il a certes fallu baisser la note à deux ou trois élèves, mais cela a servi de modèle et a certainement empêché les autres de faire n'importe quoi. **[Association sportive - JdB – 16 avril]**

Intérêt pratique : « Transmettre des savoirs »

- Un matin où j'ai plein d'énergie. Avec enthousiasme, un quart d'heure avant la sonnerie, je relis mes cours de tennis de table avec les 6^è4, et je vais organiser le matériel dont j'aurai besoin. A la sonnerie, sans trop réfléchir et appréhender la séance à venir, je prends mes élèves. Pendant deux heures de cours, je m'investis à fond avec un souci de clarté des consignes, d'enthousiasme, de précision des contenus, de différenciation pédagogique. Je me surprends moi-même de réussir à activer et faire travailler autant les élèves. Tout coule... Je crois en réalité que pour une fois, je m'autorise à utiliser sans restriction toutes mes ressources, toute mon énergie pour ces élèves comme quand j'étais stagiaire PLC2 car cette semaine s'annonce plus légère que les autres : mercredi et jeudi, je suis en stage donc pas présente devant mes élèves. Ainsi, pour une fois, je ne recherche pas tous les subterfuges possibles pour m'économiser et je me donne les moyens de faire un vrai cours d'EPS quelque peu semblable à ce à quoi j'avais été formée à l'IUFM. **[JdB – 18 mars.]**
- Je retrouve la classe de CIPPA, après quatre semaines de stage, quatre semaines pendant lesquelles je n'ai pas eu à m'occuper d'eux... Bref, quatre semaines de repos. Car il faut bien le dire, les avoir en cours n'est jamais très confortable. Sensation assez douloureuse de les retrouver car je me rends compte que *le fait de les avoir très peu souvent en cours (à cause des stages) me donne moins d'emprise sur eux* [10], comme si finalement mon action n'était qu'éphémère, sur le temps des deux heures de cours, et qu'il est difficile de les inscrire dans des apprentissages, dans des projets sur du plus long terme. Finalement, j'ai l'impression qu'avec ce public-là, il faut juste que je me débrouille pour que le cours se passe « bien », et

que je me résigne à l'idée de laisser une empreinte positive sur leur corps et leur esprit avec un travail de fond. [**JdB – 7 avril**]

Intérêt pratique : « Se préserver »

- Une semaine variée et stimulante. Il semblerait que moins je suis présente au collège, plus je prends de plaisir à y travailler. [**JdB – 21 mars**]
- Après l'aide aux devoirs, ma semaine se termine au collège Garcia Lorca. Pendant le trajet dans le bus, je suis beaucoup moins enthousiaste à l'idée de commencer mon week-end. Plein de questions traversent mon esprit. Et je crois que le mauvais temps n'arrange rien à mon moral. Je me rends doucement à l'évidence : incontestablement, la vie du collège me hante, me « bouffe », m'épuise. Mais en y réfléchissant bien, ce n'est pas tant le collège lui-même que je redoute, même si je dois avouer que malgré le temps, je ne parviens pas à m'accoutumer à cet énorme écart entre mes pratiques culturelles et les leurs, entre leur rapport au savoir et à l'école et le mien... Ce qui me pèse par-dessus tout, c'est le contexte dans lequel je me trouve : loin de ma famille, dans une ville de banlieue parisienne où tout se vit dans l'urgence et l'immédiateté, où l'on perd la majorité du temps à courir après le temps, et où les moindres déplacements prennent trois quart d'heure !!! Les élèves, ça va... c'est tout ce qu'il y a autour que je trouve de plus en plus lourd à porter. [**JdB – 28 mars**]
- Ainsi, cela me fait presque une semaine complète où je ne mettrai pas les pieds à Garcia Lorca, et j'avoue que c'est très agréable de se sortir de la tête le collège, et tous ses enchevêtrements de tâches et petits soucis. [**JdB – 1 ; 2 ; 3 ; 4 avril**]
- De retour au collège, après quelques jours de parenthèses, je suis à la fois réticente à l'idée de pénétrer à nouveau dans cette jungle, où je pense que pas mal de travail m'attend pour combler mes jours d'absence (secrétariat d'AS [Association Sportive du collège], convocation des parents pour la remise des bulletins du deuxième trimestre, mise en place du projet d'école ouverte), et aussi enthousiaste à l'idée de retrouver mes élèves dans un état d'esprit reposé d'une semaine passée hors de ce contexte. [**JdB – 5 avril**]
- J'ai été convoquée pour le deuxième conseil de discipline de Mohamed E. à 18h45. Et comme je finis les cours à 17h, j'ai dû trouver une solution pour rentabiliser ce temps d'attente : j'ai convoqué quatre parents d'élèves de 4è3 pour remettre le bulletin du deuxième trimestre, des parents qui ne sont pas venus à la réunion prévue à cet effet, jeudi dernier. Sur les quatre parents convoqués, seuls deux se sont déplacés. Les deux autres m'ont posé un lapin, ce que je n'apprécie guère !!! Dans la forme, cela ne me dérange pas, car de toute façon, je devais rester dans le collège jusqu'à 18h45. Ce qui me met en colère, c'est la vague impression que dans cet établissement, on surprotège les élèves, on « sur-enseigne » les parents, bref on fait en sorte d'impliquer les familles, en les informant, en leur téléphonant personnellement au moindre

renseignement ou souci, en leur témoignant un réel intérêt et une envie de transparence, mais au final plus on en fait, moins on voit la couleur de ces efforts... *L'impression que ce surinvestissement a pour seul effet une attitude attentiste de la part des élèves et de leur famille, un total manque d'autonomie, un assistanat négatif* [11]. J'avais contacté ces quatre familles trois jours auparavant, pour fixer le rendez-vous d'aujourd'hui. Et pour moi, lorsqu'un rendez-vous est fixé, la moindre des politesses est de s'y rendre, ou bien de téléphoner pour annuler et s'en excuser. En discutant dans la salle des professeurs, un enseignant me dit que cela arrive malheureusement souvent, et que face à ces désagréments, il préfère passer un coup de fil supplémentaire le matin même pour confirmer le rendez-vous déjà confirmé a priori, et le rappeler à ceux qui auraient oublié. Je me dis que cela ne sert à rien de râler, qu'il est déjà bien difficile de transformer les élèves, alors bon, transformer leurs parents, c'est mission impossible. Donc, je ferai comme les autres, je passerai un coup de téléphone aux parents le matin même lors d'une rencontre, en espérant limiter les oublis. [**JdB – 10 avril**]

- Les élèves ayant terminé le travail plus tôt que prévu, il reste un petit quart d'heure de cours à combler. Je donne un ballon de foot en salle pour qu'ils s'organisent un petit match. Ils sont très contents, et pour éviter de perdre du temps, ils constituent des équipes à la vitesse éclair. Comme quoi, quand la volonté est là, les tâches d'organisation se font nettement plus vite !!!!! Moi, en retrait, je les observe. C'est mon quart d'heure récompense, mon moment à moi pendant lequel je n'interviens pas. [**JdB – 11 avril**]
- Mais je dois signaler que cette séance a été interrompue momentanément à 11h30 par un élève qui, revenant des vestiaires dans lesquels il était allé pour boire de l'eau, m'annonce qu'à l'entrée du gymnase, un homme de la cité juste en face, venait de se jeter du 3^{ème} étage et gisait au sol. Les secours étaient sur le point d'arriver. Je n'en croyais pas mes oreilles notamment par le fait que cela ne semblait pas choquer les autres élèves à outrance. Sur le moment, j'ai même pensé à une mauvaise blague. Pendant que la classe tournait correctement sans mon intervention, je me suis rendue sur les lieux pour constater que ce n'était pas une farce, que l'homme était bien au sol. J'étais pétrifiée... De retour auprès des élèves, une fille me raconte d'autres anecdotes similaires survenues quelques mois auparavant dans la cité, des suicides, des bagarres ayant mal tournées. Sur le moment, je me rends compte que je pensais savoir beaucoup de choses des cités, à travers les discours, mais que quand cela nous tombe sous les yeux, la réalité est bien plus douloureuse. *Il est vrai que la détresse ne touche pas seulement les gens des cités, mais aux dires des élèves, elle s'y affiche plus violemment et plus fréquemment qu'ailleurs* [12], faisant régulièrement côtoyer les jeunes avec la mort qu'ils semblent parfois « banaliser ». En effet, les élèves ne se sont pour la plupart intéressés à cet « accident » que par curiosité, un peu comme si moi j'étais attirée par un dynamisant groupe

de jeunes faisant un « battle » de « break dance » dans les couloirs de la Gare du Nord. Cet incident a vite disparu de la bouche des jeunes dans la cour du collège, aussi bref qu'aura duré ce suicide. [JdB – 16 avril]

Construction globale – Période : 10 mars – 18 avril

Signe non élémentaire 4

Préoccupations (E)

- *Contrôler l'agitation des élèves*
 - *Transmettre des savoirs*
 - *Se préserver*
-

Attentes (A)

- Attentes liées au maintien de l'ordre scolaire
 - Attentes liées à une intervention du chef d'établissement pour régler les problèmes d'intrusion de personnes extérieures au collège et d'agression pendant l'Association Sportive
 - Attentes liées à une maîtrise de soi face aux situations conflictuelles avec les élèves
 - Attentes liées à une préservation de soi
-

Référentiel (S)

- Toute situation d'apprentissage nécessite l'attention des élèves [4]
 - L'institution scolaire exige des élèves qu'ils puissent se maîtriser [5]
 - Les élèves ont tendance à s'agiter au cours des rencontres inter-établissements
-

Representamens (R)

- Le comportement agité des élèves la veille des conseils de classe
 - La remarque faite à un élève de la classe de 5^{ème}2 qui se termine par un affront public
 - L'intrusion de personnes extérieures au collège pendant l'Association Sportive
 - Le chahut dont elle et sa collègue d'EPS sont victimes à l'Association Sportive
 - Le contexte extérieur du collège
 - La fatigue du chef d'établissement
 - Le comportement provocateur d'une élève, Tram, cherchant le conflit avec les enseignants
 - La mauvaise image véhiculée des élèves du collège de Garcia Lorca et de leurs enseignants
 - Les rendez-vous manqués avec des parents d'élèves sans qu'elle n'en soit prévenue
 - Le manque d'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants
 - La souffrance ressentie quotidiennement
 - L'écart entre ses propres pratiques culturelles, son rapport au savoir et ceux de ses élèves
 - Son contexte de vie en région parisienne
-

Unités significatives non élémentaires (UNE)

- Surprise qu'une simple remarque faite à un élève puisse se transformer en affront public

- Soucieuse d'éviter le conflit frontal avec une élève, accepte des pratiques qu'elle ne tolère pas pour d'autres
- Se contente de la mise en activité des élèves en classe de CIPPA
- Epreuve de moins en moins de plaisir à venir travailler au collège
- Souffre de son quotidien au collège
- Ne parvient pas à s'accoutumer à l'écart entre son propre rapport au savoir et celui des élèves
- Epreuve des difficultés à supporter son contexte de vie
- Ressent à la fois de la réticence et de l'enthousiasme à l'idée de retrouver les élèves après plusieurs jours d'absence

Interprétants (types) (I)

Intérêt pratique : Contrôler l'agitation des élèves

- Connaissances validées/construites
 - o Les élèves sont tiraillés entre le respect des exigences scolaires et l'influence des pairs [2]
 - o En gagnant l'estime des enseignants, le collégien peut perdre celle de ses camarades et dégrader les relations de sociabilité auxquelles il participe dans le collège et dans le quartier [3]
 - o Il est extrêmement facile de faire réagir les élèves sur des futilités [6]
 - o Rien n'est jamais acquis avec les élèves [7]
 - o Les exigences périphériques à l'activité d'apprentissage doivent être rappelées à tout moment [8]
- Connaissances invalidées :
 - o Les élèves sont soucieux des remarques des enseignants la veille des conseils de classe [1]
 - o S'imposer autoritairement suffit à gérer un conflit [9]

Intérêt pratique : Transmettre des savoirs

- Connaissances validées/construites
 - o Ne pas avoir régulièrement les élèves de CIPPA en cours donne moins d'emprise sur eux [10]
 - o Le surinvestissement auprès des élèves et de leur famille tend à les inscrire dans une logique d'assistantat [11]

Intérêt pratique : Se préserver

- Connaissances validées/construites
 - o Si la détresse ne touche pas seulement les gens des cités, elle s'y affiche plus violemment et plus fréquemment qu'ailleurs

Synthèse de l'activité de l'enseignante au cours de la période 4 [10 mars – 18 avril (veille des vacances de printemps)]

La synthèse de l'activité de l'enseignante au cours de cette période de l'année est complétée par l'analyse du flux de ses états affectifs [Cf. Figure 11] et des différentes composantes structurant son activité professionnelle.

Au retour des vacances d'hiver, Laure ressent le besoin de restaurer les cadres de fonctionnement et rappeler les règles de vie collective (rangement des élèves dans la cour, ponctualité, écoute attentive des consignes, etc.). La remarque faite à un élève de 5^{ème} qui se termine par un affront public lui montre à quel point l'équilibre instauré avec ses classes demeure fragile. Elle perçoit l'influence que les élèves peuvent avoir entre eux et la pression du groupe classe. Ce qu'elle ressent comme une menace pouvant potentiellement se retourner contre elle. Face à l'attitude provocatrice de certains élèves (oublis de tenue, sorties du cours pour aller boire sans autorisation, bavardage pendant la présentation des consignes), Laure préfère garder son calme plutôt que d'engendrer des conflits.

Les quelques moments où elle s'engage pleinement dans la conduite de ses interventions (relit ses préparations de cours, planifie son organisation pédagogique, anticipe l'aménagement matériel, propose des contenus d'enseignement différenciés, veille à la clarté de ses consignes, etc.) deviennent suffisamment rares pour constituer, à cette période de l'année, des faits marquants de son activité, comme en témoigne un extrait de son journal de bord : « *Pendant deux heures de cours, je m'investis à fond avec un souci de clarté des consignes, d'enthousiasme, de précision des contenus, de différenciation pédagogique. Je me surprends moi-même de réussir à activer et faire travailler autant les élèves (...) pour une fois, je m'autorise à utiliser sans restriction toutes mes ressources, toute mon énergie pour ces élèves comme quand j'étais stagiaire PLC* ». [JdB – 18 mars]. Comme si, son état de fatigue ne lui permettait plus de répondre à sa propre conception du métier, révélant une forme d'activité empêchée : « *Ainsi, pour une fois, je ne recherche pas tous les subterfuges possibles pour m'économiser et je me donne les moyens de faire un vrai cours d'EPS quelque peu semblable à ce à quoi j'avais été formée à l'IUFM.* » [JdB – 18 mars]

Lassée de son quotidien, Laure reconnaît éprouver des difficultés à s'accoutumer à l'écart entre son propre rapport au savoir, à l'institution scolaire et celui de ses élèves et de

leurs familles. Elle ressent une profonde désillusion suite à plusieurs rendez-vous manqués avec des parents d'élèves dont elle est professeur principale, sans même que ces derniers n'aient daigné la prévenir. Le constat du peu d'implication de certains parents dans la scolarité de leurs enfants et du manque de considération de leur part à l'égard de son investissement contribue à amplifier son agacement.

L'intrusion de personnes extérieures au collège pendant l'association sportive participe à sa lassitude et lui donne l'impression de n'avoir qu'une emprise limitée dans un environnement qui la dépasse. Suite aux désagréments vécus de scènes de chahut, Laure espère pouvoir trouver un soutien auprès de l'équipe de direction afin de régler le problème d'ingérence de personnes sur les installations sportives aux heures de cours. Mais le constat d'une lassitude partagée par le chef d'établissement la fait douter quant aux effets d'une telle requête. Laure ressent progressivement un harcèlement et se dit « *hantée* » par la vie du collège.

Au-delà du contexte même de l'établissement, la jeune enseignante reconnaît avoir de plus en plus de difficultés à supporter son contexte de vie qu'elle qualifie de stressant et d'oppressant : « *en y réfléchissant bien, ce n'est pas tant le collège lui-même que je redoute (...) Ce qui me pèse par-dessus tout, c'est le contexte dans lequel je me trouve : loin de ma famille, dans une ville de banlieue parisienne où tout se vit dans l'urgence et l'immédiateté, où l'on perd la majorité du temps à courir après le temps, et où les moindres déplacements prennent trois quart d'heure ! Les élèves, ça va...c'est tout ce qu'il y a autour que je trouve de plus en plus lourd à porter* » [JdB 28 mars].

Paradoxalement, à la lecture du journal de bord et des différentes composantes de l'activité de l'enseignante, l'analyse de l'évolution de ses états affectifs au cours de cette période révèle globalement un certain confort [de + 2 à - 1 sur l'échelle de confort/inconfort entre S23 et S28 (cf. Figure 11)]. Malgré les nombreuses déconvenues, Laure parvient à supporter son quotidien du fait même de ses nombreuses absences (stages de formation continue, présentation des épreuves écrites de l'agrégation, sorties scolaires), comme en témoigne un extrait de son journal de bord : « *Il semblerait que moins je suis présente au collège, plus je prends de plaisir à y travailler* ». [JdB - 21 mars]. Comme si le fait de moins fréquenter l'établissement lui offrait la possibilité de prendre un peu plus de distance : « *De retour au collège, après quelques jours de parenthèse, je suis à la fois réticente à l'idée de*

pénétrer à nouveau dans cette jungle (...) et aussi enthousiaste à l'idée de retrouver mes élèves dans un état d'esprit reposé d'une semaine passée hors de ce contexte. » [JdB 5 avril].

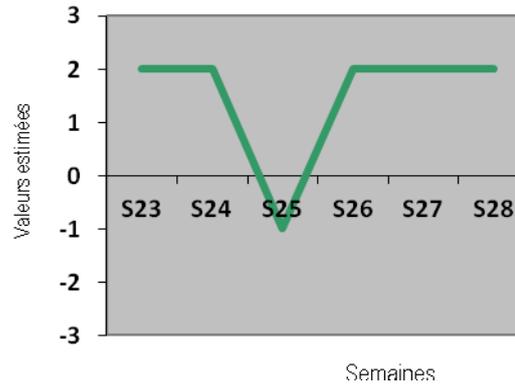


Figure 11 : Flux des états affectifs de Laure [Semaines 23 à 28]

Période 5 : 05 mai – 01 juil.

Signe non élémentaire 5

Extraits du corpus pour la documentation du signe non élémentaire n°5 [05 mai – 01 juillet]

Remarques : Ont été placés en italique les extraits de verbatims supports de la documentation du référentiel et des interprétants (classés par intérêt pratique). Ces derniers ont été indexés afin d'en faciliter l'accès. Des éléments conjoncturels ont par ailleurs été précisés et placés entre crochets afin de favoriser la compréhension des verbalisations de l'enseignante.

Intérêt pratique : « **Contrôler l'agitation des élèves** », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- Cours d'EPS avec les 5è2, en activité tennis de table. En comptant bien, cela fait presque un mois que je ne les ai pas eus en cours. Aujourd'hui, c'est un peu comme une reprise après les vacances d'été... en tout cas en EPS. Je retrouve dans la cour des élèves sur-agités, qui arrivent au compte goutte, qui viennent de terminer une bataille d'eau. La reprise en main est difficile : des bavardages incessants pendant que je parle ; deux élèves qui se lèvent en plein milieu d'une explication prétextant avoir des choses à savoir. Je peine à situer mon cours et m'épuise à expliquer l'organisation de la séance. Je choisis de les mettre rapidement en activité avec l'échauffement dans la cour de récréation ce qu'ils contestent, car selon eux, il n'est pas nécessaire de s'échauffer pour une telle APSA. Du coup, ils le réalisent en dilettante entre deux bavardages, ce qui m'oblige à élever la voix et à leur faire recommencer ce travail qui manque vraiment de sérieux. Le début de cours en salle est à l'image de l'échauffement : jet de raquettes lors d'une discorde, déplacements partout dans la salle, et un bruit de fond identique à celui d'une classe de 35 élèves (alors qu'ils ne sont que 17). Je m'acharne sur eux pour obtenir une attention et un sérieux dignes d'un cours d'EPS, en sachant qu'ils en sont vraiment capables; cela m'oblige à arrêter très souvent mon cours pour recadrer collectivement et faire des retours très insistants sur certains points techniques ou organisationnels. Ce ne sera qu'au bout d'une heure trente de pratique que mes efforts porteront leurs fruits : une attention plus soutenue et moins de dérapages. En espérant que les prochains cours ne sauteront pas pour une raison X ou Y car là, *je me suis bien rendue compte à quel point il était difficile de réinstaurer son autorité après des périodes trop longues sans cours d'EPS* [1]. [Classe - JdB – 13 mai]

- Pour une sortie de ce genre [tournoi inter-établissements de rugby à la Courneuve], regroupant des dizaines et des dizaines d'établissements, je me devais de choisir une classe sérieuse et pas trop pénible, *car tous les déplacements, tous les mouvements de foule sont sources de dérapages* [2]. Mais j'ai confiance en la classe des 5è2, ils sont gentils. [**Sortie scolaire - JdB – 22 mai**]
- Conseil de classe des CIPPA. Plusieurs élèves sont là et font pression pour participer au conseil de classe. Il faut hausser le ton et montrer une fermeté extrême pour qu'enfin ils se résignent à rester dans les couloirs. Djillali, en tant que délégué, rentre dans la salle. Comme on a fait un pré-conseil la semaine dernière, la discussion des cas par cas va très vite. Globalement, il en ressort que cette classe a été cette année très difficile à tenir, qu'il était quasiment impossible de faire cours. La plupart des élèves n'ont pas réussi à se remettre dans la peau d'un élève apprenant et se montraient plus comme des consommateurs. Djillali prend en permanence la défense des élèves, avec lettre à l'appui de ses camarades, pour dénoncer « l'incompétence de certains enseignants ». Ses paroles sont extrêmement fortes. Il faut l'intervention soutenue du chef d'établissement pour rétablir l'autorité, mettre fin à l'arrogance de ces jeunes qui se permettent de donner des leçons sans remettre leur comportement en question. [**Conseil de classe – JdB – 2 juin**]
- Oda [une élève de la classe], très pénible. Là aujourd'hui bien mais... elle est passée en conseil de discipline et tout... elle est agitée comme pas possible...Là elle était bien, enfin... peut-être un peu plus bavarde que d'autres, elle monopolise plus l'attention que d'autres mais sans plus aujourd'hui, ça va... Je l'ai toujours dans le collimateur, toujours... elle ne sera pas méchante mais elle peut répondre, elle n'est pas capable de se taire pendant que le professeur parle... Ce sont des petites incivilités qui sont très pénibles... [**AC- 10 juin**]
- A 13h15, les professeurs d'EPS ont organisé un pot de fin d'année de l'AS du collège, présentant un bilan des résultats aux compétitions, félicitant les élèves assidus, et récompensant les trois élèves les plus méritants de chaque AS. C'est un moment assez convivial mais très bruyant. Estelle prend la parole pour remercier les élèves de leur investissement dans la vie associative, mais se sent très vite obligée d'écourter son discours, car personne n'écoute vraiment : les élèves rassemblés ne pensent qu'à bavarder, et *l'effet de foule les rend plus agités, moins attentifs* [3]. Très vite, on fera sortir les élèves car la forte concentration de jeunes au même endroit fait dégénérer les choses : des bousculades, des croche-pieds juste pour « rigoler » mais qui, mal interprétés, deviennent des prétextes à des dérapages. La fête est finie, elle n'aura duré que 20 minutes. [**JdB – 12 juin**]
- Ainsi, en EPS, nous nous retrouvons avec des blocs de 3h pour chacune de nos classes [réorganisation des emplois du temps en fin d'année scolaire afin d'organiser des temps de révisions pour les élèves de 3^{ème}]. Et ce n'est pas évident de tenir des élèves en activité en fin

d'année pendant trois heures d'affilée. Aujourd'hui, on est trois à faire cours dans le même temps : Paul, Fabien et moi. Chacun d'entre nous choisit une APSA et on prend les élèves intéressés : Foot, Basket, et Base-ball. Les élèves se mêlent entre eux, la convivialité est là. Mais au bout d'une heure, le dynamisme s'essouffle. Très vite, on se rend compte que des élèves du collège qui n'avaient pas cours à ce moment-là, escaladent le grille pour se joindre à nous, ce qui cause beaucoup de remue-ménage et une forte démobilisation. La CPE a beau les interpeler, ils s'en foutent... *Pas facile de faire pression maintenant que les conseils sont passés* [4]. [JdB – 17 juin]

Intérêt pratique: « **Mettre les élèves en activité** », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- De 14h à 16h, j'ai les 4è2 en gymnastique mini-trampoline. Dès la prise en main, la plus grande majorité des élèves se montrent réfractaires à cette APS gymnique. A part les sports collectifs, rien ne les stimule. Le premier ressenti de début de cours s'est vite confirmé : les élèves n'ont pas travaillé ou ont travaillé médiocrement. Aucun investissement durant l'échauffement, aucune écoute des consignes, des bavardages incessants, et des situations réalisées de façon anecdotique. L'un d'entre eux n'a cessé de parler par-dessus ma parole et a été exclu de cours après un excès d'insolence. Plusieurs élèves ont simulé des maux de tête ou autre pour ne pas pratiquer, sans avoir de justificatif (mot d'excuse des parents). Les oublis de tenue semblent bien plus fréquents qu'au second trimestre. Alors que je détaillais les trois critères de réussite attendus, j'ai eu la sensation désagréable que ce que je pouvais dire était à 3000 km de leurs préoccupations, comme si eux et moi étions sur une autre planète. Je me suis un peu sentie bête, me posant alors la question de savoir à quoi servait véritablement ce que j'enseignais, quelle en était l'utilité puisqu'a priori, rien ni personne ne me manifestait de l'intérêt. De ce fait, excédée, j'ai interrompu mon cours 20 min avant la fin de la séance et leur ai donné un travail à faire par écrit comme punition. Je garde un goût amer de cette séance qui m'a largement déçue d'eux. [Classe - JdB – 16 mai]
- Ceux [les élèves] qui sont là semblent avoir bien entendu la leçon de la séance précédente : étrangement, tous sont conciliants et font preuve de bonne volonté. L'objectif de la séance est atteint, le travail fourni est conséquent. Comme quoi, entrer parfois dans des colères noires a du bon!!! Ce n'est certes pas le moyen le plus reposant pour moi, mais si l'effet désiré est produit, c'est l'essentiel !!!! [JdB – 23 mai]
- Ce n'est pas le cas avec les 5è2 qui, alors que pendant l'année, étaient une classe travailleuse et dynamique, se montrent ces derniers temps inactifs et las. Les élèves m'usent à trainer, arriver en retard, bavarder, parler par-dessus ma parole, courir dans la salle et n'avoir rien à

faire de ce que je raconte. Malgré l'exclusion de cours de trois élèves qui m'ont répondu avec arrogance, l'ambiance de classe ne s'est pas apaisée. Aucun moyen de pression ne semble marcher. Je ne prends aucun plaisir avec eux, et cela doit à force se sentir dans le ton de ma voix et mon engagement auprès d'eux. Le professeur principal de la classe s'exaspère de cette situation que beaucoup d'enseignants soulignent ; je ne suis pas la seule à en souffrir. Il me tarde la fin de l'année pour ne plus les voir !!! [JdB – 3 juin]

- C'est une classe [classe de 6^{ème}4] en qui je peux avoir confiance, ils sont assez stables dans leurs humeurs, ils peuvent être plus agités mais ce sera fondamentalement toujours pareil, voilà... donc il y a des choses qui marchent très bien avec eux ... il n'y a que depuis deux mois que c'est comme ça par contre... mais... ça s'est construit... et maintenant ça se stabilise depuis deux mois... [AC- 10 juin]
- Comme c'est la fin de l'année, l'échauffement j'ai gardé toujours la même structure, mais un peu plus assouplie parce que, pour rendre ça un peu plus ludique, ça c'est un jeu [jeu du « chat perché »] qui a toujours marché avec tous mes élèves... et c'est vrai qu'il y a un paramètre un peu de sécurité qui m'angoisse à ce moment-là, c'est sûr, parce qu'en début d'heure ils sont encore tous fous, ils ne sont pas chauds ni rien, et je sais que le jeu que je propose leur demande de rentrer à fond dedans et qu'ils peuvent peut-être se bousculer, se percuter, se faire mal... j'en ai tout à fait conscience mais je me dis qu'ils en ont envie, ils sont grands aussi et *on ne peut pas tout aseptiser* [5] non plus... voilà, donc ça c'est un bon moyen pour les échauffer enfin moi j'ai trouvé... Bon après, c'est pas très intéressant... [AC – 10 juin]
- Ils [les élèves] réagissent bien, je ne sais pas pourquoi... il n'y a que cette classe [classe de 6^{ème}4] qui réagit au décompte, au compte à rebours... Alors j'use et j'abuse de ce truc mais ça marche bien... bon, tant que ça marche, je ne me pose pas trop de questions... [AC – 10 juin]
- Ils [les élèves] ne se posent même plus la question de quel est l'intérêt de l'échauffement, ils savent que c'est bon pour eux, ça rythme la séance, et ils savent qu'à l'issue de l'échauffement on rentre vraiment dans la séance proprement dite... donc ça n'empêche pas de contextualiser l'échauffement, enfin de le spécifier à l'activité mais de façon générale ça reste toujours le même et ils le font bien... Après, moi je passe dans les groupes mais juste pour donner deux ou trois choses [conseils]... [AC – 10 juin]
- Oui, on a fini l'échauffement, je les ai regroupés pour faire la présentation des objectifs de la séance et voir ce qu'on allait ajouter aujourd'hui par rapport à la séance précédente parce que je travaille toujours par accumulation(...). *Chaque séance on construit quelque chose* [leçon prenant comme support l'activité l'acroport et la réalisation de figures à plusieurs] *et puis ça les oblige aussi à être sérieux* [6]... [AC – 10 juin]
- *Les moments de regroupement il faut que ça aille très vite* [7], avec eux [élèves de la classe de 6^{ème}4] en plus ils sont capables, ils le font bien... Enfin moi, je n'ai rien à dire sur eux... Ils

jouent le jeu, donc après ça va très vite, après du coup, ça me donne envie d'être plus exigeante, de ne pas me satisfaire de ce qu'ils me font mais les moments de regroupement ce sont toujours des moments de perte de temps où du coup ils font une parenthèse entre l'activité qu'ils avaient avant et ce que je vais leur demander donc il faut l'abréger le plus vite possible parce que sinon on n'en finit pas, ils rentrent dans leur discussion à eux et c'est fini... Je sais que j'ai quand même quatre critères à dire c'est un peu long, je m'assure vite fait de leur attention en leur posant la question, je vois qu'ils suivent donc du coup je ne m'attarde pas à approfondir **[AC – 10 juin]**.

- Voilà, là je sais que c'est une nouvelle notion ou quelque chose qu'ils [les élèves] n'ont pas l'habitude de faire donc je m'y attarde un peu et j'essaie de m'assurer de leur attention et de leur compréhension. **[AC – 10 juin]**
- Je sais ce qu'ils vont me présenter à peu près, parce que c'est un peu similaire à ce qu'ils avaient présenté la semaine dernière sauf qu'il y a eu des choses rajoutées, après, c'est un groupe c'est vrai qui n'est pas forcément très attentif et tout donc en les valorisant je tente de leur donner envie de continuer de peaufiner, de travailler, à leur dire qu'ils sont sur la bonne voie mais qu'il y a encore des choses à faire. Voilà... **[AC – 10 juin]**

Intérêt pratique : « Se préserver », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- Moi je suis heureuse de passer une semaine au vert, à la campagne, loin du bruit et du béton. **[Voyage scolaire – JdB- 5 mai]**
- Arrivée au collège [suite à la journée de rencontres inter-établissements de rugby], je suis lessivée. Pourtant, officiellement, je n'ai fait qu'accompagner une classe et les suivre de terrains en terrains. Mon activité, mon attention, mon implication ont été beaucoup moins importants aujourd'hui que lors d'une journée habituelle de cours. Et malgré cela, je suis rincée !!!! Deux hypothèses : fatigue accumulée depuis le début de l'année qui commence à ressortir à tout moment et me donne l'impression que toutes les situations deviennent pénibles. Ou bien, une fatigue due au changement de lieu, d'organisation, de fonctionnement. En cassant avec la routine, cela m'a certainement stressée plus qu'à l'habitude. **[Sortie scolaire - JdB – 22 mai]**
- Je termine la semaine fatiguée et pourtant pas usée par des incidents particuliers... une impression de surmenage qui m'inquiète car en regardant de plus près, cette semaine n'a pas été plus surchargée que d'autres. Au contraire, le jeudi a été tranquille, je n'ai eu aucune réunion interminable....Une fatigue à surveiller de près. **[JdB – 23 mai]**
- A la pause de midi, Fabien, professeur d'EPS monte en salle des profs et s'y attarde, chose extrêmement rare ! Il doit avoir quelque chose à dire et attend qu'il y ait un maximum de

personnes pour l'écouter. Il annonce qu'hier soir à 18h, à la sortie du collège, son copain et collègue Kamel, professeur de SEGPA à Lorca s'est fait violemment agresser par une bande de jeunes d'environ 25 ans. Ayant perdu conscience et étant défiguré par les bleus et hématomes, il a été conduit à l'hôpital pour y subir des examens, qui ont révélé un œdème cérébral. C'est dire la force des coups. (...) Les collègues en salle des profs sont consternés (...). Tout le monde aurait pu être touché par ce fait-là, et même s'il ne s'est pas réalisé dans le cadre strict du collège, il en fait malgré tout partie parce que Kamel était sur le trajet travail-maison. (...) Dans la salle des profs, certains se disent inquiets car l'incident a déjà fait le tour de la cité et les élèves sont déjà au courant. Et si beaucoup d'entre eux sont offusqués, d'autres l'utilisent pour menacer les profs. C'est comme ça qu'un élève que Paul réprimandait lui a dit « Vous voulez que ce qui est arrivé au prof vous arrive ? ». (...) nous le savons tous, tout ce qui se passe dans la cité contamine inéluctablement la vie du collège et réciproquement. (...) Cela fonctionne comme un système où chacune des parties est interdépendante et c'est dans des moments comme ceux-là que je me rends compte combien *la seule action d'un enseignant du collège ne peut avoir qu'un impact trop limité sur ses élèves*. [8] [JdB – 28 mai]

- Cette semaine, je n'ai pas pris de plaisir à venir au collège ; je suis lasse de ce qu'il s'y passe et je soupire profondément à chaque fois que la sonnerie retentit et que je dois prendre mes élèves. La fin de l'année est proche mais en même temps je pressens que ce dernier mois va être extrêmement long. Je compte les jours, vivement la fin. [JdB – 29 mai et 30 mai]
- Là, le parti pris c'est d'intervenir le moins possible, parce que déjà c'est fatigant, déjà je suis crevée là... Oui, je fatigue vite déjà alors... Mais au sein même d'un cours il y a des moments où l'attention est très focalisée, (...) par exemple après qu'ils soient tous passés sur le tapis, j'ai un moment de flottement moi aussi pour repartir. Donc là, je m'étais dit j'interviens le moins possible, la semaine dernière c'était comme ça, ils étaient toujours en train de me demander ça va ?, Ca va ?, Je fais ci, je fais ça... Ca les aide pas du tout... Par rapport à la gestion de la fatigue, déjà c'est par souci d'économie, ne pas trop me fatiguer pour les deux heures, enfin, le temps qui reste et c'est surtout aussi parce que la séance précédente, ils avaient vraiment accaparé toute mon attention et c'est pas forcément très sain parce que finalement dans les documents que je donne il y a beaucoup de choses, il suffit de lire et puis ils sont plusieurs. Moi je régule, je suis là juste pour débloquer une situation qui serait bloquée, des figures [d'acroport] qu'ils ne sauraient pas faire, s'ils ont l'impression d'être bloqués, pour corriger des choses mal faites notamment au niveau de la sécurité, mais après je n'interviens pas précisément sur un groupe. J'essaie d'ailleurs de pas trop m'y arrêter, de passer plutôt et de m'arrêter juste pour faire acte de présence. Surtout que là il n'y a pas de contenus différents qui ont été abordés. (...) J'interviens de façon très anecdotique. J'ai

presque rien à dire. Il y aurait toujours des choses à dire mais je n'ai pas trop envie [AC- 10 juin]

- Une semaine qui s'est plutôt bien déroulée. Des journées que je pense avoir un peu survolé, sans m'investir à fond, ce qui explique peut-être que mon journal de bord cette fois-ci soit moins détaillé !!! [JdB – 13 juin]
- La semaine s'est écoulée à toute vitesse. Ma présence dans l'établissement glisse progressivement vers des tâches qui ne sont pas d'ordre pédagogique, ce qui donne un avant-goût des vacances. Je trouve un nouvel entrain à venir au collège le matin, un regain d'énergie très appréciable. Je crois que la fin de l'année arrivant, je suis vraiment contente de ne plus voir les élèves. A trop les avoir eus en cours, je me sens comme lassée de leur présence. Ne plus les voir pendant deux mois me permettra j'espère de retrouver l'envie de passer du temps avec eux dès la rentrée prochaine. [JdB – 26 juin]
- A partir de 19h, c'est la traditionnelle fête du collège, rassemblant les profs, les personnels d'encadrement et d'administration. L'apéritif est l'occasion de donner quelques cadeaux aux profs qui ont obtenus leur mutation et qui quittent cet établissement. A la rentrée prochaine, il va y avoir un vrai renouvellement du personnel. Finalement, même si obtenir une mutation devient de plus en plus difficile avec les barèmes qui ne cessent d'augmenter, les enseignants de ce collège ne restent pas bien longtemps; trois, quatre, cinq ans la plupart du temps, et dès qu'ils peuvent, mettent les voiles vers des contrées plus ordinaires. Tous s'accordent pour dire que ces quelques années à Lorca sont et resteront une superbe aventure professionnelle et humaine, et qu'ils se sentent prêts à enseigner dans n'importe quel établissement désormais. Pour certains, la raison de leur départ est l'ennui ressenti au bout de plusieurs années et l'envie de s'immerger dans un nouveau milieu qui les stimulerait davantage au quotidien; pour d'autres, c'est un peu l'image d'avoir fait leur B.A. en passant plusieurs années ici, et l'envie maintenant de prendre du temps pour eux, pour ne plus s'épuiser, s'user autant pour des résultats parfois médiocres. [JdB – 1er Juillet]
- Malgré toutes mes plaintes, et même si je ne reviens pas sur le fait que j'ai trouvé cette année longue et éprouvante, j'ai un pincement au cœur à l'idée de ne plus avoir à remettre les pieds au collège cet été. Je me suis sans aucun doute plu dans ce contexte. [JdB – 1er Juillet]

Intérêt pratique : « Travailler en équipe », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- Depuis le début du séjour [voyage scolaire d'équitation d'une semaine près de Bourbon Lancy en Bourgogne avec une classe de 4^{ème}], je me rends compte que Zouhir, le prof de techno de la 4è8 a une façon d'être avec les élèves bien différente de la mienne et celle d'Estelle. Habitant dans la cité des Francs Moisins parmi la plupart des élèves du collège, et ayant grandi à Saint-

Denis, il réussit toujours à instaurer un dialogue dans le calme et l'écoute avec tous, trouve les mots justes et simples que peuvent comprendre les jeunes. Beaucoup d'élèves vont spontanément se confier à lui. J'ai toujours été admirative face à une telle attitude. Mais progressivement, je me rends compte que cela crée des injustices énormes, puisque certains élèves vont effectivement se confier à lui, ce qui leur donne un sentiment de puissance, de privilège, que d'autres n'ont pas puisque plus réservés. Cela fait l'objet d'une discussion avec Estelle en soirée, en retrait. Elle est du même avis que moi : certes, cette façon d'être permet souvent de désamorcer des conflits, d'expliquer les choses au lieu de punir systématiquement, d'apprendre à faire confiance au lieu d'infantiliser par des règles parfois incomprises.... Mais au final, j'ai parfois l'impression que la barrière entre prof et élève est souvent levée, que certains élèves se permettent des choses trop osées. (...) La monitrice l'a mis en garde aussi, les élèves ayant un contact privilégié avec lui pourraient alors avoir un sentiment de puissance, de supériorité, et se permettre des attitudes intolérables envers d'autres professeurs. Je suis contente que la monitrice ait eu le courage de parler à Zouhir parce que moi, étant plus jeune que lui et ayant moins d'expérience, je ne me sentais pas capable de « donner des conseils ».

[Voyage scolaire – JdB – 8 mai]

- De 10h30 à 12h30, j'ai les CIPPA ; j'appréhende un peu de les revoir car cela fait bien longtemps que je ne les ai pas eus. Je crains qu'ils ne soient que deux ou trois, la longue période sans EPS les ayant démotivés !! Mon pressentiment se confirme : seulement deux élèves sont présents à la sonnerie et un troisième nous rejoint l'heure suivante. C'est une situation assez angoissante parce que je sens que le temps va paraître bien long. (...) je cherche à maintenir une certaine attention pour leur éviter de faire trop de bruit, de sortir de la salle, de demander pauses sur pauses pour aller fumer... bref, je cherche finalement à ne pas me faire trop remarquer, à ne pas attraper « la honte » face à un dérapage en public avec ces élèves tellement ingérables ! Je demande à mes collègues s'ils veulent faire une inter-classe avec moi, mais tous refusent. Cela se comprend car accepter de mélanger une classe « normale » avec des CIPPA, c'est prendre le risque de voir se déstructurer sa classe pour longtemps.

[JdB – 19 mai]

- Fabien le coordonnateur [de l'équipe EPS] inscrit au tableau toutes les classes, les projets et les heures y correspondant. Et là, on se croirait dans une vente aux enchères. Les professeurs se jettent sur les heures qu'ils veulent avoir absolument, réclament tel projet et se choisissent les niveaux de classes qu'ils souhaitent. Estelle m'avait prévenue, m'avait conseillée d'être extrêmement réactive pour éviter d'écoper des restes. Les choix entraînent des tensions et règlements de compte. Fabien veut continuer à assurer la coordination, ce qui n'est pas au goût de tout le monde. Les reproches fusent. **[Réunion équipe pédagogique – JdB – 28 mai]**

- A la fin du conseil [conseil de classe de CIPPA], nous proposons au chef d'établissement d'organiser et mettre en place d'ores et déjà la rentrée prochaine en prévention des difficultés que nous rencontrerons : choix d'une équipe pédagogique stable et motivée par ce type d'approche pédagogique, et organisation d'un emploi du temps adapté à ce public, à savoir des séquences de travail d'une heure maximum par matière parce que leur capacité d'attention est trop réduite. Ces mesures pourraient permettre de limiter certains problèmes d'absentéisme, de retard, d'inactivité. L'an prochain je me réengagerai dans ce dispositif qui certes sollicite de *grandes capacités d'adaptation, mais reste aussi riche sur le plan relationnel*. [9] [**Conseil de classe – JdB – 2 juin**]
- A la fin de la séance, Fabien [coordonnateur de l'équipe EPS] m'accoste pour me parler d'une préoccupation importante : la semaine dernière, il se dit avoir été « humilié » devant les autres collègues d'EPS lorsqu'avec Estelle, on lui avait reproché d'avoir laissé ses élèves sans surveillance au gymnase, les remettant de façon implicite entre nos mains. Il est vrai qu'à cet instant, nous étions en colère de voir que non seulement Fabien n'animait pas son cours, mais aussi n'était pas en surveillance effective, ce qui reste pourtant la moindre des choses à faire. Selon lui, je n'ai aucune compétence supérieure pour juger ses conduites, je n'ai pas à lui dire ce qu'il doit faire, il est le seul responsable de ses actes et sa façon de travailler ne me regarde pas... Enfin, sauf quand ses élèves livrés à eux-mêmes viennent perturber mes cours...là j'estime que j'ai le droit de signaler mon mécontentement. Je conçois tout à fait que, nouvellement arrivée dans l'établissement, je prenne les choses à cœur et dépense de l'énergie à tenter de dynamiser cette équipe de mammouths qui a toujours une bonne raison externe de ne pas fonctionner. Peut-être dans quelques années, je baisserai les bras...Quoique, baisser les bras, fermer les yeux sur ces pratiques incorrectes serait alors en quelque sorte cautionner ce fonctionnement, légitimer certaines pratiques. Et ce serait un vilain cercle vicieux qui s'installerait car chacun d'entre nous se sentirait alors en droit de poser un jour d'arrêt de travail non justifié par-ci par-là, de ne pas prendre certaines classes en cours à des moments qu'on juge pénible, de partir plus tôt en vacances.... Et j'en passe. J'ai encore un peu d'énergie et de foi en la discipline pour redorer son image dans ce collège et ne pas me résigner. [**JdB – 17 juin**]
- Une semaine très moyenne, où des conflits internes à l'équipe EPS me font douter sur la capacité qu'aura cette équipe à partir d'un bon pied à la rentrée prochaine. Cette fade humeur de fin d'année laisse un mauvais présage... [**JdB – 20 juin**]
- J'appréhende le déroulement de cette réunion car les tensions au sein de l'équipe qui sont de plus en plus perceptibles pourraient transformer ce bilan qui se veut constructif, en un règlement de compte individuel. Une demi-heure avant le conseil d'enseignement, toute l'équipe est rassemblée pour faire le point sur les sujets qui vont être abordés et donner une

voix commune aux questions qui vont nous être posées. C'est une bonne chose de s'entendre sur ce qu'il y a à dire. Finalement, cette réunion s'est fort bien passée. Le chef d'établissement est entré dans la salle tendu, visiblement stressé du déroulement de cette réunion, conscient des problèmes existant dans l'équipe, mais est sorti de la salle beaucoup plus détendu, comme soulagé. Moi, je suis ravie que la parole ait été donnée à tout le monde, ce qui n'avait pas été le cas les fois précédentes. [**Réunion équipe pédagogique – JdB – 30 juin**]

Intérêt pratique : « Transmettre des savoirs », documenté à partir des extraits de verbatims suivants :

- Les monitrices d'équitation ont été particulièrement sévères, fermes sur les règles et les consignes, quitte à parfois paraître austères. Et si au départ, les élèves n'étaient pas assez concentrés et rigoureux, à force de se faire réprimander, ils ont été obligés de faire des efforts pour écouter. Les résultats sont là. Cette façon d'être et de faire peut-elle être réinvestie au collège dans ma pratique de professeur d'EPS pour viser des progrès plus ambitieux ? Je me dis que oui, d'un côté, cette expérience a prouvé que *les élèves sont capables de faire preuve d'un grand sérieux et d'une grande rigueur, à condition d'être exigeants avec eux* [10]. Mais d'autre part, ce stage d'équitation n'a duré qu'une semaine ; une semaine pendant laquelle les élèves ont totalement été coupés de leur milieu de vie et sont rentrés dans un espace qui n'était pas le leur. Alors dans ce contexte, il semble plus facile d'obliger les élèves à se conformer à un nouveau mode de fonctionnement. De retour dans la cité, j'aurai beau être plus ferme et plus exigeante, je pense que les valeurs, les rites et les modes de fonctionnement de la cité me rattraperont et m'obligeront quelque part à mettre de « l'eau dans mon vin » si je veux préserver une certaine qualité de fonctionnement avec mes élèves. [**Voyage scolaire - JdB – 9 mai**]
- Je retrouve ma très chère classe de 4è2, bien décidée à les mettre au travail. Beaucoup d'élèves sont absents, cela ne m'étonne pas... la séance de vendredi dernier a dû en refroidir plus d'un. Et si en début d'année cela me posait un problème, aujourd'hui je n'ai pas du tout mauvaise conscience : si les élèves ne viennent pas en cours, c'est leur problème, je n'irai pas leur courir après ! Je me suis résignée en me disant que de toute façon je n'arriverai pas à plaire à tout le monde et que forcément je ne marquerai pas en positif tout le monde. Je crois que lentement je réussis à faire le deuil de « la super prof », celle qui enchante tout le monde, ce défi que tout jeune prof se lance, pensant par sa simple bonne volonté réussir à changer le monde, convertir tous les élèves à l'EPS. [**Classe - JdB – 23 mai**]
- Les notes ne sont pas encore arrêtées, mais déjà, certaines classes se sentent en vacances. J'éprouve une difficulté hors norme à canaliser l'énergie des élèves et l'orienter vers le travail.

Je ne sais pas si c'est la fatigue ou la paresse, mais ces deux jours, je suis particulièrement inactive, beaucoup moins investie pendant les cours, plus en retrait. Manque d'envie, mais aussi la mauvaise impression que les dés sont maintenant jetés, que ce n'est pas maintenant que je vais réussir à faire évoluer mes élèves sur le plan moteur ou comportemental, ce dernier mois. J'ai honte de mon attitude en cours mais rien ne me convainc de changer. Je me contente d'organiser, mettre en œuvre et un peu réguler, mais j'anime très peu ; je suis présente physiquement mais pas mentalement. La semaine prochaine, promis, je ferai preuve de bonne volonté !! [**JdB – 29 mai et 30 mai**]

- On a fait un échauffement général ludique, par contre pour l'activité, je reprends le même type d'échauffement que j'avais toujours fait au début de l'année, sauf que comme je ne les note plus je le fais moins rigoureusement à savoir je fais juste deux groupes avec choix de deux chefs d'échauffement ou 1 selon le volontariat juste pour qu'ils le fassent correctement et bon ça ils ont compris que c'était pour eux donc j'ai pas besoin de mettre la pression de la note, ils le font correctement... Moi je suis contente parce que s'ils ont retenu quelque chose dans l'année ce sera peut-être que ça mais ce sera ça... [**AC – 10 juin**]
- (...) je suis fatiguée de redire à chaque élève, à chaque groupe ce qu'il s'est passé [séance d'acroport - moment de la présentation par les différents groupes de leur enchaînement de figures au reste de la classe] donc c'est vrai que je suis un peu plus rapide, moins valorisante, peut-être plus exigeante envers certains groupes parce que je sais qu'ils peuvent faire mieux, notamment ces filles (élèves désignées sur l'écran) elles font très bien et donc du coup, je leur demande plus, alors que elles je me dis finalement c'est déjà pas mal qu'elles soient là présentes et qu'elles ne perturbent pas le cours donc je me contente de peu et je les valorise davantage. [**AC – 10 juin**]
- Peut-être que j'ai des critères un peu à la baisse mais en tout cas pour ce qu'on m'a produit dans l'année, c'est déjà pas mal... [**AC – 10 juin**]
- Ca me suit toujours depuis le moment où j'ai vu la vidéo, je t'avais expliqué, entre la classe de 4ème de cette année et la 3ème quand j'étais PLC2,... ça me poursuit toujours, je l'ai toujours dans un coin de ma tête, à tous les moments, dans toutes les activités au final... Mais bon, ça ne me mine pas non plus parce que bon... Je ne sais pas... Je recontextualise et bon, faut pas se pourrir la vie non plus, hein... Je me dis que ce qu'ils me font c'est déjà pas mal et que... et que j'ai la chance d'être dans une matière où il n'y a pas d'enjeu au niveau certification et tout et tout... En voyant les autres collègues, c'est vrai qu'ils ont une obligation de résultats à la fin, par exemple en maths, en français, en histoire-géo que moi je n'ai pas forcément. Moi je peux me mettre la pression pour moi, pour les élèves parce que finalement c'est eux qui travaillent et que si c'est trop flottant c'est moi qui vais en subir les conséquences derrière, mais après ce qu'ils me produisent c'est... ça va pas changer ma vie... donc ça, c'est une

situation très confortable en EPS, en tout cas par rapport à Aliette en Maths où quand elle est absente en même temps ça la fait culpabiliser ben parce qu'elle prend du retard sur son programme, etc. Donc après, effectivement il y a peut-être des décalages d'exigence par rapport à un établissement plus tranquille mais ça reste plus une angoisse personnelle... [AC – 10 juin]

Construction globale – Période : 05 mai – 01 juillet

Signe non élémentaire 5

Préoccupations (E)

- *Contrôler l'agitation des élèves*
- *Mettre les élèves en activité*
 - o Construire de nouvelles connaissances à chaque séance
 - o Limiter les temps de regroupement
- *Se préserver*
 - o Se placer en retrait, intervenir le moins possible en cours
- *Travailler en équipe*
- *Transmettre des savoirs*

Attentes (A)

- Attentes liées à une implication minimale des élèves
- Attentes liées à un travail d'équipe
- Attentes liées à une préservation de soi

Référentiel (S)

- Tous les déplacements sont propices à l'apparition de comportements déviant de la part des élèves [2]
- Les temps de regroupements sont à limiter pour éviter que les élèves ne discutent entre eux [7]

Representamens (R)

- L'agitation des élèves
- La difficile reprise en main des élèves après plusieurs semaines d'absence
- Le manque d'intérêt manifesté par les élèves
- L'impression éprouvée de surmenage
- L'agression d'un enseignant du collège traversant la cité
- Les conflits entre les enseignants de l'équipe EPS

Unités significatives non élémentaires (UNE)

- Fatiguée, intervient le moins possible en cours
- Usée, se résigne face à certains comportements d'élèves

- Renonce à l'image de la « super-prof »
- N'a pas le même niveau d'exigence selon les élèves
- Adapte ses exigences pour préserver un confort de fonctionnement avec ses élèves
- Valorise les élèves pour les maintenir en activité
- Impatiente de ne plus voir les élèves, n'éprouve plus de plaisir à venir au collège

Interprétants (types)

Intérêt pratique : Contrôler l'agitation des élèves

- Connaissances validées/construites
 - o Il est difficile de réinstaurer son autorité après des périodes d'absence trop longues [1]
 - o L'effet de foule rend les élèves plus agités [3]
 - o Il n'est pas facile d'avoir une emprise sur les élèves une fois que les conseils de classe sont passés [4]

Intérêt pratique : Mettre les élèves en activité

- Connaissances validées / construites
 - o Il est impossible de tout aseptiser pour éviter l'accident [5]
 - o Cibler des apprentissages précis à chaque séance incite les élèves à être sérieux [6]

Intérêt pratique : Se préserver

- Connaissances validées/construites
 - o La seule action d'un enseignant ne peut avoir qu'un impact limité sur les élèves [8]

Intérêt pratique : Travailler en équipe

- Connaissances validées/construites
 - o Intervenir en classe de CIPPA est enrichissant sur le plan relationnel [9]

Intérêt pratique : Transmettre des savoirs

- Connaissances validées/construites
 - o Les élèves sont capables de faire preuve d'un grand sérieux et d'une grande rigueur à condition d'être exigeant avec eux [10]

Synthèse de l'activité de l'enseignante au cours de la période 5 [05 mai – 01 juillet (veille des vacances d'été)]

La synthèse de l'activité de l'enseignante au cours de cette période de l'année est complétée par l'analyse du flux de ses états affectifs [Cf. Figure 12] et des différentes composantes structurant son activité professionnelle.

Après une première semaine particulièrement bien vécue dans le cadre d'un voyage scolaire [+ 2 sur l'échelle de confort/inconfort en S29 (cf. Figure 12)], Laure constate la difficulté à pouvoir restaurer son autorité après plusieurs semaines d'absence (le voyage scolaire ayant été consécutif à deux semaines de vacances). Elle déplore le peu de motivation des élèves et leur manque d'implication dans le travail : écoute peu attentive des consignes, nombreux bavardages, réalisations approximatives des exercices proposés, oublis de tenue. Laure perçoit les élèves comme peu concernés par ses interventions, se désintéressant de ses remarques et consignes. Elle ressent alors une certaine lassitude faite à ce manque d'intérêt. L'arrogance de certains la conduit à les exclure de cours. Progressivement, Laure se résigne, « *renonçant à l'image de la « super prof* », acceptant l'idée de ne pouvoir répondre aux attentes de chacun des élèves. La fin du mois de mai marque une période vécue dans l'inconfort [-2 sur l'échelle de confort/inconfort en S32 (cf. Figure 12)]. Laure ressent une fatigue diffuse s'installer progressivement, comme en témoigne un extrait de son journal de bord : « *Je termine la semaine fatiguée et pourtant pas usée par des incidents particuliers...une impression de surmenage qui m'inquiète car en regardant de plus près, cette semaine n'a pas été plus surchargée que d'autres.* » [JdB – 23 mai]. Elle adapte son degré d'exigence pour maintenir un niveau de fonctionnement confortable avec les élèves, limite les temps de regroupement pour éviter qu'ils ne discutent entre eux, se place en retrait et n'intervient que de façon anecdotique, espérant toutefois une activité minimale de leur part. Présente physiquement, elle ne se sent pas pour autant disponible pour les élèves et se questionne quant aux raisons d'un tel affaissement. Elle se demande si son épuisement est lié au manque de rythme régulier, dû en partie aux nombreuses sorties scolaires qui, tout en étant motivantes, sont des situations stressantes, ou s'il s'agit d'une simple accumulation de fatigue qui rend tout simplement son quotidien de plus en plus difficile à supporter et notamment les situations de classe. Tout en ressentant un sentiment de honte face à son attitude, Laure ne

parvient pas à la changer. Elle se contente d'organiser et de mettre en œuvre des situations sans vraiment s'intéresser aux apprentissages des élèves. Laure a le sentiment de ne plus vraiment pouvoir agir sur leurs conduites motrices ni sur leurs comportements, comme si elle s'inscrivait dans une forme de fatalité et se résignait. Ses interventions en classe de CIPPA sont de plus en plus difficiles à assumer, craignant d'être jugée par ses collègues ou tout autre personnel de l'établissement face au comportement imprévisible des élèves (sorties impromptues de cours, etc.).

Au cours du mois de mai, Laure apprend qu'elle va finalement pouvoir poursuivre son travail l'année prochaine à temps complet dans l'établissement, son poste étant maintenu. Sa fin d'année est alors jalonnée d'une série de réunions, notamment pour préparer la répartition des services en EPS. Laure subit les tensions existantes au sein de l'équipe pédagogique et ressent la difficulté à pouvoir envisager un authentique travail d'équipe. Les remontrances d'un de ses collègues plus expérimenté suite à des remarques concernant sa façon de conduire son cours, lui rappellent son statut de nouvelle arrivée dans l'établissement. Tout en étant interpellée, Laure n'est pas décidée à s'effacer et souhaite vivement pouvoir contribuer dès la rentrée à faire évoluer l'enseignement de l'EPS au sein de l'établissement.

Dès le début du mois de Juin, Laure ressent la difficulté à intervenir dans un contexte de fin d'année scolaire, reconnaissant ne plus pouvoir assurer de pression sur les élèves (arrêt des notes, conseils de classe, etc.). Pourtant, paradoxalement, à la lecture du flux de ses états affectifs, Laure retrouve un certain confort [+ 2 sur l'échelle de confort/inconfort en S33 et S34 (cf. Figure 12)]. Tout en ressentant de moins en moins de plaisir à prendre les élèves en cours, Laure prend du recul sur son quotidien comme en témoigne un extrait de son journal de bord : « *Une semaine qui s'est plutôt bien déroulée. Des journées que je pense avoir un peu survolé, sans m'investir à fond* » [JdB – 13 juin]. Progressivement, elle se résigne et accepte ses conditions d'enseignement, tout en étant en permanence dans des formes de comparaison avec le contexte qui était le sien lorsqu'elle était professeur stagiaire dans l'académie de Toulouse : « *Ca me suit toujours depuis le moment où j'ai vu la vidéo [vidéo de ses élèves en Acrosport], je l'ai toujours dans un coin de ma tête, à tous les moments, dans toutes les activités au final... Mais bon, ça ne me mine pas non plus parce que bon... Je ne sais pas... Je recontextualise et bon, faut pas se pourrir la vie non plus, ... Je me dis que ce qu'ils me font c'est déjà pas mal.* » [AC- 10 juin]. Laure accepte de faire des compromis pour préserver une qualité de fonctionnement avec ses élèves (révision de son niveau d'exigence en termes

d'objectifs d'apprentissage, approche ludique, etc.) et relativise quant au fait de ne pas être parvenue à leur faire atteindre un niveau très satisfaisant, comparativement à d'autres matières qui présentent un enjeu certificatif (Lettres, Mathématiques, etc.).

A la fin du mois de Juin, Laure retrouve un certain entrain à venir au collège, détournée des tâches d'enseignement du fait du peu d'élèves présents en cours. L'approche des vacances d'été lui procure un sentiment d'apaisement. Tout en exprimant ne plus avoir envie de voir les élèves (tout au moins momentanément) Laure affirme de façon paradoxale s'être plu dans ce contexte d'enseignement. Comme si, tout en reconnaissant une saturation relative à la confrontation à ce type de public peu scolaire, souvent agité et bruyant, elle avait l'intime conviction d'avoir passé une année instructive et enrichissante en termes d'expériences professionnelles multiples et contrastées. A la fin de l'année scolaire, son sentiment est alors partagé entre une fatigue professionnelle certaine et la conscience des progrès qu'elle a réussis à effectuer pour parvenir à enseigner dans un tel contexte.

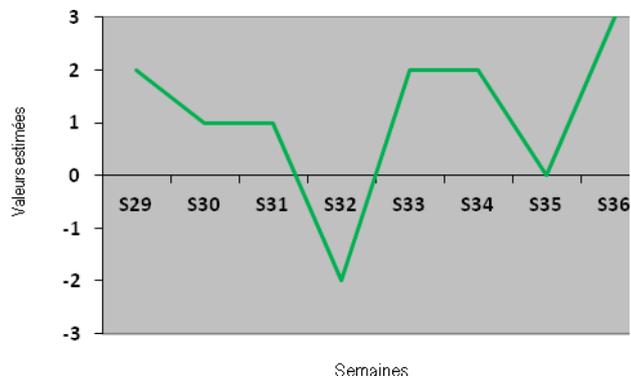


Figure 12 : Flux de l'estimation des états affectifs de Laure [Semaines 29 à 36]

2. Etape 2 : Etude diachronique : identification des « micro-mondes » de l'enseignante et de leur évolution au cours du temps

Le suivi longitudinal de l'activité professionnelle de Laure a permis de repérer ses principaux intérêts pratiques [IP] structurant son expérience : (a) « *Contrôler l'agitation des élèves* », (b) « *Transmettre des savoirs* », (c) « *Mettre les élèves en activité* », (d) « *Construire une légitimité* », (e) « *Travailler en équipe* », (f) « *Se préserver* ». Ces derniers ont été définis à partir de la fréquence des occurrences s'y rapportant relevées dans l'ensemble des données recueillies, notamment les traces écrites consignées dans le journal de bord et les entretiens de remise en situation. Les observations en classe et les verbalisations en entretiens d'auto-confrontation ont permis de confirmer ou au contraire d'infirmer certaines tendances mises en évidence.

2.1. Degrés d'actualisation des principaux intérêts pratiques de l'enseignante

Selon les procédures méthodologiques décrites au chapitre 3 p.72, des valeurs ont été accordées aux différents intérêts pratiques en fonction de leur degré d'actualisation durant les cinq périodes considérées de l'année. Ceci afin de pouvoir analyser l'évolution de l'engagement de l'enseignante en tant que structure intentionnelle de son activité, constitutive de son monde de signification.

Intérêts pratiques de l'enseignante	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
Contrôler l'agitation des élèves	5	5	3	3	3
Mettre les élèves en activité	5	3	2	1	3
Transmettre des savoirs	3	3	2	2	2
Se préserver	3	4	4	4	5
Construire une légitimité	2	1	3	1	1
Travailler en équipe	1	4	2	1	4

Tableau 5 : Valeurs accordées à chacun des intérêts pratiques en fonction de leur degré d'actualisation

Pour rappel, la valeur 5 a été attribuée aux intérêts pratiques repérés comme caractéristiques de la période considérée, c'est-à-dire « dominants » (en nombre d'occurrences et en valeur accordée par l'enseignante), la valeur 4 aux intérêts pratiques dits « saillants » (de par le caractère récurrent de leur apparition), la valeur 3 aux intérêts pratiques émergeant de façon ponctuelle, la valeur 2 aux intérêts pratiques émergeant de façon limitée au cours de la période étudiée, enfin, la valeur 1 aux intérêts pratiques ayant émergé au cours des périodes précédentes mais sans actualisation durant la période étudiée.

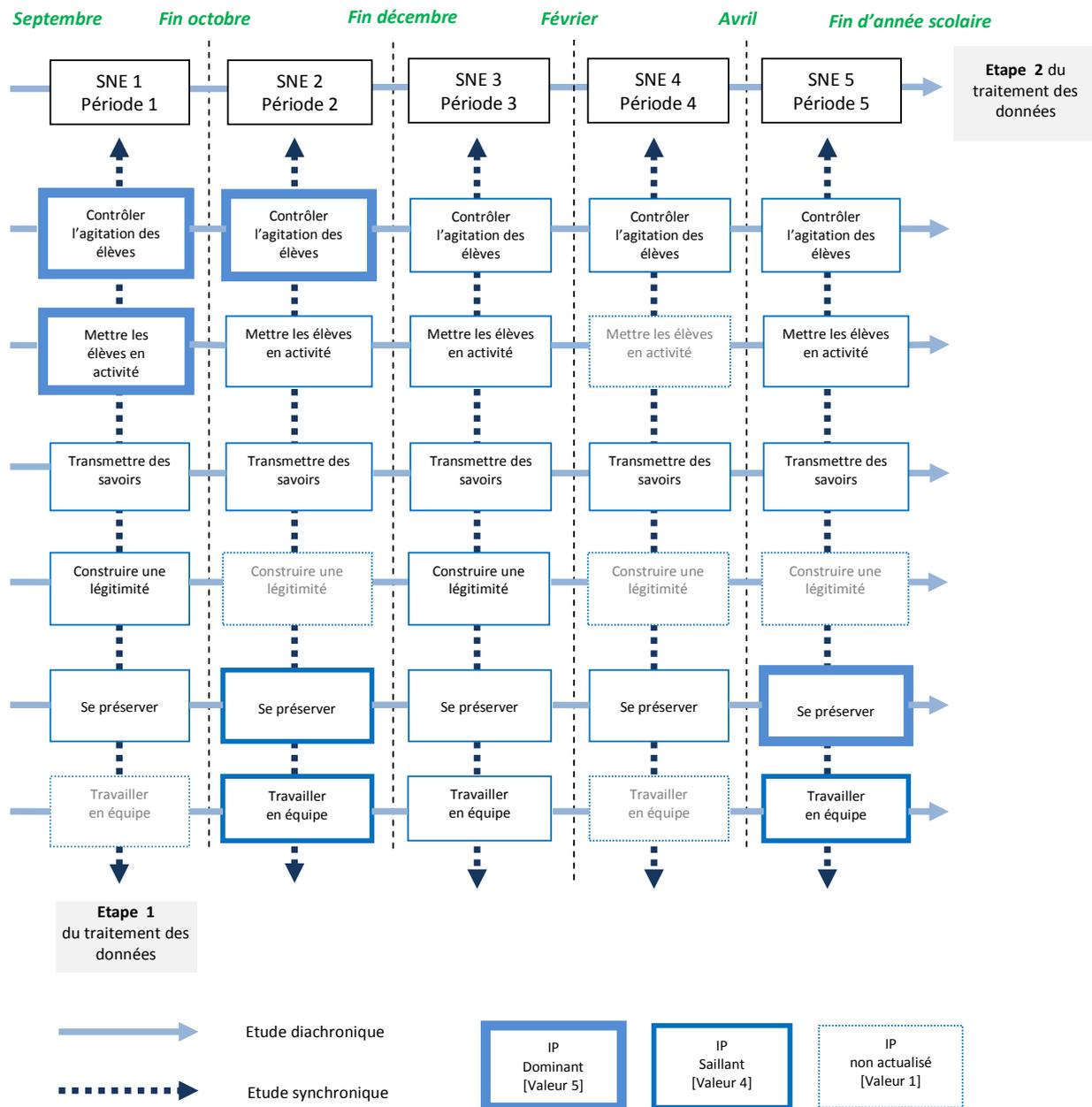


Figure 13 : Etapes 1 et 2 du traitement des données révélant l'actualisation des principaux intérêts pratiques

La figure présentée ci-dessus (Figure 13) rend compte des deux premières étapes du traitement des données constitutives de l'étude longitudinale de l'activité professionnelle de Laure. A partir de la documentation des composantes des signes non élémentaires, l'analyse diachronique permet de repérer l'évolution des degrés d'actualisation des différents intérêts pratiques.

Ainsi, parmi les six intérêts pratiques repérés comme structurants, certains sont actualisés de manière continue durant l'année scolaire, sans que cela ne soit au même degré d'actualisation en fonction des périodes considérées, comme « Contrôler l'agitation des élèves », « Transmettre des savoirs », « Se préserver ». D'autres s'actualisent au cours de l'année comme « Travailler en équipe » ou au contraire s'estompent, comme « Mettre les élèves en activité » ou encore « Construire une légitimité ».

Pour approfondir l'analyse, une modélisation de l'engagement (en tant que faisceau d'intérêts pratiques) de l'enseignante est proposée sous la forme de cartographies synthétiques selon les différentes périodes considérées.

2.2. Evolution de son engagement

2.2.1. Description des différentes configurations de l'engagement de l'enseignante évoluant au cours du temps

Ainsi, la présentation successive des différentes modélisations permet de suivre l'évolution de l'engagement de l'enseignante et notamment des différentes polarités (ou actualisations) entre ses intérêts pratiques en fonction des périodes étudiées.

Signe Non Elementaire 1

[Période 1 : Rentrée scolaire – 26 oct.]

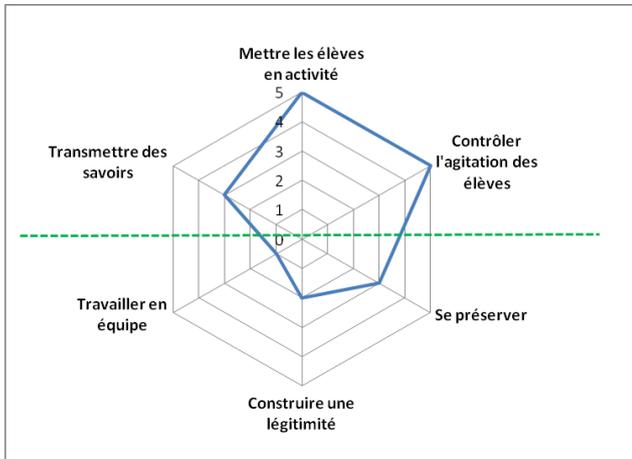


Figure 14: Degré d'actualisation des principaux intérêts pratiques à la période 1

Signe Non Elementaire 2

[Période 2 : 08 nov. – 21 déc.]

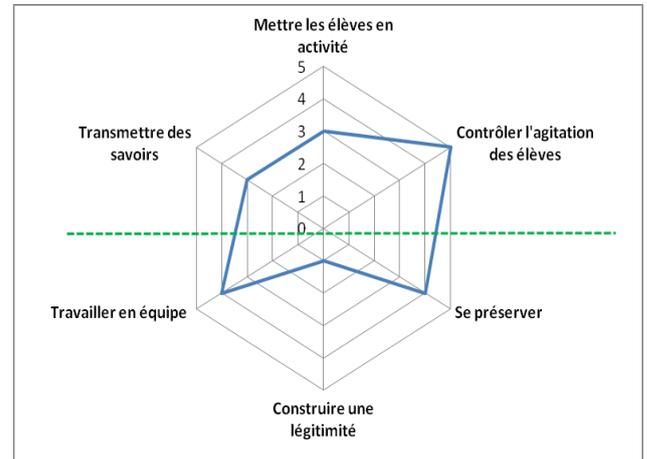


Figure 15: Degré d'actualisation des principaux intérêts pratiques à la période 2

Signe Non Elementaire 3

[Période 3 : 08 janv. – 22 fév.]

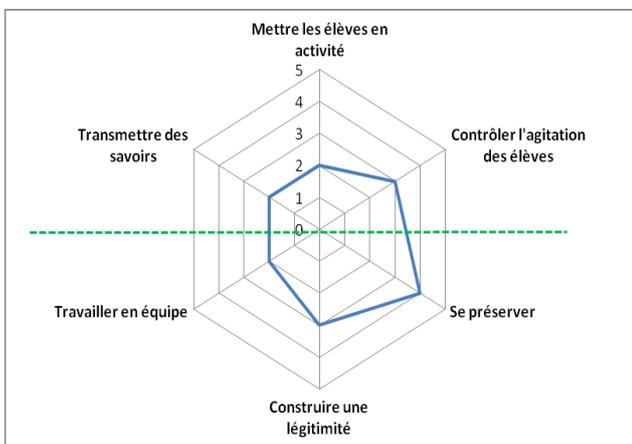


Figure 16: Degré d'actualisation des principaux intérêts pratiques à la période 3

Signe Non Elémentaire 4

[Période 4 : 10 mars – 18 avril]

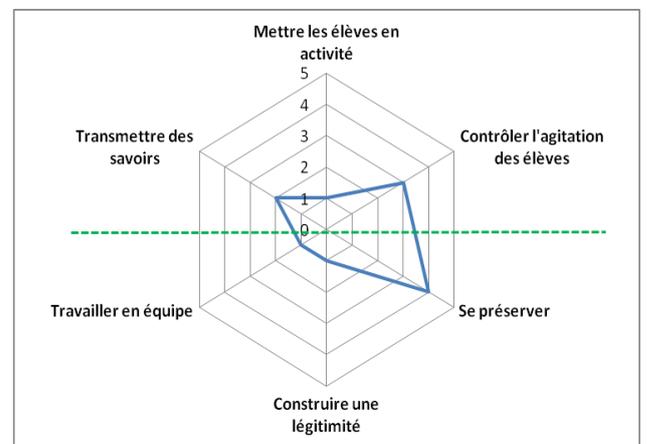


Figure 17: Degré d'actualisation des principaux intérêts pratiques à la période 4

Signe Non Elementaire 5
[Période 5 : 05 mai – 01 juil.]

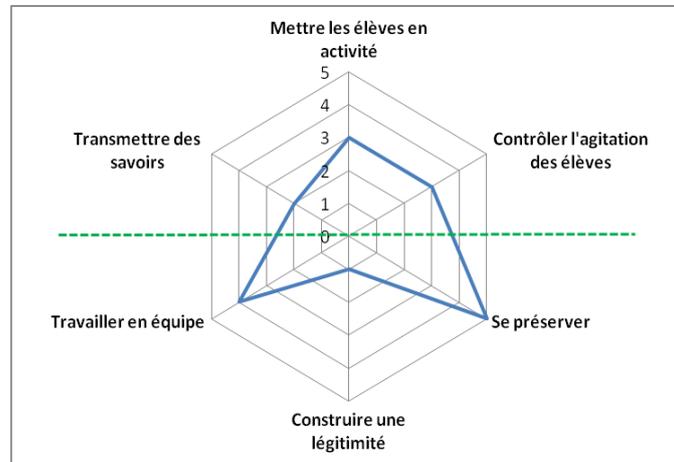


Figure 18: Degré d'actualisation des principaux intérêts pratiques à la période 5

La description des différentes modélisations nous montre comment évolue l'engagement de l'enseignante au cours du temps et plus précisément le faisceau de ses intérêts pratiques constitutifs de son monde de signification. Ainsi, d'une manière globale, l'activité professionnelle de l'enseignante est prioritairement orientée en début d'année scolaire (Figure 14) sur son activité en classe et ses interactions avec les élèves. Dès la fin du premier trimestre, son engagement professionnel tend à se déployer vers les autres membres de la communauté éducative scolaire, notamment au travers de l'actualisation de l'intérêt pratique « Travailler en équipe » (Figure 15). Son activité signifiante s'inscrit alors dans une variété de contextes professionnels (interactions avec les autres enseignants, les parents d'élèves, le personnel de direction). Ainsi, si en début d'année scolaire, l'enseignante est particulièrement impliquée, manifestant des attentes fortes notamment au niveau de l'activité des élèves (Figure 14), « sur-compensant » ses difficultés par un « sur-engagement » pour « tenir » ses classes, son activité se développe par son implication dans divers projets et dans la vie de l'établissement (Figure 15). Au fil des mois, son engagement perd en intensité (Figures 16 et 17) et se structure prioritairement, en fin d'année scolaire, autour de l'actualisation de l'intérêt pratique « Se préserver » (Figure 18).

Si ces modélisations mettent en avant certaines tendances, la description de l'évolution de l'engagement de l'enseignante au cours de l'année scolaire nécessite une analyse plus approfondie permettant d'interpréter la nature même de son engagement en soulignant les tensions, les paradoxes voire les dilemmes caractérisant son activité professionnelle.

2.2.2. Analyse de l'évolution de l'engagement de l'enseignante au cours de l'année scolaire

2.2.2.1. Contrôler pour enseigner / enseigner pour contrôler

Nous constatons que l'intérêt pratique « Transmettre des savoirs » n'est pas prioritaire dans le faisceau d'engagement de l'activité de l'enseignante. Cet intérêt pratique n'est que ponctuellement actualisé au cours de l'année scolaire en fonction des différentes situations professionnelles. Si Laure parvient progressivement à organiser ses interventions en classe par la conception et la mise en œuvre de cadres de fonctionnement, en particulier au niveau de la phase d'échauffement, son activité reste incertaine. « Contrôler l'agitation des élèves » constitue pour elle un intérêt pratique majeur (actualisé de manière dominante), organisant et structurant prioritairement son activité durant le premier trimestre. Instaurer un cadre de travail basé sur le respect des règles scolaires (écoute, respect mutuel, etc.) représente pour l'enseignante, en début d'année scolaire, une condition nécessaire et préalable à toute activité d'apprentissage.

Progressivement, alors qu'elle parvient à obtenir des séquences de travail de la part des élèves, Laure commence à percevoir que le contrôle de leur agitation n'est peut-être pas simplement la condition préalable à toute activité d'enseignement mais l'une de ses conséquences, signe d'une transformation progressive de sa façon de concevoir ses interventions en classe, comme en atteste un extrait de son journal de bord : « *Je pense (...) que pour ce public-là, souvent très agité, bruyant, parfois qualifié par des collègues comme a-scolaire, il s'agit aussi peut-être qu'à travers le constat de leurs progrès, les élèves apprennent des choses qui valent le respect des règles et des contraintes. Autrement dit, que le respect des règles sera l'effet de l'apprentissage* » [Association Sportive - JdB – 30 janv.]. Ainsi, après une période « d'hyper-contrôle », la mobilisation progressive de formats pédagogiques cadrant l'action et les débordements potentiels des élèves permet de générer des conditions de travail que l'enseignante n'était pas parvenue à atteindre en début d'année

scolaire. Au fil de ses expériences, et de manière relativement intuitive, Laure construit de nouvelles connaissances : l'ordre en classe peut être la conséquence des apprentissages des élèves et non la condition en amont nécessaire et suffisante pour générer le travail scolaire.

2.2.2.2. Transmettre des connaissances / transmettre des valeurs

Ainsi, l'intérêt pratique « transmettre des savoirs » apparaît en toile de fond comme constitutive de l'activité professionnelle de l'enseignante, révélant les signes d'une activité empêchée. Laure se trouve confrontée à l'impossibilité de développer ses pratiques professionnelles sur la base de ce qu'elle considère comme répondant à ses propres critères du « travail bien fait » : « (...) finalement le rôle d'enseignement, enfin de transmission des contenus est vraiment limité, j'ai l'impression (...) à certains cours de faire que de l'animation pure (...). J'ai très peu d'action sur leur motricité. Et ça c'est super ingrat parce que ce n'est pas mon métier à la base. (...) C'est pas mon métier d'avoir à gérer des bavardages, gérer une organisation d'équipe, des railleries, des élèves qui abandonnent parce qu'un autre élève les a insultés, parce qu'ils se sont fait taper, parce qu'ils sont démotivés, parce qu'ils ont du mal à accepter l'effort physique » [ERS – 27 nov].

Progressivement, Laure dépasse ses conceptions premières. Elle tend à reconsidérer ses fonctions d'enseignante au-delà de la simple transmission de savoirs basée sur des progressions pré-définies, cadrées par les directives institutionnelles. Dès la fin du premier trimestre, elle révisé son niveau d'exigence. Elle souhaite donner aux élèves le goût de la pratique physique, au-delà de toute considération didactique, comme en atteste un extrait de verbalisations d'entretien de remise en situation : « Après je me dis que finalement bon ben... si j'ai pu amener autre chose à ces élèves, ne serait-ce que les réconcilier avec le système éducatif en général, je me dis que ce sera quand même quelque chose de bien. Ou leur donner juste le goût de faire du sport en dehors du système scolaire, je pense que c'est la meilleure des choses au final (...) qu'ils aient acquis le niveau 2 des compétences ou le niveau 1 je m'en fous. Mais c'est assez frustrant de voir qu'au niveau moteur, quand je mets en place un exercice, je ne regarde pas tant les transformations motrices ou l'atteinte des critères de réussite. Ca c'est secondaire. Tant que ça tourne (...) et que je peux de temps en temps ponctuellement réguler, je me dis que c'est super! » [ERS – 27 nov]. Laure évoque la rupture des élèves vis-à-vis du système éducatif comme forme de justification de son renoncement avec l'idée – plus optimiste – de l'importance de les encourager à se ré-inscrire dans une

démarche scolaire plus large, au-delà des enjeux plus spécifiques d'apprentissages curriculaires tels que définis par les programmes.

2.2.2.3. Prescriptions descendantes / perscriptions ascendantes

L'enseignante tend à re-normaliser les prescriptions dites « descendantes » en tant qu'orientations dictées par l'institution, ne retenant que ce qui lui paraît pertinent et signifiant, au regard de ses propres attentes. Elle s'inscrit dans un compromis viable entre ses différents intérêts pratiques relatifs d'une part à une mise en activité d'apprentissage des élèves (« Contrôler l'agitation des élèves », « Mettre les élèves en activité », « Transmettre des savoirs ») et d'autre part à une préservation de soi (« Se préserver »), comme l'illustre un extrait de verbalisations d'entretien d'auto-confrontation : *« Peut-être que j'ai des critères un peu à la baisse mais (...) c'est déjà pas mal... Parce que bon... (...) faut pas se pourrir la vie non plus, ... Je me dis que ce qu'ils me font c'est déjà pas mal [réalisation de figures acrobatiques relativement simples en acrosport] et que j'ai la chance d'être dans une matière où il n'y a pas d'enjeu au niveau certification (...) Moi je peux me mettre la pression pour moi, pour les élèves parce que finalement c'est eux qui travaillent et que si c'est trop flottant c'est moi qui vais en subir les conséquences derrière, mais après ce qu'ils me produisent c'est... ça va pas changer ma vie... donc ça, c'est une situation très confortable en EPS »* [AC – 10 juin]. Répondre rigoureusement aux orientations définies dans les programmes, notamment en termes de niveaux de compétences à faire acquérir aux élèves, n'apparaît pas comme un élément signifiant de son activité.

Cependant, loin de « rejeter » l'ensemble des prescriptions institutionnelles, Laure s'approprié les orientations institutionnelles qui font sens pour elle et sont viables au regard des conditions d'enseignement qui sont les siennes et de sa propre conception du « travail bien fait ». Elle ressent la nécessité de devoir assurer une pratique sécuritaire des élèves et s'organise pour éviter toute prise de risque. Ce qui constitue son propre cadre prescriptif.

2.2.2.4. Construire une légitimité professionnelle

Il peut apparaître surprenant de constater que l'intérêt pratique « Construire une légitimité professionnelle », tout en étant latent, n'est pas véritablement actualisé de manière significative au cours de l'année scolaire. Nous ne relevons seulement que quelques indices d'une actualisation au cours du premier trimestre, notamment au travers des interactions de

l'enseignante en classe. Nous pensons que cela peut être lié à la méthodologie utilisée et à la façon d'exploiter les données (en particulier à partir du journal de bord) axées sur des données de verbalisation. Plusieurs éléments nous laissent penser que cet intérêt pratique s'inscrit en arrière-plan du monde phénoménal de l'enseignante comme matrice identitaire. Tout au long de l'année scolaire, Laure est sensible au moindre indice de reconnaissance de son travail et de son investissement (à travers sa note administrative, la pérennité de son poste...), sans que cela ne soit explicitement énoncé par l'enseignante comme une recherche de légitimité. Pourtant, son activité professionnelle est largement imprégnée de cette quête de reconnaissance auprès des différents membres de la communauté éducative scolaire (pairs, parents d'élèves, etc.), notamment de par sa volonté de participer activement à la vie de l'établissement et d'être considérée comme membre d'un collectif de travail.

La jeune enseignante reconnaît toutefois éprouver des difficultés pour s'affirmer totalement professionnellement vis-à-vis des parents d'élèves ou encore de ses collègues plus expérimentés : *« (...) on est deux profs principaux par classe vu qu'on est en ambition réussite et (...) on voudrait parfois apporter des réponses totalement différentes sur un même problème (...) en même temps, je suis nouvelle donc je ne vais pas trop m'imposer »* [ERS – 27 nov.]. En tant que primo-arrivante dans l'établissement, Laure se place davantage dans une posture d'enseignante novice, apprenant et s'inspirant des pratiques des autres.

Si l'analyse de la dynamique de transformation de l'engagement de l'enseignante permet entre autres d'appréhender la structure intentionnelle de son activité, l'étude du flux de ses états affectifs met en avant la tonalité émotionnelle de son expérience.

2.3. Analyse du flux annuel de ses états affectifs

La modélisation du flux annuel de son activité professionnelle à partir de l'échelle de confort/inconfort (Figure 19) révèle une variation importante de ses états affectifs en rapport avec l'évolution de son engagement. L'analyse révèle des périodes de stabilité et d'instabilité professionnelles liées à l'efficacité perçue de son travail avec les élèves au sein des différents dispositifs (en classe et hors classe), mais aussi à la dynamique collective des différents acteurs. Ainsi, nous repérons des périodes fréquentes d'instabilité tout en reconnaissant des tendances à la stabilisation, essentiellement à valence positive [S9-S14 ; S26-S28]. Ces périodes de constance sont toutefois relativement limitées. Si ces dernières renvoient

essentiellement à des moments de satisfaction liée à la mise en activité des élèves, et à la participation à divers projets au sein de l'établissement, elles révèlent aussi une révision des attentes de l'enseignante, comme le montre un extrait de son journal de bord à la fin du premier trimestre : « *Ce sentiment de confort ressenti cette semaine passerait donc peut-être par une sorte de renoncement à une conception plus traditionnelle du métier à laquelle j'avais été davantage préparée* » [JdB – 7 déc].

L'étude préalable (4.1) de l'activité de l'enseignante au cours des différentes périodes scolaires documente de façon plus systématique les événements (ou constellations d'évènements) qui participent à l'expérience d'émotions positives ou négatives. Sans reprendre l'ensemble des résultats déjà énoncés, nous pouvons repérer que certains événements et situations professionnelles tendent à colorer positivement l'expérience professionnelle de l'enseignante, comme par exemples :

- le fait de parvenir, à la fin du mois de septembre, à mettre les élèves au travail, comme en atteste un extrait du journal de bord [S4 ; valeur estimée : +2.5] : « *Dernier cours de la semaine avec les 4^{ème}2, épuisant physiquement et nerveusement...mais mené à bien, avec un investissement relativement conséquent des élèves (...) d'où cette estimation positive du plaisir à travailler cette semaine* » [JdB – 28 sept.], ou encore à la fin du premier trimestre [S12; valeur estimée : +2] : « *sentiment de maîtrise du déroulement de mes leçons d'EPS avec des élèves qui, à mon goût, ont travaillé* » [JdB 30 Nov.] ;
- la variété des contextes d'intervention au-delà des interactions en classe comme au mois de novembre [S12; valeur estimée : +2] : « (...) *ma semaine a été plutôt satisfaisante : variété des tâches effectuées (sortie...), discussions agréables avec les élèves ou les autres profs (moments de sociabilité toujours très constructifs)* » [JdB 30 Nov.] ou encore au cours du second trimestre [S2 ; valeur estimée : +2,5] : « *Une semaine on ne peut plus agréable, avec des activités dans les journées très variées ; un peu d'enseignement, un peu de réflexion [l'enseignante s'est présentée au concours de l'agrégation], des lieux différents, des gens différents* » [JdB 16 fev] ;
- sa capacité à pouvoir prendre progressivement du recul sur les évènements [S5 ; valeur estimée : +3] : « *j'ai moins pris à cœur mon quotidien avec les élèves, et les soucis que j'ai rencontrés avec eux dans les cours (car des soucis, il y en a toujours : gestion des*

classes et autres) semblent avoir davantage glissé sur moi, semblent m'avoir moins affectés qu'à l'habitude » [JdB – 5 oct.], ou de manière plus marquée en fin d'année scolaire [S33 ; valeur estimée : +2] : « *Une semaine abordée comme elle se présentait, sans prise de tête, sans se mettre la pression de la recherche de la réussite et de l'efficacité* » [JdB 6 juin].

En revanche, nous pouvons repérer certains événements et situations professionnelles qui tendent à colorer négativement l'expérience professionnelle de l'enseignante, comme par exemples :

- des interactions conflictuelles entre pairs et le manque de reconnaissance perçu, comme à la fin du mois de janvier [S18 ; valeur estimée : -2.5] : « *Une semaine que je n'aurais pas aimé vivre (...). Difficile parfois de gérer les interactions avec les pairs, les supérieurs, l'administration, et de se sentir considérée comme un maillon impersonnel de ce système* » [JdB 25 janv.], ou encore en fin d'année scolaire [S35; valeur estimée : 0] : « *Une semaine très moyenne, où des conflits internes à l'équipe EPS me font douter sur la capacité qu'aura cette équipe à partir d'un bon pied à la rentrée prochaine* » [JdB 20 juin].
- la lassitude ressentie liée en partie au contexte de vie lui-même, notamment à la fin du second trimestre [S25; valeur estimée : -1] : « *Je me rends doucement à l'évidence : incontestablement, la vie du collège me hante, me « bouffe », m'épuise. Mais en réfléchissant bien, ce n'est pas tant le collège lui-même que je redoute, (...) c'est le contexte dans lequel je me trouve : loin de ma famille, dans une ville de banlieue parisienne où tout se vit dans l'urgence et l'immédiateté, où l'on perd la majorité du temps à courir après le temps, et où les moindres déplacements prennent trois quart d'heure !!!* » [JdB 28 mars].
- la fatigue récurrente éprouvée au fil des semaines [S7 ; valeur estimée :-1] : « *Une semaine difficile, peu de satisfaction, des tensions, des imprévus...et par-dessus, de la fatigue qui s'accumule* » [JdB –19 oct.] et de façon particulièrement marquée en fin d'année scolaire [S32 ; valeur estimée : -2] : « *Cette semaine, je n'ai pas pris de plaisir à venir au collège ; je suis lasse de ce qu'il s'y passe et je soupire profondément à chaque fois que la sonnerie retentit et que je dois prendre mes élèves.*

La fin de l'année est proche mais en même temps je pressens que ce dernier mois va être extrêmement long. Je compte les jours, vivement la fin » [JdB 30 mai].

L'approche des différentes catégories émotionnelles de l'expérience de l'enseignante constitue un cadre d'intelligibilité de son activité professionnelle. Ainsi, nous constatons une tendance de l'enseignante à éviter les situations vécues de façon inconfortable par le passé ou tout au moins à les anticiper pour minimiser ses effets, comme par exemple dans le cadre de l'inconfort ressenti à la veille des vacances scolaires (association de sentiments et d'affects complexes, entre fatigue, lassitude, appréhension face à la tenue de classe, etc.). Redoutant ces moments, Laure adopte au cours de l'année scolaire des modalités d'intervention lui permettant de se ménager en prévision de semaines difficiles à supporter, comme en témoigne un extrait de son journal de bord : « *Le rythme soutenu de la semaine a été lourd à suivre. Cela m'inquiète un peu car il reste encore six semaines avant les vacances de février et j'ai tout intérêt à ne pas griller mes batteries trop vite sous peine devenir de moins en moins efficace et de plus en plus aigrie » [JdB – 11 janv].*

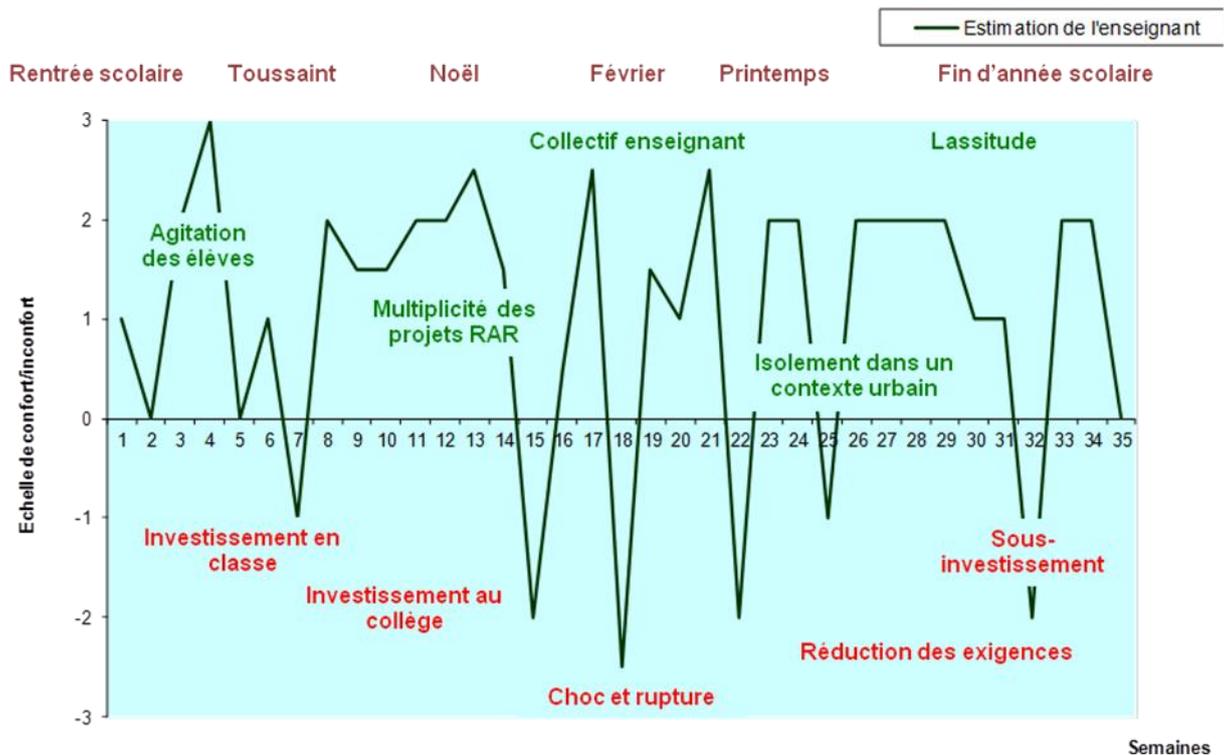


Figure 19 : Flux annuel des états affectifs de l'enseignante

La description d'expériences émotionnelles récurrentes participe ainsi à l'analyse des mondes propres de l'enseignante, sous la forme de sensations, d'états affectifs (renseignés à partir de l'échelle de confort/inconfort) et d'émotions plus ponctuelles verbalisées par l'enseignante.

2.4. Synthèse de ses « micro-mondes »

Notre étude appréhende la dynamique de construction de l'activité professionnelle de l'enseignante néo-titulaire à partir de l'étude *in situ* des transformations de son activité en classe et hors de la classe. Dans cette perspective, comprendre sa trajectoire professionnelle nécessite de décrire, au-delà de la compréhension de son expérience selon des périodes prédéfinies (et par conséquent pré-établies et échelonnées à partir du calendrier scolaire), l'évolution de ses « mondes propres » (en tant que mondes phénoménaux), compris comme les couplages subjectifs de l'enseignante à son environnement de travail. Ses propriétés perceptives, interprétatives, cognitives et actionnelles conçoivent d'un environnement objectif une situation sensible et signifiante délimitant son potentiel d'action dans ce que nous

pouvons désigner comme sa propre « réalité scolaire ». Ceci nous conduit à considérer une temporalité significative du point de vue de l'enseignante et relative à la transformation progressive de son activité professionnelle.

Au fur et à mesure de ses expériences, l'enseignante construit des « micro-mondes » ayant pour chacun d'entre eux des significations particulières et dans lesquels elle mobilise des registres d'action différents. L'émergence successive de ces « micro-mondes », en tant que mondes de signification, participe à la construction des « manières d'être au métier ». Celles-ci sont historiquement constituées. Elles représentent une certaine unité et continuité dans le temps, mais se trouvent aussi en perpétuelle transformation. Elles se modifient et se construisent au travers des multiples interactions de l'enseignante avec son environnement de travail (social, prescriptif, etc.).

Notre étude propose de s'intéresser à l'évolution des « micro-mondes » afin de comprendre les changements, les bascules, les résistances voire les ruptures définissant la trajectoire professionnelle de l'enseignante.

2.4.1. Micro-Monde « A » : Focalisation : la classe / Registres d'action : « Hyper-contrôle » des élèves en classe [Septembre - Début octobre]

En début d'année scolaire, Laure vit les premières interactions en classe de manière anxiogène. L'accident survenu dans l'un de ses cours [élève victime d'une fracture] est pour elle un évènement signifiant de son expérience. Elle affirme être préoccupée de manière permanente par la peur que survienne un nouvel accident. Préserver l'intégrité physique des élèves est pour elle une priorité qui structure en partie ses modalités d'intervention en classe. L'enseignante est particulièrement vigilante au contrôle de leurs actions et plus particulièrement aux conduites qu'elle juge inacceptables durant les leçons : désinvolture, passivité, bavardages pendant l'explication des consignes, agressions des élèves entre eux (verbales comme physiques), jeux dangereux (balayettes, etc.). Dès lors, elle tente d'instaurer un cadre de fonctionnement suffisamment strict et rigoureux, agissant immédiatement au moindre écart de comportement. Elle souhaite contrôler dans les moindres détails le déroulement de ses cours afin de limiter toute forme d'incertitude.

Laure organise l'activité des élèves sous un format pédagogique qu'elle considère en début d'année comme pertinent à partir de ses propres critères d'efficacité. Ces derniers sont

relatifs non seulement à la mise en activité de tous les élèves mais également à la mise en œuvre de conditions de pratique sécuritaires, sans que n'apparaissent d'exigences didactiques spécifiques au cours des premières semaines.

Malgré la coloration fortement anxiogène de son expérience, Laure pointe régulièrement des valeurs positives durant les premières semaines (figure :19). Plusieurs arguments peuvent être avancés pour tenter d'interpréter l'auto-évaluation de ses états affectifs, a priori en décalage avec la nature des expériences vécues :

- a) Son élan et la dynamique d'un début d'année favorisent une forme d'optimisme pour affronter les situations de classe problématiques ; l'évaluation proposée sur l'échelle de confort/inconfort est, de ce fait, « influencée » par les états affectifs de l'enseignante enthousiaste au retour des vacances, motivée par l'envie de découvrir un nouvel environnement de travail.
- b) L'expérience de sa première année d'enseignement en tant que titulaire en zone de remplacement et sa confrontation à divers contextes d'exercice lui ont déjà montré qu'après une période probatoire d'installation des règles scolaires et des exigences à l'égard de la conduite des élèves, l'exercice professionnel devient progressivement moins éprouvant. L'enseignante est ainsi confiante quant au dépassement des premières hésitations de début d'année scolaire.
- c) L'appropriation progressive par l'enseignante de l'échelle de confort/inconfort et l'effet de l'étiquetage lié aux procédures méthodologiques elles-mêmes. L'enseignante a tendance à surestimer les premiers événements, se familiarisant avec le protocole de recherche et n'entrant que progressivement dans une relation de confiance avec le chercheur.

2.4.2. Micro-Monde « B » : Focalisation : la classe et l'établissement / Registres d'action : Mise en place de routines de fonctionnement en classe. Implication dans de multiples projets et dispositifs éducatifs au sein de l'établissement [Mi-octobre - Fin janvier]

Laure poursuit sans relâche son investigation des situations les plus pertinentes pour réguler l'activité des élèves et stabiliser sa propre activité en classe. Elle s'attache à enrôler

les élèves leaders et à établir des rituels de fonctionnement (notamment d'échauffement) lui offrant la possibilité de se mettre momentanément en retrait au cours de ses interventions. Face à la mise en activité des élèves, l'enseignante ressent régulièrement un sentiment de satisfaction qui légitime en partie son degré d'implication.

A la fin du premier trimestre, Laure se rend compte qu'il lui faut prendre de la distance sur les événements : « *Je pense que dans ce collège, si on ne veut pas trop souffrir il faut apprendre aussi à laisser « passer », si on veut survivre* ». [ERS – 27 nov], et accepter de ne pas vouloir intervenir seule pour traiter du moindre incident, comme en témoigne un extrait de verbalisations : « *Il faut que j'apprenne dans mon cours et dans l'évolution d'une classe, par exemple celle dont je suis PP [professeur principal] à prendre du recul (...) et apprendre à déléguer aussi ou ne pas vouloir intervenir sur tout, sur tous les fronts, à tous les moments, dès qu'il y a quelque chose* » [ERS – 27 nov]. L'enseignante redéfinit ses propres critères de viabilité, déterminant les contours de son « monde propre », notamment au niveau de son seuil de tolérance, de la définition de ses propres attentes, des objectifs visés et des effets recherchés sur l'activité des élèves.

A cette période de l'année, la salle des professeurs représente un espace symbolique où elle se sent préservée de l'agitation des élèves. Echanger avec ses pairs est pour elle source de réconfort, lui permettant de dédramatiser certaines situations vécues en classe, de se rassurer, et d'externaliser en partie les raisons de ses difficultés. Elle découvre les modalités d'un fonctionnement local, à travers ses échanges et interactions avec ses pairs, révélant l'existence de façons de faire communément partagées, comme en atteste un extrait de verbalisations : « (...) *Fabien [coordonnateur EPS, 15 ans d'ancienneté au collège] me le disait : si tu veux rester dans ce collège il faudra que tu apprennes à t'économiser (...). Moi je le vois fonctionner au quotidien, c'est-à-dire vraiment ne pas prendre les choses à cœur. (...) Et dans un collège comme ça c'est que tu as tellement de choses à gérer qui sont graves, qui sont tellement importantes que si tu veux agir sur tous les fronts tu ne peux pas, c'est inhumain. (...) dans un collège comme ça, pour ma survie personnelle, il faut que j'apprenne à laisser passer...* » [ERS – 27 nov].

Son identité professionnelle ne dépend plus uniquement de son rayon d'action en classe mais de son implication au cœur de la communauté enseignante. Elle ressent un certain

apaisement en tant que membre d'un collectif de travail, légitimé par sa participation à une variété de projets et dispositifs au sein de l'établissement.

2.4.3 Micro-Monde « C » : Focalisation : la classe et l'établissement. Registres d'action : Construction de *modus vivendi* en classe et réduction de son implication dans l'établissement [Fin Janvier - Fin mars]

Laure modifie, au fil de ses expériences, sa façon d'appréhender ses interactions en classe et particulièrement sa façon de réguler les situations conflictuelles. Si, en début d'année scolaire, elle tend à répondre de façon systématique, spontanée et impulsive aux provocations des élèves, elle apprend progressivement à se contrôler, préférant désamorcer en amont les situations qu'elle perçoit comme pouvant potentiellement dégénérer. Evitant tout affrontement direct, elle tolère parfois des comportements qu'elle juge pourtant inacceptables surtout de la part des élèves leaders : « Une sorte de « stratégie de survie » pour tenir le reste de la classe et économiser mon énergie qui serait inutilement perdue dans un dialogue de sourd !! Avec elle [une élève de la classe repérée comme leader par l'ensemble de l'équipe éducative de la classe], je fais souvent l'impasse sur le reproche d'oubli de la tenue et du MP3 sur les oreilles » [JdB – 27 mars]. Progressivement, Laure accepte de faire des compromis et construit avec ses classes des *modus vivendi*.

Au-delà d'un contexte d'intervention apaisé en classe, Laure se trouve, au mois de janvier, intimement déstabilisée par plusieurs événements marquants : l'altercation publique avec l'une de ses collègues en salle des professeurs (remettant ouvertement en question sa capacité à pouvoir exercer les fonctions de professeure principale), la remise en cause de ses compétences par un parent d'élève (lui reprochant un déficit de vigilance). Laure reconnaît devoir s'aguerrir face à ce type de situations qui ont tendance à la faire profondément douter, comme en atteste un extrait de son journal de bord : « (...) je me dis que j'ai encore beaucoup de chose à apprendre, car si je commence de plus en plus à gérer les relations, les situations difficiles avec les élèves avec du recul (...) il me reste des progrès à faire face aux parents d'élèves qui me font plus facilement douter de mes compétences et perdre ma confiance en moi » [Rencontre parents – professeurs - JdB – 31 janv.].

La menace de la suppression de son poste à la rentrée scolaire (conséquence d'une mesure de carte scolaire et en tant que dernière arrivée dans l'établissement) participe à sa

désillusion et tend à renforcer son désir de prendre du recul sur son implication au collège. Laure ressent un manque de reconnaissance de son investissement. Elle ne parvient plus à se projeter avec la même intensité dans les divers projets de l'établissement. Elle éprouve le besoin de prendre du recul par rapport à sa vie au collège et notamment par rapport à ses collègues qui participent, à leur façon à une forme de remise en cause de son identité professionnelle.

2.4.4. Micro-Monde « D » : Focalisation : la classe – l'établissement – le contexte de vie. Registres d'action : Réduction de son niveau d'exigence et de son implication en classe - Préservation de soi [Fin mars – fin juin]

A la fin du deuxième trimestre, au-delà du contexte de l'établissement, Laure ressent une certaine lassitude liée à son contexte de vie. Ce sentiment imprègne son activité professionnelle : *« Ce qui me pèse par-dessus tout, c'est le contexte dans lequel je me trouve : loin de ma famille, dans une ville de banlieue parisienne (...). Les élèves, ça va... c'est tout ce qu'il y a autour que je trouve de plus en plus lourd à porter »* [JdB - 28 mars].

Elle reconnaît la précarité des cadres de fonctionnement qu'elle a établis avec ses élèves (règles de vie collective, ponctualité, etc.). Ses conditions d'intervention se révèlent incertaines : *« Je ressors assez amère de ce cours (...) rien n'est jamais acquis, tout, y compris les exigences périphériques à l'activité d'apprentissage, doit systématiquement être « re-clarifié » à tout moment »* [JdB – 25 mars]. Son implication dans de multiples projets (sorties de l'association sportive, voyage scolaire, etc.) ne lui permet pas d'assurer une continuité dans ses interventions et tend insidieusement à fragiliser les quelques repères construits avec ses classes.

Au-delà de l'intérêt qu'elle perçoit quant aux sorties scolaires (moments de convivialité et d'échanges avec les élèves, etc.), celles-ci restent pour l'enseignante des situations incertaines, imprévisibles et souvent anxiogènes : *« Arrivée au collège [suite à la journée de rencontres inter-établissements de rugby], je suis lessivée. Pourtant, officiellement, je n'ai fait qu'accompagner une classe et les suivre de terrains en terrains. (...) Deux hypothèses : fatigue accumulée depuis le début de l'année qui commence à ressortir à tout moment et me donne l'impression que toutes les situations deviennent pénibles. Ou bien, une fatigue due au changement de lieu, d'organisation, de fonctionnement. En cassant avec la routine, cela m'a*

certainement stressée plus qu'à l'habitude » [Sortie scolaire - JdB – 22 mai]. Durant le troisième trimestre, Laure se sent fatiguée et manifeste l'envie de se préserver.

Mais son activité professionnelle ne saurait être appréhendée indépendamment du contexte de l'établissement et de la dynamique collective (que nous interpréterons dans le cadre de l'étude interindividuelle). Celle-ci révèle une baisse très significative des engagements de l'ensemble de l'équipe enseignante. Dès le mois de mai, Laure tend à réduire considérablement son implication en classe. Dans une forme de résignation, elle se met physiquement en retrait, n'intervenant que très ponctuellement auprès des élèves, limitant son niveau d'exigence didactique, comme en atteste un extrait de verbalisations d'entretien d'auto-confrontation : *« Là, le parti pris c'est d'intervenir le moins possible, parce que déjà c'est fatigant, déjà je suis crevée là (...) Surtout que là il n'y a pas de contenus différents qui ont été abordés. (...) J'interviens de façon très anecdotique. (...) Il y aurait toujours des choses à dire mais je n'ai pas trop envie »* [AC- 10 juin]. L'activité professionnelle de Laure s'inscrit progressivement dans une logique de protection de soi.

Son désinvestissement en fin d'année scolaire est inversement proportionnel à la hauteur de son implication très forte en début d'année. Ses renoncements successifs avec ses élèves, la diminution de ses exigences éducatives et son attitude de protection de soi participent à un repli professionnel très significatif lors des deux derniers mois, s'apparentant à des signes tangibles d'une réelle « usure professionnelle passagère » en fin d'année scolaire. Laure redéfinit son environnement de travail en prenant en compte son contexte de vie dans la conception de son activité professionnelle. Fatiguée par le rythme effréné qu'impose son contexte de vie, elle souhaite pouvoir se préserver pour parvenir à supporter son quotidien au collège.

2.5. Trajectoire professionnelle de l'enseignante

La figure 20 présentée ci-dessous propose une modélisation de la trajectoire professionnelle de l'enseignante à partir de l'identification de ses « mondes propres » constitutifs de son environnement significatif de travail. Ces derniers se construisent et se déconstruisent en permanence au cours du temps. Plusieurs sphères sont représentées. L'enseignante, placée au centre, entre en interaction avec les éléments significatifs de son environnement de travail, qui lui-même évolue sous l'effet de nouveaux couplages. Ces

derniers sont considérés comme « typiques » de chacune des périodes identifiées dans le monde phénoménal de l'enseignante. Ils définissent sa trajectoire professionnelle.

L'environnement de travail de l'enseignante se limite, dans un premier temps, à ses interactions avec les élèves en classe. Il s'étend progressivement aux interactions avec les autres membres de la communauté éducative scolaire (pairs, CPE, personnels administratifs, parents d'élèves, etc.). Des éléments significatifs de son contexte de vie (contraintes des transports, rythme, ambiance de la cité, etc.) entrent ensuite dans son couplage subjectif. Son activité se définit ainsi à différentes échelles et dans une pluralité de contextes professionnels [précisés en rouge] : en classe, en salle des professeurs, en réunion de concertation, en conseil de classe, en entretien avec des parents d'élève, etc. La trajectoire professionnelle de l'enseignante s'inscrit ainsi successivement au travers de multiples interactions, dans des phases d'affirmation de soi mais également de doute et de repli sur soi.

Les prescriptions descendantes (en tant que directives institutionnelles), tout en étant significatives du point de vue de l'enseignante en début d'année scolaire (avec la volonté affichée de se centrer délibérément sur des objectifs généraux de socialisation avant de s'intéresser aux objectifs plus spécifiques portant sur la transformation des conduites motrices des élèves), tendent à s'estomper progressivement pour n'apparaître qu'en toile de fond. L'enseignante re-normalise les prescriptions et définit les contours de son activité à partir de ce qui lui paraît envisageable dans son propre contexte d'intervention selon ses propres critères d'efficacité (en fonction des effets sur l'action des élèves, de son confort de fonctionnement, etc.).

Progressivement au cours de l'année, Laure construit de nouveaux modes d'intelligibilité, modifie son niveau d'exigence, instaure des équilibres momentanés et provisoires pour répondre aux diverses situations professionnelles. Sans jamais totalement renoncer, elle révisé ses façons de concevoir son activité dans la limite de sa « réalité scolaire » et de ses propres critères de viabilité. Nous repérons ainsi l'évolution de « manières d'être au métier » transitoires, constitutive de sa trajectoire professionnelle.

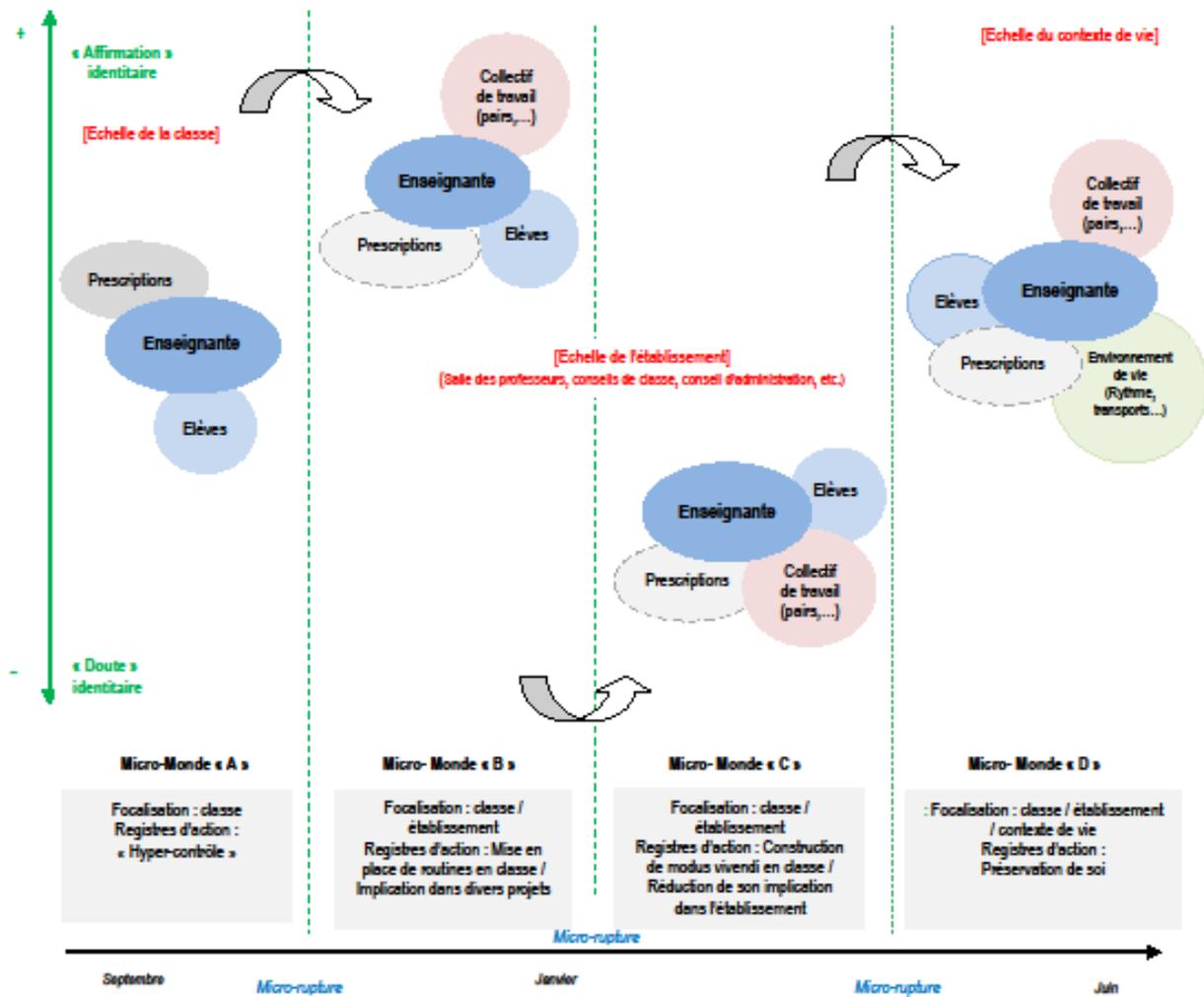


Figure 20 : Trajectoire professionnelle de l'enseignante au cours de l'année scolaire à partir de l'identification de ses mondes propres

Chapitre 5

Volet 2 : Etudes synthétiques du suivi longitudinal de l'activité professionnelle de quatre enseignants néo-titulaires (T2)

1. Etude longitudinale de l'activité professionnelle d'Aliette (Mathématiques)
2. Etude longitudinale de l'activité professionnelle de Paul (EPS)
3. Etude longitudinale de l'activité professionnelle de Clémence (Documentation)
4. Etude longitudinale de l'activité professionnelle de Séverine (Lettres)

Chapitre 5

Etudes synthétiques du suivi longitudinal de l'activité professionnelle de quatre enseignants néo-titulaires (T2)

1. Etude longitudinale de l'activité professionnelle d'Aliette, professeur certifiée de Mathématiques

L'enseignante a écrit son journal de bord quotidiennement, à l'exception de quelques extraits rédigés en fin de semaine, expliquant parfois la différence de qualité des matériaux recueillis. A partir du mois de mai, Aliette a cessé d'écrire quotidiennement son journal. Les dernières semaines ont été rédigées en fin d'année scolaire, perdant une partie de la richesse des détails de son expérience (valeurs manquantes concernant l'estimation de ses états affectifs).

Toutefois, dès le début du protocole, l'enseignante s'est inscrite dans une écriture libérée, livrant une part importante du ressenti de ses expériences.

Les premiers éléments décrits concernant son parcours de formation et sa première année d'enseignement ont été recueillis à partir d'un questionnaire diffusé le jour de la pré-rentrée à l'ensemble des enseignants participant à cette recherche (cf. Annexe 2.1.)

1.1. Parcours de formation et professionnel d'Aliette

Cette première étude synthétique concerne l'activité professionnelle d'Aliette, professeur de mathématiques. Titulaire d'un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) d'ingénierie de la statistique, Aliette a tout d'abord exercé dans le domaine privé en tant que statisticienne avant de devenir enseignante. Après avoir réussi le Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Secondaire (CAPES) de mathématiques, elle a obtenu son premier poste en établissement en tant que titulaire au Collège Garcia Lorca, établissement RAR de l'académie de Créteil (93) [établissement constituant notre terrain de recherche].

Revenant sur sa première année d'enseignement au collège, l'enseignante évoque les difficultés qu'elle a rencontrées pour exercer dans un contexte où les violences entre élèves lui sont apparues très fréquentes. Malgré tout, elle affirme s'y être habituée, allant parfois jusqu'à oublier ce que devaient être le comportement et le niveau scolaire d'un élève. Mais au-delà du contexte du collège dans lequel elle affirme s'être sentie en sécurité, Aliette évoque son appréhension du contexte même de la cité, ayant été témoin de deux agressions dont une très violente aux abords de l'établissement. Contrainte de s'arrêter deux fois pour surmenage, Aliette reconnaît la fatigue récurrente qu'elle a ressentie tout au long de l'année scolaire. Malgré tout, cette première année aura été pour elle une expérience enrichissante. Le fait d'avoir à peu près réussi à tenir ses classes lui offre une certaine sérénité à l'idée d'avoir un jour à exercer dans un collège qui ne soit pas répertorié en éducation prioritaire. Sans s'être jamais sentie démotivée, elle souligne toutefois la difficulté qu'elle a éprouvée à travailler collectivement, évitant régulièrement la salle des professeurs pour se préserver.

D'une manière générale, tout en appréhendant le travail en équipe, Aliette est enthousiaste à l'idée de rentrer et de revoir les élèves. Le fait de pouvoir exercer dans un établissement disposant de moyens (humains et financiers) pour concevoir et mettre en œuvre des projets est selon elle passionnant, au-delà de la quantité de travail nécessaire. Sa première année dans l'établissement lui a permis de construire des repères avec les élèves. Elle bénéficie d'une certaine image et réputation qui, selon elle, devrait lui éviter de devoir se battre pour s'imposer et faire accepter ses cadres de fonctionnement.

Aliette aborde la rentrée scolaire confiante, connaissant déjà le fonctionnement de l'établissement. Elle souhaite pouvoir réussir à aider le maximum d'élèves présentant des difficultés scolaires, en veillant cependant à se protéger. Elle reconnaît s'être laissée submerger l'année précédente, notamment en aidant fréquemment les élèves en dehors des cours pour les accompagner dans leurs apprentissages.

Notre étude s'inscrit dans le cadre de sa deuxième année d'enseignement au sein du collège. Aliette est professeur principale d'une classe de 5^{ème} avec laquelle elle mène un projet interdisciplinaire intitulé « Ecologie ». Elle participe par ailleurs au dispositif d'aide au travail personnel (ATP) proposé aux élèves de 6^{ème} de l'établissement.

1.2. Etude longitudinale de l'activité professionnelle d'Aliette

▪ **Micro-monde « A »** : Focalisation : classe, inter-cours / Registres d'action : exploite les relations individuelles en dehors de ses cours pour favoriser la relation pédagogique en classe [début septembre-fin décembre].

Lors des deux premiers mois de l'année scolaire, Aliette exprime ses difficultés à mettre les élèves au travail, comme l'illustre un extrait de son journal de bord : « *Lutte pendant une heure pour faire bosser les 5^{ème}3* » [JdB 24 sept.]. Après plusieurs semaines, elle ne parvient toujours pas à dépasser les difficultés de ses premières expériences : « *J'ai mis ½ heure pour réussir à travailler avec les 6^{ème}, c'est épuisant* » [JdB 2oct.]. Progressivement, Aliette se sent fatiguée et reconnaît qu'il lui est d'autant plus difficile d'obtenir l'ordre en classe : « *Je suis épuisée (...) donc j'ai 100 fois moins bien tenu mes classes* » [JdB 15 oct.]. A l'approche des vacances de Toussaint, elle se dit « *au bord de l'épuisement* » [JdB 26 oct.]. Le déroulement de ses leçons reste imprévisible, marqué par de nombreux conflits entre élèves. Face aux nombreuses incivilités, Aliette privilégie le dialogue avec eux, régulant les différends individuellement en dehors de ses cours (aux inter-cours, à la récréation, etc.). Elle n'hésite pas à garder les élèves pour essayer de comprendre les motifs de leurs agissements, ce qui la prive elle-même de temps de répit : « *Journée fatigante (...) Je n'ai pas eu de récré, des élèves de 6^{ème} ont été très difficiles le matin, j'ai passé toute la récré avec Caramba [élève agité]. A 12h30, j'ai discuté 20mn avec 2 élèves de 6^{ème}* » [JdB 27 sept.]. Finalement, si Aliette éprouve des difficultés dans la conduite de ses classes, elle compense son manque d'efficacité et de contrôle des situations d'enseignement par un engagement très important en dehors de ses interventions en classe, entretenant des relations individuelles avec les élèves. Elle espère que celles-ci puissent progressivement avoir un effet sur sa relation éducative en classe. Elle reconnaît tirer des bénéfices de son investissement au-delà de ses heures de cours : « *L'élève que j'ai eu en colle hier soir s'est tenu très convenablement aujourd'hui, je suis super contente, j'avais pris 30mn pour discuter avec lui à la fin des cours* » [JdB 23 oct.].

Particulièrement sensible aux élèves en difficulté scolaire, elle leur accorde une attention particulière, les aidant régulièrement pendant les récréations pour noter leurs devoirs ou simplement dialoguer : « *L'élève est en pleurs, quand je lui parle elle m'explique que les élèves la tapent dans les couloirs, la traitent tout le temps (...) Elle ne veut pas donner de noms, car elle a peur des représailles dans la cité ! On règle cela à la fin de la récré*

[récréation] avec la CPE [conseillère principale d'éducation] » [JdB 13 nov.]. A la rentrée des vacances de la Toussaint, la jeune enseignante continue de s'impliquer activement auprès des élèves en difficulté, malgré la fatigue occasionnée : « Bonne journée mais très fatigante. Une de mes élèves de 3^{ème} très difficile est venue faire des maths en plus en dehors des cours, je prends souvent des élèves, mais elle ça m'a beaucoup étonnée, c'est bien qu'elle soit venue » [JdB 12 nov.]. Elle ressent une certaine satisfaction face à l'implication d'élèves reconnus comme instables : « Une élève de 3^{ème} assez difficile m'a dit qu'elle me « kiffait » trop !! Je lui ai dit « Pardon ? » : Et elle m'a expliqué : elle adore les maths maintenant, elle y arrive (...). Elle adore venir en cours. (...) C'est un cours en demi-groupe, 3 élèves (...) qui n'avaient pas cours sont venus en plus pour travailler !!! Je suis super contente » [JdB 24 oct.]. Aliette est particulièrement sensible au moindre signe de reconnaissance de la part des élèves. Mais elle se sent de plus en plus fatiguée. A la fin du mois de novembre, elle est contrainte de devoir s'arrêter une semaine. Ce qui occasionne chez elle un sentiment de culpabilité : « (...) il faut que j'arrête de culpabiliser de ne pas faire cours, j'en pouvais vraiment plus ! Il fallait vraiment que je me repose » [JdB 28 nov.].

Dès son retour début décembre, elle subit les événements en classe : « Retour très, trop ? mouvementé ! Les 6^{ème} ont été super durs la première heure, je me suis même cassée la voix ! La deuxième heure des 6^{ème}, Caramba arrive en retard. Il commence à chahuter avec ses camarades, je l'isole et il se dispute avec Farid, puis se lève pour le taper. Je vais les séparer, je prends un coup de la part de Caramba. Je lui demande calmement mais très fermement « tu te rends compte de ce que tu as fait ? ». Il répète plusieurs fois « Je m'en fous ». Cette situation affecte particulièrement l'enseignante, au point de ne pouvoir assurer le cours suivant : « A la fin du cours, c'est la récré, je vais voir le CPE. Il est avec Caramba. Je n'ai pas pris mes élèves du cours suivant, ils sont allés en perm [permanence] (...). En sortant du collège, crise de larmes (...) » [JdB 6 dec.]. La jeune enseignante est profondément touchée par le manque de respect de certains élèves avec qui pourtant elle prend régulièrement le temps de dialoguer.

Malgré les difficultés rencontrées dans le contexte de la classe, Aliette continue de mettre en place des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté et propose dès le mois de janvier, avec l'accord du chef d'établissement, des cours supplémentaires pour les élèves de 3^{ème} intéressés (en prévision du Diplôme National du Brevet) : « Mes élèves de 3^{ème} veulent démarrer dès le mardi de la rentrée les cours supplémentaires, ils sont super motivés !! Ca

fait plaisir » [JdB 20 déc.]. L'enseignante ressent une certaine satisfaction : « *J'ai lancé mon projet avec les 3^{ème}, il y en a plein qui se sont inscrits, je suis super contente* » [JdB 8 janv.]. Elle semble y trouver une forme de compensation, la rassurant quant à sa capacité à pouvoir enseigner : « *Mon petit cours en plus à 13h15 a très bien marché, c'est cool* » [JdB 15 janv.]. Soucieuse de la réussite des élèves, l'enseignante parvient à trouver une certaine légitimité en instaurant des dispositifs d'aide aux élèves volontaires et motivés.

▪ **Micro-monde « B »** : Focalisation : classe, établissement / Registres d'action : adopte des « stratégies de survie » en classe et se préserve du collectif enseignant [début janvier – fin mars].

L'activité d'Aliette en cours se dégrade au fil des mois : ses temps d'intervention sont de plus en plus réduits et ses tentatives de contrôle du chahut inefficaces : « *Les 6^{ème} à 20, je trouve que je ne les tiens pas. On a fait 30mn de cours sur 1 heure, ça m'a embêtée. Je ne sais plus quoi faire (...). Je leur fais remarquer le nombre de fois où j'ai crié dans l'heure, que l'on n'a quasiment rien fait. Ils s'en foutent, limite, ils en sont contents* » [JdB 17 janv.]. L'enseignante se sent désemparée face à des situations de classe qu'elle ne parvient plus à contrôler, subissant la loi de certains élèves leaders : « *J'ai voulu virer C. et M., mais ils refusent de sortir !!!* » [JdB 17 janv.]. Aliette cherche du réconfort auprès de ses proches en dehors du collège : « *Quand ils[les élèves] sont sortis, j'ai téléphoné à une amie, car je savais que j'avais besoin qu'on me remonte un peu le moral* » [JdB 17 janv.].

Son désarroi est d'autant plus grand qu'elle ne parvient plus à faire cours même dans des conditions d'intervention qui pourraient paraître plus clémentes, notamment en termes d'effectif d'élèves : « *Je les retrouve en demi-groupe à 11h30... Le super cours que j'ai finement préparé hier : envolé, j'en ai même pas fait un tiers. Ne pas tenir une classe à ce point ! Ils étaient 10 !!! Et on a quasiment rien fait !!! Il faut que je trouve une autre manière de m'y prendre* » [JdB 17 janv.]. L'enseignante cherche en vain des solutions pour enfin réussir à tenir son plan de leçon. Ce qui reste pour elle, après un trimestre, encore impossible à faire, laissant le doute s'installer quant à ses compétences. L'enseignante doit s'engager dans une véritable lutte à chacun de ses cours pour obtenir quelques séquences de mise au travail des élèves : « *Je vire l'élève de sixième qui refuse de s'asseoir en cours. A la deuxième heure, il s'assoit, mais ne sort toujours pas de cahier. Je rattrapais un cours(...), je les ai sermonnés, je n'ai pas été gentille du tout... Miracle, ça a marché ! En trois heures, j'ai eu*

20 punitions, mais qui les ont calmés. J'ai super bien avancé. J'étais vraiment contente. Par contre, c'est une partie de bras de fer ! J'espère que j'aurai l'énergie pour gagner la prochaine » [JdB 11 fev.]. Ce qui lui procure un réel sentiment de satisfaction lorsqu'elle reconnaît les effets de son engagement sur le travail des élèves.

Aliette focalise son attention sur les élèves les plus perturbateurs qu'elle n'hésite plus à exclure physiquement de cours pour assainir les situations de classe et avec qui elle entre désormais en confrontation : « *l'ensemble de la classe travaille, j'aimerais bien prendre une élève en difficulté à part pour lui apprendre à faire des divisions, mais je peux difficilement : Medhi prend toute mon attention : tape les autres, ne reste pas assis, ne travaille pas, je lui ai dit «dehors», il a refusé, je l'ai mis de force dehors ! (...) Je l'ai pris à part [à la fin du cours lorsque l'élève est revenu chercher ses affaires] pour lui expliquer encore une fois le comportement à avoir en cours (...). Mais je pense que c'est un coup d'épée dans l'eau* » [JdB 17 janv.]. Elle commence à percevoir les limites de ses moments d'échanges individuels avec les élèves. Après avoir essayé de régler les conflits en dehors de la classe et tenter de réguler les situations par le dialogue et la négociation, l'enseignante ne sait plus comment agir face à des situations de classe de plus en plus difficiles à contrôler. Elle s'inscrit dès lors dans une démarche de sanction : « (...) *je n'ai pas pu faire cours de toute l'heure : 16 punitions distribuées et 5 mots dans les carnets : aucun effet* » [JdB 7 fév.], quitte parfois à entrer en contradiction avec ses propres convictions : « *J'ai donné une punition collective, ce qui est contraire à mes principes* » [JdB 21 fév.]. A la fin du deuxième trimestre, Aliette exprime ses difficultés à faire cours et la souffrance qui en résulte : « *J'ai encore mal au ventre, ça ne passe pas, mes sixièmes ont été super durs, ils me saoulent, j'en ai ras-le-bol, ça ne marche pas, je sais plus quoi faire... j'ai arrêté de faire cours pendant dix minutes* » [JdB 21 fév.]. Au mois de mars, les situations de classe continuent d'être problématiques pour l'enseignante, même en présence d'un autre adulte, comme dans le cadre de séances de co-intervention : « *Un nouvel élève [arrivé] en 6^{ème}, ça a excité la classe à un point où il était quasiment impossible de faire cours ! Il y avait l'assistant péda [assistant pédagogique] et moi ! On s'est regardés, on ne savait plus quoi faire ! J'ai viré un élève et fini par faire un contrôle surprise (pourtant, c'est pas dans ma pédagogie !) sur ce qu'on venait de faire* » [JdB 10 mars]. Elle continue de subir quotidiennement les événements, sans trouver de solutions tangibles.

Le peu d'effets produits de son engagement sur l'activité des élèves l'affecte profondément. Elle se sent démoralisée face à l'absence de résultats au niveau de leur travail : « *Deux copies quasi blanches au contrôle de 5^{ème} ... avec tout le temps que j'ai passé avec ces élèves ! C'est déconcertant, voire décourageant* » [JdB 17 mars]. Elle est d'autant plus touchée que certains d'entre eux vont jusqu'à lui manquer de respect : « *Je lui [un élève de la classe absent la veille] explique ce qu'on a fait hier pendant le cours : en guise de remerciement : une boulette de papier (...). J'ai arrêté de faire cours. Ils ont recopié le livre. Cet incident m'a aussi beaucoup blessée, car j'ai aidé quelqu'un, j'ai passé du temps pour lui, en remerciement : un manque de respect* » [JdB 12 mars].

Repliée sur elle-même face à ses propres difficultés, elle redoute l'ambiance de la salle des professeurs et l'atmosphère pesante qui y règne et préfère rester dans sa salle de classe pour corriger ses copies : « *J'ai une heure de trou [une heure de libre dans son emploi du temps], en salle des profs, je n'ai pas tenu 15mn : il y avait des profs qui critiquaient tous ceux qui n'étaient pas là. Cette ambiance-là ne me plait pas du tout, je me suis réfugiée dans ma salle pour corriger des copies. (...)* » [JdB 16 janv.]. Elle redoute le regard des autres, craignant d'être jugée : « *Le PP [professeur principal] des 6^{ème} est passé plusieurs fois dans la salle enlever des ordinateurs quand j'avais cours (...). Ça m'a embêtée qu'un collègue me voit en situation d'échec. Je n'ai quasiment pas dormi de la nuit, j'ai fait des cauchemars. Vis-à-vis du fait de ne pas gérer mes 6^{ème}* » [JdB 7 fév.]. Sa situation l'affecte d'autant plus qu'un de ses collègues enseignants a été témoin de son manque de maîtrise, dévoilant une forme d'incompétence quant à sa capacité à pouvoir maintenir l'ordre en classe. Aliette reconnaît la difficulté du travail en équipe, évoquant régulièrement l'état d'esprit de ses collègues : « *Les profs de math se sont barrés [sont partis], normalement on devait faire une réunion, c'est pas cool (...). En fait l'équipe se résume à trois profs qui ne prennent pas en compte ce que pensent les autres* » [JdB 7 fév.].

Elle estime que le désordre ambiant de l'établissement contamine l'atmosphère de ses cours et rend ses conditions d'intervention encore plus difficiles : « *les couloirs, c'est un bordel permanent, ça n'aide pas à avoir le calme dans les classes* » [JdB 10 fév.]. Au retour des vacances de février, elle affirme que son sentiment de lassitude est largement partagé par de nombreux enseignants : « *Des profs en ont marre des conditions de travail, ils râlent en salle des profs. Bordel incessant toute la journée dans les couloirs, hurlements, les élèves frappent sur les portes. Ce n'est pas pratique de travailler dans ces conditions* » [JdB 17

mars]. Elle se sent rassurée de savoir que des enseignants pourtant plus expérimentés rencontrent eux aussi des difficultés pour contenir l'agitation des élèves : « *Je suis étonnée, car ils [les élèves] foutent le bordel dans certains cours, où je pensais que les profs expérimentés tenaient très bien les élèves* » [JdB 26 mars]. L'enseignante semble s'inscrire dans une forme de réassurance, externalisant en partie les raisons de ses échecs, au-delà du sentiment de culpabilité qu'elle pouvait exprimer au cours des premiers mois.

Au-delà des difficultés rencontrées face aux élèves, un évènement marquant provoque chez elle une profonde remise en question et marque une rupture dans son engagement. Aliette est particulièrement déçue de sa note administrative et demande de ce fait un entretien avec le chef d'établissement. Suite aux propos tenus par ce dernier, elle ressent un profond sentiment d'injustice et un manque de reconnaissance de son implication : « *me dire que je ne fais pas plus que le boulot d'un prof normal, ça m'a écœurée, dégoûtée. (...) Peut-être que je fais le boulot d'un prof normal (...) mais alors pourquoi certains qui en font moins que moi sont beaucoup mieux notés (...) Je pense que je me suis trop impliquée au collège* » [JdB 12 mars]. Profondément affectée, Aliette se sent démotivée : « *Sa réflexion me donne envie de ne plus rien faire. Un tel manque de reconnaissance est excessivement blessant. Il m'aurait juste parlé de quotas, OK, mais dire cette phrase-là, ça m'a tuée* » [JdB 12 mars]. Elle reconsidère son engagement auprès des élèves et au sein de l'établissement, remettant en cause ses compétences à pouvoir enseigner en zone d'éducation prioritaire : « *je ne suis peut-être pas assez solide pour enseigner en ZEP* » [JdB 12 mars]. Elle affirme désirer quitter l'établissement dès la rentrée du mois de septembre souhaite vivement obtenir une mutation : « *En sortant du collège, j'avais les larmes aux yeux. J'étais dégoûtée. J'ai souhaité très fort avoir ma mutation* » [JdB 12 mars].

▪ **Micro-monde « C »** : Focalisation : classe, établissement, l'institution / Registres d'action : se résigne face au peu de reconnaissance de la part des élèves et de l'institution [début avril - fin juin].

Au cours des trois derniers mois, Aliette n'a plus envie de « *se battre* » [JdB 7 avril] pour faire travailler les élèves. Elle estime avoir tout fait, en vain, pour les aider depuis le début de l'année scolaire. L'enseignante se fait une raison en se disant qu'il n'est pas possible pour elle de réaliser ce qu'elle perçoit comme utopique et qu'il lui faut désormais avant tout se protéger. Elle reconnaît qu'elle s'épuise nerveusement et physiquement dans les face-à-

face virulents qui l'opposent aux élèves : « *Les 6^{ème} 2 ont été crevants, je n'avais plus envie de me battre pour les faire bosser. Je suis rentrée dans un état lamentable du collègue* » [JdB 7 avril]. Elle devient par moment spectatrice du déroulement de ses cours, constatant, désabusée, l'aplomb avec lequel les élèves agissent : « *Caramba au milieu du cours se lève et se met au tableau face à la classe, il dit : j'en ai marre du cours, c'est moi le prof maintenant ! (...) Je lui demande de se rasseoir, il ne veut pas, je lui dis de sortir, il refuse, je l'ai donc attrapé par derrière et je l'ai porté derrière la porte. Il s'est laissé faire ! Je lui ai fermé la porte au nez !* » [JdB 7 avril].

Elle fait appel de plus en plus au personnel de la vie scolaire pour faire sortir de sa classe les élèves qui refusent d'optempérer : « *Faresse à été intenable ! Il est arrivé super énervé en cours (...) je l'ai donc exclu, mais il ne voulait pas sortir ! Il tournait dans la classe. Il a ouvert la fenêtre car il voulait de l'air ! Puis il s'est penché dangereusement, la moitié de son corps à l'extérieur (...) et a appelé Saadi (c'est un médiateur). J'ai hurlé à Saadi avec le peu de voix qui me restait qu'il ne voulait pas sortir. Un surveillant est venu le faire sortir (...). Saadi est venu, il a puni tous les élèves* » [JdB 7 avril]. Dès le mois d'avril, Aliette reconnaît progressivement renoncer : « *Je me rends compte que je lâche* » [JdB 10 avril]. Elle vit cette période de l'année d'autant plus difficilement qu'elle se sent jugée par ses pairs, ces derniers se permettant de porter un regard sur sa façon de répondre aux situations de classes : « *On se passerait d'un accueil pareil ! En arrivant au collège trois personnes m'ont dit que j'avais galéré avec les 6^{ème} 2 hier ! Il paraît qu'ils ont été très durs avec moi ! J'étais un peu interloquée, car ils n'ont pas été plus durs que d'habitude ! Une m'a même dit que si je n'y arrivais pas, il ne fallait pas hésiter à virer les éléments perturbateurs ! Ça m'a énervée tout ça ! Car ok, je m'en sors pas très bien, mais je m'en sors quand même, je hurle, (...) mais le fait de crier permet de faire travailler les élèves de cette classe* » [JdB 6 mai]. Aliette reconnaît éprouver de moins en moins de plaisir à faire cours, redoutant le comportement de certains élèves pour lesquelles elle ne perçoit plus de solutions : « *J'ai eu plein de problèmes avec Faresse (...) J'ai eu des cours où je ne pouvais pas le gérer, cours très fatigant, surtout qu'il refuse de partir quand on le met dehors (...) je ne lui en veux pas personnellement, mais parfois, quand je vois l'état dans lequel il rentre en cours, j'ai même pas envie de faire cours* » [JdB Fin d'année scolaire].

Elle se sent diminuée, ce qui la conduit à s'arrêter une nouvelle fois : « *La semaine des conseils de classe, j'étais dans un état lamentable, j'en pouvais plus, j'étais complètement*

crevée, je recommençais à avoir des vertiges (...) Quand j'ai repris [après son arrêt maladie], j'étais loin d'être remise » [JdB Fin d'année scolaire]. A son retour, elle se sent lassée, fatiguée. Elle se rattache à l'idée qu'il ne reste finalement qu'un mois avant la fin de l'année scolaire, ce qui lui permet de supporter en partie les désagréments rencontrés quotidiennement avec ses classes. L'annonce de l'obtention de sa mutation dans un établissement du centre ville de Paris à la rentrée du mois de septembre est pour elle une vraie délivrance : « *Soulagement ressenti* » [JdB Fin d'année scolaire]. Dès lors, elle reconnaît être beaucoup moins exigeante et céder face aux élèves, tolérant des comportements qu'elle estime pourtant inacceptables : « *Heureusement qu'il y en avait plus que pour un mois et j'avoue que j'ai lâché un peu au point de vue comportement et ça, ce n'est pas bien, ce n'est surtout pas sympa pour les collègues qui restent, tous les profs qui partent font ça, on en a parlé en salle des profs ! Je suis pas très fière de moi sur ce plan-là !* » [JdB Fin d'année scolaire]. Tout en se culpabilisant, elle affirme ne pas être la seule à adopter cette attitude d'abandon, largement répandue auprès des enseignants qui, comme elle, sont amenés à quitter l'établissement à la fin de l'année scolaire. Son sentiment est accentué par l'atmosphère qui règne au sein du collège : « *Les profs en ont ras-le-bol, ils en ont marre, ils se plaignent tout le temps en salle des profs des élèves. Il faut rajouter que tous les profs qui partent, soit 23, lâchent avec les élèves. On accepte des choses qu'on n'accepterait pas si on restait, à la réflexion, je pense que ça ne doit pas aider nos collègues qui restent l'année prochaine. Il y a un bordel incessant dans les couloirs. C'est très fatigant et très dérangeant* » [Fin d'année scolaire]. De nombreux enseignants ayant obtenu leur mutation n'ont plus le même niveau d'exigence avec les élèves au détriment d'une cohérence de fonctionnement de l'établissement : « *Toute la fin d'année, l'ambiance en salle des profs est plutôt électrique. Tout le monde n'en peut plus et est fatigué ! Tout le monde en a marre d'aller bosser* » [JdB Fin d'année scolaire]. Alette ressent un profond soulagement au moment de vider son casier, malgré tous les efforts consentis : « *C'est dur de vider son casier définitivement, car j'ai mis tant d'énergie dans ce collège, c'est un peu dur de le quitter, par contre j'ai été étonnée le dernier jour de cours à quel point j'ai été soulagée, un poids s'est levé. Je ne pensais pas que travailler ici me pesait autant !* » [JdB Fin d'année scolaire].

En synthèse (Figure 21), l'activité professionnelle d'Alette s'est caractérisée durant toute l'année scolaire par une importante instabilité de ses états affectifs avec des amplitudes très fortes [de +3 à -3] sans aucune période de répit. Elle s'est impliquée sans aucun recul ni

détachement dans le développement de multiples relations, en tentant de créer des liens complices et compréhensifs avec ses élèves, mais qui n'ont eu aucun effet notable sur l'agitation permanente de ses classes. Dès le mois de janvier, elle n'a cessé de lutter quotidiennement pour instaurer des conditions d'enseignement acceptables afin de réussir à faire cours et engager les élèves dans des apprentissages. Sans jamais être véritablement parvenue à stabiliser de modes de fonctionnement avec les élèves, Aliette s'est épuisée, contrainte d'intervenir dans des situations de plus en plus incertaines, imprévisibles et anxiogènes. Les derniers mois marquent une véritable rupture dans l'activité de l'enseignante qui tend à renoncer ouvertement à continuer à s'engager sans réserve. Ce qui est accentué par l'annonce de sa mutation dans un établissement de Paris. Ce qu'elle perçoit comme un véritable apaisement, ne parvenant plus à se projeter dans ce contexte d'éducation prioritaire, signe d'un profond doute identitaire.

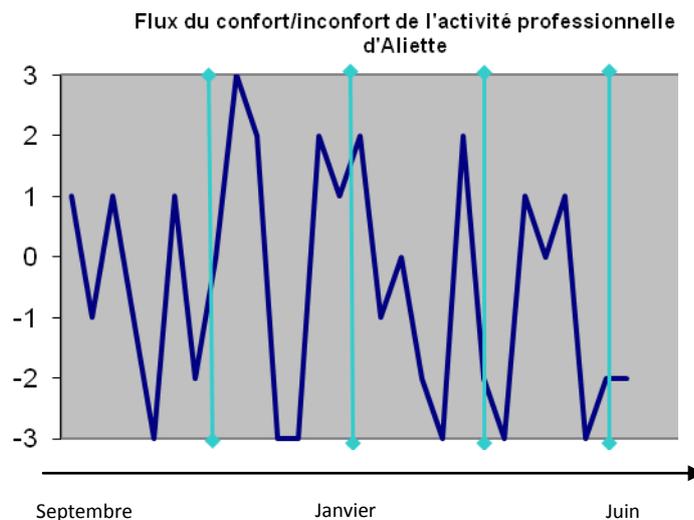


Figure 21 : Flux annuel de l'estimation des états affectifs d'Aliette

2. Etude longitudinale de l'activité professionnelle de Paul, professeur certifié d'éducation physique et sportive (EPS)

L'enseignant a écrit son journal de bord de manière globalement continue jusqu'aux vacances de Pâques, rencontrant toutefois quelques difficultés à se tenir à une écriture hebdomadaire. Son journal de bord a lui-même évolué au cours de la recherche, passant de simples faits rapportés à une narration plus étayée de son expérience. Les dernières semaines de l'année scolaire n'ont pas été consignées.

L'enseignant est entré progressivement dans une relation de confiance, acceptant de se livrer tout en gardant une certaine réserve, signe incontestable de sa personnalité.

Les premiers éléments décrits concernant son parcours de formation et sa première année d'enseignement ont été recueillis à partir d'un questionnaire (cf. Annexe 3.1.) diffusé le jour de la pré-rentrée à l'ensemble des enseignants participant à cette recherche.

2.1. Parcours de formation et professionnel de Paul

Cette étude synthétique concerne l'activité professionnelle de Paul, professeur certifié d'éducation physique et sportive, affecté pour la première année dans l'établissement. Après avoir effectué ses études dans l'académie de Besançon, ce dernier a été affecté en tant que Titulaire en Zone de Remplacement (TZR) dans l'académie de Créteil au Collège Descartes de Tremblay (93).

Revenant sur sa première année d'enseignement, Paul évoque le confort de ses conditions de travail (emploi du temps, etc.) mais souligne également l'ambiance de travail qu'il a particulièrement appréciée : *« J'ai été très bien intégré par une équipe très soudée et très active pour ce qui était du développement de l'EPS au sein du collège ainsi que par l'ensemble des enseignants »*. En revanche, il affirme avoir difficilement supporté le comportement agité de certaines classes dont il avait la responsabilité, se trouvant parfois dans l'obligation d'interrompre ses cours : *« J'ai moins bien vécu le comportement très difficile de la majorité des élèves de mes 2 classes de 6^{ème} (sans arrêt obligé de faire la police, de gérer les conflits...) ainsi que la qualité du travail fourni en cours (temps d'engagement moteur parfois très faible au détriment des quelques élèves travailleurs). (...) En termes d'expériences négatives, je retiens certains cours que j'ai été obligé d'arrêter ou de suspendre à cause du comportement des élèves. »*

Cette première année aura été pour lui l'occasion de prendre conscience de l'importance du collectif enseignant et de l'ensemble de l'équipe éducative (vie scolaire, etc.) comme soutien professionnel : « *Je retiens aussi que la manière dont on vit plus ou moins bien son année d'enseignement dépend aussi de plusieurs paramètres qui n'ont rien à voir avec ce qui se passe réellement pendant les cours, comme par exemple l'ambiance de travail (entente avec les collègues, travail dans le même sens, projets communs) ou la compétence de l'équipe de vie scolaire* ».

Le jeune enseignant est plutôt optimiste et confiant à la rentrée scolaire, partant du principe « *qu'aucun établissement n'est pire qu'un autre tant que les équipes éducatives et de direction sont compétentes* ». Paul ne ressent aucune appréhension particulière quant au fait de se trouver affecté dans un établissement Réseau Ambition Réussite. Il aborde cette nouvelle année de manière sereine, espérant pouvoir travailler dans une ambiance conviviale au sein d'une équipe soudée.

Il n'a pas souhaité exercer le rôle de professeur principal, ne se sentant « *pas encore suffisamment prêt pour occuper cette fonction* ». En revanche, il prend part au dispositif d'aide aux devoirs auprès d'élèves de 6^{ème}.

2.2. Etude longitudinale de l'activité professionnelle de Paul

▪ **Micro-monde « A »** : Focalisation : établissement, classe / Registres d'action : manifeste de fortes attentes vis-à-vis du collectif de travail, dans l'expectative quant à son activité en classe [début septembre-fin octobre].

Dès les premières semaines, Paul accorde une attention particulière au travail collectif et au soutien de l'équipe de direction en relation avec ses expériences passées. La plupart des faits consignés dans son journal de bord concernent ses relations avec les enseignants d'EPS et les membres du personnel de direction.

Ainsi, ses premiers contacts avec la principale adjointe de l'établissement le laissent perplexe, cette dernière intervenant à propos du comportement d'élèves dont il a la responsabilité, faisant fi de sa présence : « *Contact bizarre avec la nouvelle principale adjointe qui critique le rangement de la classe dans la cour alors qu'elle ne s'est même pas présentée* » [JdB 18 sept. 07]. En ce début d'année scolaire, Paul ressent un manque de considération de la part de l'équipe de direction, chacun des faits s'y rapportant étant appréhendé par l'enseignant comme une expérience signifiante de son point de vue : « 2^{ème} »

fois que la principale de la SEGPA me confond avec un élève » [JdB 13 sept.]. Comme si Paul manifestait un besoin de reconnaissance de son statut d'enseignant. Arrivé au sein de l'établissement avec de fortes attentes concernant le travail d'équipe, il constate le peu de cohésion des enseignants d'EPS et leur faible relation avec le reste de la communauté éducative : « *Je me rends compte petit à petit que les profs d'EPS ne sont jamais en contact avec les profs des autres matières (jamais dans la salle des profs) à quelques exceptions près et qu'il existe une ignorance mutuelle* » [JdB 17 sept.]. Animé de fortes attentes en début d'année scolaire en ce qui concerne le travail collectif, il éprouve des difficultés à s'intégrer au sein de l'équipe pédagogique. L'analyse du flux de ses états affectifs [passant de +3 à 0] atteste du sentiment de désillusion qui marque ses premières expériences au sein de l'établissement.

Dès la fin du mois de septembre, Paul ressent une certaine fatigue « *fatigue qui commence à s'accumuler* » [JdB 24 sept.] et reconnaît rencontrer quelques difficultés en cours, notamment en classe de 3^{ème} : « *cours des 3^{ème} qui ne s'est pas très bien passé* » [JdB 24 sept.]. Face au comportement agité des élèves, il n'hésite pas à entrer dans un rapport de force : « *j'ai attrapé violement un des élèves de ma classe de 3^{ème} qui m'énervait depuis le début du cours* » [JdB 24 sept.]. Durant le mois d'octobre, ses situations de classe continuent d'être incertaines : « (...) *toujours des problèmes de motivation et de comportement chez certains 3^{ème}* » [JdB 8 oct.], subissant le comportement violent des élèves entre eux : « *grosse bagarre lors de mon cours avec les 3^{ème}3 entre deux filles de la classe* » [JdB 15 oct.]. Les difficultés ressenties avec certaines de ses classes génèrent rapidement un état de fatigue qui l'amène à réagir de façon frontale voire impulsive avec les élèves.

▪ **Micro-monde « B »** : Focalisation : classe, établissement / Registres d'action : se met en retrait et manifeste les premiers signes de renoncement [début novembre – fin février].

Dès le début du mois de novembre, Paul décide de ne plus entrer en conflit avec les élèves devant leur manque d'investissement et d'attention : « *comme d'habitude gros manque d'écoute lors des consignes, j'ai donc décidé de ne plus me « prendre la tête » avec eux (puisque ça n'a pas franchement fonctionné lors du 1^{er} cycle et que je finissais les cours épuisé) et d'attendre qu'ils se prennent eux-mêmes en main (ils sont quand même en 3^{ème}) pour continuer à faire cours* » [JdB 12 nov.]. Face à l'agitation des élèves, il décide de se mettre en retrait et d'attendre que ces derniers s'autorégulent : « (...) *je me suis donc assis sur*

les tapis et j'ai attendu le silence » [JdB 12 nov.]. Tout en reconnaissant le temps perdu en raison du nombre important d'interruptions dans le déroulement de son cours, Paul est satisfait des effets produits sur l'activité des élèves. Il parvient à obtenir quelques séquences de travail : « *Résultat : 15min d'attente, 3 exclus de cours, à nouveau 10min d'attente et on a pu faire 1h de cours à peu près correcte et à chaque fois qu'ils se sont mis à refaire n'importe quoi j'ai stoppé le cours et j'ai attendu - je suis assez content du résultat (ça les a énervés de rester assis à ne rien faire) mais on verra si ce travail à long terme va porter ses fruits sur la qualité de leur travail* » [JdB 12 nov. 07]. Tout en restant prudent quant à la pérennité de sa façon d'intervenir et des effets sur l'activité des élèves, Paul se sent conforté dans sa manière d'agir, obtenant régulièrement une mise en activité des élèves sur quelques courtes périodes, ce dont il se satisfait : « *Encore des problèmes d'écoute et de respect des consignes donc de nombreux arrêts pour attendre le silence + encore 1 élève exclu mais travail sérieux sur une moitié de cours avec des productions intéressantes* » [JdB 19 nov.].

En dépit des formes de stabilisation de son activité, certaines situations de classe demeurent problématiques : « *Cours catastrophique : 3 absents, 2 dispensés, 10 sur le côté qui ne voulaient pas pratiquer et moi au milieu pour motiver les 5 derniers* » [JdB 26 nov.]. Face au refus de pratiquer des élèves, l'enseignant tolère que ces derniers restent sur le côté, préférant faire cours à cinq élèves plutôt que de rentrer en conflit avec le reste de la classe. Les situations de classe sont incertaines et tendent à se dégrader progressivement au point de devenir chaotiques à l'approche des vacances de Noël, comme en attestent plusieurs extraits de son journal de bord : « *Cours de lutte avec les 6^{ème} très difficile (gros manque d'écoute, bagarres, insolence...), cours de tennis de table : disparition des balles (obligé de fonctionner avec seulement 3 balles pour toute la classe), cours d'acro [acrosport] avec les 3^{ème} toujours difficiles (élèves amorphes)* » [JdB 18 dec.]. Ce qui occasionne chez l'enseignant un sentiment de lassitude : « *Cours avec les 6^{ème} très fatigant (élèves excités, beaucoup de petits problèmes à gérer...)* » [JdB 11 dec.].

Au retour des vacances de Noël, les situations de classe continuent d'être très délicates, « *toujours beaucoup d'agitation et peu d'investissement dans le travail pour la classe de 3^{ème}, aucune autonomie dans le travail en groupe (...) bilan catastrophique* » [JdB 7 janv.]. Le changement d'activité physique et sportive (prise comme support de son enseignement) est un moment particulièrement redouté par l'enseignant qui doit instaurer de nouvelles règles de fonctionnement (installation matérielle, modes de regroupements, etc.) : « *Le cours des*

troisièmes en badminton se passe comme je l'avais imaginé. Le changement d'activité casse le semblant de dynamique instaurée en acrogym et le groupe met à nouveau de la mauvaise volonté dans les situations proposées : certains ne respectent pas les consignes, d'autres détournent les situations » [JdB 28 janv.]. Face au refus des élèves d'entrer dans ce que l'enseignant leur propose, Paul préfère se plier à leurs exigences afin d'obtenir leur engagement : « [cycle en badminton] les élèves me font comprendre qu'ils préfèrent jouer « comme l'an dernier » avec 4 grands terrains et 1 poule par terrain. Sentant que si je refuse ils feront n'importe quoi et l'idée me semblant bonne, je mets en place les 4 terrains » [JdB 28 janv.]. La fin du mois de janvier est marquée par une forte instabilité de son activité en classe, occasionnant une remise en question de son autorité de la part d'un élève suite à l'attitude inacceptable d'une de ses camarades : « Ça s'énerve, il y a un moment de flottement dû à une élève de la classe qui arrive en jean avec 1h de retard et à qui je demande de partir. Hamed me reproche de ne pas intervenir avec plus d'autorité et de ne jamais sanctionner (« pourquoi vous lui mettez pas un rapport, c'est comme ça que les autres profs font »). J'entends des réactions comme « de toute façon l'EPS avec lui c'est trop nul ! » [JdB 30 janv.]. Face à cette profonde remise en cause de ses compétences, perdant le contrôle de la classe, Paul interrompt le cours pour tenter d'avoir quelques explications avec les élèves.

L'enseignant fait preuve de tolérance à l'égard de certains comportements pourtant contraires aux règles de fonctionnement établies. Il hésite à exclure les élèves, prenant le risque que les situations de classe en soient affectées : « Les 6^{ème} sont très excités ce matin en gym. On commence difficilement le cours mais un des élèves difficiles commence à embêter les autres. Quand ça commence comme ça, je sais que ça va être très dur de le rattraper. J'hésite plusieurs fois à le renvoyer au collège mais finalement je le garde. Quelle erreur, il perturbe le cours et attire plusieurs autres élèves dans son sillage » [JdB 18 fév.08]. Paul accepte certaines pratiques à partir du moment où il considère qu'elles ne présentent pas de risque majeur pour le déroulement du cours, préférant ne pas intervenir tout en restant vigilant : « Cours de gymnastique avec les 6^{ème}, beaucoup d'excitation dû au moment de liberté pendant la mise en place du matériel. Les élèves se jettent sur les tapis, tentent des saltos... Je laisse faire tant que ce n'est pas dangereux » [JdB 18 fév.08]. Il entreprend de mettre en place des contrats avec certains élèves présentant des difficultés de comportement afin de favoriser leur adhésion, mais se dit déçu du peu d'effets sur leur conduite : « déception : Jérémy avec qui j'avais réussi à mettre en place un « contrat » pour qu'il

travaille un minimum recommence à poser problème (ne veut pas mettre sa tenue, plus aucun travail, essaye de téléphoner en cours...) » [JdB 21 fev.].

Au-delà d'une instabilité de son activité en classe, Paul manifeste ponctuellement des sentiments de satisfaction au regard de la qualité d'investissement et des progrès réalisés de la part de certains élèves, notamment dans les activités dans lesquelles, lui-même, se sent compétent : « *Grosse satisfaction sur l'apprentissage et la progression de la classe de 5^{ème} en lutte (apprentissage de techniques réutilisées en combat en fin de cours) » [JdB 13 dec.]. Ce qui lui permet d'appréhender avec plaisir certaines situations de classe : « *Athlé [athlétisme] avec les 5^{ème}4 : c'est ma meilleure classe (15 élèves) avec une activité que je maîtrise bien. Malgré le froid du matin et un terrain un peu givré, les élèves sont motivés et respectent les consignes données. Ca fait vraiment plaisir d'avoir une classe comme ça » [JdB 7 fev.]. Il n'hésite pas momentanément à jouer avec les élèves, comme pour construire une relation plus conviviale et moins conflictuelle avec eux : « *A la fin du cours quelques élèves restent pendant la récréation pour continuer à jouer. Je joue avec eux, c'est un moment sympa » [JdB 4 fev.].***

Face à certaines situations pourtant délicates, Paul préfère régler les conflits par le dialogue sans se référer à la vie scolaire, sans vraiment savoir si la façon de régler la situation est la plus adaptée, comme lors d'une altercation avec un élève dont il a la responsabilité dans le cadre d'une séance de natation : « *Lors de la mise en place des lignes d'eau, je m'accroche avec un élève insolent (qui ne fait pas partie de ma classe) qui me teste (fait semblant de sauter dans l'eau à plusieurs reprises alors que c'est interdit). Au retour, je décide de m'installer à l'arrière du bus (...) à côté de cet élève. Je le rappelle à nouveau plusieurs fois à l'ordre, j'en ai marre je lui demande son carnet qu'il refuse de me donner. Je le menace de faire un rapport sur son comportement et j'essaye de lui prendre son sac de force en le poussant. C'est à ce moment qu'il se met à crier sur moi qu'il va dire à son père que je n'ai pas le droit de le taper et de lui arracher son sac » [JdB 21 fev.08]. Déconcerté, Paul décide de ne pas réagir et d'attendre que l'élève se calme avant d'avoir une explication au retour au collège, conscient des conséquences que peut avoir la violence d'une telle altercation. Paul choisit d'avoir simplement une discussion avec l'élève sans avoir recours à la moindre sanction, ce qui le fait douter quant à la façon d'avoir réglé la situation : « *C'est la 1^{ère} fois que je me retrouve dans cette situation, j'ai choisi de minimiser l'affaire et de ne pas en référer à la vie scolaire et à l'administration plutôt que de sanctionner. Je ne sais pas si j'ai**

eu la bonne réaction, on verra par la suite. Lors du retour chez moi, je repense à tout ça, ça me travaille. Les vacances arrivent au bon moment » [JdB 21 fev.08].

Au-delà du contexte de l'enseignement de l'EPS, Paul se sent en difficulté dans le cadre du dispositif d'aide aux devoirs, affirmant ne pas parvenir à mettre les élèves au travail : *« L'aide aux devoirs me laisse comme toujours un sentiment mitigé. Je n'ai réellement aidé qu'une élève, un n'ayant presque pas de devoirs et les deux autres n'étant pas dans une logique de travail »* [JdB 28 janv.]. A cours d'arguments pour motiver les élèves qui refusent de travailler, il préfère les laisser de côté : *« L'aide aux devoirs se passe à nouveau dans des conditions difficiles. Quatre élèves arrivent en me disant qu'ils n'ont pas de devoirs. Je leur propose de revoir leurs leçons ou de faire d'autres exercices pour s'entraîner mais ils refusent, ce comportement m'énerve donc je les laisse de côté pour me concentrer sur les motivés. Je passe l'heure à jongler entre faire la police pour certains qui s'ennuient et aider les autres »* [JdB 18 fév.].

Paul ne se sent pas intégré à l'équipe pédagogique d'EPS et regrette le peu de cohésion des enseignants entre eux et leur manque de relation avec les autres professeurs de l'établissement : *« je déplore l'ambiance au sein de l'équipe EPS (collègues qu'on ne voit presque jamais, qui refusent le travail en équipe, qui dénigrent les collègues des autres matières...) »* [JdB déc.]. Ce qui le place dans une situation inconfortable. Il ne sait pas comment se positionner face aux membres de la communauté éducative scolaire. L'enseignant peine à trouver une légitimité auprès des professeurs des autres disciplines, notamment en conseil de classe : *« toujours du mal à trouver ma place en tant que prof d'EPS en conseil de classe »* [JdB 29 nov.], ou encore en réunion de concertation : *« Journée banalisée pour travailler sur la DHG [dotation horaire globale] et le projet d'établissement. J'ai du mal à trouver ma place et m'insérer dans les discussions »* [JdB 12 fév.].

Face à l'absence de travail d'équipe et au peu d'implication de certains de ses collègues d'EPS, Paul se dit lassé, agacé et déçu : *« La réunion de coordo [coordination] ne sert une nouvelle fois à rien : deux collègues absents. Les projets UNSS [Union Nationale du Sport Scolaire] de printemps sont difficiles à mettre en place du fait de la mauvaise volonté de certains [enseignants] (...). C'est un peu saoulant... »* [JdB 21 fev.].

Au cours de cette période de son activité, l'enseignant est dans une posture de retrait, voire de résignation, acceptant certaines conduites de la part des élèves pour éviter d'entrer en

conflit avec eux. L'étude de ses états affectifs révèle une tonalité globalement positive. Nous pouvons postuler que malgré les difficultés fréquemment rencontrées en classe, Paul fait preuve d'une certaine tolérance (notamment face à des élèves inactifs) lui permettant de vivre les événements avec un certain détachement. Son propre niveau d'exigence vis-à-vis de l'activité des élèves lui permet d'apprécier les moments de leur mise en action et leurs éventuels progrès sans s'attarder sur les difficultés rencontrées.

▪ **Micro-monde « C »** : Focalisation : classe, établissement / Registres d'action : éprouve des difficultés à établir sa légitimité professionnelle auprès des élèves et des autres membres de la communauté éducative scolaire [début mars –fin juin].

Au retour des vacances de février, la reprise en main des classes est difficile pour l'enseignant qui est obligé d'interrompre fréquemment ses séances afin de réguler le comportement des élèves : « *Le cours de gym avec les 6^{ème} se passe très mal. Je stoppe le cours plusieurs fois pour mettre les choses au point mais rien n'y fait. Je suis obligé d'exclure un élève qui ne respecte rien* » [JdB 10 mars.]. Tout imprévu dans le déroulement de ses leçons (lié notamment aux installations sportives) tend à générer des situations inconfortables pour Paul qui redoute particulièrement ces moments d'indécision : « *J'arrive au gymnase pour le cours de rugby des 3^{ème} et à ma grande surprise, le terrain de foot est pris (...). Je n'ai pas trop le choix, le cours de rugby se transforme en interclasse foot / hand avec 2 autres collègues. Ça ne va pas m'aider à rester crédible et à tenir cette classe difficile* » [JdB 12 mars]. Ces situations tendent à fragiliser son statut auprès des élèves. En manque de repères face à une succession d'imprévus, Paul se sent en difficulté, subissant de profondes remises en question de son travail et de ses compétences par les élèves : « *Le cours de l'après-midi avec les 3^{ème} est un des pires de l'année. (...) certains élèves se rebellent à la vue de leur note et décident de foutre en l'air le cours. On commence par le basket, ils critiquent mon arbitrage sans arrêt de manière insolente, ils se moquent, ils remettent en cause la qualité de mes cours en comparant avec un prof qu'ils avaient les années précédentes* » [JdB 17 mars]. Ce contexte est particulièrement inconfortable pour l'enseignant qui a le sentiment d'être publiquement jugé par ses élèves. Paul se sent de plus en plus déstabilisé par des situations qui le dépassent, les cours étant fréquemment perturbés par des élèves qui n'hésitent pas à menacer leur bon déroulement : « *En basket, Fadel me reproche de « lui avoir fait rater les félicitations » et menace de saboter le cours, ce qu'il fait assez bien en faisant exprès de jouer*

n'importe comment. J'ai du mal à gérer cette situation, j'essaye de discuter avec lui mais il refuse tout dialogue » [JdB 18 mars].

Malgré l'agressivité des élèves, Paul continue de privilégier le dialogue à la sanction, reconnaissant toutefois les limites de ses effets. Il se trouve en permanence confronté au dilemme de devoir réguler les comportements d'élèves agités sur lesquels il tend à focaliser son attention, et répondre aux sollicitations des élèves motivés : *« J'essaye de gérer à la fois ces élèves [en train de s'amuser sur les tapis] pour qu'ils ne soient pas dangereux pour eux et pour le reste du groupe et à la fois les élèves qui veulent travailler et font appel à moi, c'est très fatigant voire par moment ingérable donc je m'énerve et je me focalise sur les perturbateurs » [JdB 31 mars].*

Ses relations incertaines avec les élèves dépassent le contexte de la classe. L'enseignant est exposé à l'agressivité de certains d'entre eux en dehors de ses cours : *« A la récréation je croise un 3^{ème} avec qui j'avais eu des problèmes lors du dernier cours et il m'agresse verbalement en me lançant un « parle moi pas ». Je fais un rapport et j'en parle à son prof principal » [JdB 25 mars].* Paul décide de ne pas répondre aux provocations répétées des élèves de 3^{ème} dont les cours sont toujours difficiles à assurer pour lui : *« Comme d'habitude on met 20min à se lancer dans le travail. Ahmed et Boubacar fidèles à leurs habitudes tentent de détruire le cours et m'énerver et ne jouent pas le jeu sur le 1^{er} exercice mais comme d'habitude je ne m'énerve pas, je laisse faire et ils se calment au bout d'une dizaine de minutes comme par enchantement ». L'enseignant préfère ne pas intervenir et sortir momentanément les élèves virulents du groupe classe : « Mounir fait n'importe quoi et devient agressif avec certains autres élèves. J'essaye de lui parler mais je sens qu'il est sous tension donc je le mets un moment sur le côté » [JdB 8 avril].*

Progressivement, Paul tend à céder au chantage des élèves de 3^{ème}, ces derniers étant en permanence sur le registre de la provocation. Il ne perçoit pas d'autres moyens d'agir face à un groupe classe entièrement ligué contre lui : *« Dans la cour beaucoup d'élèves de la classe de 3^{ème} me font comprendre qu'ils ne sont pas motivés par le rugby disant qu'on fait toujours la même chose etc... Arrivés sur le terrain, c'est la même chose ils se liguent contre moi pour faire pression et faire foot mais je ne cède pas. Au bout de 10min de marchandage je leur accorde 20min de foot si le cours se passe bien » [JdB 9 avril].* L'enseignant se sent en difficulté, ne trouvant pas d'autre issue que de céder à la pression des élèves pour obtenir un

minimum d'engagement de leur part : *« En y repensant je me rends compte que je n'avais malheureusement pas beaucoup d'autres solutions pour obtenir leur investissement. C'est compliqué avec les 3^{ème}, si tu te mets la classe à dos tu vas galérer toute l'année mais si tu es trop laxiste tu te fais bouffer. Je n'avais jamais connu ça, certaines situations sont difficiles à gérer pour rester crédible »* [JdB 9 avril]. Ce qui occasionne un sentiment de lassitude chez l'enseignant qui ne parvient toujours pas à anticiper les agissements de ses élèves, rendant son activité professionnelle incertaine : *« C'est fatigant à la longue de gérer tous ces problèmes de comportement. Je finis la journée lassé par tout ça »* [JdB 1 avril].

Au-delà de ses interventions en classe et des interactions parfois difficiles avec les élèves, Paul ressent de fortes incertitudes quant à sa légitimité vis-à-vis des membres de la communauté éducative scolaire. Les avis des enseignants au cours des conseils de classe du second trimestre concernant le comportement des élèves tendent à le rassurer. Paul se sent soulagé d'apprendre que les difficultés qu'il rencontre ne relèvent pas uniquement de sa responsabilité. Pourtant, il éprouve encore des difficultés à s'affirmer auprès des enseignants des autres disciplines : *« j'ai encore du mal à intervenir, j'ai l'impression de ne pas apporter quelque chose d'important par rapport aux autres collègues »* [JdB 20 mars].

Derrière un détachement apparent, l'enseignant ressent de profondes incertitudes quant à sa façon d'agir et d'intervenir, comme l'illustre un évènement marquant de son journal de bord relatant l'altercation violente entre deux élèves de sa classe de 6^{ème} qui entraîne la remise en question de ses compétences professionnelles par des parents d'élèves. Alors que les élèves sont évalués en gymnastique à partir de la réalisation d'enchaînements devant le reste de la classe, Paul décide de poursuivre son évaluation malgré l'agitation ambiante. A la fin de l'heure, deux élèves se battent : *« A 5min de la fin du cours alors qu'une élève termine son enchaînement, on m'interpelle pour me dire que M. pleure, je termine d'évaluer, je me retourne et je vois F. qui met un coup de poing à Mustafa en pleine figure. J'interviens tout de suite en les séparant (...). Au retour au collège je vais tout de suite en parler au CPE qui me dit de faire un rapport »*. Alors que l'enseignant est en pause-déjeuner, il est convoqué d'urgence dans le bureau de la Principale adjointe, les parents s'étant retournés contre lui, remettant en question sa vigilance : *« Ils [les parents] me prennent de suite à partie en m'accusant de ne pas savoir gérer mon cours donc on les calme en leur expliquant que le contexte de classe en EPS ne permet pas bien souvent de pouvoir intervenir dans la seconde. Les parents ont du mal à comprendre et veulent porter plainte contre F. »* [JdB 31 mars]. Cet

incident apparaît comme un événement marquant dans l'expérience du néo-titulaire dont les compétences sont publiquement contestées alors que quelques semaines auparavant il avait préféré taire une situation conflictuelle avec un élève.

Malgré les difficultés rencontrées par l'enseignant, l'analyse du flux de ses états affectifs révèle des valeurs globalement positives (Figure 22). Paul semble avoir stabilisé très tôt dans l'année [début novembre] des modalités d'intervention face aux élèves récalcitrants lui permettant de supporter certaines situations parfois problématiques. Il adopte une forme de résignation allant jusqu'à s'asseoir et se mettre en retrait en attendant que les élèves se calment d'eux-mêmes. Il ne souhaite plus entrer dans un rapport de force, comme en début d'année scolaire. Cette posture l'amène à tolérer certains comportements que d'autres enseignants n'acceptent pas (refus de travailler, etc.), comme ne manque pas de lui rappeler un élève de 3^{ème}. Paul préfère laisser de côté les élèves peu motivés qui refusent d'entrer en activité et ne s'adresse qu'à quelques élèves de sa classe. Ne souhaitant plus entrer en conflit, il favorise les discussions et adopte des formes de négociation avec les élèves (contrats, etc.), cherchant par tous les moyens à instaurer un dialogue. Ses relations, notamment avec ses classes de 3^{ème}, restent toutefois particulièrement tendues, l'enseignant peinant à faire preuve d'autorité.

Son manque d'assurance quant à sa légitimité auprès des autres membres de la communauté éducative scolaire (pairs, parents d'élèves, personnels de direction, etc.) le fait douter quant à ses façons d'intervenir, sans qu'il ne parvienne à faire part ouvertement de ses hésitations, préférant dissimuler certaines situations conflictuelles. Tout au long de l'année, Paul se place en retrait et éprouve des difficultés à s'intégrer au sein du collectif enseignant. Son activité professionnelle est marquée de profonds doutes identitaires.

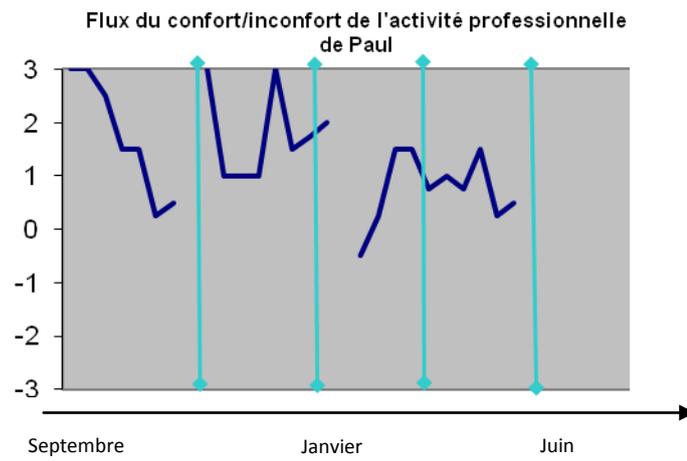


Figure 22 : Flux annuel de l'estimation des états affectifs de Paul

3. Etude longitudinale de l'activité professionnelle de Clémence, professeur certifiée de Documentation

L'enseignante a rédigé son journal de bord sous la forme d'une écriture hebdomadaire régulièrement interrompue en raison notamment de nombreuses absences et arrêts maladie. Ce qui a nécessité de notre part de nombreuses relances pour obtenir des traces suffisamment continues de son activité professionnelle.

Les premiers éléments décrits concernant son parcours de formation et sa première année d'enseignement ont été recueillis à partir d'un questionnaire (cf. Annexe 4.1.) diffusé le jour de la pré-rentrée à l'ensemble des enseignants participant à cette recherche.

3.1. Parcours de formation et professionnel de Clémence

Clémence a suivi une formation littéraire en écoles préparatoires Khâgne et Hypokhâgne. Sous admissible à l'Ecole Normale Supérieure de Lyon, elle a finalement poursuivi son parcours de formation à l'Université dans le cadre d'une Licence d'Histoire. Après avoir suivi l'option documentation, Clémence a finalement décidé de passer le CAPES de documentation, avec l'idée que « *le boulot était plus varié et moins routinier que celui de prof de discipline* » [Extrait Verbalisations Questionnaire début d'année]. L'enseignante évoque sa conception du métier : « *Ce métier me permet d'enseigner, d'avoir des contacts différents avec les élèves à travers leur venue individuelle, des projets, changeant de la tradition scolaire, d'être davantage en relation avec la direction, de travailler avec des enseignants de disciplines différentes, de gérer un lieu, un budget, des livres...* » [Extrait Verbalisations Questionnaire début d'année]. Après l'obtention du CAPES, elle a suivi sa formation PLC2 à l'IUFM de Créteil. Clémence a été fortement marquée par ses premières expériences professionnelles en tant que professeur stagiaire, ayant éprouvé de nombreuses difficultés à faire reconnaître son travail et son statut de professeur auprès des membres de la communauté éducative scolaire.

Au cours de sa première année d'enseignement, Clémence a été nommée Titulaire en Zone de Remplacement (TZR) et s'est trouvée affectée, la veille de la pré-rentrée, au collège Garcia Lorca, dans l'Académie de Créteil. Revenant sur sa première année passée dans l'établissement, Clémence affirme avoir été particulièrement bien accueillie par l'équipe de direction ainsi que par l'ensemble de l'équipe éducative. Elle reconnaît toutefois avoir vécu

des moments difficiles avec les élèves, beaucoup d'entre eux concevant le CDI comme un « foyer bis ». Elle dit avoir surmonté ces moments grâce à la présence des autres enseignants : « avec qui on peut parler sans tabou de ses difficultés avec les élèves, de ses problèmes d'autorité, car on a tous les mêmes (...) on peut se donner mutuellement des conseils... ». Clémence aborde cette nouvelle année scolaire avec beaucoup d'enthousiasme, ravie des différents projets en cours. Elle est particulièrement motivée pour accentuer son travail avec les élèves et pour étendre sa collaboration à un maximum de disciplines scolaires : « Grande impatience et grandes attentes face à cette nouvelle année... ». Souhaitant affirmer son statut de professeur, Clémence prend part au dispositif d'aide aux devoirs. Elle anime par ailleurs un atelier le mercredi après-midi dans le cadre de l'« Ecole Ouverte ».

3.2. Etude longitudinale de l'activité professionnelle de Clémence

▪ **Micro-monde « A »** : Focalisation : établissement / Registres d'action : en quête de signes de reconnaissance de la part des membres de la communauté éducative scolaire, s'implique dans la conception et la mise en œuvre d'une variété de projets éducatifs [début septembre – début octobre].

Clémence est enchantée de sa rentrée scolaire et notamment du fait que la date d'ouverture du CDI ait été inscrite de manière officielle dans le planning de l'établissement, ce qui représente pour elle un signe de reconnaissance de son travail par l'équipe de direction : « Lundi, c'était l'ouverture du CDI (...). Cet événement a été noté dans le semainier de l'établissement ce qui a été pour moi une grande satisfaction, signe de reconnaissance de l'importance du lieu » [JdB 10 sept.]. L'enseignante bénéficie cette année de l'aide d'un surveillant, ce qui lui permet d'envisager la pluralité de ses tâches avec plus de sérénité et d'accentuer son travail auprès des élèves : « Le travail de coordination et de mise en place des projets prend du temps (contacts avec le cinéma de Saint-Denis, la bibliothèque, les responsables du Salon du livre jeunesse...) au détriment du travail de gestion. Mais j'ai cette année un assistant efficace pour qui on m'avait demandé mon avis pour son recrutement, ce qui est une grande aide et me permet de me consacrer davantage à la pédagogie » [JdB Sem. du 10 au 14 sept.].

Les premiers contacts avec les élèves sont rassurants, contrairement à l'année précédente : « Le contact avec les élèves est différent, car ils connaissent les lieux, les règles qui régissent le CDI (contrairement à l'an dernier, où, pour beaucoup, c'était un foyer bis) :

ceux qui viennent en individuel au CDI respectent plus les règles de base... » [JdB 10 sept.]. Clémence est ravie de constater le taux de fréquentation du CDI par les élèves, supérieur à celui de l'année précédente, et apprécie particulièrement l'atmosphère de travail avec eux : « Lorsqu'il n'y a pas de cours, beaucoup d'élèves viennent. (...) L'ambiance de travail avec les élèves est nettement meilleure que l'an dernier... » [JdB Sem. du 17 au 21 sept.]. La première séance d'aide aux devoirs auprès d'élèves de 6^{ème} est toutefois source d'appréhension : « A 17h : je fais pour la première fois l'aide aux devoirs : j'ai 3 élèves de 6^{ème} en très grosse difficulté. J'ai peur de sécher face à leurs questions, mais ça va : je leur fais réciter leur anglais, les aide dans leurs exercices de math et français » [JdB 23 sept.].

Le début d'année scolaire est ponctué pour l'enseignante de signes de reconnaissance qui constituent pour elle des faits signifiants de son activité. Clémence se sent valorisée : « Vendredi : je représente M. H [Chef d'établissement] à une réunion sur les démarches éducatives : cette reconnaissance me donne du baume au cœur... » [JdB 14 sept.]. Elle apprécie particulièrement son implication dans la vie de l'établissement, participant à de multiples réunions auprès de l'équipe de direction, dont certaines concernent le fonctionnement même du Réseau Ambition Réussite : « Par ailleurs, je suis de plus en plus impliquée dans les réunions concernant le fonctionnement pédagogique du collège : je participe maintenant aux réunions "réseau ambition réussite" avec les professeurs référents et M. H [Chef d'établissement]. C'est très instructif et ça me permet d'avoir une vue d'ensemble sur les actions menées sur le réseau » [JdB Sem. du 17 au 21 sept.].

Dès les premières semaines, Clémence se réjouit de la variété des projets et des diverses sollicitations de la part des enseignants : « Les sollicitations des profs sont nombreuses et les projets se multiplient (...). Travail de sélection d'informations avec des 3^{ème}, de recherche documentaire avec des 5^{ème}, projets lecture avec tous les niveaux » [JdB Sem. du 10 au 14 sept.]. Elle parvient à faire accepter sa conception du travail mené en collaboration avec les enseignants, notamment à travers sa participation à la validation de compétences documentaires, comme en atteste un extrait de son journal de bord : « travail en commun : à ma demande, il y a toujours une compétence documentaire à valider, ma participation à la notation et un travail en amont avec l'enseignant pour véritablement co-animer lors des séances à 2 ou se coordonner lors des séances en demi-groupes ». L'enseignante tient par ailleurs à ce que les séances de co-animation soient préalablement préparées avec l'enseignant concerné, une façon pour elle de faire reconnaître son travail et

son statut d'enseignante. Marquée par ses expériences antérieures (notamment lorsqu'elle était professeur stagiaire), la jeune enseignante est particulièrement sensible au moindre signe de reconnaissance. Elle apprécie que certaines propositions de projets lui soient faites sans que ces demandes n'émanent de sa part : « *Je propose des projets, mais ce sont aussi les enseignants qui me proposent de travailler ensemble. Cela était rare l'an dernier, ce qui montre leur reconnaissance de mes compétences professionnelles et de mon rôle d'enseignante à part entière* » [JdB Sem. du 10 au 14 sept.].

Clémence est particulièrement enthousiaste de pouvoir encadrer des séquences de travail avec les élèves dans le cadre de projets interdisciplinaires ou encore du dispositif de l'« Ecole Ouverte » le mercredi après-midi : « *Dès le lundi, j'ai fait une séance inédite avec Emeline, l'enseignante de Français : un atelier d'écriture... C'était vraiment sympa ! (...) Mais autre nouveauté cette semaine : j'ai travaillé le mercredi matin et j'ai débuté mon atelier manga le mercredi après midi [école ouverte] : de voir les élèves si enthousiastes m'a vraiment reboostée !* » [JdB Sem. du 1^{er} au 5 oct.].

Dès la fin du mois de septembre, l'enseignante ressent les premiers signes de fatigue face au nombre important de tâches qu'elle doit assurer : « *Début de semaine difficile : j'ai l'impression de courir partout, d'avoir 36 000 choses à faire et en même temps ne rien faire... (...) entre les élèves venus de permanence qui me sollicitent beaucoup (...), les briefings avec les profs concernant les projets à mettre en place, les demandes d'aide (passer les commandes, inscrire les enseignants au Salon du livre) : je ne m'en sors pas vraiment. Lundi et mardi, je rentre chez moi fatiguée* » [JdB Sem. du 20 au 24 sept.]. Elle continue toutefois à répondre aux multiples sollicitations (réunions de coordination du réseau, etc.) qui sont autant de signes de reconnaissance pour elle : « *Le vendredi, j'ai enchaîné les réunions : avec les professeurs référents et M H. [Chef d'établissement] pour coordonner le réseau ambition réussite avec les représentantes du pôle environnement de la mairie (...). Elles ont été impressionnées par notre travail fourni (...). Reconnaissance de notre travail très agréable... Mais je finis la semaine sur les rotules...* » [JdB Sem. du 1^{er} au 5 oct.]. Son état de fatigue continue de s'accroître, entraînant une baisse de tension. L'enseignante se voit dans l'obligation de renoncer à participer à certains projets notamment de sorties scolaires : « *Les jours d'après, grosse baisse de régime à cause de chutes de tension : je n'ai pas pu aller au cinéma avec les élèves et j'ai été très lente dans mon travail...* » [JdB Sem. du 1^{er} au 5 oct.].

Clémence s'arrête pendant une semaine (arrêt maladie), occasionnant l'interruption de l'écriture de son journal de bord jusqu'à la rentrée des vacances de Toussaint.

▪ **Micro-monde « B »** : Focalisation : établissement, contexte de vie / Registres d'action : éprouve des difficultés à trouver un rythme de travail face au caractère discontinu de son activité [Mi-octobre-Fin décembre].

Son retour dans l'établissement est difficile. Pendant plus d'un mois, Clémence ne parvient pas à retrouver un rythme de travail : « *Retour des vacances, rythme difficile à reprendre, nombreuses absences, séances annulées, etc.* » [JdB Sem. du 5 au 23 nov.]. En raison de grève des transports, elle ne peut pas se rendre au collège durant une semaine. Se culpabilisant et craignant d'être jugée par l'équipe de direction, elle se contraint à envoyer quotidiennement le compte rendu de son travail au chef d'établissement : « *Du 14 au 21, pas de collègue ! Heureusement j'ai pu travailler de chez moi mais beaucoup moins efficacement : j'ai pu chercher les ouvrages qu'il serait utile d'avoir au cdi, travailler sur la politique documentaire (...) J'envoyais chaque jour le rendu de mon travail à M H. de peur qu'il pense que, parce que j'étais chez moi, je ne faisais rien...* ». A la fin du mois de novembre, Clémence retrouve enfin un peu de stabilité et « *de régularité dans le travail* » [JdB Sem. du 26 au 30 nov.].

▪ **Micro-monde « C »** : Focalisation : établissement / Registres d'action : se remobilise face à de nouvelles perspectives de travail [début janvier- début février]

Démotivée avant les vacances de Noël (du fait en partie des arrêts successifs et de l'absence de continuité dans son travail), Clémence est agréablement surprise de sa rentrée : « *La reprise a été moins dure que je ne l'imaginais... Ces derniers temps, mon travail me plaisait moins : pas de séance, fatigue et maladie, travail en pointillé sans véritable perspective* » [JdB Sem. du 7 au 11 janv.]. La perspective de nouveaux projets la stimule à nouveau: « *J'ai obtenu un entretien avec le Principal autour de la politique documentaire et de nombreuses choses sont en projet : projet orientation (...), création d'un fonds d'aide méthodologique pour élèves/enseignants, renouvellement de mes ordinateurs. Par ailleurs (...) des séances sont déjà prévues pour la Semaine de la presse du mois de mars avec les enseignants de Français, des séances de recherche documentaire en Physique, Histoire, Français, des projets lecture (...)* » [JdB Sem. du 7 au 11 janv.]. Elle perçoit finalement que

ce qui la séduit avant tout dans ses fonctions de documentaliste est la conception et la mise en œuvre de projets : « *Je me rends vraiment compte que ce qui m'intéresse dans ce boulot, ce sont vraiment les projets, que ce soit avec les élèves (lecture en réseau, création d'un guide de conseils de lecture...) ou pour les élèves (création d'un fonds, élaboration d'un projet pour une demande de subvention...)* » [JdB Sem. du 7 au 11 janv.]. Elle ressent toujours une profonde satisfaction de pouvoir travailler en collaboration avec les enseignants de différentes disciplines, notamment durant la phase de préparation des séquences avec élèves. Comme si cela lui offrait un certain statut auprès de ses « collègues » : « *Jeudi j'ai eu enfin une séance de recherche documentaire. C'est une séance que j'avais déjà faite l'an dernier avec le même enseignant (Physique) sur le réchauffement climatique. (...) Petit plus par rapport à l'an dernier (...) : nous avons davantage travaillé en amont avec l'enseignant pour qu'il y ait dans la séance une partie méthodologie* » [JdB 10 janv.].

Face au comportement agité de certains élèves en séance de co-animation, Clémence est agacée par leur manque d'intérêt pour la séance proposée pourtant minutieusement préparée. Manquant de repère quant à la constante attitude perturbatrice de certains élèves, l'enseignante se dit apaisée par son collègue, relativisant la situation : « *La séance a été assez pénible : la plupart ne voulait pas travailler et un élève était particulièrement perturbateur. Cependant, le prof m'a ensuite rassurée en me disant que les enseignants étaient presque à chaque fois obligés de le virer pour pouvoir faire cours !* » [JdB 10 janv.]. Elle reconnaît qu'il lui est parfois difficile de légitimer ses interventions auprès des élèves : « *j'ai remplacé une enseignante de Français, qui était en stage, pour les alignements de 6^{ème}. (...) Ça a été dur de les mettre au travail* » [JdB Sem. du 20 au 26 janv.].

Finalement, Clémence apprécie la variété de ses fonctions et entre autres, de ne pas avoir à se trouver systématiquement confrontée à des classes parfois peu motivées : « *C'est là que je vois l'avantage du métier de documentaliste (...) : c'est la possibilité d'avoir des heures sans cours, parfois sans élèves, de pouvoir venir au collège sans l'appréhension de se retrouver tout le temps face à une classe. Le revers (peu ressenti ici) est que ce flou de notre métier peut aboutir à la non prise en charge de classes, étant donné que c'est selon le « bon vouloir » des enseignants qui me « prêtent » leur classe* » [JdB Sem. du 28 au 1^{er} fev.].

Elle continue à trouver un intérêt particulier à intervenir en co-animation, émettant malgré tout quelques réserves, particulièrement en ce qui concerne l'entente nécessaire entre

les enseignants concernés : « (...) *L'entente avec les enseignants joue aussi énormément et il est vrai que je n'ai pas envie de monter des projets avec des gens avec qui je ne m'entends pas et avec lesquels je ne suis pas d'accord sur le plan pédagogique...* » [JdB Sem. du 28 au 1^{er} fev.].

La fin du mois de janvier est à nouveau marqué par plusieurs jours d'absence au sein de l'établissement : « *Ne travaillant pas le mercredi et étant en grève le jeudi, j'ai repris le vendredi pour aller à un stage au CRDP de Champigny sur la lecture de documentaires. C'était très intéressant* » [JdB Sem. du 20 au 26 janv.]. Clémence apprécie les stages de formation qui sont pour elle l'occasion de pouvoir échanger sur ses pratiques avec d'autres professeurs documentalistes : « *Le mardi matin, j'étais dans un autre collège à Saint-Denis pour la réunion rituelle des documentalistes du district. Ce qui est intéressant dans ce type de réunion est de découvrir un autre CDI, d'échanger sur nos pratiques* » [Sem du 20 au 26 janv.]. A son retour au collège (après plusieurs jours d'absence), Clémence est submergée de travail et manifeste quelques signes de fatigue : « *Ayant été absente depuis mardi 22 (grève + stage), j'avais un gros boulot de gestion à faire. C'est assez fatigant car il faut courir partout, ne pas cesser d'aller à droite et à gauche, ranger des choses, transmettre le courrier, négocier avec les uns et les autres (...)* » [JdB Sem. du 28 au 1^{er} fev.].

Malgré sa fatigue, l'enseignante continue à multiplier les projets : « *Plusieurs projets voient le jour : les séances se précisent pour la semaine de la presse, je vais entamer à la rentrée un travail de recherche documentaire avec des 4^{ème} (...). Notre projet de lecture (...) va s'étendre à d'autres classes (...)* » [JdB Sem. du 4 au 8 fév.]. Ce qui constitue une des raisons pour lesquelles elle souhaite se stabiliser plusieurs années dans le collège, percevant ces projets comme une reconnaissance de son travail à l'échelle locale de l'établissement : « *C'est d'ailleurs pour cela que je souhaite pour l'instant rester à Garcia Lorca car les profs sont très ouverts à toutes sortes de projets (contrairement aux collèges plus calmes avec des enseignants déjà bien installés dans leur métier et leurs habitudes d'enseignement)* » [JdB Sem. du 4 au 8 fév.].

Cependant, Clémence ressent quelques appréhensions d'avoir à s'exprimer devant ses « collègues » à l'occasion de la réunion portant sur la répartition de la dotation horaire globale (DHG), craignant la réaction de certains d'entre eux : « *La semaine prochaine nous avons une journée banalisée pour parler de la DHG. J'ai demandé à M H. de pouvoir prendre la parole*

pour aborder la politique documentaire et la nécessaire formation des élèves à la recherche documentaire. Je suis ravie de le faire mais en même temps j'appréhende les réactions : beaucoup d'enseignants ne se sentent pas concernés par l'apprentissage de ces compétences (...). Je travaille donc sur les propos que je vais tenir... » [JdB Sem. du 4 au 8 fév.]. Ce qui atteste de la fragilité de son statut et de son besoin manifeste de devoir sans cesse faire reconnaître ses compétences auprès des membres de la communauté éducative scolaire.

Si Clémence apprécie la manifestation de signes de reconnaissance de son travail par les enseignants de son établissement, elle regrette toutefois que ces derniers ne soient pas plus au fait de ses compétences professionnelles, surtout vis-à-vis du travail mené auprès des élèves. Mettre en place des séances de co-animation est pour elle une façon de pouvoir s'affirmer en étant directement confrontée au regard des autres : *« Je me rends vraiment compte que j'ai de plus en plus la reconnaissance des enseignants car ils voient que je fournis du travail... Mais que la plupart n'ont aucune idée de mes compétences et de ce que je peux ou non faire avec les élèves. C'est vraiment à travers la co-animation que je pourrai m'imposer »* [JdB Sem. du 11 au 13 fév.].

Elle ressent par ailleurs, au cours de cette période, une désillusion lorsqu'elle apprend qu'elle n'est pas rémunérée à la même hauteur que les autres enseignants pour ses interventions dans le cadre du dispositif d'aide aux devoirs : *« Grosse déception : j'ai appris que pour l'aide aux devoirs, alors que je suis enseignante comme les autres, je n'étais pas payée en heures supplémentaires par l'éducation nationale mais par le conseil général au même tarif que les assistants pédagogiques. C'est vraiment la preuve qu'on n'est pas reconnu institutionnellement même si on nous demande de plus en plus de jouer notre rôle de prof ! »* [JdB 18 janv.]. Ce qui représente pour elle un manque de considération de son travail et de son statut de professeur par l'institution.

▪ **Micro-monde « D »** : Focalisation : établissement / Registres d'action : ressent les effets de l'ambiance de l'établissement sur sa propre activité, en quête d'une légitimité professionnelle et statutaire [mi-février- fin juin].

A l'approche des vacances de février, Clémence décrit une ambiance de plus en plus pesante au sein de l'établissement : *« L'ambiance au collège est dure : les profs sont fatigués (moi aussi...), les élèves sont intenables : il y a de plus en plus de bagarres et la tension s'installe »* [JdB Sem. du 11 au 13 fév.]. Les dernières semaines sont particulièrement

difficiles à supporter pour elle : « *L'idée d'avoir encore une semaine à tenir est dure dure...* » [Semaine du 11 au 13 fév.]. Elle ressent des tensions au sein de l'équipe enseignante qui ont tendance à se radicaliser au cours des diverses réunions, notamment autour du projet d'établissement : « *Mardi, c'était une journée banalisée pour travailler sur le projet d'établissement : il fallait tirer le bilan des actions de cette année et voir ce qu'on continue l'an prochain/ce qu'on modifie... Il y avait aussi beaucoup de tension (...). Alors qu'on a l'impression que l'ambiance est assez bonne en salle des profs, on se rend compte que c'est vraiment en surface !* » [JdB Sem. du 11 au 13 fév.]. Clémence est particulièrement sensible au manque de cohésion de l'équipe éducative, comme en atteste un extrait de son journal de bord à propos d'une réunion d'information syndicale : « *(...) réunion d'info syndicale, pratiquement inutile, comme c'est souvent le cas et où ceux qui ont des avis différents des représentants syndicaux préfèrent se taire que de se faire incendier ! Ainsi, lors du vote à main levée pour la grève, les profs ne souhaitant pas faire la grève (comme moi) sont mal vus et ont leur demande des « justifications » ! L'ambiance est donc assez tendue du côté des profs...* » [JdB Sem. du 31 au 4 avril]. Elle reconnaît la difficulté à pouvoir travailler en équipe qui nécessite de s'accommoder et d'accepter le niveau d'exigence de chacun : « *Comme à chaque fois qu'on travaille à deux, il faut faire des compromis. Même si j'ai l'habitude de travailler avec E., il y a toujours des choses qui agacent : elle ne sait pas arriver à l'heure et j'étais donc obligée d'accueillir les élèves seule tous les matins (...). Mais ce sont des choses qu'il faut accepter pour ne pas pourrir l'ambiance de travail...* » [JdB Sem. Ecole Ouverte – 1^{ère} sem. des vacances de Pâques].

Au-delà de l'ambiance de travail au sein de l'équipe enseignante, Clémence continue d'être très sensible au moindre signe de reconnaissance aussi bien de la part des élèves : « *Nous avons également relancé le projet de lecture en réseau dans la classe de 4^{ème} : les élèves ont adoré la biblio que je leur ai proposée et m'ont remerciée, ce qui fait vraiment du bien !* » [JdB Sem. du 10 au 14 mars], que de l'équipe de direction. L'annonce de sa note administrative lui procure un sentiment de satisfaction : « *je suis allée signer ma note administrative et j'ai été très agréablement surprise : l'appréciation de M. H. [Principal du collège] est excellente et il m'a à nouveau augmenté de 0,7 : j'ai donc une note de 35,2 alors qu'à mon échelon le max est de 36. Cette double reconnaissance donne du baume au cœur...* » [JdB Sem. du 10 au 14 mars].

En revanche, elle ressent une profonde déception en apprenant qu'elle n'est pas directement habilitée à pouvoir valider auprès des élèves les compétences informatiques et internet du B2i. Ce qui lui montre une nouvelle fois les limites de son statut du point de vue de l'institution : *« Nouvelle marque de « non reconnaissance » en tant que prof de la part de l'institution : je n'ai pas la possibilité automatique de pouvoir valider des compétences du B2I. C'est un comble, sachant que dans la circulaire, le documentaliste et le prof de techno sont considérés comme les principaux acteurs de la validation ! Une fois de plus, je vais devoir trouver le responsable réseau pour qu'il modifie cela... »* [JdB Sem. du 31 au 4 avril], et lui donne le sentiment de devoir sans cesse lutter pour faire valoir sa légitimité.

Dès la fin du mois de mai, Clémence décrit un contexte de fin d'année scolaire particulièrement éprouvant : *« Semaine crevante : inventaires, rangement de la réserve, écriture du bilan et toujours courir à droite et à gauche... »* [JdB Sem. du 26 au 31 mai]. Elle a l'impression d'une forme de relâchement de la part du personnel de la vie scolaire, ce qui ne fait qu'accentuer son malaise, se trouvant confrontée à la nécessité de devoir régler seule certaines situations conflictuelles : *« Mardi a été une journée assez courte mais la matinée a été mouvementée : les surveillants ne font vraiment pas leur boulot et les élèves font n'importe quoi dans les couloirs. La perm [salle de permanence] est rarement ouverte donc forcément, ils traînent, essaient d'embêter les profs en débarquant dans les salles et au cdi...»* [JdB Sem. du 26 au 31 mai].

Clémence est profondément affectée par une altercation virulente avec le surveillant intervenant avec elle au CDI : *« ce jour-là il y a eu un gros clash avec A., le surveillant qui travaille avec moi. (...) il a été assez violent dans ces propos envers moi : le cdi est une prison, beaucoup d'élèves ne veulent pas venir quand je suis là...»* [JdB Sem. du 26 au 31 mai]. Elle est d'autant plus touchée que le médiateur présent dans l'établissement doit intervenir pour apaiser la situation : *« Le médiateur a dû intervenir pour le calmer et j'avoue que ça m'a vraiment bouleversée... Claquée donc quand je suis rentrée chez moi et heureuse de ne pas retourner au collège avant une semaine »* [JdB Sem. du 26 au 31 mai]. Elle ressent le besoin de prendre du recul sur sa vie au sein de l'établissement.

En fin d'année scolaire, l'ambiance au collège est pour l'enseignante de plus en plus difficile à supporter, se sentant en décalage par rapport au rythme de l'établissement : *« L'ambiance est d'ailleurs morose dans la salle des profs : démotivation due à l'absentéisme*

des élèves, aux lacunes des 3^e (Hitler fait partie du parti communiste !!), aux départs de beaucoup, à la fatigue de tous. Ce qui me dérange aussi dans cette semaine différente (...) est que les profs ne font que la moitié de leur temps de travail normal alors que moi je continue à faire mes 36h !! En même temps vu le boulot, j'aurais du mal à réduire... » [JdB Sem. du 16 au 20 juin]. Comme si elle éprouvait systématiquement, à l'image de l'année scolaire, la nécessité de devoir comparer son activité à celle des autres enseignants, en quête d'une véritable identité professionnelle.

L'analyse du flux de ses états affectifs (Figure 23) révèle une discontinuité de son activité professionnelle et des micro-ruptures. Clémence s'est régulièrement arrêtée au cours de l'année scolaire, notamment pour des raisons de santé. Sa présence au collège est restée très irrégulière, occasionnant des déconvenues au niveau de la charge de travail et de la fatigue occasionnée. Son activité professionnelle est toutefois fortement marquée tout au long de l'année par un besoin manifeste de légitimité d'une part de son statut en tant que professeur, d'autre part de ses compétences professionnelles. Si elle apprécie une forme de reconnaissance de son travail à l'échelle de l'établissement, particulièrement à travers la mise en œuvre de projets divers et de séquences de travail en co-animation, elle éprouve encore un manque de reconnaissance de la part de l'institution.

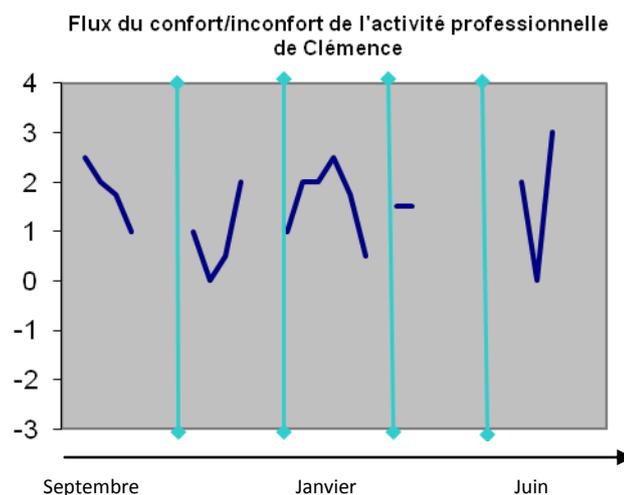


Figure 23 : Flux annuel de l'estimation des états affectifs de Clémence

4. Etude longitudinale de l'activité professionnelle de Séverine, professeur certifiée de Lettres

L'enseignante a rédigé son journal de bord avec une certaine irrégularité, peinant à s'inscrire dans une écriture quotidienne. Toutefois, Séverine a tenté de retranscrire au plus près de son expérience les faits marquants de son activité.

Les premiers éléments décrits concernant son parcours de formation et sa première année d'enseignement ont été recueillis à partir d'un questionnaire diffusé le jour de la pré-rentrée à l'ensemble des enseignants participant à cette recherche (cf. Annexe 5.1.).

4.1. Parcours de formation et professionnel de Séverine

Après avoir suivi des études supérieures en écoles préparatoires, Khâgne Hypokhâgne, Séverine s'est engagée dans des études universitaires, obtenant une maîtrise en Lettres. Elle réussit le CAPEPS externe de Lettres modernes en 2004, tout en préparant l'agrégation. Dès sa première année en tant que titulaire, elle est affectée comme TZR [Titulaire en Zone de Remplacement] au collège Garcia Lorca de l'Académie de Créteil.

Revenant sur sa première année d'enseignement, Séverine évoque le caractère enrichissant de ses premières expériences tant du point de vue personnel que professionnel, reconnaissant toutefois un côté éreintant.

L'enseignante aborde cette nouvelle année scolaire avec sérénité, la répartition de son service lui permettant d'envisager un travail approfondi avec ses classes (3 classes sur 2 niveaux seulement : 6^{ème} et 3^{ème}). Elle souhaite concevoir assez rapidement ses progressions de manière à pouvoir consacrer du temps à la conception et à la mise en œuvre de projets (projet interdisciplinaire maths / français en 6^{ème}, sortie au Louvre, visite au Salon du livre jeunesse, contacts avec des auteurs ou illustrateurs...). Elle espère toutefois pouvoir s'investir en se « *protégeant physiquement* » [Extrait Verbalisations Questionnaire début d'année].

Notre étude s'inscrit dans le cadre de sa deuxième année d'enseignement au sein du collège. Séverine est professeur principale d'une classe de 6^{ème}. Elle intervient par ailleurs en

classe de CIPPA, assure des interventions dans le cadre des dispositifs d'aide aux devoirs, d'aide au travail personnel et de PPRE¹³.

4.2. Etude longitudinale de l'activité professionnelle de Séverine

▪ **Micro-monde « A »** : Focalisation : classe, établissement / Registres d'action : prend progressivement ses classes en main et s'implique dans la conception de projets au sein de l'établissement [début septembre – fin septembre].

Les premières semaines sont pour Séverine l'occasion de prendre progressivement ses classes en main : « *Premiers contacts avec les classes, plutôt positif avec les classes de 6^{ème}, plus mitigé avec les classes de 3^{ème}. Phase de test (obligatoire ?). Rien à signaler, je rentre dans mon année en douceur, les élèves semblent intéressés pour le moment, j'essaie de prendre mes classes en main progressivement* » [JdB 10 sept.]. Ses impressions sont globalement positives malgré une phase de test de la part d'élèves de 3^{ème} : « *J'ai rencontré mes deux classes de 3^{ème} : le courant n'est pas du tout passé de la même manière dans les deux classes. Avec la 3^{ème} Sport [3^{ème}4] ils ont été calmes, avaient plein de questions et ont été ravis de se mettre au travail. La 3^{ème} 7 a, je crois, essayé de me tester : quatre garçons avaient décrété que les chaises n'étant pas confortables ils ne s'assiéraient pas dessus : trois sont restés assis-debout au-dessus de leur chaise et j'ai enlevé totalement la chaise du dernier qui est resté debout... Bon c'est la phase de test, rien de dramatique. Je vais essayer d'agir différemment la prochaine fois : plan de classe et travail directement en entrant. Ca devrait mieux se passer plus tard, ils ne me font pas peur et leur attitude était plus provocatrice qu'autre chose* » [JdB 7 sept.]. Sans se laisser impressionner, Séverine envisage dès les premiers cours quelques régulations, comme la mise en place de plans de classe susceptibles de pouvoir enrayer rapidement tout comportement déviant de la part des élèves. Au-delà de ses premières impressions, l'enseignante ressent une certaine satisfaction à travailler avec deux de ses classes : « *J'ai beaucoup de satisfaction à travailler avec ma classe de 3è7 qui pourtant avait pris un départ surprenant, ils semblent intéressés et nos échanges se font sur un mode détendu tout en restant pédagogiques. C'est quand même très agréable d'entendre à*

¹³ Un PPRE [Programme Personnalisé de Réussite Educative] est un plan coordonné d'action conçu pour répondre aux besoins d'un élève lorsqu'il apparaît qu'il risque de ne pas maîtriser les connaissances et compétences du socle commun. Il permet une prise en charge personnalisée autour d'objectifs d'apprentissage prioritaires précis sur une période définie. Il est élaboré par l'équipe pédagogique, discuté avec les parents et présenté à l'élève.

chaque cours « madame vos textes sont géniaux » [JdB Sem. du 17 au 21 Sept.]. Les quelques bavardages qui apparaissent progressivement restent acceptables : « le calme relatif que nous avons observé depuis la rentrée se résorbe petit à petit, nous nous y attendions. Les choses restent toutefois absolument supportables et j'espère qu'elles resteront à ce niveau » [JdB Sem. du 17 au 21 Sept.]. La situation apparaît plus délicate avec l'une de ses classes de 3^{ème}, éprouvant quelques difficultés à instaurer les règles de prise de parole : « Pour les 3^{ème} les choses sont un peu plus difficiles, c'est une classe comme je l'ai sûrement déjà dit, qui se connaît très bien, il y a une ambiance assez joviale du coup en cours. Ce ne serait pas un problème si ce n'était pas conjugué à une trop grande envie de participer. La parole est très difficile à gérer, chacun s'énervant de ne pas avoir pu donner la réponse ou de ne pas avoir été interrogé. Je prends un peu de retard avec eux, je vais essayer de combler cela » [JdB Sem. du 17 au 21 sept.].

Face à ces difficultés, Séverine n'hésite pas dès les premières semaines à s'en référer à l'équipe éducative : « J'ai discuté avec l'équipe qui rencontre les mêmes difficultés. On essaie d'avoir une attitude commune envers eux : exclusion de cours, appel des parents. Malgré tout c'est difficile de pénaliser un élève qui, en voulant participer, met le bazar en cours : encore une antithèse... » [JdB Sem. du 17 au 21 sept.]. La perspective de pouvoir travailler en équipe procure un sentiment de satisfaction chez l'enseignante, aussi bien au niveau de l'équipe pédagogique de Lettres : « En réunion de français, on essaie de s'organiser, cette année on doit mettre en place les groupes de besoin en 6^{ème} et remettre en place les PPRE [programmes personnalisés de réussite éducative] sans les collègues qui s'en occupaient l'année dernière. L'équipe est jeune et sympathique, j'ai l'impression que tout le monde est prêt à travailler avec chacun. Déjà des discussions fusent sur les collègues ou les emplois du temps. Personnellement je me sens motivée et assez gâtée » [JdB 3 sept.], qu'au niveau du travail envisagé en tant que co-professeuse principale : « Rentrée des 6^{ème} : j'accueille la classe de 6^{ème} 7 avec Boris : on s'entend bien, nous sommes PP ensemble et on met en place un projet interdisciplinaire français-maths pour la classe » [JdB 4 sept.]. La première heure de concertation en Lettres est l'occasion pour Séverine de pointer les difficultés susceptibles d'être rencontrées dans la mise en œuvre d'un véritable travail d'équipe : « On a fait notre première heure de concertation d'équipe de français : le point positif c'est qu'on a envie de travailler ensemble, le côté négatif c'est qu'il va falloir qu'on se fixe des objectifs car sinon on risque de ne pas aller loin » [JdB 11 sept.].

Le début d'année scolaire est l'occasion pour l'enseignante d'envisager la conception de projets variés avec ses classes : « (...) *j'organise une sortie au Louvre avec deux collègues pour les 6^{ème} en Novembre, une autre sortie au Salon du Livre et de la Presse jeunesse avec les 6^{ème} encore, un voyage en Espagne avec les 3^{ème} en juin* » [JdB Sem. du 17 au 21 sept.07]. Séverine reconnaît les désagréments qu'occasionne la mise en œuvre de tels projets : « *Je trouve assez pénible l'intendance qu'exige ce genre de projet : récupérer les organisations de sortie et l'argent... Mais il faut en passer par là* » [JdB Sem. du 17 au 21 sept.]. Dès la fin du mois de septembre, elle ressent un certain inconfort, même si le bilan reste toutefois positif : « *Bilan général : +1, ça baisse, mais c'est toujours positif, je me sens juste un peu débordée par tous les projets qui se mettent en place* » [JdB Sem. du 17 au 21 sept.].

▪ **Micro-monde « B »** : Focalisation : classe, établissement / Registres d'action : stabilise son activité en classe et continue de s'impliquer dans la conception de projets. Ressent les premières tensions au sein du collectif enseignant [fin septembre - fin octobre].

A la fin du mois de septembre, Séverine ressent un certain confort relatif à son travail en classe, appréciant l'ambiance détendue de ses interactions avec les élèves : « *une matinée sans problème, et même plutôt satisfaisante : j'ai eu les 3^{ème}7 en groupe c'était très agréable, ils semblent concernés et paraissent avoir la volonté de progresser* » [JdB 26 sept.]. Elle tolère des commentaires qu'elle juge divertissants de la part d'élèves, dans la limite où ils ne perturbent pas le bon déroulement du cours : « *Oumar commence un petit jeu amusant : régulièrement dans le cours il ajoute des remarques du genre « tout à fait » ou « absolument » ou encore « oui je vois bien » et conclut par « qu'est-ce que vous expliquez bien », faisant rire ainsi ses camarades. L'ambiance est détendue* » [JdB 26 sept.]. Elle souligne la qualité du travail des élèves en termes d'apprentissage : « *Avec les élèves les cours ont été plutôt corrects. J'ai réussi à faire passer les notions que je souhaitais avec des retours assez positifs, ce qui est toujours agréable. Les évaluations de fin de séquence ont même été plutôt bien réussies, je suis donc assez contente* » [JdB 1^{er} oct.]. Ce qui lui procure un sentiment de satisfaction.

Séverine reconnaît toutefois devoir momentanément intervenir pour réguler certains comportements d'élèves, comme avec la classe de 6^{ème} dont elle est professeur principale : « *ils ont été très bavards, j'ai dû m'énerver, et je n'ai pas fait le tiers de ce que j'avais prévu*

» [JdB 28 sept.]. Ce qui occasionne des différends avec le co-professeur principal de la classe, notamment dans le cadre de l'ATP [Aide au travail personnel] : « *En ATP il a fallu serrer un peu la vis aux 6^{ème}7 car leur attitude ne change pas, ça m'a un peu gênée car Boris m'a laissée faire la remontrance toute seule, et je n'ai pas envie de passer pour la méchante* » [JdB 27 sept.].

La fin du mois de septembre est marquée par un premier conflit avec sa collègue coordonnatrice de l'équipe pédagogique de Lettres à propos de la mise en place des groupes de besoin : « *A 14h, réunion avec l'équipe de lettres (...) elle refuse de me laisser parler... Bonjour la communication, c'est bien d'avoir du caractère, de là à empêcher les autres d'exister, c'est dur. (...)* » [JdB 25 sept.]. Cette situation conflictuelle affecte l'enseignante qui appréhende le déroulement de l'année scolaire : « *je suis blessée et j'en ai marre, Alice depuis l'année dernière passe son temps à me donner des conseils, à me couper la parole et quand mes idées sont « bonnes », à les reprendre à son compte. (...) je me dis que si déjà en septembre on commence comme ça, ça risque de faire des étincelles avant juillet...* » [JdB 25 sept.]. Séverine ne parvient pas à comprendre les raisons de tels désaccords alors que tous les enseignants sont censés œuvrer pour la réussite des élèves : « *j'aimerais comprendre pourquoi il est si difficile de nous entendre avec nos collègues alors que nous avons tous les mêmes objectifs pour les enfants* » [JdB 25 sept.].

Tout en reconnaissant le côté fatigant du travail mené auprès des élèves, le plus difficile pour l'enseignante est de travailler, à cette période de l'année, en relation avec les autres : « *Dans ce métier finalement travailler avec les élèves est certes éreintant mais le plus pénible, c'est la relation avec les adultes* » [JdB 28 sept.]. Le stage auquel elle participe, au même titre que la plupart des enseignants de l'établissement, axé sur le travail en équipe en milieu difficile [Stage Rojzman (sociologue)] constitue pour elle un moment marquant de son activité, révélant les difficultés rencontrées au sein de l'établissement quant à la réelle mise en œuvre d'un travail collectif : « *A Lorca, cette année, on voit émerger des personnalités qui se veulent dominantes et décisionnaires au détriment des autres membres de l'équipe. Ils monopolisent la parole et cela tout le temps* » [JdB 24 et 25 oct.]. Le contenu du stage la conforte dans sa conception de ses fonctions, soulignant « *l'importance de travailler ensemble par équipe tant d'établissement que de quartier et de discipline* » [JdB 24 et 25 oct.], avec l'idée que ce travail puisse être reconnu et rétribué : « *Bien sûr cela a débouché sur la nécessité que ce travail soit reconnu et si possible payé* » [JdB 24 et 25 oct.].

A l'approche des vacances de la Toussaint, Séverine se sent particulièrement fatiguée : « *j'étais, à l'approche des vacances, sur les rotules. Epuisée et ravie d'avoir quelques jours devant moi pour me remettre d'aplomb* » [JdB 26 oct.]. Finalement, au-delà de son activité en classe qui lui procure de réels moments de satisfaction, son engagement à l'échelle de l'établissement, notamment dans le cadre de la conception de projets, occasionne un sentiment d'épuisement à l'approche des vacances scolaires.

■ **Micro-monde « C »** : Focalisation : établissement, classe / Registres d'action : s'implique dans la mise en œuvre des projets. Epreuve des difficultés à pérenniser ses cadres de fonctionnement en classe [début novembre – fin février].

Dès le retour des vacances de la Toussaint, Séverine ressent des difficultés dans la mise en activité des élèves, en particulier avec ses classes de 3^{ème} : « *Alors que j'étais plutôt contente, j'ai eu mon premier cours difficile avec des élèves pas vraiment revenus de leurs vacances, donc très dilettantes. Tout ce que j'ai pu proposer a été accueilli avec des railleries sans fin. J'ai dû batailler pour faire cours avec les 3^{ème} 4* » [JdB 9 nov.]. Les situations de classe sont de plus en plus difficiles à maîtriser pour l'enseignante : « *Le cours avec les 3^{ème} 7 a été une catastrophe, je n'avais encore pas connu une rébellion aussi massive : Stéphanie a commencé par me dire Madame vous êtes chiante en me regardant dans les yeux, (...) six élèves en retard (...) se sont mis à hurler et à rire à peine entrés dans la classe. (...) Aurélie s'est aussi faite exclure après s'être assise sous le tableau par refus d'écrire la correction et après m'avoir répondu « tu ne me parles pas comme ça je ne suis pas un chien si j'ai envie de m'asseoir je reste assise* ». Tout s'est arrêté quand Bissola [une élève de la classe] a enfin dit « *bon ça suffit là on a compris, j'aimerais corriger la dictée taisez-vous* ». Ppppffffiiouu, ça a été dur, 30 minutes de rébellion » [JdB 16 nov.]. Cet épisode est présenté comme un événement marquant de l'expérience de l'enseignante (« *J'ai vécu cela comme un moment surréaliste* »), dont la compétence est publiquement remise en cause par les élèves : « *Devant les notes catastrophiques de dictée, on m'a dit que j'étais une mauvaise prof de français, qu'avant cette année ils avaient de bien meilleures notes c'était donc ma faute* ». Désarmée par une situation de classe dont elle ne maîtrise plus le déroulement, l'enseignante préfère ne pas réagir pour éviter que la situation ne se dégrade : « *J'ai préféré garder mon calme et ne surtout pas réagir à cette provocation, c'est d'ailleurs sûrement grâce à cela que tout est retombé comme un soufflet après 30', enfin c'était long quand même j'espère que ça ne se*

produira pas trop souvent » [JdB 16 nov.]. Cette situation de classe a occasionné l'intervention du Principal du collège, à la demande de l'enseignante : « *Stéphanie va écoper de quelques jours d'exclusion et d'une obligation de me faire des excuses, et les autres ont eu de sévères remontrances par le Principal qui est passé dans la classe leur rappeler les règles* » [JdB 16 nov.]. Séverine préfère prendre du recul pour mieux supporter son quotidien au collège : « *J'ai préféré me mettre à distance des événements et me détacher de ce qui s'est passé, ça m'aide à ne pas me sentir trop mal quand je rentre chez moi et à couper plus facilement* » [JdB 16 nov.].

Durant les mois de novembre et décembre, l'enseignante est amenée à s'absenter régulièrement. Ses absences planifiées l'incitent à modifier l'organisation de ses cours : « *Une période spéciale s'annonce, j'ai en effet beaucoup de stages et sorties de prévus, ce qui va modifier beaucoup mon organisation et de plus, une grève à durée indéterminée des transports s'annonce* » [JdB 12 nov.]. Elle craint de ne pouvoir suivre la programmation initialement établie de ses leçons : « *C'est stressant car je me rends compte que je ne vais pas boucler mes cours comme prévu* ». Paradoxalement, elle ressent un certain apaisement : « *en même temps je suis totalement détendue, c'est agréable (...) la perspective de ne pas avoir de cours pendant une semaine m'enchant, du coup je suis plutôt guillerette, aucun incident à signaler* » [JdB 27 nov.]. Elle enchaîne les stages et sorties scolaires : « *J'ai une grosse semaine qui m'attend et le plus étrange c'est qu'il faut que je prévois mon absence au collège du 29 au 5 Décembre, en effet j'ai une sortie salon du livre le 29, Louvre le 30 et un stage RAR sur la production d'écrits le 3 et le 4* » [JdB Sem. du 26 au 30 nov.]. L'enseignante semble se complaire dans une forme de fuite d'un quotidien avec ses classes.

Mais à l'approche des vacances de Noël, les situations de classe tendent à se dégrader, l'enseignante ne parvenant pas à stabiliser son activité : « *Les 3^{ème} 4 sont vraiment pénibles, ils sont sympathiques mais ne peuvent pas s'empêcher de jouer à faire les imbéciles* » [JdB 10 déc.]. Séverine se sent lassée : « *C'est fatigant, en plus j'ai hâte d'être en vacances, du coup c'est dur de tenir* » [JdB 11 déc.]. Elle subit la dernière semaine avant les vacances, manifestant un réel inconfort [-3] (cf. Figure 24) : « *Cette semaine a été catastrophique, je suis épuisée, j'en ai marre, j'ai hâte d'être en vacances (...) C'est dur je lutte !* » [JdB Sem. du 17 au 21 déc.]. Elle ne supporte plus les remarques des élèves en cours, qui en début d'année pourtant la faisaient sourire : « *Les 3^{ème} 4 me fatiguent particulièrement. Ils sont comme d'habitude plein d'énergie, sauf que moi je n'en ai plus alors j'ai du mal à supporter*

leurs blagues stupides et leur sarcasme » [JdB 19 déc.]. A cette période de l'année, son activité d'enseignement en classe est incertaine, subissant l'agitation de certains élèves peu enclins à respecter les règles scolaires. Ses absences répétées ne lui permettent pas d'établir de repères suffisamment stables, notamment ses interactions aux élèves, rendant la relation pédagogique particulièrement difficile.

En revanche, la mise en place de formes de travail différentes lui procure une certaine satisfaction (en demi-groupe), de même que le fait de pouvoir travailler en présence d'un autre adulte. Elle apprécie particulièrement les cours en co-animation aussi bien dans le cadre du dispositif d'aide au travail personnel (ATP) que dans celui des groupes de besoins : « (...) *groupe de besoin, (...) c'est très agréable d'avoir cours avec 8 élèves et avec un assistant d'éducation. Ce sont les conditions idéales pour faire travailler des élèves en grande difficulté comme ceux-ci* » [JdB 12 nov.]. Ce qui lui permet d'envisager une intervention différente, en portant une attention particulière aux élèves repérés comme étant en difficulté scolaire. La présence d'un autre adulte semble la rassurer : « *Les deux heures avec les 6^{ème}7 se sont assez bien passées, à partir d'aujourd'hui j'ai un assistant pédagogique sur ma deuxième heure, ça va me permettre de mettre en place des activités un peu différentes* ».

Cependant, un sentiment de lassitude s'empare de l'enseignante à la fin du mois de décembre : « *Mercredi 12 et jeudi 13 décembre : stage Rozjman. Le stage avec le sociologue continue, seulement ça commence mal, on est tous exténués donc de mauvaise volonté, de plus comme près de 20 profs sont en stage c'est le bazar dans le collège, les cris et les bruits sont incessants, ce qui ne calme pas les esprits. Des alliances se forment et se dénouent au gré de la discussion. Bilan : [0] J'en ai marre des stages, je suis fatiguée et j'ai du mal à garder ma bonne humeur, j'essaie juste d'être d'humeur égale en classe* » [JdB 12 et 13 déc.]. Fatiguée, usée, l'enseignante ressent un profond soulagement à la fin de sa dernière heure de cours : « *Je suis enfin en vacances... Merveilleux, aucun autre mot ne convient à cette sensation de délivrance soudaine quand retentit la sonnerie. Pour un peu j'aurais crié comme les élèves ! Bilan -3 je suis trop fatiguée pour avoir apprécié ces moments* » [JdB 20 déc.].

Le retour des vacances de Noël est sensiblement mouvementé, les situations de classe continuant à se dégrader. Le travail de l'enseignante se trouve profondément remis en cause par des élèves de 3^{ème} à l'annonce de leurs résultats scolaires : « *Je leur ai donc souhaité la bonne année avant d'annoncer cette nouvelle sur leur niveau catastrophique et leur poil dans*

la main qui ressemblait maintenant à un baobab, et j'ai eu droit à une remise en question de mon travail » [JdB 7 janv.]. Leur mise en activité est particulièrement difficile, l'enseignante ne parvenant plus à imposer ses règles de fonctionnement, en particulier avec une classe de 3^{ème} : « L'après-midi le groupe d'étudiants [étudiants d'école de commerce venus présenter leur orientation] venait une heure avec les 3^{ème}4. Le fait de s'asseoir en groupe a été un calvaire, c'était le bazar absolu (...). Les 6 étudiants me regardaient pour que je les aide mais je ne pouvais pas faire plus que d'essayer d'obtenir le silence (...) » [JdB 8 janv.]. Séverine ressent un profond désarroi, redoutant de plus en plus de se trouver en présence des élèves : « C'est vraiment pénible (...) ça me gâche presque mes journées quand je les vois » [JdB 7 janv.]. Un sentiment que l'enseignante ressent de manière récurrente, craignant leur comportement : « L'après-midi j'appréhendais un peu, j'ai emmené les 3^{ème}4 en salle informatique (...) Comme prévu ça a été une séance difficile, impossible de me faire entendre sans crier (...). La dernière demie heure a été chaotique » [JdB 15 janv.].

Se sentant de plus en plus menacée, Séverine n'hésite pas à exclure les élèves de cours, espérant accéder à plus de sérénité en classe : « Je me suis faite insulter par Arthur qui coupe la parole de tout le monde... Ma première exclusion de 2008 ! » [JdB 9 janv.]. Les élèves s'inscrivent dans des formes de provocation : « les 3^{ème}4 continuent leur numéro absurde, 15 sur 20 sont arrivés avec 10 minutes de retard au cours, ils sont allés chercher un billet, du coup ça les a vaguement calmés » [JdB 14 janv.]. Séverine se dit lassée de tels comportements y compris pendant les épreuves du brevet blanc pourtant censées être appréhendées avec sérieux par les élèves : « De 8h30 à 11h30, je suis de surveillance de brevet blanc. On pourrait croire que c'est sympa à faire car a priori c'est calme, mais non. Pas à Lorca. Déjà c'est la croix et la bannière pour les asseoir par ordre alphabétique. Ensuite (je surveille les 3^{ème}4), ils mettent en œuvre un autre de leur vice : la triche. Les fausses questions contenant les réponses fusent. C'est vraiment fatigant, il faut être très réactif et attentif. Avec les 3^{ème}7 ça a été encore pire, entre ceux qui mangent, ceux qui écoutent leur mp3, ceux qui râlent ou qui échangent leur copie pour rigoler de ce qu'a mis leur voisin, c'est n'importe quoi » [JdB 19 janv.]. Complètement désabusée, l'enseignante n'hésite pas à remettre en question le travail de ses collègues, leur renvoyant une part de responsabilité quant au niveau scolaire des élèves : « J'ai eu de nouveau les 3^{ème}4 à 11h30 : ils n'ont rien écouté hier, seulement deux ont compris ce qu'était le B2i [Brevet informatique et internet], j'ai donc dû tout réexpliquer ça m'a pris 45 minutes, comme si je n'avais que ça

à faire. Et là je peste aussi contre mes collègues : le prof de techno, qui les a depuis deux ans, refuse de leur faire cours d'informatique du coup certains ne savent même pas ce que signifie s'identifier !! (...) Ca m'agace ce manque de conscience professionnelle » [JdB 16 janv.].

Ses interventions en classe de CIPPA ne font qu'accentuer ses doutes, le manque d'investissement et d'assiduité des élèves lui donnant la sensation que sa présence est inutile : « Cette fois j'ai cours de 8h30 à 11h30 avec les CIPPA, à 9h35 sont arrivées deux élèves, puis une. Sur trois, une n'avait ni sac, ni stylo ni papier, vexée que je lui fasse une remarque elle est partie. J'en ai marre, j'ai un peu l'impression qu'on m'utilise là, quand je pense que j'aurais pu dormir une heure de plus ! » [JdB 16 janv.]. Cette période s'avère particulièrement difficile pour l'enseignante qui, face à la profonde inconstance des élèves, se sent déconcertée. Malgré tout, au-delà de sa lassitude, elle décide de rester positive : « Bilan semaine : +1 j'ai décidé de continuer à positiver, mais déjà la fatigue arrive, et les difficultés resurgissent. Ce n'est pas un métier où on peut se reposer sur ses lauriers » [JdB 18 janv.]. Ereintée, l'enseignante n'a plus rien écrit dans son journal de bord jusqu'aux vacances de février.

▪ **Micro-monde « D »** : Focalisation : classe, établissement / Registres d'action : subit les événements en classe et ressent de profondes réticences vis-à-vis du collectif enseignant [début mars-fin juin]

Au retour des vacances, Séverine ressent une profonde appréhension à l'idée de retrouver ses collègues : « Retour des vacances (...) quand j'ai poussé la porte de la salle des profs à 13h30, j'ai senti comme une bouffée d'angoisse à l'idée de revoir mes collègues. C'est fou, c'est déjà difficile comme ça de travailler là mais si j'en viens à angoisser pour les collègues, ça ne va plus ! » [JdB 10 mars]. Les difficultés rencontrées pour coordonner ses actions avec les enseignants de Lettres ne font qu'amplifier son malaise à cette période de l'année : « PPRE : comme d'habitude, nous avons de légers différends avec Alice sur le contenu, (...), j'essaie de ne pas m'énerver mais j'avoue que ça m'agace, c'est toujours les mêmes qui travaillent pour tous » [JdB 24 mars]. L'enseignante n'hésite pas à remettre en question la notion même d'équipe et la pertinence des heures de concertation : « A 14h nous avons eu réunion de l'équipe de lettres. Enfin il faut faire un point sur le terme équipe (...). Je ne vais pas raconter en détails les frictions pédagogiques de cette réunion, mais sincèrement une heure comme celle-ci ne sert à rien » [JdB 26 mars 08].

Séverine dénonce les tensions existantes au sein du collège et le peu de solidarité entre enseignants : « 14h au lieu de la réunion de travail de l'équipe de lettres, Alice a décidé que nous assisterions à l'heure d'information syndicale. Ca a tourné au pugilat (...) les syndicalistes du collège nous pompent l'air à forcer les gens à faire grève ou à juger ceux qui ont le malheur de ne pas s'engager (...), c'est très significatif de l'ambiance à Lorca depuis la rentrée de Septembre » [JdB 31 mars].

Au-delà des déconvenues du travail d'équipe, un véritable rapport de force commence à s'installer entre l'enseignante et certaines de ses classes, rendant la relation pédagogique pénible voire impossible. Désespérée, Séverine fait appel à l'équipe de direction, espérant que le chef d'établissement puisse apaiser des situations de classe de plus en plus difficiles à supporter : « L'après-midi, catastrophe, j'ai retrouvé les 3^{ème}4 dans un état indescriptible (...). J'ai tenu une heure tant bien que mal après les avoir fait se calmer pendant 10 minutes au moins dans le couloir. A la fin de l'heure je suis descendue dans le bureau de Monsieur H. [Principal du collège] qui a envoyé Madame S. [Principale adjointe] essayer de faire quelque chose ». Face à une telle désinvolture, Séverine révisé son engagement auprès des élèves : « Ce qu'il en est ressorti, c'est que les profs sont en tort, de tout ou presque et surtout de faire cours !! Mais aussi de ne pas prendre la peine de passer du temps avec eux en dehors de la classe » [JdB 11 mars]. Elle ne sait plus comment agir face à l'attitude méprisante de certains d'entre eux : « en 3^{ème}7, Sabah qui est passée en conseil de vie scolaire avant les vacances est revenue encore pire qu'avant : l'ado dans toute sa splendeur, surtout ne pas quitter son manteau, mâcher son chewing-gum (...), écouter son MP3 et jouer avec son portable. Et elle refuse d'être exclue, super ça va être sympa ! » [JdB 10 mars]. Séverine ressent à nouveau une tension s'installer dans la relation avec ses élèves dans la continuité de ce qu'elle avait pu vivre avant les vacances : « ça fait qu'une semaine, mais déjà la tension est remontée » [JdB 14 mars].

La situation avec l'une de ses classes de 3^{ème} est particulièrement délicate. L'enseignante se questionne quant aux raisons d'une telle instabilité : « (...) est-ce que vraiment c'est moi qui met cette ambiance en 3^{ème}4 ? Je ne suis pas sûre et je dirais même que je suis de moins en moins sûre que le prof puisse toujours redresser la situation » [JdB 21 mars]. Face à ce constat d'échec, elle ne se remet que partiellement en question, de plus en plus convaincue de l'impuissance des enseignants face à certaines situations de classe. Ce sentiment est d'autant plus prégnant que la plupart des enseignants de l'équipe éducative

manifestent leur mécontentement en conseil de classe, concédant leurs difficultés à pouvoir assurer leurs cours, dénonçant la mentalité des élèves : « *Conseil de classe des 3^{ème}4 : (...) je me suis sentie un peu plus soutenue qu'au premier trimestre, chacun des profs avoue qu'il est difficile de faire cours avec eux, on n'avance pas, ils s'amuse, l'esprit est détestable* » [JdB 13 mars]. Comme si l'enseignante se sentait rassurée sans que cela ne lui donne les clés pour réussir à enseigner dans des conditions plus favorables. Elle continue de subir les désagréments des comportements provocateurs de certains élèves : « *Le cours avec les 3^{ème}7 se déroule toujours de la même manière : les mêmes élèves sont en retard (...), les mêmes sont absents ou font une courte intrusion en cours avant soit de partir d'eux-mêmes soit d'être exclus (...). Les autres ont un comportement constant, espérons que ça dure* » [JdB 24 mars]. Ses interventions ne s'adressent progressivement plus qu'à quelques élèves, les autres trouvant de multiples stratégies pour ne pas assister à ses cours (retards, absences, intrusions momentanées, exclusions).

Face à de tels comportements, elle renonce à lutter pour obtenir l'ordre en classe, subissant l'agitation des élèves sans manifester ouvertement d'énervement. Elle préfère prendre du recul pour se protéger : « *3^{ème}4, un retour en fanfare, (...), ils sont toujours aussi agités mais j'ai décidé de ne plus m'énerver, je ne veux pas qu'ils me pourrissent l'existence* » [JdB 24 mars] et décide de faire preuve d'indifférence : « *rien à signaler, la matinée est passée très vite, je ne m'intéresse plus aux 3^{ème}4. (...) j'ai décidé que leur bêtise ne me toucherait plus et ça me fait du bien, je sors plus sereine du cours* » [JdB 27 mars]. Ce qui lui permet d'appréhender plus calmement les situations de classe, vivant chacun des événements avec plus de détachement. Elle tente de se préserver, ne supportant plus la présence même des élèves : « *j'essaie de me protéger des 3^{ème}4 car je me rends compte que je n'ai absolument que du mépris pour eux, ils me tapent sur les nerfs, je ne les supporte pas, c'est à peine si un ou deux sur les 20 rattrape l'affaire* » [JdB 27 mars 08]. Elle manifeste des formes de renoncement dans ses façons d'intervenir en classe. Elle ne prête plus attention aux élèves perturbateurs, tolérant qu'ils ne fassent pas le travail demandé. Paradoxalement, elle obtient momentanément quelques séquences d'apprentissage face aux élèves qui tendent à réguler leurs conduites, indépendamment de l'intervention de l'enseignante : « *L'heure avec les 3^{ème}4 a été agréable pour une fois, ils ont travaillé en autonomie et je me suis déplacée pour les aider. J'ai laissé les gros bavards perturbateurs faire ce qu'ils voulaient et curieusement au bout d'un moment ils se sont tus car les autres leur ont demandé !* » [JdB 2

avril 08]. A cette période de l'année, « Rien à signaler » apparaît de plus en plus fréquemment dans le journal de bord de l'enseignante, signe d'une forme de renoncement de sa part.

Déconcertée face à l'attitude des élèves de 3^{ème}, Séverine est sensible aux signes de reconnaissance de son travail par les élèves de 6^{ème}, particulièrement dans le cadre des groupes de besoin : « 4h de 6^{ème} c'est toujours aussi agréable les groupes de besoin de 8h30, en montant l'escalier une élève me dit « Madame nous on croyait que vous étiez méchante en fait vous n'êtes pas si méchante vous voulez juste qu'on travaille ! Ce n'est pas désagréable à entendre » [JdB 13 mars]. Sa façon autoritaire d'intervenir en classe de 6^{ème} tend à avoir des conséquences probantes : « La matinée se passe sans encombre, j'ai décidé avec Boris mon co-PP de serrer la vis de nos 6^{ème}7, ils sont de plus en plus désagréables, peu d'écoute, aucun travail. Je me transforme en dragon et la technique marche assez bien, je crois que c'est l'effet PP [professeur principale], le conseil de classe approche... » [JdB 11 mars]. Ce qui tend à la rassurer. L'enseignante reconnaît se sentir plus à l'aise avec ses classes de 6^{ème} : « les 6è c'est quand même plus facile à manipuler que les 3^{ème} » [JdB 20 mars].

Un arrêt maladie d'une semaine vient marquer cette période de l'année [début avril]. A son retour au collège, Séverine ressent peu de motivation et redoute d'avoir à se retrouver de nouveau face aux élèves : « Après une semaine d'arrêt intempestif il est difficile de retourner au collège. Pendant ma semaine d'arrêt j'ai pourtant travaillé et préparé mes cours, mais là, retrouver les élèves c'est une autre chose » [JdB 14 avril]. L'enseignante se déculpabilise face aux résultats catastrophiques des élèves, se sentant du coup apaisée : « Je n'ai absolument pas été indulgente devant le foutage de gueule évident de ces élèves, s'ils ont 3 de moyenne en français j'ai décidé que ce n'était pas de mon ressort, et je m'en sens aussi bien... » [JdB 14 avril].

Son manque de motivation est accentué par l'ambiance même du collège, aussi bien dans les couloirs que dans la salle des professeurs : « Retourner au collège a été cette semaine assez difficile. De plus, petit à petit, la fin de l'année approche et l'ambiance change au collège, entre l'empressement pour finir les programmes et pour partir en vacances, le dilettantisme mêlé de volonté d'être studieux provoque un joyeux n'importe quoi. Dans la salle des profs on rit, dans les couloirs on crie, vivement les vacances ! » [JdB 14 avril]. Séverine affirme avoir perdu ses repères, comme si elle avait complètement décroché durant son absence au point de ne plus savoir comment intervenir avec une classe : « J'étais

totalément à côté de la plaque, comme si je ne me souvenais plus comment tenir une classe. Les réactions enflammées (ni plus ni moins que d'habitude) me paraissaient lointaines... Mais finalement ne réagissant pas aux assauts tous ont fini par se calmer, même les 3^{ème} 4... » [JdB 14 avril]. Tout se passe comme si l'enseignante se sentait de moins en moins concernée par les évènements, se détachant totalement des incidents survenus en classe.

Le quotidien au collège est de plus en plus difficile à supporter pour Séverine qui ne se sent pas toujours soutenue par ses pairs, comme par l'enseignant responsable de la classe de CIPPA face à ses difficiles conditions d'intervention : *« Les heures avec les CIPPA me pèsent de plus en plus. Ces élèves ne sont pas du tout encadrés, ils poussent l'abus au maximum : arrivent avec 10' de retard, (...) confondant ce qui leur est toléré et la légalité. Ces remarques et négociations constantes sont pesantes et rendent les cours vraiment difficiles. Je ne me sens pas du tout soutenue par Z. le directeur de la classe qui dit une chose et applique son contraire (...) ce qui ne rend pas évident le travail »* [JdB 18 avril]. L'ambiance entre ses collègues de Lettres tend encore à se détériorer en fin d'année scolaire : *« il est temps que l'année se termine car l'ambiance inter collègues de français est catastrophique »* [JdB 5 mai].

L'absence de continuité de son activité au collège du fait d'un ensemble de circonstances (jours fériés, sorties scolaires, brevets blancs, grèves, etc.) ne l'encourage pas à s'impliquer. Séverine éprouve peu de motivation, se sentant presque déjà en vacances : *« (...) ce fut encore une semaine gruyère, la pire de toutes je crois : lundi férié, mardi brevet blanc, mercredi stage, jeudi grève, vendredi CIPPA en sortie donc seulement deux heures de cours... Tout cela évidemment ne favorise pas la remise au travail après les vacances et je me sens totalement parfaitement l'esprit détendu et sans stress comme si les vacances d'été avaient déjà commencé... »* [JdB Sem. du 12 au 16 mai].

La fin du mois de mai marque une scission dans l'activité de l'enseignante avec une classe, au point de ne plus vouloir être filmée. Comme si l'enseignante fermait soudainement la porte de sa salle face à une situation devenue insupportable pour elle : *« Personnellement, je souhaiterais que vous ne veniez pas me voir avec les 3^{ème} 4, je n'ai pas encore rédigé le journal de bord des deux dernières semaines à ce propos mais l'ambiance s'est nettement dégradée et il m'est quasiment impossible de faire cours, au point qu'ont dû intervenir les PP, la CPE et la principale adjointe. Cela ne se produit pas que dans mon cours mais après toute*

une année j'avoue qu'ils me sont très antipathiques et je ne tiens pas à être filmée dans ces conditions » [31 mai 08]. Séverine a dû faire intervenir plusieurs membres de la communauté éducative (professeurs principaux, CPE, Principal adjointe) pour tenter de restaurer l'ordre scolaire.

En synthèse, l'activité professionnelle de Séverine s'est caractérisée durant toute l'année scolaire par une réelle instabilité de ses modalités d'intervention en classe, notamment face aux élèves de 3^{ème}. Malgré tout, l'analyse du flux de ses états affectifs (Figure 24) révèle une tonalité globalement positive [de 0 à +3], excepté la semaine précédant les vacances de Noël au cours de laquelle elle se sent particulièrement fatiguée, lassée par tous les stages et projets qu'elle a pourtant elle-même en partie impulsés.

L'enseignante semble s'être rapidement inscrite dans des formes de renoncement face à des situations de classe qui n'ont cessé de se dégrader au cours de l'année. Sans véritablement remettre en question ses façons de faire, elle décide d'aborder les événements avec distance et détachement pour se protéger. Ce qui lui permet de vivre ses expériences moins douloureusement que ce soit avec les élèves ou avec les autres membres de la communauté éducative scolaire. Elle se désintéresse de toute situation de classe vécue dans l'inconfort, ne manifestant plus que de l'indifférence à l'égard des élèves peu disposés à respecter les règles scolaires. Tout au long de l'année, Séverine tend à subir davantage les situations de classe qu'elle juge problématiques plutôt que de s'y confronter, externalisant les raisons de ses difficultés. Elle n'hésite pas à faire appel à la vie scolaire et à l'équipe de direction pour tenter d'apaiser ces situations et restaurer une relation pédagogique devenue conflictuelle avec les élèves de 3^{ème}.

Les différents dispositifs mis en place notamment avec les classes de 6^{ème} (groupes de besoin, ATP, PPRE) lui permettent d'expérimenter de nouvelles modalités de fonctionnement en particulier en co-animation, ce qui semble lui procurer une certaine satisfaction et compenser certaines situations plus difficiles.

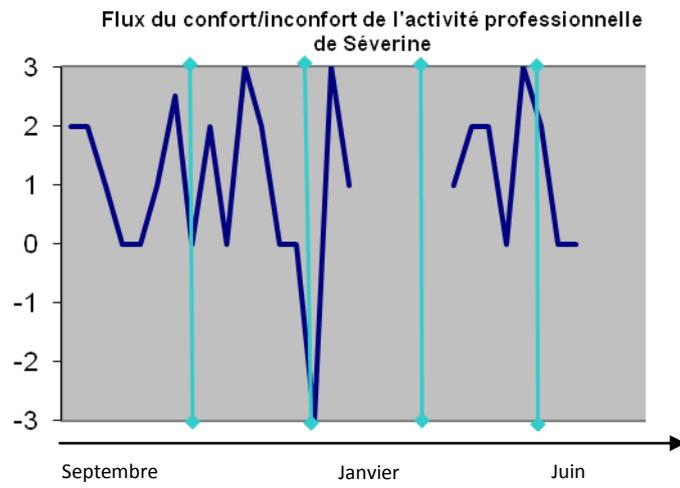


Figure 24 : Flux annuel de l'estimation des états affectifs de Séverine

Chapitre 6

Volet 3 : Etude inter-individuelle des trajectoires professionnelles des enseignants

1. Un « sur-investissement » des enseignants en début d'année scolaire
2. Un « sur-investissement » au sein de l'établissement
3. Une résignation progressive

Chapitre 6

Etude inter-individuelle des trajectoires professionnelles des enseignants

Ce chapitre consiste en une synthèse des principaux résultats obtenus à partir des différentes études longitudinales portant sur l'analyse de la construction de l'activité professionnelle des cinq enseignants débutants volontaires pour notre recherche. Il s'agit ainsi d'analyser les différentes trajectoires professionnelles afin d'en saisir, au-delà de leur singularité, les invariants et traits de typicalité. Ceci afin de comprendre les changements, les résistances voire les ruptures marquant l'expérience professionnelle de ces enseignants.

1. Un « sur-investissement » des enseignants en début d'année scolaire

En début d'année scolaire, les cinq enseignants affirment rencontrer des difficultés pour instaurer l'ordre scolaire qu'ils appréhendent comme condition nécessaire et préalable à toute activité d'apprentissage : « *Je dois en permanence interrompre le cours pour faire le silence, obtenir l'écoute, faire la « police » : j'ai des difficultés à maintenir une activité scolaire centrée sur les apprentissages* » [Laure, EPS, JdB - 25 sept.]. Ils se trouvent confrontés à la nécessité de devoir assurer une double tâche : inscrire les élèves dans des apprentissages et assurer l'ordre en classe.

1.1. En classe pour mobiliser les élèves et les mettre au travail

Face au caractère incertain des situations de classe, tous mobilisent beaucoup d'énergie pour parvenir à obtenir – dans le meilleur des cas – quelques courtes séquences d'apprentissage. Ils se « sur-investissent » dans la conduite du groupe classe, comme Aliette en mathématiques qui reconnaît s'épuiser à mettre les élèves au travail : « *Lutte pendant une heure pour faire bosser les 5^{ème}3* » [Aliette, Mathématiques, JdB - 24 sept.] ou encore Laure,

en EPS, qui n'hésite pas à s'impliquer elle-même physiquement dans les exercices proposés pour favoriser l'engagement des élèves

Tous se questionnent pour construire et établir des formats pédagogiques efficaces et pérennes, susceptibles de leur permettre de stabiliser des modalités d'intervention en classe. Seule Laure réussit en quelques semaines à réguler l'activité de ses élèves en début de cours (en ritualisant la phase d'échauffement définie en plusieurs étapes, progressivement assimilées par les élèves pour un usage autonome). Les autres peinent à dépasser les difficultés de leurs premières expériences. Malgré leurs tentatives, ils ne parviennent pas à instaurer de modes de fonctionnement suffisamment fiables. Comme Séverine qui, dès les premiers cours, face à l'attitude dissipée des élèves, décide de revoir son plan de classe et de mettre immédiatement les élèves au travail en entrant dans la salle : « *Je vais essayer d'agir différemment la prochaine fois : plan de classe et travail directement en entrant* » [Séverine, Lettres, JdB - 7 sept.]. Cette dernière constate, quelques semaines plus tard, que les débuts de cours restent difficiles à assurer : « *il y a eu une bagarre dans les escaliers avant le cours avec les 3^{ème}, leur entrée en classe a donc été pour le moins houleuse* » [Séverine, Lettres, JdB - 28 sept.]. Comme si l'activité des enseignants débutants prenait la forme d'une activité régulièrement empêchée, mettant en évidence l'écart entre ce qu'ils souhaitent mettre en place, ce qu'ils mettent réellement en œuvre et les effets sur l'activité des élèves.

Les enseignants recherchent avant tout une stabilité de leur activité en classe. La pertinence didactique de leurs leçons, bien que présente en début d'année scolaire : « (...) *après trois semaines où j'étais davantage centrée sur des objectifs de socialisation (...) j'ai envie de penser à aborder la question de l'enseignement, c'est-à-dire la transmission de contenus [didactiques]* » [Laure, EPS, JdB – 25 sept.], est provisoirement placée en arrière-plan de leurs préoccupations, le temps que l'ordre en classe s'instaure : « (...) *finalement le rôle d'enseignement, enfin de transmission des contenus est vraiment limité (...) J'ai très peu d'action sur leur motricité* » [Laure, EPS, ERS – 27 nov.]. Les enseignants sont contraints de renoncer à leurs plans de leçon, pourtant parfois rigoureusement préparés, comme Aliette qui déplore le peu de travail fourni de la part des élèves alors qu'elle a consacré du temps à la conception de son intervention : « *Le super cours que j'ai préparé hier : envolé, j'en n'ai même pas fait un tiers. (...) Ne pas tenir une classe à ce point ! (...) on a quasiment rien fait !* » [Aliette, Mathématiques, JdB – 17 janv.].

Leurs exigences didactiques tendent progressivement à s'atténuer, comme pour Laure qui reconnaît, à la fin du premier trimestre, ne plus accorder d'importance première à l'atteinte des compétences des programmes : « *Qu'ils aient acquis le niveau 2 de compétence ou le niveau 1, je m'en fous (...) tant que ça tourne [les élèves en action] et que je peux de temps en temps réguler, je me dis que c'est super* » [Laure, EPS, ERS -27 nov.]. Elle affirme être déçue de devoir momentanément y renoncer : « *Mais c'est assez frustrant de voir qu'au niveau moteur [action motrice des élèves], quand je mets en place un exercice, je ne regarde pas tant les transformations motrices ou l'atteinte des critères de réussite. Ça c'est secondaire. (...)* » [Laure, EPS, ERS -27 nov.]. Aliette, en mathématiques, s'estime affectée par ses propres difficultés et la quête permanente de solutions susceptibles de lui permettre d'établir l'ordre scolaire : « *J'ai encore mal au ventre, ça ne passe pas. Mes 6^{ème} ont été super durs. Ils me saoulent, j'en ai ras le bol, j'ai essayé 10 000 méthodes et ça ne marche pas, je sais plus quoi faire. J'ai arrêté de faire cours pendant 10 mn* » [Aliette, Mathématiques, JdB - 21 fév.]. Le déroulement de ses leçons reste incertain, imprévisible et dans son cas, fortement anxiogène. L'activité professionnelle des enseignants débutants présente un caractère exploratoire. Ces derniers testent différentes façons de faire sans véritablement obtenir d'effets durables sur l'activité des élèves. Faute de pouvoir anticiper les agissements de leurs élèves, ils précèdent moins les événements qu'ils n'y réagissent, comme en atteste un extrait du journal de bord de Laure : « *c'est l'accumulation de toutes sortes d'incivilités (bagarres, jeux qui dérapent, impolitesse, indiscipline, bruit), et l'incapacité de prévoir les situations qui, à la longue, demeurent épuisants nerveusement* » [Laure, EPS, JdB - 15 oct.].

Au fil des mois, alors que tous s'évertuent à être plus efficaces, paradoxalement leurs conditions d'enseignement tendent à se dégrader, comme Séverine qui se trouve confrontée à l'opposition provocatrice de toute une classe : « *Le cours avec les 3^{ème} 7 a été une catastrophe, je n'avais encore pas connu une rébellion aussi massive (...) ça a été dur* » [Séverine, Lettres, JdB - 16 nov.] ou encore Paul qui regrette au mois de janvier le comportement et le manque d'implication des élèves de sa classe de 3^{ème} : « *Toujours beaucoup d'agitation et peu d'investissement dans le travail pour la classe de 3^{ème} (...) bilan catastrophique* » [Paul, EPS, JdB - 7 janv.]. Même dans des contextes d'enseignement où les conditions sont censées favoriser l'accompagnement des élèves (effectif réduit, présence d'un autre adulte, etc.), ils n'arrivent plus, parfois, à instaurer de climat opportun pour garantir l'efficacité du travail scolaire : « *Même en ATP [Aide au Travail Personnel], j'ai eu du mal avec les 6^{ème}, pourtant,*

les plus durs n'étaient pas là et ils sont en demi groupe (...). J'ai perdu 20 mn pour les mettre au travail, c'est tellement dommage » [Aliette, Mathématiques, JdB - 21 fév.].

1.2. Hors de la classe pour favoriser une relation éducative

Face aux difficultés éprouvées pour installer des conditions d'enseignement favorables, Paul et Aliette compensent leur manque d'efficacité dans le contrôle du groupe classe par une implication très importante au-delà de leurs heures de cours : « *Je n'ai pas eu de récré, des élèves de 6^{ème} ont été très difficiles le matin, j'ai passé toute la récré avec Caramba* » [Aliette, Mathématiques, JdB - 27 sept.]. Ils n'hésitent pas à consacrer beaucoup de temps à des enquêtes parfois futiles pour tenter de comprendre les raisons des agissements de leurs élèves. Ils régulent chaque incident et conflit en dehors de leur classe, comme Paul qui, à la suite d'une altercation avec un élève, décide d'avoir un dialogue avec lui en fin de séance : « *Quand il [élève] est calmé, je lui demande de rester à la fin du cours pour faire le point sur sa réaction et la mienne(...). On discute une dizaine de minutes, il s'est complètement calmé et il a l'air d'avoir compris. Je le libère* » [Paul, EPS, JdB - 21 fév.]. Ils entretiennent ainsi des relations individuelles privilégiées, voire même cordiales, avec quelques élèves repérés comme leaders ou en grande difficulté scolaire. Ils espèrent que ces interactions puissent avoir un effet sur leur relation éducative : « *L'élève que j'ai eu en colle hier soir s'est tenu très convenablement aujourd'hui, je suis super contente, j'avais pris 30mn pour discuter avec lui à la fin des cours* » [Aliette, Mathématiques, JdB - 23 oct.]. Les enseignants tentent ainsi de construire des relations avec certains élèves par des voies détournées. A l'instar d'Aliette qui compense la frustration ressentie face à son incapacité à enseigner en groupe classe en prolongeant les suivis individualisés post-leçons, ou encore en proposant des cours supplémentaires aux élèves volontaires : « *M. H [Principal du collègue] a accepté que je prenne régulièrement les élèves de 3^{ème} le mardi midi, c'est cool, quand je l'ai annoncé à mes élèves, ils étaient super motivés* » [Aliette, Mathématiques, JdB - 17 dec.]. Comme si ces temps d'intervention plus informels leur offraient une certaine légitimité et les rassuraient quant à leur statut d'enseignant. Mais ces derniers tendent à contribuer à une forme de « sur-investissement » de la part de ces jeunes enseignants à l'échelle de l'établissement.

2. Un « sur-investissement » à l'échelle de l'établissement

Les orientations institutionnelles structurant la politique des établissements d'éducation prioritaire, encouragent les initiatives éducatives sous la forme de projets et de dispositifs variés (groupes de besoins, PPRE, aide au travail personnel, aides aux devoirs, etc.), incitant les enseignants à harmoniser leurs pratiques, à développer des projets communs et à travailler conjointement en direction des élèves.

Quatre des cinq néo-titulaires sont particulièrement impliqués dans la conception et la mise en œuvre de projets (sorties scolaires, etc.), trois d'entre eux sont par ailleurs professeurs principaux. Ils sont investis dans les divers dispositifs mis en place au sein de l'établissement, notamment d'aide au travail personnel, d'aide aux devoirs et d'école ouverte. Laure et Séverine interviennent aussi en classe de CIPPA. Ainsi, ils n'hésitent pas à multiplier leurs engagements et leurs heures de présence au sein du collège, (chacun des projets nécessitant des temps de concertation, des moments de régulation et d'échanges). La conception de projets éducatifs représentent pour eux une source de motivation : « *Je me rends vraiment compte que ce qui m'intéresse dans ce boulot, ce sont vraiment les projets* » [Clémence, Documentation, JdB – Sem. du 7 au 11 janv.]. Leurs mises en œuvre constituent souvent l'occasion de rompre momentanément avec un rythme quotidien ressenti comme pesant : « (...) *j'ai l'impression de ne pas travailler à Lorca tellement j'y suis peu, et en même temps ce n'est pas désagréable* » [Séverine, Lettres, JdB - 3 déc.].

2.1. Un manque de repères face aux divers dispositifs éducatifs

Au-delà de l'intérêt porté aux divers dispositifs mis en œuvre, les enseignants découvrent des situations professionnelles nouvelles auxquelles ils n'ont pas été préparés en formation initiale. Ce qui les place momentanément dans des situations inconfortables, comme pour Paul qui reconnaît manquer de repères dans le cadre du dispositif d'aide aux devoirs : « *L'aide aux devoirs me laisse toujours un sentiment mitigé. Je n'ai réellement aidé qu'une élève, un n'ayant presque pas de devoirs et les deux autres n'étant pas dans une logique de travail* » [Paul, EPS, JdB - 28 janv.], ou encore d'Aliette qui, lors des séances d'aide au travail personnel, ne parvient pas à optimiser la présence de l'assistant pédagogique : « *En co-animation, avec un assistant pédagogique (...) le cours était très bruyant et les élèves dissipés, car on va les aider un par un et dès qu'on a le dos tourné, ils en profitent* » [Aliette, Mathématiques, JdB – 23 oct.]. Leurs interventions s'organisent souvent de manière

spontanée et sans recul. Seule Clémence, plus habituée aux modalités d'intervention en co-animation, du fait même de ses fonctions de professeur documentaliste, manifeste dès le début de l'année scolaire de fortes attentes au niveau de la préparation des séquences : « (...) à ma demande, il y a toujours (...) un travail en amont avec l'enseignant pour véritablement co-animer lors des séances à deux ou se coordonner lors des séances en demi-groupes » [Clémence, Documentation, JdB – 10 sept.].

2.2. Une perte de repères avec leurs propres classes

Cette implication des enseignants dans plusieurs projets simultanément produit des perturbations importantes au niveau de l'agenda scolaire et les oblige à réviser leurs progressions et la planification de leurs cours. Ce qui tend à générer chez eux une certaine appréhension : « C'est stressant car je me rends compte que je ne vais pas boucler mes cours comme prévu » [Séverine, Lettres, JdB - 3 déc.]. La diversité de leurs champs d'intervention tend par ailleurs à fragiliser, de manière insidieuse, les repères encore fragiles construits en classe, comme Laure qui reconnaît rencontrer des difficultés pour retrouver une certaine sérénité face aux élèves après plusieurs semaines d'absence : « Je me suis bien rendu compte à quel point il était difficile de ré-instaurer son autorité après des périodes trop longues sans cours d'EPS » [Laure, EPS, JdB – 13 mai].

Finalement, alors que les enseignants ont tendance à s'engager dans une multiplicité de projets scolaires se déployant en dehors de leurs propres classes, (parfois par fuite ou simple compensation d'activités d'enseignement incertaines ou problématiques), ces derniers se retrouvent d'autant plus en difficulté que leurs absences répétées conduisent à affaiblir des cadres de fonctionnement à peine construits avec leurs élèves depuis le début de l'année scolaire.

Les enseignants estiment malgré tout que leur adhésion aux diverses actions peut favoriser leur intégration professionnelle au sein de l'établissement : « (...) dans un collège comme ça, la réussite d'un enseignant ou son intégration ou son bien-être dans un établissement ça dépend de la façon dont il est dans une équipe (...) c'est pourquoi j'y consacre beaucoup de temps » [Laure, EPS, ERS - 27 nov.].

2.3. Une volonté affichée de s'engager dans un travail d'équipe

Malgré la solitude que peuvent ressentir parfois les enseignants dans certaines situations, comme dans le cas de Paul qui déplore l'absence de communication et d'échanges avec ses collègues d'EPS : « *Je n'ai parlé à aucun de mes collègues d'EPS aujourd'hui* » [Paul, EPS, JdB - 28 janv.], l'épreuve quotidienne d'interactions parfois conflictuelles avec les élèves tend à favoriser le développement de relations collégiales d'entraide et de soutien. Les pairs jouent un rôle essentiel dans l'ajustement des pratiques professionnelles comme en témoigne un extrait de verbalisation de Laure : « (...) *j'étais bien contente d'avoir ma co-PP [co-professeure principale] parce que je bénéficie de son expérience, de son recul* » [Laure, EPS, ERS - 29 janv.].

2.3.1. Le collectif enseignant comme puissant vecteur d'intégration professionnelle

La salle des professeurs est appréhendée par les jeunes enseignants comme un lieu où ils peuvent se rassurer, demander un conseil, un avis à un pair : « *C'est une bulle. (...) [évoquant la salle des profs] ce sont des moments où je peux échanger avec des pairs, avec des gens qui font les mêmes choses que moi et qui vivent aussi les mêmes choses. On ne parle pas forcément de ce qui s'est passé, mais le fait d'être ensemble, c'est très rassurant* » [Laure, EPS, ERS - 27 nov.]. Mais le suivi de l'activité professionnelle des enseignants durant toute une année scolaire montre comment cet espace, initialement perçu comme un lieu d'apaisement, peut devenir source d'angoisse et de tension.

2.3.2. Le collectif enseignant comme source de conflits identitaires et de profondes remises en question

Si les cinq enseignants manifestent en début d'année scolaire l'envie de travailler en équipe, tous ressentent, à un moment donné dans le courant de l'année, le besoin de se préserver du collectif enseignant, fuyant notamment la salle des professeurs vécue comme anxiogène. Comme Séverine qui, au retour des vacances de février, ressent une profonde appréhension à l'idée d'entrer dans la salle des professeurs : « *Retour des vacances (...), je suis plutôt guillerette de retrouver les élèves. Le hic c'est quand j'ai poussé la porte de la salle des profs à 13h30, j'ai senti comme une bouffée d'angoisse à l'idée de revoir mes collègues. C'est fou, c'est déjà difficile comme ça de travailler là, mais si j'en viens à*

angoisser pour les collègues, ça ne va plus ! ». [Séverine, Lettres, JdB – 10 mars] ou encore Aliette, en mathématiques, qui préfère se réfugier dans sa salle de classe plutôt que d’avoir à subir les tensions ambiantes : *« j’ai une heure de trou [une heure de libre dans l’emploi du temps], en salle des profs, je n’ai pas tenu 15 minutes : il y avait des profs qui critiquaient tous ceux qui n’étaient pas là. Cette ambiance-là ne me plait pas du tout, je me suis réfugiée dans ma salle pour corriger mes copies »* [Aliette, Mathématiques, JdB - 16 janv.].

Les relations entre pairs sont, pour les enseignants, parfois plus difficiles à appréhender que celles entretenues avec leurs élèves, comme en attestent les propos de Séverine, professeur de Lettres : *« Dans ce métier finalement, travailler avec les élèves est certes éreintant mais le plus pénible, c’est la relation avec les adultes »* [Séverine, Lettres, JdB – 28 sept.]. Tous ressentent la peur d’être jugés et redoutent le regard des autres sur leurs propres pratiques professionnelles, signe de profonds doutes identitaires. Comme Aliette qui se sent fragilisée à l’idée qu’un de ses collègues ait pu être témoin de son manque de maîtrise en classe : *« Ça m’a embêtée qu’un collègue me voit en situation d’échec »* [Aliette, Mathématiques, JdB - 7 fév.].

Le collectif enseignant, porteur de collégialité et de complicité, devient par moment vecteur d’opposition, comme pour Laure qui subit l’interpellation par l’une de ses collègues en salle des professeurs l’accusant publiquement de ne pas assurer correctement son rôle de professeur principale : *« (...) ces paroles publiques ultra-agressives m’ont extrêmement déstabilisée et faite culpabiliser quant à ma capacité à assurer la fonction de professeur principal (...) »* [Laure, EPS, JdB – 22 janv.]. Les enseignants reconnaissent le caractère potentiellement déstabilisant des relations entre pairs : *« J’ai vraiment pris tout ça dans la gueule, en public en plus, c’est forcément très humiliant. (...) C’est toujours dur à vivre. Parce que des élèves encore... Là c’est par rapport à un pair... C’est un moment de grande remise en question »* [Laure, EPS, ERS – 29 janv.].

Travailler en équipe ne va pas de soi. Des tensions se produisent de temps à autre au sein des collectifs de travail, manifestant parfois des formes de rivalité surprenantes : *« Elle [désignant une autre enseignante] m’accuse de vouloir profiter de son travail et de ne pas vouloir travailler avec l’équipe... J’aimerais comprendre pourquoi il est si difficile de nous entendre avec nos collègues alors que nous avons tous les mêmes objectifs pour les enfants »* [Séverine, Lettres, JdB – 28 sept.]. Si les enseignants sont prêts à harmoniser leurs pratiques

avec celles des autres et sont disposés à des coopérations intradisciplinaires et interdisciplinaires en termes d'enseignement, tous admettent la difficulté à travailler en équipe, comme dans le cadre de la répartition des rôles en tant que co-professeurs principaux : « *on se marche un peu l'une sur l'autre* » [Laure, EPS, ERS – 27 nov.]. Les relations au sein du collectif enseignant ne se construisent pas sans difficulté comme le reconnaît Laure, professeur d'EPS : « *Il n'est vraiment pas facile de créer une cohésion entre tous les professeurs d'EPS [26] de cet établissement et le travail effectué ressemble davantage à la juxtaposition du travail de chacun sans lien entre tous* » [Laure, EPS - JdB – 10 janv]. Ils conviennent de la nécessité de faire des concessions, telle que Clémence dans le cadre des séances de co-intervention : « *comme à chaque fois qu'on travaille à deux, il faut faire des compromis. (...) ce sont des choses qu'il faut accepter pour ne pas pourrir l'ambiance de travail* » [Clémence, Documentation, JdB – 12 avril].

Ainsi, si ces collectifs de travail sont nécessaires pour mener à bien l'ensemble des projets proposés en établissements d'éducation prioritaire, ces derniers demeurent fragiles, et ce d'autant plus que l'établissement connaît un turn-over important (avoisinant les 50 %). Il n'est pas facile pour les enseignants débutants de trouver une légitimité en tant que néo-titulaires, comme Laure qui n'ose pas vraiment s'affirmer face à sa collègue co-professeur principale : « *je suis nouvelle donc je ne vais pas trop m'imposer* » [Laure, EPS, ERS – 27 nov.] ou encore Paul qui peine à trouver sa place dans l'équipe enseignante, notamment en conseil de classe : « *j'ai encore du mal à intervenir j'ai l'impression de ne pas apporter quelque chose d'important par rapport aux autres collègues* » [Paul, EPS, JdB - 20 mars].

Malgré leurs difficultés, les enseignants revendiquent une forme de liberté pédagogique, cherchant à légitimer leurs façons de faire : « *En arrivant au collège trois personnes [enseignants] m'ont dit que j'avais galéré avec les 6^{ème} 2 hier ! (...) J'étais un peu interloquée (...) Une m'a même dit que si je n'y arrivais pas, il ne fallait pas hésiter à virer les éléments perturbateurs ! Ça m'a énervée tout ça ! Car ok, je m'en sors pas très bien, mais je m'en sors quand même, je hurle, ok, (...), et le fait de crier permet de faire travailler les élèves de cette classe* » [Alette, Mathématiques, JdB - 6 mai], signe d'une activité professionnelle en cours de construction.

Les enseignants néo-titulaires, souvent en proie au doute, sont avides des moindres signes de reconnaissance, aussi fugaces soient-ils, ces derniers pouvant contribuer à façonner de manière positive leur image professionnelle.

2.4. Une quête permanente de signes de reconnaissance

Si les enseignants se sentent momentanément gratifiés par des signes de reconnaissance de la part des élèves, comme Aliette : « *Une élève de 3^{ème} assez difficile m'a dit qu'elle me « kiffait » trop !! Je lui ai dit « Pardon ? » : Et elle m'a expliqué : elle adore les maths maintenant, elle y arrive (...). Elle adore venir en cours. (...) Je suis super contente* » [Aliette, Mathématiques, JdB – 24 oct.] ou encore Séverine : « *en montant l'escalier une élève me dit « Madame nous on croyait que vous étiez méchante en fait vous n'êtes pas si méchante vous voulez juste qu'on travaille ! » ce n'est pas désagréable à entendre* » [Séverine, Lettres, JdB - 11 mars], ils subissent également parfois des remarques désobligeantes qui constituent aussi des expériences marquantes. Comme Paul qui se voit reprocher son manque d'autorité par un élève de 3^{ème} : « *H. me reproche de ne pas intervenir avec plus d'autorité et de ne jamais sanctionner* » [Paul, EPS, JdB - 30 janv.] ou encore Séverine dont les compétences sont remises publiquement en question par toute une classe : « *j'ai eu droit à une remise en question de mon travail (...) comme les notes sont mauvaises, c'est moi qui ne sais pas noter* » [Séverine, Lettres, JdB - 7 janv.].

Au-delà de leurs relations avec les élèves, les enseignants se disent affectés par le regard que portent sur leur travail les autres membres de la communauté éducative scolaire (collègues, parents d'élèves, personnels de direction, représentant de l'institution etc.). C'est le cas pour Clémence qui est particulièrement satisfaite de sa note administrative et trouve un regain de motivation quant à son implication : « *(...) je suis allée signer ma note administrative et j'ai été très agréablement surprise : l'appréciation de M. H [Principal du collège] est excellente et il m'a à nouveau augmentée de 0,7(...). Cette (...) reconnaissance donne du baume au cœur et du courage pour entamer la semaine de la presse durant laquelle j'ai beaucoup de séances* » [Clémence, Documentation, JdB - 20 mars]. Aliette, au contraire, est profondément affectée par les propos du chef d'établissement lors d'une demande d'explication portant sur sa note administrative qu'elle juge insuffisante : « *(...) me dire que je ne fais pas plus que le boulot d'un prof normal, ça m'a éçœurée, dégoûtée. (...) Peut-être que je fais le boulot d'un prof normal, (je suis un prof normal) mais alors pourquoi certains qui*

en font moins que moi sont beaucoup mieux notés ! (...) Sa réflexion me donne envie de ne plus rien faire. Un tel manque de reconnaissance est excessivement blessant » [Alette, Mathématiques, JdB - 12 mars]. L'enseignante ressent un profond sentiment d'injustice, ce qui la conduit à remettre en question son investissement au sein du collège : *« je pense que je me suis trop impliquée... »* [Alette, Mathématiques, JdB – 12 mars].

Les jeunes enseignants manquent de repères quant aux procédures d'évaluation et procèdent à des interprétations comparatives sans pouvoir les étayer rationnellement. Ce qui tend à engendrer de manière plus ou moins insidieuse des tensions entre eux et à générer quelquefois des doutes voire des formes de renoncement professionnel.

Ce besoin de reconnaissance se manifeste aussi vis-à-vis des représentants de l'institution, notamment dans le cadre des procédures d'inspection. Deux des cinq enseignants ont été inspectés au cours de leur deuxième année d'enseignement (Alette en Mathématiques et Séverine en Lettres). Les enseignants manifestent des attentes fortes quant à ces moments de rencontre, en particulier en termes d'écoute et de reconnaissance de leur travail. Ce qui apparaît pour eux d'autant plus important qu'ils disent d'une part manquer de lisibilité quant aux objectifs attendus et aux moyens à mettre en œuvre, d'autre part ne pas avoir suffisamment de repères quant à leurs propres façons de faire en tant qu'enseignants débutants: *« J'ai été contente de discuter avec cet inspecteur car j'ai pu voir un peu quelles étaient les attentes dans l'académie (...). Il m'a dit avoir vu à quel point j'avais l'air impliquée et qu'il avait constaté que je travaillais beaucoup (...). Ca a été positif à mon avis. (...) J'aimerais avoir plus de temps avec des personnels de l'éducation qui me permettraient de discuter de mon 'débutantisme' »* [Séverine, Lettres, JdB - 23 oct.].

Au-delà de l'attente de signes de reconnaissance, les jeunes enseignants souhaitent que les responsables administratifs soient capables de les soutenir dans leurs moments de doutes (parfois de déroutes), leurs tâtonnements et la construction progressive de modes de fonctionnement efficaces. Ils attendent un soutien quotidien de l'équipe de direction : *« j'espère que nous serons soutenus par les CPE et l'équipe de direction »* [Paul, EPS, Questionnaire de début d'année]. Certains d'entre eux, comme Séverine, font très tôt appel à la vie scolaire ou aux personnels de direction pour tenter d'apaiser des situations problématiques, en espérant que ces derniers puissent trouver des solutions, au risque parfois de mettre en péril leur autorité : *« (...) j'ai retrouvé les 3^{ème} 4 dans un état indescriptible, (...). J'ai tenu une heure tant bien que mal après les avoir fait se calmer pendant dix minutes au*

moins dans le couloir. A la fin de l'heure je suis descendue dans le bureau de Monsieur H. [Principal du collègue] qui a envoyé Madame S. [Principale adjointe] essayer de faire quelque chose. (...) » [Séverine, Lettres, JdB - 11 mars]. Ou plus tardivement dans l'année, comme Aliette qui, après avoir lutté et testé différentes modalités de fonctionnement, s'appuie de plus en plus fréquemment sur le personnel de vie scolaire lorsqu'elle se sent dépassée par les situations de classe : « Faresse à été intenable !, il est arrivé super énervé en cours (...), je l'ai donc exclu, mais, il ne voulait pas sortir ! Il tournait dans la classe. (...) Un surveillant est venu le faire sortir (j'avais envoyé un élève avec la feuille d'exclusion, en précisant qu'il ne voulait pas sortir) » [Aliette, Mathématiques, JdB - 7 avril].

3. Une résignation progressive

Les enseignants néo-titulaires reconnaissent de façon plus ou moins récurrente s'épuiser physiquement et nerveusement face à des situations professionnelles (en classe et hors classe) vécues comme éprouvantes. Des moments de saturation ponctuent régulièrement leur activité professionnelle, sous la forme de résignations temporaires, comme à l'approche des vacances scolaires, ou de façon plus marquée, s'apparentant à des formes de renoncement plus ou moins définitif.

3.1. Des moments de résignation récurrents et passagers

Face aux difficultés éprouvées, les enseignants manifestent à un moment donné au cours de l'année, le besoin de se préserver. Au-delà du sentiment communément partagé de lassitude : « cette semaine a été catastrophique, je suis épuisée, j'en ai marre, j'ai hâte d'être en vacances (...) C'est dur, je lutte » [Séverine, Lettres, JdB – 17 déc.], ils reconnaissent éprouver de l'inconfort dans leurs interactions en classe à l'approche des vacances scolaires. Les enseignants se sentent moins disponibles et moins à l'écoute de leurs élèves : « Je suis vraiment fatiguée nerveusement et j'en deviens aigrie » [Laure, EPS, JdB – 21 déc.]. Ils perçoivent que leurs interventions sont plus fragiles : « La fatigue me fait réagir avec plus d'énervement que d'habitude par rapport à certains comportements (oubli de tenue, sucette et portable sortis pendant le cours) ». [Paul, EPS, 4 fév.] et moins efficaces : « il est vrai que quand la fatigue s'installe, cela se manifeste par une irritabilité plus importante, une moindre tolérance au bruit et à l'agitation et l'envie de régler tout à la va vite. » [Laure, EPS, JdB – 7 fév.]. Ce qui les place dans la perspective d'avoir à se ménager dès les premiers signes de

fatigue : « *Le rythme soutenu de la semaine a été lourd à suivre. Cela m'inquiète un peu car il reste encore six semaines avant les vacances de février et j'ai tout intérêt à ne pas griller mes batteries trop vite sous peine de devenir moins efficace et plus aigrie* » [Laure, EPS, JdB – 11 janv.].

Mais cette recherche de la « bonne distance » pour se préserver ne se construit pas seulement en classe mais aussi au sein des multiples relations professionnelles à l'échelle de l'établissement. Comme si cette « mise à distance » était une étape nécessaire du développement professionnel des enseignants débutants qui, après un « sur-investissement » dans leurs classes et dans la vie de l'établissement, apprenaient progressivement à relativiser voire minimiser leur implication pour se préserver personnellement. Cette nécessité de se protéger du monde du travail et de « se retrouver soi-même » se prolonge parfois chez certains débutants au-delà de l'établissement scolaire, comme Laure qui dès sa sortie de l'établissement s'isole du bruit extérieur : « *Une fois dans le bus [pour rentrer à son domicile], je mets mes boules Quiès : je n'ai rien trouvé de mieux pour me couper un temps des bruits quotidiens et me recentrer un peu sur moi-même* » [Laure, EPS, JdB – 11 oct.].

3.2. Des renoncements plus ou moins décisifs

L'analyse des différentes trajectoires professionnelles révèle l'émergence de formes de renoncement au cours de l'année scolaire pour chacun des enseignants, sans que celles-ci ne se manifestent au même moment ni à la même intensité.

Ainsi, après avoir essayé en vain d'instaurer l'ordre scolaire au cours des premières semaines (par des remarques, des sanctions, etc.), Paul et Séverine décident de prendre de la distance et d'appréhender les événements avec plus ou moins d'indifférence : « *J'ai préféré me mettre à distance des événements et me détacher de ce qui s'est passé [opposition de la classe entière contre elle et succession de provocation], ça m'aide à ne pas me sentir trop mal quand je rentre chez moi et à couper plus facilement* » [Séverine, Lettres, JdB - 16 nov.]. Ils n'hésitent pas à interrompre régulièrement leurs cours pour obtenir le silence, attendant des élèves qu'ils se régulent d'eux-mêmes : « *j'ai donc décidé de ne plus me « prendre la tête » avec eux (puisque ça n'a pas franchement fonctionné lors du 1^{er} cycle et que je finissais les cours épuisé) et d'attendre qu'ils se prennent eux-mêmes en main (...) je me suis donc assis sur les tapis et j'ai attendu le silence* », au risque de réduire considérablement le temps

d'apprentissage des élèves : « à chaque fois qu'ils se sont mis à refaire n'importe quoi j'ai stoppé le cours et j'ai attendu » [Paul, EPS, JdB - 12 nov.]. Ces enseignants ont tendance à externaliser en partie les raisons de leurs difficultés : « J'avoue que je suis perplexe, est-ce que c'est vraiment moi qui met cette ambiance en 3^{ème} 4 ? Je ne suis pas sûre et je dirais même que je suis de moins en moins sûre que le prof puisse toujours redresser la situation » [Séverine, Lettres, JdB – 21 mars]. Ils s'inscrivent très tôt dans l'année dans des formes de conciliation, comme Paul qui ne perçoit d'autre solution que de se plier aux exigences imposées par les élèves : « Arrivés sur le terrain, c'est la même chose ils [les élèves] se liguent contre moi pour faire pression et faire foot mais je ne cède pas. Au bout de 10 minutes de marchandage je leur accorde 20 minutes de foot si le cours se passe bien. (...) Je n'avais malheureusement pas beaucoup d'autres solutions pour obtenir leur investissement. C'est compliqué avec les 3^{ème}, si tu te mets la classe à dos, tu vas galérer toute l'année mais si tu es trop laxiste tu te fais bouffer. Je n'avais jamais connu ça, certaines situations sont difficiles à gérer pour rester crédible » [Paul, EPS, JdB - 9 avril].

Aliette, quant à elle, révisé en permanence ses façons d'être et de concevoir sa relation aux élèves. Elle persévère et continue de se battre tout au long de l'année scolaire pour tenter de s'imposer. Faute de parvenir à obtenir des résultats significatifs sur l'activité des élèves, elle teste inlassablement différentes façons d'intervenir sans jamais parvenir à stabiliser son activité en classe. Progressivement, elle perd ses repères et reconstruit à l'encontre de ses propres convictions : « Mes 6^{ème} ont été super durs. (...), j'en ai ras le bol, j'ai essayé 10 000 méthodes et ça ne marche pas, je sais plus quoi faire. J'ai arrêté de faire cours pendant 10 mn. J'en ai marre de me fatiguer pour eux. J'ai donné une punition collective ce qui est contraire à mes principes » [Aliette, Mathématiques, JdB -21 févr.]. Elle ne cesse de douter, se rendant en partie responsable des échecs de ses élèves : « Ne pas tenir une classe à ce point ! Ils étaient dix ! Et on a quasiment rien fait ! Il faut que je trouve une autre manière de m'y prendre » [Aliette, Mathématiques, JdB – 17 janv.]. Si au cours des premiers mois, elle appréhende la relation pédagogique de manière empathique pour mieux comprendre et aider les élèves, elle se cantonne, en fin d'année scolaire, uniquement dans un rapport de force, sans dialogue ni écoute : « (...) je lui demande de s'asseoir, je lui demande de sortir, il refuse, je l'ai donc attrapé par derrière et je l'ai porté derrière la porte, il s'est laissé faire et je lui ai fermé la porte au nez... » [Aliette, Mathématiques, JdB – 7 avril]. La fin d'année scolaire marque une rupture dans l'engagement de l'enseignante qui vit sa situation professionnelle

comme un véritable échec et se traduit par un renoncement quasi définitif : « *heureusement qu'il y en avait plus que pour un mois et j'avoue que j'ai lâché au point de vue du comportement* » [Aliette, Mathématiques, JdB – Fin d'année scolaire]. L'enseignante remet ouvertement en question sa capacité à pouvoir enseigner dans un contexte d'éducation prioritaire.

Malgré les difficultés éprouvées, Laure a de son côté l'impression de progresser dans ses façons d'intervenir en classe et dans sa manière de concevoir son engagement. Mais ce sentiment est fugace, noyé dans le flux quotidien d'expériences pas faciles à démêler pour avoir une conscience claire de ses progrès. Il lui semble toutefois essentiel de renoncer à sa propre conception idéalisée du métier d'enseignant et d'accepter ses conditions d'interventions : « *Je me suis résignée en me disant que de toute façon je ne pourrai pas plaire à tout le monde (...) je crois que progressivement je réussis à faire le deuil de la super prof, celle qui enchante tout le monde (...) pensant par la seule volonté réussir à changer le monde, convertir tous les élèves à l'EPS* » [Laure, EPS, JdB – 23 mai]. Progressivement au cours de l'année scolaire, elle trouve des compromis, révisé ses exigences et limite ses objectifs.

3.3. Un « décrochage » en fin d'année scolaire

Malgré ces différences quant à la nature et à l'intensité des formes de résignation au cours de l'année scolaire, les enseignants ont tous tendance à se démobiliser à partir de la fin du mois de mai : « *(...) manque d'envie, mais aussi l'impression que les dés sont maintenant jetés, que ce n'est pas maintenant que je vais réussir à faire évoluer mes élèves sur le plan moteur ou comportemental ce dernier mois* » [Laure, EPS, JdB - 30 mai]. Ils subissent la fin d'année scolaire et tendent unanimement à abandonner face à des conditions d'intervention rendues de plus en plus difficiles. Ils reconnaissent les effets de l'atmosphère ambiante de l'établissement sur leur propre activité en classe : « *Les profs en ont ras le bol, ils en ont marre (...) les profs qui partent, soit 23, lâchent avec les élèves. On accepte des choses qu'on n'accepterait pas si on restait. A la réflexion, je pense que ça doit pas aider nos collègues qui restent l'année prochaine. Il y a un bordel incessant dans les couloirs, c'est très fatigant et très dérangeant* » [Aliette, Mathématiques, JdB – Fin année scolaire]. De nombreux enseignants tendent à relâcher leurs exigences, notamment ceux voués à quitter l'établissement à la rentrée scolaire, au détriment d'une cohérence de fonctionnement

collectif. Comme si le fait d'être mutés dans un autre établissement et de recommencer une nouvelle année scolaire (avec potentiellement de nouveaux élèves, de nouvelles règles et de nouvelles perspectives) leur permettait de décrocher en fin d'année sans trop subir de mauvaise conscience professionnelle.

Finalement, la construction de l'activité professionnelle des enseignants s'effectue en classe et hors classe avec des périodes de « sur-engagement » pendant lesquelles les enseignants s'épuisent, doutant fortement de leur capacité à pouvoir tenir dans la durée. Ils ajustent leur activité, construisent des *modus vivendi*, compensent leur frustration en investissant d'autres lieux, d'autres facettes de leur travail, ce qui tend à fragiliser insidieusement les quelques repères construits dans leurs classes.

Si nous repérons des transformations plus ou moins marquées et décisives de leur activité professionnelle comme dans le cas de Laure, notre analyse révèle aussi des récurrences, des permanences et des résistances aux changements. L'activité des enseignants débutants s'inscrit parfois dans des modalités d'intervention peu efficaces par rapport à l'activité des élèves. Mais elles constituent des équilibres transitoires et « viables » pour les enseignants à un moment donné de leurs expériences, soit en termes de confort, comme pour Paul ou encore Séverine, soit du point de vue des effets sur l'activité des élèves, comme pour Laure. Cette dernière reconnaît évoluer dans ses façons d'agir au cours de l'année scolaire, révisant ses niveaux d'exigences, redéfinissant les prescriptions institutionnelles, repensant ses progressions didactiques, augmentant son seuil de tolérance, acceptant momentanément de se trouver dans des situations d'inconfort. Paul et Séverine s'inscrivent quant à eux, et ce très tôt dans l'année, dans des formes de renoncement, non pas sous la forme d'un échec, comme dans le cas d'Aliette en fin d'année scolaire, mais dans la mise à distance des événements, externalisant en partie les raisons de leurs difficultés. Cette posture les conduit à réduire toutes formes de prise de risque, privilégiant leurs zones de confort, limitant la transformation de leurs pratiques professionnelles.

Les trajectoires professionnelles des enseignants débutants sont ainsi appréhendées sous la forme de mouvements non linéaires, discontinus, parfois chaotiques pouvant aller jusqu'à la rupture. Elles s'apparentent à des successions d'activités transitoires se stabilisant et se déstabilisant plus ou moins continuellement. Les critères de viabilité constitutifs de leurs

mondes propres tendent eux aussi à évoluer au cours du temps, définissant les limites de transformations de l'activité professionnelle des enseignants. Nous repérons ainsi des critères de viabilité personnelle au travail (comme le seuil de tolérance au sentiment de confort/inconfort, à la fatigue, au stress) et des critères de viabilité institutionnelle (liés à la façon dont les enseignants redéfinissent ce qu'ils ont à faire, ce qu'ils perçoivent comme possible). Ainsi, les enseignants modifient leurs pratiques et construisent de nouvelles modalités d'être lorsqu'ils perçoivent des solutions dans la limite de leurs mondes viables.

L'évolution durable de l'activité des enseignants débutants nécessite une transformation de leurs dispositions à percevoir, interpréter, agir au sein de leurs « mondes propres ». Ces changements de « mondes de signification » se traduisent par des conversions importantes dans leur façon de percevoir et d'interpréter les événements dans un univers professionnel diversifié et « pluri-contextuel » (en classe et hors classe).

PARTIE 3

Synthèse et perspectives

CHAPITRE 7 : Synthèse et discussion générale

CHAPITRE 8 : Perspectives

Chapitre 7

Synthèse et discussion générale

1. Le « choc de l'entrée dans le métier »
2. Un processus dynamique, singulier et « pluri-contextuels »
3. Des trajectoires professionnelles « hélicoïdales »

Chapitre 7

Synthèse et discussion générale

L'étude de l'activité des néo-titulaires sur une année scolaire révèle la nature des épreuves que ces derniers rencontrent au gré d'interactions entre des collectifs hétérogènes (classes, équipes disciplinaires, personnels administratifs, parents d'élèves, etc.), mais aussi l'impact positif ou négatif de ces dernières sur la construction de leur identité au travail. A ce titre, les enjeux de leur entrée dans le métier dépassent largement la seule transmission des savoirs scolaires et le registre des activités se déroulant en classe devant leurs élèves. Tout se passe comme si leur activité professionnelle en classe et hors classe se construisait de manière fluctuante selon des phases alternatives de confort/inconfort, de stabilité/instabilité, d'économie de soi et de recherche d'une plus grande efficacité dans l'exercice de leur métier. L'importance des expériences saillantes, recensées dans les journaux de bord des enseignants débutants volontaires pour notre étude, montre que, lorsque la recherche ne se focalise pas uniquement sur les interactions en classe, apparaissent des dimensions d'un métier souvent laissées dans l'ombre par la recherche et la formation initiale et qui pourtant participent, de manière très significative, à la professionnalité émergente des enseignants débutants.

1. Le « choc de l'entrée dans le métier »

La logique d'apprentissage du métier ressemble de moins en moins à un processus linéaire (Gelin, Rayou & Ria, 2007) qui verrait les étapes de succéder selon un ordre prévisible et précisément défini, révélant une période d'anticipation et d'euphorie avant l'entrée en fonction, un « choc de la réalité » au cours des premiers moments d'enseignement suivi d'une phase de consolidation des acquis avec une prise de confiance et une reconnaissance des compétences (Nault, 1999). La formation et l'insertion des enseignants se heurtent à des réalités plus complexes et diversifiées, comme tendent à le montrer les résultats de notre étude.

1.1. Un processus exploratoire inscrit dans le temps

Au moment de leur prise de fonction dans leur établissement d'affectation, les enseignants néo-titulaires vivent des changements brutaux, tant sur les plans personnels, relationnels, géographiques que professionnels, qui se prolongent bien au-delà des premiers mois d'exercice. Les enseignants débutants doivent enseigner et faire apprendre leurs élèves tout en apprenant eux-mêmes à maîtriser des compétences professionnelles seulement partiellement acquises au cours de leur formation initiale (Ria, 2006) et pas encore stabilisées à l'issue de leur première année d'enseignement. Confrontés à de nouveaux contextes du point de vue de l'établissement et des élèves (deux des enseignants volontaires pour notre étude effectuaient leur première année en tant que titulaire sur poste fixe en collège d'éducation prioritaire après avoir occupé les fonctions de titulaire sur zone de remplacement au cours de leur première année d'enseignement), à l'occupation de tâches diverses engageant leur pleine responsabilité (en tant que professeur principal, etc.), à la diversification de leurs domaines d'intervention (aide aux devoirs, PPRE, école ouverte, co-intervention, etc.), les enseignants néo-titulaires interrogent leur propre conception du métier au-delà de leurs premières expériences professionnelles.

Notre étude révèle qu'au cours de leur deuxième année en tant que titulaires, les enseignants débutants continuent de vivre des situations professionnelles jalonnées d'épreuves mettant en jeu leur statut, leur rôle et le sens de leur engagement personnel et professionnel, que ce soit vis-à-vis des élèves, des autres membres de la communauté éducative scolaire (pairs, parents d'élèves, personnels de direction, etc.) ou de l'institution. En ce sens, nos résultats s'inscrivent dans la continuité des travaux de Périer (2010) qui s'attachent à décrire les épreuves rencontrées par les enseignants débutants en situations de classe, liées notamment aux multiples désordres, aux difficultés ressenties pour inscrire les élèves dans une activité d'apprentissage et à la précarité des cadres établis. Notre étude dévoile ainsi comment les enseignants se trouvent encore confrontés durant toute l'année scolaire à la complexité et l'incertitude des situations professionnelles qui marquent leur expérience quotidienne.

Ils testent en permanence la pertinence de leurs dispositifs pédagogiques. Leurs progressions didactiques sont souvent reléguées au second plan, ces derniers ressentant la nécessité de parvenir à instaurer préalablement l'ordre scolaire avant toute mise en activité

d'apprentissage des élèves. Face à l'imprévisibilité des situations, les enseignants parviennent difficilement à construire une posture à même de les rassurer et de leur permettre de stabiliser leur activité en classe. Les extraits du journal de bord ainsi que l'analyse du flux de leurs états affectifs contribuent à décrire la nature et les conditions d'émergence des sentiments d'inefficacité et de vulnérabilité fréquemment rencontrés par les enseignants. L'étude de leur activité révèle le caractère incertain et précaire de leurs manières d'intervenir, variant parfois d'un cours à l'autre, passant d'une intransigeance ferme, souvent en début d'année scolaire, à des attitudes plus conciliantes privilégiant le dialogue, les formes de compromis, de négociations et de contrats, mais qui s'inscrivent fréquemment dans des formes de résignation en fin d'année scolaire. En quête de la "bonne distance" dans leurs relations avec les élèves (Périer, 2010), les enseignants n'hésitent pas à multiplier leurs engagements en dehors de la classe et à s'inscrire dans des formes d'échanges plus informels avec leurs élèves (durant les interours, les récréations, les sorties scolaires, etc.).

Nos résultats révèlent ainsi toute la dimension exploratoire (Ria, Sève, Durand & Bertone, 2004) de l'activité des enseignants novices qui, au-delà du contexte de la classe, se prolonge dans une pluralité de contextes professionnels, constitutifs de leur environnement de travail.

1.2. Un rapport pragmatique aux situations professionnelles

La difficulté à pouvoir anticiper les situations professionnelles, mais aussi la dimension affective et émotionnelle particulièrement prégnante de leur expérience (comme en attestent les résultats de notre étude), altèrent la possibilité pour les enseignants débutants de rationaliser leurs actions mais aussi d'expliquer les raisons de leurs réussites comme celles de leurs échecs. Ces derniers inscrivent leur activité professionnelle dans un rapport pragmatique aux situations (Rayou & van Zanten, 2004) face à la nécessité de devoir répondre à un ensemble d'imprévus (Jean & Etienne, 2011). Ils œuvrent dans l'urgence pour trouver des solutions dans des conditions d'exercice qu'ils vivent et décrivent comme incertaines (en classe et hors de la classe). Pour eux, les réponses aux difficultés qu'ils rencontrent se trouvent dans l'exercice même de leur activité et ne se posent pas simplement en termes de savoirs académiques ou de courants pédagogiques. Leurs méthodes et leurs façons de faire sont révisées à l'aune des expériences et difficultés rencontrées. Ils n'envisagent pas de méthodes qui seraient « bonnes » en soi mais seulement celles dont ils vérifient la pertinence

et l'efficacité en action. Partant de situations concrètes, ils sont en quête de conseils directement applicables, à même de pouvoir les aider dans des situations professionnelles parfois problématiques, comme au travers des inspections qu'ils souhaitent, tels que le révèlent nos résultats, et à même de tenir compte de leurs conditions d'exercice en leur apportant des repères dans leur pratique quotidienne.

Si ce pragmatisme est fréquemment décrit dans la littérature comme relatif au contexte des interactions en classe, notre étude montre comment ce dernier s'étend aussi aux différentes sphères professionnelles, notamment au travail collectif. Même si les enseignants néo-titulaires acceptent de travailler en équipe, s'ils réclament le dialogue entre les différents acteurs de l'école (parents, personnels de vie scolaire, etc.), c'est avant tout pour répondre à des situations professionnelles précises (trouver des éléments de réponse face à une situation d'échec, se rassurer face à des formes de remise en question, etc.). Ils recherchent ainsi pour chacune de ces situations professionnelles des réponses concrètes et immédiates.

Ainsi, nos résultats révèlent comment le « choc de l'entrée dans le métier », souvent décrit au travers d'épreuves vécues en classe, dépasse largement le contexte des interactions avec les élèves. Les enseignants débutants découvrent l'écart existant entre les injonctions faites quant au nécessaire travail en collaboration, notamment dans les établissements d'éducation prioritaire [où une grande variété de dispositifs est encouragée au travers de co-interventions, de partenariats multiples, de projets variés (intra et inter-disciplinaires) etc.] et le travail réel. Au-delà de simples désillusions, les enseignants vivent parfois paradoxalement leurs premières expériences dans une forme d'isolement. Ce sentiment est d'autant plus fort que le travail collectif est vécu par moment, en fonction des contextes, comme problématique voire impossible. Les enseignants débutants redoutent, parfois de façon plus marquée encore que leurs relations avec les élèves, leurs interactions aux autres membres de la communauté éducative scolaire (parents d'élèves, enseignants, personnels non enseignants (CPE, etc.), équipe de direction, etc.). L'étude longitudinale de leur activité révèle combien leurs relations au sein de l'établissement sont primordiales. Le moral, le sentiment de bien ou mal faire, l'auto-évaluation permanente de leur réussite professionnelle, le plaisir et parfois la souffrance se développent au travers de ces relations quotidiennes.

Les enseignants débutants décrivent ainsi des situations professionnelles souvent complexes voire parfois inextricables d'un point de vue des tâches qui leur incombent

(responsabilité de leurs classes, participation à des dispositifs et projets divers, etc.) mais aussi subjectivement très éprouvantes, faisant du « choc de l'entrée dans le métier » un phénomène « pluri-contextuel ».

1.3. Des émotions au fondement de l'expérience

Même si le protocole de recherche tend très certainement à accentuer l'importance accordée aux flux émotionnels, il n'en demeure pas moins que l'expérience professionnelle des enseignants débutants est très largement marquée d'émotions fortes. Celles-ci sont au cœur de la pratique ordinaire des enseignants novices (Ria, 2003, 2006).

Nos résultats révèlent ainsi plusieurs phénomènes. Tout d'abord, des phénomènes d'hystérésis émotionnels : d'un part, les bénéfices générés par les vacances estivales tendant à limiter dans les premières semaines l'émergence d'émotions négatives, même dans des situations scolaires délicates ; d'autre part, les états affectifs négatifs récurrents, à la suite de nombreuses périodes difficiles au sein de l'établissement et de la fatigue accumulée contribuant ainsi à renforcer l'émergence d'émotions négatives et à limiter l'intensité des émotions éprouvées positivement.

L'analyse de la fluctuation des états affectifs des enseignants met aussi en évidence un processus émotionnel révélant la circulation d'émotions entre les différents contextes professionnels. Nos résultats révèlent ainsi l'existence de flux positifs mais aussi de reflux (qui prennent la forme d'émotions négatives), comme dans le cadre de la fréquentation de la salle des professeurs qui, après avoir été un lieu de repli bénéfique, devient un lieu duquel il est nécessaire de fuir. Tout se passe comme si les enseignants débutants vivant des émotions négatives dans un contexte (comme le contexte de la classe en début d'année scolaire) tendaient à rechercher des émotions plus positives dans d'autres situations professionnelles (comme des temps d'échanges avec les élèves en dehors de la classe, des formes de collaboration dans la réalisation de projets collectifs, une participation à des dispositifs où les élèves se retrouvent en effectifs réduits (PPRE, etc.), à des modalités de co-intervention (Ria & Rouve, 2008), etc.).

Ainsi, les émotions n'apparaissent pas seulement comme des épiphénomènes qui accompagnent l'expérience quotidienne des enseignants débutants, mais constituent des ressources pour agir (en tant que moyen dont dispose un individu pour orienter son action) et liées à leurs préoccupations. La tendance au pragmatisme est ainsi « pilotée » par la recherche

d'émotions positives et la fuite des situations provoquant des émotions négatives (selon leur propre seuil de tolérance).

Finalement, notre étude révèle que le rapport pragmatique aux situations professionnelles, dans leur plus grande diversité, dépasse la question d'une recherche d'efficacité et d'une quête d'adaptation et renvoie davantage à l'évolution et la recherche d'une cohérence interne, propre à chaque enseignant. Nos résultats montrent que les enseignants novices ne s'adaptent pas mais fabriquent des mondes viables en tant que mondes propres, dont les normes successives se transforment. Ces normes individuelles constituent des critères subjectifs provisoires, produits de la dynamique sans cesse renouvelée de leurs conditions de travail relevant de multiples espaces scolaires (Ria & Rouve, 2010).

2. Un processus dynamique, singulier et « pluri-contextuel »

La dynamique de professionnalisation relève d'une interprétation subjective des situations passées, présentes et à venir, les individus étant porteurs d'une historicité, c'est-à-dire d'une démarche continue de structuration des actions et des événements empruntant à plusieurs temporalités (expériences en tant qu'élève, étudiant, enseignant stagiaire) (Guibert & Périer, 2012), mais également à une variété de contextes professionnels (espaces/temps).

2.1. Une construction de normes implicites et singulières

Notre étude révèle comment les enseignants débutants recherchent des espaces de travail stables et prévisibles et rejettent souvent temporairement ceux qui peuvent potentiellement les surexposer (à des remises en cause, des émotions négatives, etc.) et générer un sentiment d'inconfort (classe, salle des professeurs, etc.). Ils s'appuient sur leurs expériences concrètes avec pour critères de validité l'efficacité (Saujat, 2010) de leur activité devant les élèves mais aussi leur confort (cherchant à éviter l'épuisement après plusieurs semaines d'un sur-engagement). Les débutants ont ainsi tendance à se centrer sur eux-mêmes, sur leur confort, sur l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes (aux élèves, aux pairs, au personnel d'administration, aux représentants de l'institution), avant de faire porter leur intérêt sur les tâches scolaires elles-mêmes et enfin sur les effets de leur enseignement sur l'apprentissage des élèves.

Ainsi, leurs « mondes propres » intègrent des critères de viabilité personnels significatifs : confort/inconfort ; degré acceptable d'émotions ; seuil de tolérance à l'incertitude des situations ; degré de mise en péril de leur statut, seuil de tolérance au stress et à la fatigue, etc. (Ria, 2009). D'autres critères plus formels ne sont pas forcément des éléments discriminants de leur activité (tout au moins dans un premier temps), tels que les exigences institutionnelles, le niveau d'acquisition des élèves, la rigueur et la pertinence des progressions didactiques, etc. Pour que leur monde soit viable, les enseignants débutants ont tendance à détourner ou réinterpréter ces critères de viabilité (souvent proposés par l'institution ou intégrés en formation initiale). Ils procèdent à une forme de re-normalisation du travail prescrit, comme tendent à le montrer les travaux de Saujat (2010), re-définissant ce qu'ils pensent devoir faire et être en mesure d'accomplir dans les conditions d'exercice qui sont les leurs et dans l'environnement de travail qu'eux-mêmes définissent. Ainsi, chacun trouve ses propres compromis, plus ou moins louables, plus ou moins efficaces, se constituant en « îlots de relative stabilité professionnelle » (Ria, 2009).

Notre étude montre comment les « mondes propres » se révèlent particulièrement fragiles et dépendants des contingences des interactions et situations professionnelles. Loin d'être circonscrits au contexte des pratiques d'enseignement en classe, ces derniers peuvent être fondamentalement « démantelés » et reconfigurés par des interactions entre pairs, par un sur-engagement dans des projets divers, par un contexte de vie ressenti comme oppressant. Ainsi, cette stabilité momentanée de l'activité des enseignants, prenant la forme d'un équilibre provisoire, tend à se construire mais aussi se déconstruire aussi facilement au-delà de l'activité en classe, au gré des multiples interactions structurant l'environnement professionnel des enseignants débutants.

La modification durable de l'activité professionnelle des enseignants nécessite une transformation profonde de leurs « micro-mondes » qui se caractérise par le changement de relation dynamique qu'ils entretiennent avec leurs propres situations scolaires. Ces changements de « mondes de signification » se traduisent par des conversions importantes dans leur façon de percevoir et d'appréhender les événements face à une multiplicité de contextes professionnels. Les enseignants se doivent de redéfinir continuellement leurs critères de viabilité, ce que certains d'entre eux parviennent difficilement à faire, comme en témoignent les résultats de notre étude. Changer de modalités d'être nécessite d'accepter de prendre des risques pour construire de nouveaux équilibres provisoires et transitoires. Ce qui

occasionne des formes d'instabilité souvent vécues de façon inconfortable, allant parfois jusqu'à la rupture voire au renoncement définitif.

Ainsi, au fil des expériences professionnelles, s'opère un processus de construction de normes pour soi mais aussi de normes partagées dont la pertinence repose sur des critères d'efficacité locale. Chaque établissement constitue un contexte d'enseignement singulier lié à un environnement socio-économique, à un public scolaire, à une équipe éducative qui génère ses propres normes contextuelles (van Zanten, 2004) en tant que règles communes et partagées relatives à un contexte défini. Les actions menées dans le cadre des différents projets, les séquences de co-intervention, les discussions informelles à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement, favorisent la construction de ces « normes implicites contextuelles » (Dutercq & van Zanten, 2004 ; van Zanten, 2012). Ces dernières sont elles aussi constitutives des « micro-mondes » des enseignants. Finalement, la construction de l'activité professionnelle des enseignants est le produit d'une combinaison de facteurs personnels (ce que chacun est socialement, biographiquement) avec les situations institutionnelles, relationnelles, professionnelles dans lesquelles les enseignants débutants sont insérés. Ainsi, ce processus est à la fois individuel et collectif, à la fois singulier et générique d'une communauté débutante en cours d'apprentissage du métier.

2.2. Une appropriation de normes collectives et contextuelles

Nos résultats révèlent comment ces normes collégiales et contextuelles participent elles aussi à la construction de l'activité professionnelle des enseignants débutants dans la mesure où elles sont largement médiatisées par la prise en compte du point de vue et des façons de faire des autres, au travers des échanges, traduisant des consensus, des accords mais aussi des tensions et des oppositions. Ces interactions reconfigurent les mondes propres des enseignants et favorisent la transformation de leurs manières d'être et d'agir en tant que professionnel. Mais ce processus n'est ni cumulatif ni linéaire. Il relève d'une dynamique complexe. Contrairement à d'autres métiers où le néophyte passe progressivement des tâches simples d'exécution à des tâches exigeant davantage de responsabilités (Baillauquès, 2002), les enseignants sont contraints d'assurer du jour au lendemain des tâches complexes, fortement imprévisibles, et doivent assumer l'entière responsabilité de leurs fonctions. Leur

légitimité professionnelle se construit le plus souvent sans situations aménagées, au gré des différents contextes, des événements et des interactions avec les autres.

Selon la théorie développée par Lave et Wenger (1991), l'apprentissage d'une activité sociale se construit à travers la participation d'un acteur à la pratique collective de la (ou des) communauté(s) à laquelle (auxquelles) il appartient. Ainsi, l'acquisition de savoirs, de techniques, de gestes sont des mécanismes sociaux qui se construisent au travers de processus de participation et sont inscrits et rattachés à une pratique. Pour construire théoriquement cette vision de l'apprentissage, comme un mode de participation à des groupes sociaux, Lave et Wenger (1991) ont développé le concept de « *participation légitime périphérique* ». Ils mettent en évidence des zones d'acculturation plus ou moins formalisées par où passe tout prétendant à une pratique sociale. Cette zone permet d'expérimenter les différentes facettes d'une pratique et permet au non initié de devenir membre d'une communauté de pratique spécifique. Cet espace n'est pas un simple espace d'observation mais implique une participation : "Considérer l'apprentissage en tant que participation légitime périphérique signifie que l'apprentissage n'est pas seulement une condition pour être membre mais également une forme d'appartenance qui va évoluer" (Lave & Wenger, 1991, p. 51). La "*participation*" désigne ainsi le mode d'engagement et d'investissement de l'apprenant, la "*légitimité*" renvoie à la reconnaissance explicite ou implicite par la communauté de la place du nouvel arrivant dans le groupe social. Enfin, la "*périphérie*" désigne la place dans le champ de la participation définie par la communauté. Celle-ci ne débouche pas nécessairement sur une situation centrale mais sur une participation pleine ("*full participation*"). Par ailleurs, l'apprentissage n'est pas toujours une relation entre des experts et des nouveaux mais peut être collaboratif et distribué entre pairs (Brown & Duguid, 1991 cités par Berry, 2008).

Ainsi, reprenant ce modèle de l'apprentissage, la construction de l'activité professionnelle des enseignants débutants serait la conséquence de leur participation à une communauté de pratique (pratique enseignante) prenant la forme d'interactions sociales informelles avec les autres membres de la communauté. En retour, cet apprentissage modifierait le mode de participation à la communauté permettant aux enseignants novices de passer progressivement d'une participation périphérique de type « nouveau venu » à une participation « pleine » de type « membre principal » (Escalié & Chaliès, 2011). L'apprentissage permettrait ainsi à l'enseignant débutant de s'inscrire dans une trajectoire

linéaire de participation à la communauté qui se voudrait de plus en plus « légitime » (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Le suivi longitudinal de l'activité des enseignants débutants tend à montrer que ces derniers n'évoluent pas systématiquement d'une participation "périphérique" vers une participation "pleine" à la communauté de pratique, selon des étapes déterminées et progressives. Leurs trajectoires professionnelles tendent à adopter un mouvement non pas exclusivement de la périphérie vers le centre de la communauté de pratique enseignante mais de la classe aux divers collectifs de travail, et des collectifs de travail vers la classe selon des mouvements complexes et parfois contradictoires. Les moindres signes de reconnaissance (de la part des élèves, de leurs collègues, de l'institution, etc.) sont constitutifs de moments marquants de leur expérience et tendent à favoriser la construction de leur légitimité. A contrario, toute expérience vécue de manière négative (prenant la forme de remises en question, etc.) tend à provoquer des formes de repli sur soi et à se révéler déstabilisante pour leur identité professionnelle. Ainsi, nos résultats montrent beaucoup plus d'oscillations, d'instabilité qu'un mouvement progressif d'acculturation professionnelle avec des rejets, des sorties, des points d'arrêt, et tracent des trajectoires chaotiques nécessitant de l'opiniâtreté et de la persévérance pour ne pas renoncer et lâcher prise.

2.3. Des trajectoires professionnelles « hélicoïdales »

Au-delà d'un passage d'un milieu à l'autre (de la formation initiale à l'intégration au milieu professionnel), d'une étape linéaire, « générique » et immuable, la phase d'entrée dans le métier renvoie davantage à un processus s'inscrivant dans le temps, adoptant la forme de trajectoires « hélicoïdales ».

L'observation et le témoignage de nombreux enseignants de l'établissement, pendant l'année de recueil, permettent d'avancer que chaque année scolaire est vécue par ces derniers comme une forme de recommencement, nécessitant de remettre en place les formats pédagogiques qui leur ont paru comme étant les plus pertinents compte tenu du public scolaire rencontré et de leurs propres expériences (en termes de confort, de fatigue ressentie, etc.), mais aussi de tenter d'innover un peu, de tester des nouvelles façons de faire, même si la marge de manœuvre leur paraît très étroite. Le recommencement n'est pas perpétuel ni inéluctable mais l'impression d'avoir à acquérir de nouveau, avec un capital confiance plus ou

moins important selon les expériences des années précédentes, une forme de légitimité en classe est omniprésente chez tous les enseignants, même les plus expérimentés, qui estiment qu'il y a, chaque année, une « forme de challenge » pour s'imposer et progressivement obtenir les conditions nécessaires à tout projet éducatif.

Au-delà de la singularité des trajectoires professionnelles, nos études longitudinales révèlent des régularités vécues par les cinq enseignants dans leurs façons d'appréhender leur métier en « traversant » différents contextes professionnels (en classe et hors classe) qui, selon la nature des interactions qui s'y déploient et les périodes de l'année scolaire, ont des effets plus ou moins positifs ou négatifs sur la construction de leur activité professionnelle.

Ces tendances plus génériques sont à appréhender à l'échelle de l'année scolaire. Ainsi, nous repérons :

(a) une focalisation de leur activité professionnelle sur les interactions en classe en début d'année scolaire, une motivation et un dynamisme au cours des premières semaines malgré les difficultés rencontrées avec leurs élèves ;

(b) une ouverture progressive de leur activité, souvent après les premières vacances scolaires, vers d'autres contextes professionnels, notamment le travail à plusieurs. L'investigation de cet espace professionnel élargi intervient fréquemment avant même que les enseignants ne soient parvenus à tirer les bénéfices des rituels d'apprentissage construits en début d'année et structurant leur action en classe. Pour certains, il s'agit plutôt d'une fuite de l'espace de la classe, de leurs propres difficultés, potentiellement « euphémisées » dans un espace de travail élargi. Pour d'autres, il s'agit davantage d'une dispersion de leur engagement, générant dans les deux cas des perturbations sur l'ordre établi avec leurs élèves. Ainsi, de manière insidieuse, le peu de repères fragilement construits en classe tend paradoxalement à s'amoinrir au cours de l'année scolaire ;

(c) une influence de l'activité collective sur l'activité de chacun des enseignants, même lorsque ces derniers agissent seuls en classe. Ainsi, la dynamique collective imprègne implicitement l'expérience individuelle des enseignants ;

(d) une forme de démotivation touchant aux sphères professionnelles et personnelles, particulièrement marquée au cours du troisième trimestre. Même si cette étude se focalise sur

la dimension professionnelle du métier d'enseignant, les journaux de bord mettent fréquemment en avant les effets des troubles professionnels sur la vie personnelle des jeunes enseignants et montrent comment réciproquement – surtout dans la deuxième moitié de l'année scolaire – le contexte de vie tend à impacter leur activité professionnelle ;

(e) une réduction du rayon d'action de leur activité professionnelle en fin d'année scolaire et de l'intensité de l'engagement déployé en classe face aux élèves, avec une forte baisse des exigences tenues en début d'année scolaire, ainsi qu'au sein de l'établissement. Ainsi, si l'activité professionnelle des enseignants se déploie progressivement vers d'autres espaces que celui de la classe, et vers d'autres professionnels au cours de l'année, elle tend, en fin d'année scolaire, à des formes de renoncement et de repli sur soi.

Par conséquent, chaque année constitue une étape, avec ses propres cycles (comme le montrent les résultats de notre étude), d'un processus plus large de professionnalisation, sans que les enseignants ne puissent s'appuyer sur un « effet cliquet », de non-retour en arrière en termes de situations professionnelles critiques. Ce qui s'avère particulièrement marqué, comme le révèle notre étude, en contexte d'éducation prioritaire où règne une forte instabilité pédagogique et où les conditions d'intervention sont vécues comme incertaines. Autrement dit, si chaque année contribue incontestablement à un gain en termes d'expériences professionnelles, la stabilité et la légitimité professionnelles sont remises à l'épreuve à chaque début de nouveau cycle, de nouvelle année scolaire, donnant l'image d'un mécanisme d'une « vis sans fin ». Ce qui confère aux trajectoires professionnelles des enseignants un mouvement de type « hélicoïdal ». Ainsi, le sentiment de maîtrise du métier s'inscrit dans le temps, au-delà de la première année d'enseignement, traversé d'expériences et d'épreuves particulièrement intenses (Guibert et Périer, 2012).

Chapitre 8

Perspectives

1. Porter un autre regard sur l'activité professionnelle des enseignants
2. Favoriser la construction d'artefacts pour la formation
3. Accompagner les enseignants débutants durant leurs premières années d'enseignement

Chapitre 8

Synthèse et perspectives

L'analyse des trajectoires professionnelles des enseignants néo-titulaires met en lumière une réalité complexe, singulière, évolutive qui dépasse les enjeux d'une simple formation disciplinaire. Celle-ci s'avère insuffisante pour traiter les problèmes auxquels les enseignants débutants se trouvent fréquemment confrontés (tels que le contrôle du groupe classe, le règlement des conflits, la prise de responsabilités, l'intégration au sein d'un collectif de travail, etc.). La conception de dispositifs de formation ne peut pas faire l'économie de la connaissance du travail réel des enseignants débutants (Ria, 2006 ; Leblanc, 2012).

1. Porter un autre regard sur l'activité professionnelle des enseignants

Les dimensions exploratoires et « pluri-contextuelles » – largement décrites au cours de notre étude – confèrent à l'activité des enseignants débutants une « épaisseur » dont seuls les auteurs, moyennant des conditions favorables d'explicitation, peuvent rendre compte. Ainsi, si le traitement des données, tel qu'envisagé dans notre protocole, a eu tendance à privilégier les entretiens de remise en situation à partir d'extraits de journaux de bord et une exploitation moins prononcée des enregistrements en classe (ces derniers ayant davantage constitué des jalons ponctuels permettant de synchroniser l'intelligibilité du chercheur et celle de l'acteur : garde-fou essentiel pour minimiser les décalages entre la narration et le réel ou toute reconstruction détachée des contingences de l'action), ces entretiens ont été menés avec l'intention de révéler l'activité significative des acteurs, à partir de traces de leur activité. L'étude des contenus de signification mobilisés par les enseignants, dans une variété de situations professionnelles, a permis d'accéder à la compréhension de leur activité *située* et de repérer quelques traits de leurs "mondes propres" révélant leurs préoccupations, leurs attentes, leurs connaissances, leurs émotions.

Nos résultats ont souligné a) la porosité entre les différents contextes professionnels soulignant l'impact de situations en apparence minimales et sans importance sur la construction

de l'activité professionnelle des enseignants, l'environnement professionnel constituant lui-même un lieu d'apprentissage, b) l'existence de flux des contenus des différentes catégories de l'expérience (préoccupations, connaissances, émotions, etc.) entre les différents contextes (relevant des sphères professionnelles mais aussi personnelles), c) l'émergence d'émotions et de préoccupations parfois antinomiques (avec des processus de structuration de leur légitimité professionnelle mais aussi parfois des mises à l'épreuve, etc.) en fonction des temporalités et des contextes professionnels, chaque enseignant redéfinissant en permanence sa propre réalité scolaire.

Ainsi, si notre étude a mis en évidence l'existence d'une succession d'activités transitoires (Saujat, 2010 ; Ria, 2012), en tant que compromis provisoires marquant les trajectoires professionnelles des enseignants, nos résultats ont révélé que ces transitions s'opéraient aussi, au-delà d'une simple considération temporelle, au travers de changements de contextes (appréhendés au sens large d'espace/temps) selon une dynamique de "compensation" voire parfois de « sur-compensation » (les contenus d'expériences mettant en avant des émotions très fortes liées à des attentes contrariées, à l'épreuve de préoccupations antinomiques : fuite de situations problématiques de classe, ouverture par « compensation » vers des collectifs de travail, dont les effets varient à leur tour en fonction des temporalités, selon des mouvements contradictoires : intégration et construction de légitimité mais aussi déstabilisation et repli sur soi, etc.)

En ce sens, les modélisations synthétiques et dynamiques des trajectoires des néo-titulaires, telles qu'envisagées dans le cadre de notre étude, semblent pouvoir servir de supports pour penser la formation et l'accompagnement des enseignants au cours de leurs premières années d'enseignement.

2. Favoriser la conception d'artefacts pour la formation

Notre recherche participe, à sa manière, à un programme plus large d'étude de l'activité des enseignants débutants dont l'objectif est double : produire de la connaissance relative au travail d'enseignants novices en établissements relevant de l'éducation prioritaire (en prenant en compte des caractéristiques récurrentes de la pratique professorale débutante) et favoriser la conception d'artefacts pour la formation (Durand, 2008 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008 ; Ria & Leblanc, 2011).

Ainsi, plusieurs contributions peuvent être envisagées, l'enjeu étant de mobiliser nos recueils de données pour construire des ressources pour la formation qui soient en phase avec le travail *in situ* et les trajectoires réelles des enseignants débutants.

2.1. Analyser des situations professionnelles au-delà du contexte de la classe

Une des contributions possibles est de pouvoir proposer aux enseignants stagiaires, dans le cadre de leur formation initiale, les matériaux de la recherche constituant des traces d'activité d'enseignants débutants (par exemple des extraits de journaux de bord, etc.) correspondant à des situations critiques pour des enseignants débutants (la gestion d'une situation conflictuelle avec un pair, la remise en question de ses compétences par un parent d'élève, l'expérience d'une co-intervention, etc.) pour qu'ils puissent comparer ces situations à des expériences personnelles (vécues dans le cadre de leurs stages en établissement par exemple). Ceci afin de leur permettre de s'assurer que les difficultés rencontrées ne sont pas imputables à des traits personnels (ce qui tend à provoquer fréquemment une tendance au repli sur soi, comme en témoignent les résultats de notre étude) mais plutôt à des traits génériques d'une communauté professionnelle en cours de développement (celle des enseignants débutants) (Ria, 2009 ; Ria & Leblanc, 2011).

Un autre intérêt serait de leur permettre de réfléchir collectivement à des pistes d'actions et à leurs effets potentiels (repérer les situations favorables à la construction de leur activité professionnelle, défavorables par rapport à leur intégration au sein d'un collectif, etc.). Nos résultats ont montré toute l'importance de pouvoir prendre comme support de réflexion et d'analyse des situations professionnelles dépassant le contexte de la classe. Ceci afin d'engager les enseignants novices à adopter, dès leur prise de fonction, une vision élargie (pluri-contextuelle) du métier d'enseignant, qui serait à même de pouvoir favoriser la construction d'une culture commune, au fondement d'une réelle dimension collective du travail enseignant.

Nous postulons, au regard des résultats de notre recherche, que tant que ces problématiques autour de la dimension collective du travail enseignant ne seront pas suffisamment questionnées dans le cadre de la formation et des procédures d'accompagnement, nous assisterons, quel que soit le mode de suivi individuel, à des formes de repli, de résignation voire d'abandon chez les jeunes enseignants (et peut-être même chez

les plus expérimentés), comme cela a pu être révélé dans le cadre de notre étude. Ce n'est peut-être qu'à cette condition que nous pourrions véritablement envisager qu'il y ait, en retour, une redéfinition des contours de la professionnalité enseignante, à partir de la construction d'une véritable culture commune, révélatrice d'un nouveau genre professionnel en cours de construction.

2.2. Appréhender l'activité débutante dans une dynamique de construction

Les résultats de notre étude ont révélé l'intérêt d'appréhender l'activité des enseignants débutants dans une dynamique de construction pour en saisir les fondements et les voies possibles de transformation (Ria, 2010). Ceci afin de comprendre les passages provisoires, les phases successives constitutives des trajectoires professionnelles des enseignants. Sans que ces dernières ne se définissent selon des étapes linéaires, continues et immuables, certaines tendances apparaissent largement partagées par les enseignants : centration sur son activité en classe en début d'année scolaire, puis ouverture vers des collectifs de travail, phases momentanées de résignation et de repli sur soi, « décrochage » en fin d'année scolaire, etc.

Le suivi longitudinal des enseignants à l'échelle de l'année scolaire a mis en avant une alternance de phases de confort/inconfort, d'équilibre/déséquilibre, de stabilité/instabilité. En ce sens, il paraîtrait essentiel de pouvoir aider les enseignants à stabiliser leur activité lorsqu'ils vivent des situations incertaines (souvent anxiogènes), en les aidant notamment dans l'analyse de leurs propres difficultés. Mais il semblerait tout aussi important de pouvoir les déstabiliser lorsque ces derniers tendent à s'inscrire dans des formes "d'immobilisme" voire de renoncement, ne remettant que difficilement en question leurs manières de faire, externalisant les raisons de leurs difficultés (comme nous avons pu le constater pour certains enseignants ayant participé à notre étude) et qui se trouvent, de ce fait, peu enclins à modifier leurs façons d'être. L'enjeu serait de parvenir à aider les enseignants néo-titulaires à consolider leurs acquis tout en les incitant à rester ouverts au questionnement de la pertinence de leur activité.

L'intérêt serait de pouvoir définir avec eux, compte tenu de ce processus de stabilisation/déstabilisation, ce qu'il est possible de déconstruire en fonction de leurs préoccupations (sans forcément tout déconstruire de leur pratique professionnelle), de manière à conserver une certaine cohérence avec leur propre réalité scolaire. En ce sens, il serait essentiel de pouvoir viser, dans le cadre des dispositifs de formation, des projets de

transformation qui soient accessibles par les enseignants débutants et compatibles avec leurs préoccupations et « mondes propres ». Les artefacts de formation auraient ainsi pour principe de « perturber » les mondes propres des enseignants, sans totalement les déstabiliser, pour les enrichir de nouvelles potentialités dans la façon de percevoir, d'interpréter les situations professionnelles rencontrées en classe mais aussi celles se déployant en dehors de la classe (plus rarement étudiées et analysées en formation initiale).

2.3. Synchroniser les espaces et les temps de formation avec les préoccupations réelles des enseignants débutants

L'enjeu finalement serait de parvenir à synchroniser les espaces et les temps de formation avec les préoccupations réelles des enseignants débutants, les thématiques de formation devant "se déplacer" selon les temporalités et les contextes professionnels. Ainsi, il serait intéressant de pouvoir repérer des moments favorables pour travailler sur des thématiques de formation qui puissent s'inscrire suffisamment en phase avec les préoccupations des enseignants à l'échelle de l'année scolaire, comme par exemple : un accompagnement de l'activité en classe au premier trimestre, une sensibilisation qui soit progressive à la dimension collective du travail avec l'incitation au partage d'expériences et à la construction d'une culture commune, un étayage de la fin d'année scolaire pour maintenir une dynamique de travail permettant de limiter les phénomènes de résignation et de repli sur soi fréquents au cours du dernier trimestre, etc.

Ce qui requiert de la part des formateurs et des tuteurs une connaissance suffisamment fine des conditions réelles d'exercice professionnel des enseignants mais nécessite aussi d'appréhender l'activité des enseignants débutants comme une professionnalité émergente (Jorro, 2011).

3. Accompagner les enseignants débutants durant leurs premières années d'enseignement

Les analyses de cas proposées dans le cadre de notre étude montrent que les trajectoires professionnelles sont révélatrices d'une historicité, c'est-à-dire d'une structuration continue du présent à partir des actions, des événements et des expériences passées. S'intéresser au processus d'entrée dans le métier nécessite dès lors de prendre en considération l'histoire des acteurs, leur parcours personnel, leurs conceptions, leurs

expériences mais aussi leurs contextes d'interventions, conditionnant en partie le présent professionnel des enseignants débutants et leur actions futures.

3.1. Favoriser une entrée progressive dans le métier

Notre étude révèle l'importance de pouvoir envisager une entrée progressive dans le métier afin de limiter les phénomènes de « sur-investissement » à l'origine de signes d'usures professionnelles prématurés, comme en témoignent les résultats de notre recherche.

En ce sens, plusieurs pistes de réflexion mériteraient d'être envisagées, notamment en ce qui concerne :

a) l'effet « insidieux », potentiellement perturbateur, de la participation des jeunes enseignants à une multiplicité de projets (intra et interdisciplinaires) et dispositifs éducatifs sur la construction de leur propre activité en classe (fragilisant leurs repères, etc.) ;

b) la mise en place de formes de co-tutelles dans le cadre de tâches à responsabilité (en tant que coordonnateur, professeur principal, etc.) ;

c) le repérage et l'exploitation de situations pédagogiques susceptibles de favoriser une stabilisation progressive de l'activité des enseignants débutants comme dans le cadre de dispositifs de co-intervention (Ria & Rouve, 2008).

Ainsi, si l'expérience au travail se présente comme décisive en termes d'apprentissage du métier, lorsque l'entrée dans le métier paraît trop brutale pour des enseignants débutants partiellement préparés, il semblerait nécessaire de pouvoir accompagner ces derniers au cours de leurs premières années d'exercice, notamment en contexte d'éducation prioritaire.

3.2. Envisager des modalités d'accompagnement

Les enseignants néo-titulaires ayant participé à notre étude ont mobilisé le dispositif comme une main courante à une période de leur carrière professionnelle empreinte de doutes, de désillusions et parfois de profondes remises en question. Les enseignants se sont momentanément mis à distance de l'activité « vécue », notamment à travers l'écriture de leur journal de bord. Le fait de se savoir lu, écouté, et potentiellement aidé les a conduits à interroger leurs conceptions du métier, mais aussi leurs pratiques, confortant ou révisant leurs

attentes, leurs connaissances, par rapport au vécu de leur expérience (notamment d'un point de vue affectif) mais aussi par rapport aux effets sur l'apprentissage des élèves.

L'écriture des journaux de bord, accompagnée de l'analyse de leur activité en classe (au travers des entretiens d'auto-confrontation), a permis de constituer des outils d'aide à la réflexion. Le protocole de recherche a, de ce fait et de manière incidente, lui-même contribué à la transformation des pratiques des néo-titulaires. Ainsi, deux axes semblent avoir été à l'origine de la construction de leur activité professionnelle : l'activité vécue et les dispositifs d'écriture et d'entretien. Ces derniers ont occasionné une mise à distance du vécu et favorisé l'activité réflexive des enseignants et les conduisant à porter un autre regard sur leur propre activité. Ceci constitue très certainement une des limites de notre étude et questionne sur la pertinence de s'intéresser à un processus d'apprentissage et de développement en exploitant des procédures pouvant elles-mêmes générer du développement (Plazaola Giger & Rouve-Llorca, 2013).

Tout au long de l'année, les enseignants ont eu tendance à revendiquer leur statut de débutants, n'hésitant pas à parler de leur « *débutantisme* », comme l'illustrent de nombreux extraits de leurs journaux de bord. Ils se sont révélés être en attente de suivi et de conseils à même de les aider dans leurs pratiques quotidiennes. Aussi, la fin de la collaboration, peu anticipée, a été difficile à vivre pour certains d'entre eux, ces derniers ayant perdu brutalement un moyen narratif et réflexif sur leur pratique ainsi qu'une complicité et une aide dans la construction de leur propre trajectoire professionnelle. Nous regrettons de ne pas avoir suffisamment mesuré l'importance de l'appui généré par notre protocole de recherche dans l'accompagnement de leur travail quotidien (alors qu'il s'agissait de leur deuxième année d'enseignement et non pas de leurs toutes premières expériences professionnelles) et de ce fait, de ne pas avoir envisagé la fin du dispositif de manière plus progressive.

Ces perspectives nous amènent à penser qu'il est possible d'entrevoir des procédures d'accompagnement à même de favoriser la construction de l'activité professionnelle des enseignants débutants en les incitant à adopter une posture réflexive sur leur propre pratique (comme ce fut le cas, de façon incidente, dans le cadre de notre étude). Ce qui paraît d'autant plus difficile et nécessaire que les débuts dans le métier renvoient à une période où le rapport pragmatique aux situations rend toute prise de recul difficile. Toutefois, engager les acteurs dans une approche réflexive portant sur leur pratique nécessite d'être prudent et de considérer

un ensemble d'exigences méthodologiques et éthiques, au risque de se trouver confrontés à des obstacles et résistances de la part des enseignants novices (Altet, Desjardins, Etienne, Paquay & Perrenoud, 2013).

3.3. Engager les enseignants dans une approche réflexive

La construction de l'activité professionnelle, tout en étant dépendante des interactions avec autrui ou de la confrontation à diverses situations, peut être favorisée sous certaines conditions dans le cadre de procédures d'accompagnement et de formation. Ainsi, nous pensons que l'accompagnement des enseignants néo-titulaires doit être pensé de façon à apporter un regard autre sur leur propre activité par le suivi d'un tiers dont l'intention s'apparenterait à une modalité clinique (Etienne & Jean, 2007 ; Bertone & Saujat, 2010) ou réflexive et non pas prescriptive (Chaliès & Durand, 2000). En ce sens, le tuteur (ou formateur) se doit de mobiliser une compétence éthique dans le fait de valoriser le projet de l'enseignant novice, sans adopter de position de surplomb, animé par des perspectives de reconnaissance professionnelle (Jorro & Pana-Martin, 2012).

Cette problématique de reconnaissance au travail, particulièrement sensible dans le monde enseignant (Lantheaume & Hérou, 2008) se révèle prégnante en début de carrière comme en atteste notre étude. Prendre en compte les préoccupations des enseignants débutants, en respectant leurs trajectoires singulières, semble être à même de favoriser ce processus de reconnaissance professionnelle. L'objectif étant de pouvoir permettre aux enseignants néo-titulaires de devenir progressivement acteurs de leur propre développement professionnel, capables d'inscrire leur activité dans des contextes d'intervention de plus en plus diversifiés.

3.4 Favoriser la construction de "clefs expérientielles"

Un des enjeux de l'accompagnement des enseignants néo-titulaires serait dès lors de leur permettre de s'engager dans la construction de « clefs expérientielles », en tant que gestes professionnels (Bucheton, 2009 ; Sensevy, 2010) relevant d'une forme d'adaptabilité (se distinguant de capacités d'adaptation). Ces « clefs expérientielles » renverraient à une forme d'intelligibilité en acte traduisant l'aptitude des enseignants à pouvoir répondre à une pluralité de contextes professionnels sans perdre les exigences d'une rigueur institutionnelle. En ce

sens, il paraît essentiel de pouvoir penser la formation à partir de l'analyse de situations (Etienne, 2004), de pratiques et du travail réel pour parvenir à faire émerger des règles du métier (Saujat, 2010), ces dernières étant davantage appréhendées comme des principes organisateurs que comme des règles immuables à appliquer.

Mais au-delà d'un accompagnement individuel, nous pensons qu'il est important d'envisager l'accompagnement de collectifs de travail au sein desquels chaque enseignant pourrait construire sa propre trajectoire de développement professionnel. En ce sens, les procédures d'accompagnement des enseignants doivent s'articuler à une réflexion portant sur les contextes d'accueil de leurs premières expériences. Ainsi, la mise en place de dispositifs de formation et d'accompagnement (que ce soit dans le cadre des centres de formation initiale, etc.) ou *in situ*¹⁴ ne prendra toute sa pertinence qu'à partir du moment où elle s'accompagnera d'une réflexion portant sur le collectif de travail, sur la façon dont le collectif de pairs se constitue (ou non) en communauté de pratique¹⁵ dont l'équipe de direction s'inscrit dans cette construction de signification partagée.

L'entrée dans le métier des enseignants sortant de formation initiale coïncide actuellement avec une importante transformation des conditions d'exercice du métier dans le second degré en France, ainsi qu'un accroissement de l'hétérogénéité des élèves, tant sur le plan scolaire que sur celui de leur socialisation, notamment dans les collèges d'éducation prioritaire. De ce point de vue, l'entrée dans le métier des enseignants demeure trop aléatoire, susceptible de produire des résultats positifs mais aussi négatifs selon la qualité des dispositifs d'accueil proposés par les établissements scolaires. Cela nécessite d'interroger la nature de l'accompagnement de ces jeunes enseignants néo-titulaires au cours de leurs premières années d'exercice qui ne peuvent évacuer les questions de crise identitaire, de fragilité, d'instabilité de leur activité. L'accompagnement doit être pensé au-delà de la classe, selon des modalités intégrant les différents collectifs pour qu'il puisse s'ouvrir à la réalité complexe, dynamique et pluri-contextuelle du travail enseignant.

¹⁴ Dans le cadre de la chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle » (n°996-2012) de l'École Normale Supérieure de Lyon. <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/>

¹⁵ Dont la valeur se définit selon trois caractéristiques : « l'engagement mutuel », « l'entreprise commune » et le « répertoire partagé » (Wenger, 1998, 2005).

Références

Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : P.U.F.
- Altet, M. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles dans la formation des enseignants. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Eds.) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Angelle, P. S. (2002). *T.O.S.S. It to the New Teacher : The Principal's Role in the Induction Process*, Paper presented to the annual meeting of The Southwest Educational Research Association. Austin, Texas.
- Baillauquès, S. (2002). Identité et responsabilité ou comment la responsabilité vient aux enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 41, 65-82.
- Baillauquès, S., & Breuse, E. (1993). *La première classe*. Paris : ESF.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 21-41). Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.M., & Galatanu, O. (1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Berry, V. (2008). Communautés de pratique : note de synthèse. *Pratiques de formation, analyses*, 54, 11-47.
- Bertone, S., & Saujat, F. (2010). Interactions formatives et développement professionnel. In D. Loizon, *Le conseil en formation. Regards pluriels* (pp. 93-103). Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Bidwell, C.E. (1965). The school as a formal organization. In J. G. March (Ed.), *The Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally.

- Blanchard Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : P.U.F.
- Blanchard Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Brown, J.S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Bruner, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eschel.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 1 du 4 janvier 2007. Encart : Cahier des charges de la formation des Maîtres en Institut Universitaire de la Formation des Maîtres.
- Bullough, R.V. Jr. (1989). *First-Year Teacher : A Case Study*. New York : Teachers College Press.
- Bullough, R.V. Jr., & Baughman, K. (1997). *First-year teachers eight years later: an inquiry into teacher development*. New York : Teachers College Press.
- Caratini, S. (2004). *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Casalfiore, S., & De Ketele, J.M. (2002). Exercer le métier d'enseignant en classe : les fonctions qui structurent l'activité quotidienne des enseignants. In C. Maroy (dir.), *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants* (pp. 209-242). Bruxelles : De Boeck.
- Cattonar, B. (2002). Identités professionnelles et conceptions du métier chez les enseignants du secondaire libre en Communauté française de Belgique. In C. Maroy (dir.), *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants* (pp. 55-90). Bruxelles : De Boeck.
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Education et francophonie*, 34(1), 193-212.
- Céfaï, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La découverte.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilisation discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- Chatel, E., Rochex, J.Y., & Roger, J.L. (1996). Transformation du second degré et métier d'enseignant. In C. Gremion & R. Fraisse (dir.), *Le service public en recherche : quelle modernisation ?* (pp. 329-338). Paris : La Documentation Française.

- Circulaire n° 90-028 du 01-02-1990 : « Mise en œuvre de la politique des zones d'éducation prioritaire pour la période 1990-1993 », BO du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de la Recherche n° 7 du 15 février 1990.
- Circulaire n° 97-233 du 31-10-1997 : « Zones d'éducation prioritaires », BO du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de la Recherche n°40 du 13 novembre 1997.
- Circulaire n° 2006-058 du 30-03-2006 : « Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire », BO du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de la Recherche n° 14 du 6 avril 2006.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2002) [Edition argumentée (1999)]. *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Education permanente*, 116(3), 47-70.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*. Paris : Bayard Editions.
- Derouet, J.L. (1988). La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe. *Education permanente*, 96, 61-71.
- Dieumegard, G. (2004). *Possibles significatifs et construction d'assertions garanties en e-formation. Contribution à l'étude de l'activité d'apprenants dans un dispositif institutionnel de formation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
- Dieumegard, G., Leblanc, S., Saury, J., & Durand, M. (2004). L'organisation temporelle de l'activité des apprenants dans un dispositif d'e-formation. *Journal of Distance Education*, 19(2), 59-76.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Editions du Seuil.
- Dubois, D. (1991). *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*. Paris : CNRS-Editions.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Durand, M. (2007). Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 83-98.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage-développement. *Education et Didactique*, 2(2), 63-93.
- Durand, M., & Arzel, G. (2002). Autonomie et connaissance dans les conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement et de la formation des maîtres. In M. Carbonneau & M. Tardif (Eds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (pp. 61-77). Sherbrooke : Edition du CRP.
- Dutercq, Y., & van Zanten, A. (2004). Pluralité des mondes et culture commune : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées. In M. Tardif et C. Lessard (Eds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 175-186). Paris : De Boeck.
- Eco, U. (1988). *Le signe*. Bruxelles : Labor.
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 174, 107-118.
- Etienne, R. (2004). Socialisation démocratique et analyse des pratiques, de nouvelles missions pour l'école pour la formation ? *Cahiers du CERFEE*, 20, 7-12
- Etienne, R., & Jean, A. (2007). L'analyse de situations d'éducation et de formation entre la clinique et l'ingénierie. *Recherches Qualitatives*, Hors-Série n°3, Actes du colloque. Bilan et perspectives de la recherche qualitative, Association pour la recherche qualitative, 424-439.
- Eurydice (2003). *La profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux, rapport III. Conditions de travail et salaires*. Bruxelles : Eurydice.
- Featherstone, H. (1998). First-year teachers: What are they learning ? In R. Tovey (Ed.). *Professional development* (pp. 28-30). Cambridge, MA : The Harvard Education Letter.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental perspective. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gelin, D., Rayou, P., & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- Granger, G.G. (1968). *Essai d'une philosophie du style*. Paris : Armand Colin.

- 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.
- Guibert, P., & Périer, P. (2012). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Hammerness, K. (2003). Learning to hope, or hoping to learn? The role of vision in the early professional lives of teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 43-5.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassel.
- Hétu, J.C, Lavoie, M., & Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue Française de pédagogie*, 80, 5-16.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Jean, A., & Etienne, R. (2011). L'analyse des traitements des imprévus au service du développement professionnel des enseignants. *Communication Colloque: Le travail enseignant au XXIe siècle, perspectives croisées: didactiques et didactique professionnelle*. INRP 16, 17 et 18 mars 2011.
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. In A. Jorro & J.M. De Ketele (Eds.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 7-16). Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants: entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches & éducations*, 7, 115-131.
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(50), 123-127.
- Kirshner, D., & Whitson, J.A. (Eds.) (1997). *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London : Methuen.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Education et Sociétés*, 19, 67-81.

- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Laplantine, F. (1987). *Clefs pour l'anthropologie*. Paris : Editions Seghers.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge UK : Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral perspective*. New York : Cambridge University Press.
- Leblanc, S. (2012). *Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation*. Note de synthèse non publiée pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Montpellier 3.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans 'une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 58-78.
- Lessard, C., & Meirieu, P. (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Louvet, A. & Baillauquès, S. (1991). La prise de fonction des enseignants, un faux rite d'initiation ? *Cahiers pédagogiques*, 290.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris-Montréal : L'Harmattan.
- Marcel, J-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (1992). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Éducation-formation*, 228, 27-50.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 112-142.
- Maroy, C. (2009). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 83-99). Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck.

- Martineau, S., Presseau, A., & Portelance L. (2005). « Problématique de l'insertion professionnelle des enseignants : revue et analyse de la littérature », Actes du 5e colloque international Recherche (s) et Formation, *Former des enseignants - professionnels, savoirs & compétences*, Pays de la Loire, Nantes, CD-Rom.
- Maulini, O. (2010). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. In R. Goigoux, L. Ria & M.Ch. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Maison des Sciences de l'Homme.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Moisan, C., & Simon J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zones d'éducation prioritaires*. Rapport du Ministère de l'Éducation Nationale.
- Moreau, D. (2004). *L'entrée dans le métier d'enseignant : les deux épreuves éthiques fondamentales*. Texte présenté à la 7e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon.
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Perspectives d'avenir en éducation*, XXVII (1).
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160). Bruxelles : De Boeck.
- Norman, D.A. (1993). *Things that make us smart. Defending human attributes in the age of the machine*. New York : Addison-Wesley.
- Normand, R., & Derouet, J.L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 174, 3-118.
- Organisation pour la coopération et le développement économique (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Synthesis Report*. Paris : OCDE.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P. (2000). Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action. In J.M Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 45-60). Paris : Presses Universitaires de France.
- Peirce, C.S. (1978). *Ecrits anticartésiens*. Paris : Aubier.
- Peirce, C.S. (1984). *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil.

- Périer, P. (2009). De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. *Education et Sociétés*, 23/2009/1, 27-40.
- Périer, P. (2010). *Formés par l'épreuve ? Ressources, adaptations et révisions des professeurs débutants*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 59-76.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales. Condition de la professionnalisation. *Education Permanente*, 160, 35-60.
- Plazaola Giger, I., & Rouve-Llorca, M.-E. (2013). A autoconfrontação : uma atividade linguística sobre as disposições do atuar no ensino. In L. Bueno, M. A. Paulino Teixeira Lopes & V. L. Cristovão (Eds.), *Gêneros textuais e formação inicial* (pp. 153-180). Campinas : Mercado de Letras.
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In J.M Barbier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp.147-169). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rayou, P. (2008). Un contexte spécifique. Dossier : « Professionnalité enseignante : quelles évolutions en RAR ? ». *Bulletin XYZep du Centre Savary*, 32, IV-V.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : éditions Bayard.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Etude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat STAPS. Université de Montpellier 1.
- Ria, L. (2003). Entrer dans le métier. *Les Cahiers Pédagogiques*, 419, 61-63.
- Ria, L. (2005). *Les émotions*. Paris : Revue E.P.S.
- Ria, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*. Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp.217-243). Paris : Presses Universitaires de France.

- Ria, L. (2010). Des pistes prometteuses pour la conception de dispositifs de formation des enseignants débutants. In R. Goigoux, L. Ria & M.C. Toczec-Capelle (Eds.) (sous presse), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 325-333). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires de Blaise Pascal.
- Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. In P. Guibert et P. Périer (Eds.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves* (pp. 107-125). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Ria, L., Sève, C. Durand, M. & Bertone, B. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des Sciences de l'Education (Canada)*, VOL. XXX, 3, 535-554.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., & Durand, M. (2006). Recherche et Formation en « analyse des pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43-56.
- Ria, L., & Rouve, M.E. (2008). La co-intervention devant élèves. Dossier : « Professionnalité enseignante : quelles évolutions en RAR ? ». *Bulletin XYZep du Centre Savary*, 32, IV-V.
- Ria, L., & Rouve, M.E. (2010). Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges « Ambition Réussite » : trajectoires, activités et identités. In R. Goigoux, L. Ria & M.C. Toczec-Capelle (Eds.). *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 255-269). Presses Universitaires de Blaise Pascal.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. *@ctivités*, 8(2), 112-134.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.
- Rochex, J.Y. (1995). Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? In E. Bautier et al., *Travailler en banlieue : la culture de la professionnalité* (pp. 165-255). Paris : L'Harmattan.
- Rochex, J.Y., & Kherroubi, M. (2002). La recherche en éducation et les ZEP en France. *Revue Française de Pédagogie*, 140, 103-131.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B.B. Llyod (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rouve, M.E. (2006). *La construction de l'activité professionnelle au sein de la communauté scolaire : le cas d'enseignants néo-titulaires en zones d'éducation prioritaires*.

- Mémoire de Master 2 au CNAM de Paris sous la co-direction de J.M. Barbier et de L.Ria, Paris, octobre 2006.
- Rouve, M.E., & Ria, L. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas. *Travail et formation en éducation*, 1, 2008. URL : <http://tfe.revues.org/index565.html>.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2008). Reconnaître le travail des enseignants. Dossier : « Professionnalité enseignante : quelles évolutions en RAR ? ». *Bulletin XYZep du Centre Savary*, 32, IV-V.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Université de Provence.
- Schön, D.A. (1983). *The reflexive practionner*. New York: Jossey Bass.
- Schwartz, Y. (Ed.) (1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement. *Travail et formation en éducation*, 5, 2010, URL: <http://tfe.revues.org/1038>.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Sève, C. (2005). *Une modélisation de l'activité en match des pongistes de haut niveau. Contribution à un programme de recherche d'ergonomie cognitive des situations sportives*. Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Université de Rouen.
- Sève, C., Saury, J. Theureau, J., & Durand, M. (2002). La construction de connaissances chez les sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le Travail Humain*, 65(2), 159-190.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

- Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset-Bagnoud & M. Tardif. *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 171-179) Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Paris : De Boeck.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.M. Barbier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris : Presses Universitaires de France.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J., & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J., & Donin, N. (2006). Comprendre une activité de composition musicale : essai méthodologique sur les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience préreflexive dans le cadre du programme de recherche du cours d'action. In J.M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Les rapports sujets-activités-environnements* (pp. 221-251). Paris : Presses Universitaires de France.
- van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des établissements périphériques français. In M. Tardif & C. Lessard (Eds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 207-223). Paris : De Boeck.
- van Zanten, A. (2012). *L'Ecole de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue* (2ème éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- van Zanten, A., & Gropiron, M.F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI Enjeux*, 124, 224-268.
- Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F.J. (2004). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : La Découverte.

- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Veyrunes, P., Bertone, S., & Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche – formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2, 53-70.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communauté de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Woods, P. (1977). Teaching for survival. In P. Woods and M. Hammersley (eds). *Schoom Experience – Explorations in the Sociology of Education* (pp. 271-293). London: Crom Helm.
- Worthy, J. (2005). It didn't have to be so hard: the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.