

**L'entrée dans le corps enseignant : le stigmatisme de la
jeunesse ? Inexpérience professionnelle et stratégies
corporelles**

Louis Rossignol

► **To cite this version:**

Louis Rossignol. L'entrée dans le corps enseignant : le stigmatisme de la jeunesse ? Inexpérience professionnelle et stratégies corporelles. Education. 2016. <dumas-01402925>

HAL Id: dumas-01402925

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01402925>

Submitted on 25 Nov 2016

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.

ESPE Angers

Parcours FAS

L'entrée dans le corps enseignant. Le
stigmatisme de la jeunesse ?

Inexpérience professionnelle et stratégies corporelles

Par Louis Rossignol

Écrit réflexif

Dirigé par Frédéric Gautier

Présenté et soutenu publiquement le 10/05/2016

Devant un jury composé de : Frédéric Gautier (Professeur Agrégé, Docteur en Science Politique) et
Nicole Bertrand (Formatrice à l'ESPE d'Angers)

Avertissement

ESPE Site d'Angers

Engagement de non plagiat

Je soussigné Louis Rossignol déclare être pleinement conscient que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteurs ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou ce mémoire.

Signature :

Résumé :

Cet écrit vise à questionner les difficultés d'entrée dans le métier pour les stagiaires du secondaire en s'intéressant aux usages du corps. Ce travail soulève l'hypothèse d'un stigmatisme de la jeunesse, qui s'observerait à la fois dans une apparence dite « juvénile » et la non-maîtrise d'usages du corps associés au rôle d'adulte référent. Analysant à la fois des situations personnellement vécues, des entretiens, et s'appuyant sur la littérature sociologique, cet écrit réflexif engage une série de questionnements sur la constitution des stratégies corporelles et les ressources mobilisées.

Mots clés :

Corps ; Usages ; Enseignant ; Stigmatisme ; Stratégies ; Routines

Table des matières

Avertissement	2
Table des matières.....	4
Introduction.....	5
Première partie : De l'importance de réfléchir en termes d'acteurs situés.....	11
Chapitre 1 : Des acteurs socialement situés.....	12
Chapitre 2 : Des acteurs spatialement situés	16
Chapitre 3 : Se conformer aux attentes officielles.....	18
Conclusion de la première partie.....	23
Deuxième partie : Des difficultés spécifiques à l'entrée dans le métier ?.....	24
Chapitre 1 : Tenir sa classe	24
Chapitre 2 : Trouver sa place.....	28
Chapitre 3 : Le rôle de l'ESPE dans la construction du rôle d'adulte référent	31
Conclusion de la deuxième partie.....	34
Troisième partie : Stratégies corporelles et ressources mobilisées.....	35
Chapitre 1 : Les stratégies corporelles des stagiaires.....	35
Chapitre 2 : Mobilisation de ressources.....	42
Conclusion de la troisième partie.....	49
Quatrième partie : L'évaluation du savoir-être.....	50
Conclusion.....	54
Bibliographie.....	56

Introduction

Comment peut-on traiter de façon méthodique et analytique son parcours, ses décisions, ses prises de position, ou encore ses pratiques sans céder à la tentation du *story telling*, à la création d'une simple fiction où le rapport sur soi qu'est l'écrit réflexif ne serait que la traduction, fort peu sociologique, d'un rapport à soi. Sans doute aurais-je dû me poser la question avant de fixer le sujet de cet écrit, qui portera sur l'un des éléments les plus difficilement objectivables pour le sociologue, à savoir le corps et ses usages, comme le relève David Le breton : « *Le sociologue qui prendrait 'le corps' comme fil conducteur de ses recherches ne doit jamais oublier l'ambiguïté et la fugacité de son objet, sa qualité d'incitateur au questionnement plutôt que de pourvoyeur de certitudes* »¹. Il est en effet difficile de circonscrire l'objet « corps » : Doit-on n'envisager que les aspects physiologiques (couleur des yeux, taille, poids etc.) ? Prendre en compte la gestuelle ? L'apparence ? Ou plus largement encore le comportement ? Et comment peut-on analyser un « corps » indépendamment du sujet ? Ainsi, si le corps semble être tangible, concret, il est en réalité, et paradoxalement, évanescents dès lors qu'il s'agit de le définir avec précision. Afin de cadrer cet objet, nous retiendrons ici la typologie dressée par Pierre Bourdieu² et reprise par Delphine Serre³ : la « conformation visible » tout d'abord (taille, poids...), l'hexis ensuite (que D. Serre reformule comme « maintien du corps ») et enfin les « traitements intentionnellement appliqués à tout l'aspect modifiable du corps » (les vêtements, le souci apporté au maquillage etc.).

L'enjeu de l'écrit réflexif est déjà fort ambitieux puisqu'il invite à prendre pour sujet un sujet qui n'est autre que soi, à « se décentrer de son action afin de pouvoir l'analyser et la comprendre, à s'inscrire dans une dimension critique de l'action »⁴. Nous adopterons ici une démarche rétrospective, c'est-à-dire que l'on étudiera une ou des situation(s) passée(s), potentiellement problématique(s). Ainsi, l'arrivée dans le métier suscite le questionnement du jeune enseignant sur

¹ Le Breton David (2016). *La sociologie du corps* (9ème édition). Paris : Presses Universitaires de France. Collection « Que sais-je ? » : page 37

² Bourdieu Pierre (1977). Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 14, *Présentation et représentation du corps*. p. 51-54. doi : 10.3406/arss.1977.2554

³ Serre Delphine (1998). Le bébé « superbe » : la construction de la déviance corporelle par les professionnel(les) de la petite enfance. *Sociétés contemporaines*, n°31, p. 107-127. doi : 10.3406.1998.1773 : pages 108-109

⁴ « Note de cadrage de l'écrit réflexif » (ESPE Académie de Nantes) : http://www.espe.univ-nantes.fr/82522086/0/fiche__pagelibre/&RH=1223642640840

son corps, son apparence. Prenons pour exemple la question qui me fût posée de façon récurrente, les quelques semaines précédant la rentrée : « Comment vas-tu t'habiller le premier jour? ». Cette question, souvent accompagnée d'un sourire malicieux, comme pour souligner la difficulté d'imaginer l'étudiant d'aujourd'hui devenir professeur demain, illustre les tensions et questionnements qui peuvent exister autour du corps.

Toute tentative d'analyser l'usage du corps enseignant s'avère particulièrement périlleuse, nous l'avons dit, et une recherche si courte ne peut aboutir à des conclusions sérieuses qu'au prix d'une réduction drastique de l'étendue de son objet. C'est pourquoi nous nous attacherons à étudier les stigmates de la jeunesse pour l'enseignant à travers une étude du corps et de ses usages. Nous faisons en effet l'hypothèse que cette « jeunesse » se traduit dans l'ensemble des registres corporels envisageables. Il conviendra d'étudier dans quelle mesure ces différents registres, assimilables à un capital corporel, peuvent faire l'objet d'un investissement de la part d'un enseignant stagiaire. Des réflexions similaires, considérant le corps objet d'investissements et de stratégies ont déjà été réalisées ; on pense, par exemple, à l'étude d'Oumaya Hidri, qui étudie les différentes stratégies corporelles d'étudiants⁵.

L'entrée dans une institution nécessite la maîtrise d'un certain nombre de « codes », qui fonctionnent comme autant de repères à la fois pour les autres membres de cette institution et le public, lorsque l'activité présente une dimension relationnelle. Parmi les « savoir-faire » enseignants, on retrouve des compétences relationnelles qui impliquent un usage spécifique du corps. Nous verrons ainsi que les premières années d'enseignement sont des moments intenses de socialisation professionnelle, de (re)construction de registres corporels adaptés à un nouveau statut, un nouveau rôle. Nous faisons également l'hypothèse que la jeunesse peut être pour le néo-titulaire un stigmate. Le terme « stigmate » renvoie directement à la théorie interactionniste et au travail d'Erving Goffman, qui présente ainsi son concept :

« The term stigma, then, will be used to refer to an attribute that is deeply discrediting, but it should be seen that a language of relationships, not attributes, is really needed. An attribute that stigmatizes one type of possessor can confirm the usualness of another, and therefore is

⁵ Hidri Oumaya (2004). « Le corps de l'emploi ». Les étudiants et leurs stratégies d'insertion professionnelle. *Staps*, 4 (n°66), p. 129-141. doi : 10.3917/sta.066.0129.

neither creditable nor discreditable as a thing in itself. (...) The term stigma and its synonyms conceal a double perspective : does the stigmatized individual assume his differentness is known about already or is evident on the spot, or does he assume it is neither known about by those present nor immediately perceivable by them ? »⁶

Cette citation nous invite à dégager un certain nombre d'éléments, fonctionnant comme d'indispensables pré-supposés à l'analyse :

- La jeunesse est un élément pouvant faire l'objet d'un discrédit (*discreditable attribute*) dans certaines relations seulement. De fait, conformément à la théorie interactionniste, le stigmaté ne peut exister que dans un certain contexte, et le discrédit dans une situation ne le sera pas forcément dans une autre. Nous ne pouvons ainsi partir du principe que la jeunesse est un stigmaté, mais nous devons nous questionner sur les risques associés à la jeunesse pour l'individu devant exercer un rôle d'adulte référent. Puisque le stigmaté correspond à une contradiction entre un statut social et des attributs personnels, on voit ici clairement ce qui justifie l'usage d'un tel concept : nous faisons l'hypothèse qu'il existe une contradiction potentielle entre le statut de professeur/adulte référent (et l'ensemble des postures associées) et la « jeunesse » d'un individu.
- L'analyse du stigmaté est inséparable de la perception qu'aura l'individu de lui-même et il est indispensable de prendre en compte les « marges de manœuvre », pour ne pas dire les stratégies, des individus relatives à leur potentiel stigmaté.

Le choix d'axer ce travail sur le stigmaté de la jeunesse répond à un triple écho. Personnel d'une part, puisque j'ai largement attribué à ma « jeunesse » mes difficultés liées à l'entrée dans le métier. Institutionnel ensuite, puisque les usages du corps font l'objet d'une évaluation régulière (de la part des tuteurs et de l'inspecteur) à travers la mention « savoir-être » dans la grille d'observation des stagiaires. Cette mention « savoir-être » mérite ainsi de soulever des réflexions sur les usages du corps chez les stagiaires. Ce travail répond enfin à un écho scientifique, puisque plusieurs auteurs utilisent cette idée de stigmaté lorsqu'ils évoquent l'entrée dans le métier de stagiaires. On peut ici

⁶ Goffman Erving (1963) *Stigma. Notes on the Management of spoiled Identity*. New Jersey (USA) : Prentice-Hall. Page 12

repandre un extrait de l'article de Pascal Guibert et Gilles Lazuech, qui illustre également les deux points précédemment évoqués :

« L'âge joue également sur la représentation que l'on se fait de soi dans les relations aux autres. Les enseignants les plus jeunes sont ceux qui pensent le plus fréquemment qu'être un jeune professeur est un handicap, vis-à-vis des élèves, mais aussi vis-à-vis des autres collègues, du (des) CPE, de l'administration de l'établissement et des parents. Comme l'enseignement est un métier où se joue une forte représentation de soi et où la compétence est toujours contextualisée (face à face avec la classe, lors d'un conseil de classe, lors d'une réunion parents-professeurs), le jeune enseignant peut souffrir de son âge comme d'un stigmate social »⁷

Notons que Erving Goffman dresse au début de son ouvrage une rapide liste des différents types de stigmates, parmi lesquels figurent les « monstruosité du corps » (*abominations of the body*). Il est vraisemblable que Goffman pensait à des traits physiques socialement perçus comme hideux, et sans doute pas à un visage poupon et imberbe d'un néo-titulaire du secondaire. Cependant, on peut considérer que dans cette situation que nous analysons, l'apparence juvénile peut s'apparenter à une « monstruosité », puisque qu'elle peut faire l'objet d'un potentiel discrédit⁸. S'appuyant toujours sur les travaux d'Erving Goffman, il est possible de reprendre également les notions utilisées dans son ouvrage *La présentation de soi*⁹ où l'auteur file la métaphore du théâtre, expliquant que les « acteurs » traversent divers univers spatiaux, où se succèdent des périodes de « représentation » dans certaines « scènes » et de relâchement dans les « coulisses ». Les situations de classes correspondent sans doute le plus à ces moments de « représentations ». Les analogies avec le théâtre sont d'ailleurs récurrentes parmi les professeurs. Citons, par exemple, Jean-Paul Brighelli, professeur de lettres et auteur d'un blog pour le site internet du Point :

« Dois-je rappeler qu'être prof, c'est être sur scène quatre à six heures par jour, quatre ou cinq jours sur sept - et face à un public généralement hostile ? Quel comédien chevronné y résisterait ? »¹⁰

⁷ Guibert P. et Lazuech G. (2012) L'expérience des premières classes : Entre dispositions sociales et pragmatisme. Dans P. Guibert et P. Périer, *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, p. 59-73, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, Collection « Le sens social » : Page 69

⁸ *Ibid* : Page 13

⁹ Erving Goffman (1973). *La présentation de soi. La mise en scène de la vie quotidienne I*. Paris : Les éditions de minuit, Collection « Le sens commun ». (Ouvrage original publié en 1959 sous le titre *The Presentation of Self in Everyday Life*)

¹⁰ Brighelli Jean-Paul (2016) : « Les enseignants : absents ou absentéistes ? », *LePoint.fr*. http://www.lepoint.fr/invites-du-point/jean-paul-brighelli/brighelli-les-enseignants-absents-ou-absenteistes-05-03-2016-2023156_1886.php

Cette période de représentation en classe – notons qu'il serait peut-être un peu rapide de penser que la salle des professeurs constitue la partie « coulisse », et il est tout aussi probable que les moments passés dans ces salles soient également des instants de représentation, en particulier pour les enseignants stagiaires, comme nous l'étudierons plus tard – induit une mise en tension pour l'enseignant devant assumer et assurer son rôle devant les élèves. Paraphrasant Erving Goffman on peut dès lors considérer que les interactions entre stagiaire et élèves se révèlent bien souvent « flottantes et angoissées » (*anxious unanchored interactions*)¹¹.

Nous avons jusqu'ici parler de « stigmatisme de la jeunesse » sans avoir questionné ce concept flou¹² et indigène qu'est la « jeunesse ». Nous décidons ici d'attacher une double acception à ce terme. Il s'agit tout d'abord d'une apparence juvénile, révélant un âge de l'enseignant peu éloigné de celui des élèves. Cette apparence juvénile (et les stratégies pour lutter contre) se retrouve particulièrement dans deux registres corporels précédemment évoqués, à savoir la conformation visible (les traits du visage par exemple) et les aspects modifiables du corps (maquillage, vêtements...).

Mais derrière cette jeunesse se cache également l'ensemble des mouvements du stagiaire, ses postures, qui vont traduire un certain degré d'aisance, c'est-à-dire une capacité à se mouvoir (ou non) sereinement dans son nouvel espace physique et social. En cela, la jeunesse du professeur le conduit à faire l'expérience de l'inexpérience, mettant à l'épreuve l'*hexis* formée durant sa socialisation antérieure, et l'incitant à maîtriser un ensemble de « techniques », de « trucs », aptes à constituer un ensemble de compétences relatives aux usages du corps. On retrouve dès lors la notion de « techniques du corps », que l'on entend d'ailleurs dans un sens plus restreint que la définition donnée par Marcel Mauss¹³ puisque le corps se fait là véritable outil de travail. L'enseignant stagiaire se retrouve ainsi confronté à l'enjeu et l'urgence de mettre en place ces techniques. Il ne s'agira pas ici de dresser une liste des techniques du corps, plus ou moins efficaces, mises en œuvre par les enseignants stagiaires, ce travail ayant déjà été réalisé¹⁴.

¹¹ Goffman Erving (1963) *Stigma. Notes on the Management of spoiled Identity. Op cit.* Page 28

¹² Bourdieu Pierre (1978). « La jeunesse n'est qu'un mot ». Entretien avec Anne-Marie Métailié, paru dans *Les jeunes et le premier emploi*, Paris : Association des Ages, 1978, p. 520-530. Repris in *Questions de sociologie*, Paris : Éditions de Minuit, 1984, p.143 - 154

¹³ Mauss Marcel (1935). Les techniques du corps, *Journal de Psychologie*, vol. xxxii, n° 3-4. « J'appelle technique un acte traditionnel efficace (et vous voyez qu'en ceci il n'est pas différent de l'acte magique, religieux, symbolique). »

¹⁴ Citons par exemple : Moulin Jean-François (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. *Carrefours de l'éducation* 1, n° 17, p. 142-159. doi : 10.3917/cdle.017.0142. Ou encore : Gausmand-Ruelle Emilie (2013). *La*

Nous chercherons ici à questionner la pertinence d'une analyse en termes de stigmatisme de la jeunesse, en identifiant les difficultés engageant le corps du jeune enseignant. Nous fournirons une analyse comparative de situations vécues personnellement ainsi que par les stagiaires afin de montrer que ce stigmatisme touche de façon différenciée les jeunes enseignants, et se traduit pas la mise en place de stratégies corporelles.

Dans cet écrit, je chercherai à analyser certaines situations où « ma jeunesse » a été mise en jeu, en confrontant mes propres interrogations à l'analyse d'entretiens menés avec trois autres professeurs de Sciences économique et sociales (S.E.S) : deux enseignants de S.E.S présents dans mon établissement ainsi qu'un enseignant stagiaire. À ces trois entretiens s'ajoutent de nombreuses discussions informelles, notamment autour de la machine à café – lieu de sociabilité privilégié en salle des professeurs – où le sujet de ma recherche était lancé inopinément dans les conversations, tel un hameçon sans appât, auprès de professeurs très souvent prolixes sur le sujet. L'objectif sera ainsi de réfléchir en « creux », c'est-à-dire de déceler les éléments saillants dans les discours des professeurs interrogés afin de questionner mes questionnements, réfléchir sur mes usages, rendre l'impensé pensable. La méthode adoptée, à savoir des entretiens, me conduit nécessairement à étudier davantage la perception des enseignants de leur corps que leurs pratiques. Elle permet de susciter une réflexivité des acteurs sur leur corps et leurs stratégies corporelles, et soulève la place du stigmatisme de la jeunesse dans leur perception de leur entrée dans le métier.

Cet écrit réflexif s'organisera ainsi en quatre parties. Tout d'abord, nous rappellerons l'importance de réfléchir en termes d'acteurs situés, à plus forte raison lorsque l'on étudie des néo-titulaires. Nous chercherons ensuite à soulever les difficultés que connaissent les stagiaires dans l'usage du corps, en se demandant si ces difficultés sont spécifiques aux stagiaires. Dans une troisième partie, nous présenterons les stratégies que chaque individu peut mettre en place pour répondre à ces difficultés. Nous engagerons enfin une réflexion sur l'évaluation du « savoir-être » des stagiaires.

communication non verbale de l'enseignant en tant que composante de l'autorité (Mémoire de Master 2 SMEEF, Université d'Artois)

Première partie : De l'importance de réfléchir en termes d'acteurs situés

L'écrit réflexif invite les enseignants stagiaires à réaliser une analyse de situations, ce que nous ferons en exploitant les entretiens réalisés, confrontés à mes propres expériences. Cependant, il me paraît indispensable en premier lieu de situer les acteurs eux-mêmes dans les situations. Il convient en effet d'identifier ce qui peut influencer les interactions en classe. La plupart des études montrent la grande diversité des situations de classe et la très grande influence que peuvent avoir ces situations sur les perceptions des enseignants entrant dans leur métier. Guibert et Lazuech résument sans doute le mieux ces différents déterminants à analyser :

« Chaque individu est plus ou moins le dépositaire de dispositions sociales, et la construction de l'expérience des premières années d'enseignement se fait autour de configurations i.e d'adéquation plus ou moins réussies entre des dispositions, des stratégies d'acteurs, et la situation scolaire rencontrées en établissement. Ces différentes combinaisons construisent ce que l'on pourrait appeler des configurations professionnelles plus ou moins favorables à une insertion professionnelle réussie et en définitive à la réalisation de soi dans le métier »¹⁵

Nous prenons ici le parti d'étudier les interactions entre élèves et professeurs stagiaires à l'aune d'une triple position : il s'agira tout d'abord, et de façon tout à fait classique, de situer socialement les acteurs, c'est-à-dire en étudiant les origines sociales de ces derniers, en prenant en compte les dynamiques globales à l'œuvre pour ces deux types d'acteur. Nous chercherons ensuite à montrer que ces dispositions sociales tendent à se traduire spatialement. Enfin, nous chercherons à étudier dans quelle mesure les prescriptions officielles peuvent influencer les comportements des stagiaires.

¹⁵ Guibert P. et Lazuech G. (2012) L'expérience des premières classes : Entre dispositions sociales et pragmatisme. Dans P. Guibert et P. Périer, *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, op cit. Page 61

Chapitre 1 : Des acteurs socialement situés

Situer socialement les acteurs est une nécessité, une évidence même, pour tout chercheur en sociologie. Nous analyserons ainsi les dynamiques relatives à l'origine sociale des enseignants et des élèves.

Trajectoires sociales des enseignants

Il est primordial en premier lieu de situer socialement les professeurs, en précisant leur origine sociale, qui va tendre à influencer un certain rapport au monde, déterminer des choix et des parcours individuels. La littérature sociologique abonde sur la question de la mobilité sociale, ainsi que sur les difficultés à traverser des espaces sociaux, en raison de la rencontre entre un « passé incorporé » et un « présent différent » qui peut soulever des contradictions¹⁶. Cette difficulté liée à l'ascension sociale a par exemple été étudiée, pour le cas des enseignants, par Ludivine Balland qui se concentre sur le cas d'une jeune enseignante de lettres¹⁷.

Globalement, le métier d'enseignant reste marqué par une certaine homogénéité sociale dans son recrutement, et le constat de Jean-Michel Chapoulie, réalisé en 1987, qui fait de cette profession un « métier de classes moyennes »¹⁸ n'est pas remis en cause aujourd'hui. Les études plus récentes de l'INSEE, réutilisées par Géraldine Farges dans son étude du statut social des enseignants, permettent de confirmer ce constat de reproduction sociale parmi les enseignants du second degré (figure 1).¹⁹

¹⁶ Naudet Jules (2007). L'expérience de la mobilité sociale ascendante : les deux visages de la réussite sociale ». *Notes & Documents*, Paris, OSC

¹⁷ Balland Ludivine (2012). L'entrée dans le métier de professeur d'une « enfant de la démocratisation scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, n° 191-192, p. 40-47. doi : 10.3917/arss.191.0040

¹⁸ Chapoulie Jean-Michel (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier des classes moyennes*, Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

¹⁹ Farges Géraldine (2011). Le statut social des enseignants français, *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 49-1. doi : 10.4000/ress.884

Figure 1 : Profession du père des professeurs du second degré

PROFESSION DU PERE	COHORTE DE NAISSANCE				
	1930-1939	1940-1949	1950-1959	1960-1969	1970-1979
Agriculteur, artisan, commerçant	27,9	24,2	22,3	18	15,2
Cadre, profession libérale	16,9	16,8	19,3	18,1	16,8
Enseignant	9,4	9,2	8,8	13,3	18
Profession intermédiaire	10,8	12	15,3	16,4	15,7
Employé	15,1	16	14,9	13,8	14,4
Ouvrière	19,9	18,8	19,4	20,3	19,9
TOTAL	100	100	100	100	100

Les trois entretiens menés ont permis d'étudier des professeurs issus de catégories socioprofessionnelles différentes (Figure 2).

Figure 2 : Présentation des enquêtés

Prénom ²⁰	Age	Formation antérieure (licence)	Année d'entrée dans le métier	PCS du père	PCS de la mère
Grégoire	28	Sciences politiques	2013	Profession intermédiaire (banque)	Cadre
Sylvain	45	Sociologie	1995	Employé	Employée
Dominique	46	Prépa ENS Cachan puis économie	1994	Profession intermédiaire (enseignant)	Profession intermédiaire (secteur public)

Notons que l'on retrouve chez Dominique, fille d'instituteur, cette « rhétorique de la vocation fondée sur l'hérédité sociale » pour reprendre l'expression de Géraldine Farges²¹.

« Peut-être que je me raconte des histoires, mais j'ai l'impression que je me suis levée un matin et que je me suis "mais c'est ça en fait ! Je veux être prof". Et les autres m'ont regardé de façon un peu ahurie parce qu'ils m'ont dit "bah, nous on le savait que t'allais être prof. Il y avait que toi qui le savais pas". Mais bon moi j'ai un père qu'est instituteur, ancien directeur d'école. Je pense que je suis tombé dedans, petite. (...) Je pense que l'école c'est une grosse transmission du père (rires). »

Entretien avec Dominique

²⁰ Les prénoms ont été anonymisés

²¹ *Ibid*, page 21

L'étude des différents enquêtés me conduit à m'identifier dans une large mesure à la trajectoire de Dominique. Je suis également fils d'instituteur (également directeur, mais aussi ancien maire du village) et d'institutrice, et j'ai pour ma part grandi dans un village en Mayenne. J'ai par la suite réalisé une classe préparatoire aux grandes écoles (ENS Cachan D1), avant d'intégrer Sciences Po Lille au sein duquel je me suis progressivement dirigé vers l'idée de passer l'agrégation de Sciences économique et sociale. J'ai, pour ma part, eu un sentiment assez similaire à Dominique quant au choix de devenir enseignant.

Ces différences en termes d'origine sociale permettront ainsi d'étudier les effets différenciés d'un éventuel stigmatisme de la jeunesse selon l'origine sociale. Afin d'étudier les interactions entre élèves et professeurs, il convient de prendre en compte également les dynamiques à l'œuvre dans le public scolaire, et en particulier l'impact de la massification sur les origines sociales des élèves dans le secondaire.

La massification scolaire : une évolution du profil social des élèves

La politique conduisant à la massification scolaire, enclenchée dans les années 1980 avec l'objectif d'emmener 80% d'une classe d'âge au bac, a eu des effets sur l'origine sociale des lycéens²². Globalement, cette massification a eu pour conséquence l'éloignement des enseignants de leurs élèves en termes d'origine sociale²³.

Cette évolution du public scolaire a eu des conséquences importantes sur les conditions d'exercice des professeurs. Si auparavant les professeurs bénéficiaient d'une « légitimité d'institution » pour reprendre les termes de P. Bourdieu et J-C. Passeron, à tel point que cette légitimité leur permettait de « faire autorité », cette autorité ne va désormais plus de soi. L'ordre scolaire serait ainsi de plus en plus une construction circonstanciée, fruit d'une interaction au sein de chaque classe.

²² Beaud Stéphane (2003). *80% au bac... Et après ?*, Paris : La Découverte

²³ Pochard Marcel (2008) *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, Paris : La Documentation française

Ainsi, Pierre Périer écrit :

« Ni le statut ni les savoirs des enseignants, longtemps posé au fondement de leur autorité et légitimité, ne semblent en mesure de garantir et de stabiliser un ordre scolaire plus exposé à la dynamique des interactions dans la classe et au jeu des attentes ou revendications individuelles des élèves »²⁴

Incertitude sur le niveau des élèves, leur comportement, leurs réactions, exigence d'argumentation et d'interactions plus nombreuses ; tous ces éléments constitueraient ainsi les caractéristiques d'un « nouvel ordre scolaire »²⁵. La teneur des interactions dépend donc en partie des origines sociales des élèves. Déjà en 1967, Jacques Testanière expliquait le développement d'un « chahut anémique » (en opposition au « chahut traditionnel », c'est-à-dire un chahut encadré, ou du moins ritualisé²⁶) par l'arrivée dans le système scolaire d'élèves jusqu'à alors éloignés du système scolaire, et ainsi porteurs de nouvelles dispositions sociales²⁷.

Nous avons dans ce premier chapitre dresser un rapide aperçu de l'origine sociale des enseignants et des élèves, en soulignant les dynamiques à l'œuvre, à savoir d'un côté une logique, toujours, de reproduction sociale, et de l'autre une massification scolaire, conduisant à l'émergence d'un nouvel ordre scolaire. L'objet de notre écrit étant le stigmate de la jeunesse dans les usages du corps, il convient maintenant de montrer que la situation sociale des acteurs se traduit spatialement.

²⁴ Périer Pierre (2012). Former par l'épreuve ? Ressources, adaptations et révisions des professeurs débutants. Dans P. Guibert et P. Périer, *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, op cit. Page 81

²⁵ Périer Pierre (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes

²⁶ Chahut auquel j'ai été moi-même confronté

²⁷ Testanière Jacques (1967), « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, volume VIII. Cité par Deauvieu Jérôme (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. Paris : La Dispute

Chapitre 2 : Des acteurs spatialement situés

Nombreuses sont les études portant sur les enseignants du second degré entrant dans le métier, et analysant les premières difficultés rencontrées²⁸. Dans ces analyses, la question de la posture, des gestes, du déplacement des professeurs peut être évoquée, mais elle est très souvent présentée de façon générale, sans être relier ces difficultés propres au corps à des dispositions sociales. De même, certaines études s'attachent à décrire les gestes et dispositions corporelles des enseignants, sans inscrire socialement ces comportements²⁹. Nous chercherons ici à étudier l'éventuelle correspondance entre le social et le spatial. Cette idée n'est pas nouvelle, puisque déjà chez Pierre Bourdieu l'hexis correspond à l'expression corporelle d'un certain habitus³⁰. Cette correspondance entre l'espace social et l'espace physique se retrouvait également dans la méthode des analyses factorielles, qui permettait « *de représenter spatialement sur un même graphique à deux dimensions les positions sociales et les styles de vie* »³¹.

Nous chercherons à aller ici au-delà de la simple intuition, et nous considérons que la salle de classe est un lieu permettant une « *analyse de la culture somatique des différentes classes* » pour reprendre l'expression de Luc Boltanski³². Cette approche nous paraît d'autant plus justifier que la situation de classe engage pleinement le corps de l'enseignant, faisant de ce métier un métier du

²⁸ Citons par exemple : Deauvieu Jérôme (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, op cit. Pérez-Roux Thérèse (2012). Comprendre les processus de construction identitaire des enseignants : la dimension subjective du rapport au métier. In T. Perez-Roux (sdr). *Construction de la professionnalité et formation des enseignants : activités, savoirs et identités professionnelles*. Collection Ressources n° 16, IUFM des Pays de Loire, p. 101-115

²⁹ On pense notamment à l'article de Moulin Jean-François (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. *Carrefours de l'éducation* 1, n° 17, p. 142-159. doi : 10.3917/cdle.017.0142 ou encore Marotte Evelyne (2008). *L'analyse de l'expérience spatiale de l'enseignant dans la classe, une analyse anthropologique et phanéroscopique*,

³⁰ « *Tout se passe comme si les conditionnements sociaux attachés à une condition sociale tendaient à inscrire le rapport au monde social dans un rapport durable et généralisé au corps propre, une manière de tenir son corps, de le présenter aux autres, de le mouvoir, de lui faire une place, qui donne au corps sa physionomie sociale. Dimension fondamentale du sens de l'orientation sociale, l'hexis corporelle est une manière pratique d'éprouver et d'exprimer le sens que l'on a, comme on dit, de sa propre valeur sociale : le rapport que l'on entretient avec le monde social et la place que l'on s'y attribue ne se déclare jamais aussi bien qu'à travers l'espace et le temps que l'on se se sent en droit de prendre aux autres, et, plus précisément, la place que l'on occupe avec son corps dans l'espace physique, par un maintien et des gestes assurés ou réservés, amples ou étriqués (on dit bien de quelqu'un qui fait l'important qu'il fait du volume) et avec sa parole dans le temps, par la part du temps d'interaction que l'on s'approprie et par la manière, assurée ou agressive, désinvolte ou inconsciente, de se l'approprier* » (Bourdieu Pierre (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les éditions de minuits. Collection « Le sens commun » : page 552)

³¹ Pierru Emmanuel, Spire Alexis (2008). Le crépuscule des catégories socioprofessionnelles. *Revue française de science politique*, 3, Vol. 58, p. 457-481, doi : 10.3917/rfsp.583.0457. Page 467

³² Boltanski Luc (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*. 26^{ème} année, N.1, p. 205-233. doi : 10.3406/ahess.1971,422470. Page 209

sens pratique³³. Dès lors, une étude du corps enseignant ne peut se passer de la prise en compte des prédispositions sociales des individus. L'étude d'une posture professionnelle complexifie cependant l'analyse dans la mesure où elle nécessite non seulement la prise en compte d'une socialisation antérieure, mais également l'apprentissage. Croiser le social et le spatial devrait ainsi permettre d'étudier plus finement les difficultés des enseignants, parmi lesquelles figure la question du stigmatisme de la jeunesse.

Il ne faudrait cependant pas majorer le facteur qu'est l'origine sociale pour comprendre ce rapport au stigmatisme, dans la mesure où, comme nous l'avons dit précédemment, l'expérience de l'enseignant s'inscrit toujours dans une situation donnée, et il convient de prendre en compte les éléments extérieurs à l'enseignant. Nous avons vu dans le premier chapitre que la massification scolaire avait participé à la naissance d'un « nouvel ordre scolaire ». Nous considérons, là encore, que ce nouvel ordre scolaire se traduit bel et bien spatialement. Le professeur faisant autorité disposait de toute une série d'attributs lui permettant d'asseoir cette autorité ; pensons à l'estrade, la blouse ou encore la maîtrise du tableau noir, qui permettaient d'habiller le savoir du professeur et de le conforter dans une situation particulièrement verticale (la hauteur du savoir de l'enseignant se traduisait spatialement grâce à l'estrade par exemple).

Désormais, les relations entre professeurs et élèves sont bien plus horizontales. Notons que cette horizontalité, qui est l'un des éléments de ce nouvel ordre scolaire, ne pourrait s'expliquer uniquement par l'arrivée de nouveaux publics dans le secondaire, puisque les pédagogies nouvelles arrivées dans les années 1970 ont favorisé cette remise en cause de la verticalité. Cela est d'autant plus observable pour les sciences économique et sociale, discipline née dans les années 1970 et porteuse d'une réelle volonté de mettre en place de nouvelles pédagogies, axées sur une plus grande participation des élèves³⁴. Jérôme Deauvieu explique ainsi que ces pédagogies actives, regroupées sous le terme « cours dialogué », se sont accompagnées de nouvelles organisations spatiales en classe, avec par exemple le développement de salles « en U »³⁵. L'auteur rappelle que ces pédagogies actives, s'opposant au cours magistral, ont notamment été mis en place et développées

³³ Guibert P. et Lazuech G. (2012) L'expérience des premières classes : Entre dispositions sociales et pragmatisme. Dans P. Guibert et P. Périer, *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, op cit. Page 61

³⁴ Deauvieu Jérôme (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, op cit. Page 59

³⁵ *Idem*

pour répondre à l'arrivée dans le secondaire de nouveaux publics. Cependant, dans la pratique, les élèves les plus éloignés des codes scolaires sont les plus déroutés par le cours dialogué, les moins à même de percevoir les enjeux cognitifs, et les professeurs eux-mêmes tendent à faire un cours davantage magistral en présence de « classes faibles »³⁶.

Nous pouvons actualiser ce travail de Jérôme Deauvieu, dans la mesure où les instituts de formation insistent désormais sur « la mise en activité des élèves » non plus simplement verbale mais permettant une construction du savoir par l'élève lui-même. L'objectif est de favoriser davantage la circulation de la parole entre les élèves eux-mêmes. Ces « méthodes actives » - même si le cours dialogué se revendiquait déjà de la méthode active – s'accompagnent bien souvent d'une reconfiguration spatiale de la classe, avec, par exemple, la mise en place « d'îlots » pour favoriser des groupes de travail. Il conviendra d'étudier plus loin les implications que ces nouvelles méthodes peuvent avoir pour le corps de l'enseignant.

Chapitre 3 : Se conformer aux attentes officielles

Un dernier élément doit être pris en compte afin de situer les acteurs, à savoir les attentes officielles. En effet, bien que le métier d'enseignant se caractérise par une certaine autonomie (la liberté pédagogique), le professeur se doit de suivre une série de prescriptions officielles. Tous ces attendus ne doivent pas être minorés lorsque l'on s'intéresse aux interactions au sein de la classe, dans la mesure où les marges de manœuvre de l'enseignant s'inscrivent dans un cadre institutionnellement posé. Comme le rappelle Jérôme Deauvieu : « *Enseigner, c'est s'appuyer sur un programme d'enseignement (le curriculum), sur un horaire codifié, sur des manuels « agréés », sur des « instructions officielles », sur des idéologies pédagogiques instituées* »³⁷.

³⁶ *Ibid*, page 70

³⁷ *Ibid*, page 56

Si le programme à suivre constitue la première et sans doute la plus importante des prescriptions, il convient ici de s'interroger sur les attendus officiels pouvant exister concernant l'usage du corps par l'enseignant. Nous utiliserons pour cela le « dossier remis au stagiaire » en début d'année par l'inspecteur de l'académie de Nantes, et qui visait à la fois à donner des informations factuelles (les programmes de S.E.S, le descriptif du baccalauréat en S.E.S...), des documents supports pour préparer un cours (« fiche séance », « fiche séquence »), des indications sur la pédagogie attendue (« quelle démarche pédagogique ? »), et enfin toute une série de guides pour les stagiaires (« guide étudiant ESPE », « guide professeur stagiaire »...). Nous nous concentrerons ici sur deux principaux documents.

Tout d'abord, il convient d'étudier le « référentiel de compétences » qui constitue « *la liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier* »³⁸. Parmi les compétences imposées, aucune ne fait explicitement référence à la gestion du corps, la tenue ou encore la maîtrise de l'espace. Dans un métier de « sens pratique », où les compétences relationnelles seraient indispensables, il peut paraître tout à fait surprenant de ne pas retrouver de références à ces dites compétences. En réalité, on retrouve des indications qui supposent la maîtrise de ces compétences, mais de façon tout à fait implicite. Citons pour commencer la compétence n°3 :

« 3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage

- Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte.

- Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche

- Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative³⁹ »

On remarque ici que l'enseignant est simplement invité à « tenir compte » des dimensions relationnelles de son métier, c'est-à-dire qu'il est incité à être conscient que son métier est un métier

³⁸ Article 1 de l'arrêté du 1-7-2013 – J.O. Du 18-7-2013, « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation »

³⁹ Nous soulignons le passage

relationnel. Les exigences restent cependant tout à fait floues, quant au réel contenu de cette compétence. Par ailleurs, la compétence n°6 fait sans doute appel à un usage du corps particulier :

« 6 . Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques

- Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés »

Là encore les attendus attachés à cette compétence semblent imprécis, mais cette compétence nous permet de relever un élément central, à savoir que l'enseignant se doit d'avoir un certain rôle, celui « d'éducateur responsable ». La gestion du corps est très clairement envisagé dans une circulaire de 1997⁴⁰ où la deuxième mission présentée concerne l'exercice de la « responsabilité en classe ». On peut ainsi y lire :

« **Savoir conduire la classe**

Les compétences acquises par le professeur enfin de formation initiale doivent lui permettre, dans des contextes variés, de conduire la classe en liaison avec l'équipe pédagogique. Le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous. (...)

Il est capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves, de tirer le meilleur parti de leurs réussites, et de leur apporter conseils et soutien personnalisés avec le souci de les rendre acteurs de leur progression.

Il veille à la gestion du temps en fonction des activités prévues, des interventions et difficultés des élèves ainsi que des incidents éventuels de la classe.

Il sait utiliser l'espace et le geste et placer sa voix. Il sait choisir le registre de langue approprié ; ses modalités d'intervention et de communication sont ajustées en fonction des activités proposées et de la réceptivité des élèves.

Il a conscience que ses attitudes, son comportement constituent un exemple et une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe. »

En définitive, il est attendu du professeur qu'il adopte une pédagogie (l'idée d'avoir des élèves « acteurs » renvoie directement à la question de la mise en activité) et un comportement adaptés au « nouvel ordre scolaire » (gestion de l'hétérogénéité liée à la massification scolaire, gestion de l'incertitude, capacité à interagir...). Si les usages du corps sont directement évoqués ici, le document se contente d'énoncer l'importance des attitudes et du comportement des enseignants.

⁴⁰ Circulaire n°97-123 du 23/05/1997 adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs des IUFM, « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel »

Pour autant, devrait-on attendre d'un document qu'il développe et indique clairement quelles attitudes et quel usage du corps adopter ? Ce flou est probablement une condition essentielle de l'autonomie et de la liberté pédagogique des enseignants.

Cependant, une notion commune à l'ensemble des éléments évoqués est celle de la « responsabilité ». Ce rôle de « responsable » attendu vis-à-vis de l'enseignant se voit être plus clairement formulé encore dans le « guide du professeur stagiaire » distribué à l'ensemble des enseignants stagiaires du secondaire dans l'académie de Nantes, associé à des conseils en matière d'usage du corps :

« • Votre présentation, votre attitude, votre regard, votre voix et votre façon de vous exprimer sont déterminants.

o Vous êtes un « adulte référent » dans la classe. Vous devez voir en permanence l'ensemble des élèves quelle que soit la disposition des tables et sans perdre de vue chaque individu du groupe, savoir réagir à leurs attitudes.

o Ne restez pas assis à votre bureau, déplacez-vous dans la classe. Cela vous aidera à mieux voir ce qui s'y passe et à maintenir l'attention des élèves.

o Exprimez-vous dans un français correct et compréhensible pour tous les élèves. Veillez au vocabulaire (abstrait, technique, ...) que vous employez : pensez, si besoin est, à définir certains mots et à les faire réemployer ; assurez-vous que votre message est clair pour la classe (vous saurez si vous êtes compris en demandant aux élèves de reformuler ce que vous avez dit).

o Votre voix doit être audible pour tous : il vous faut parler assez fort et distinctement, adapter votre débit pour maintenir l'attention et être compris de tous (ne craignez pas de marquer des pauses si le besoin s'en fait sentir dans la classe).

(...)

Erreurs à éviter et conseils

(...)

• Adopter la posture adéquate d'adulte référent : vous n'êtes pas « le copain » de vos élèves. »

Si les conseils se font plus précis pour le stagiaire (« ne restez pas assis à votre bureau »), on retrouve là encore des prescriptions relativement floues (« adopter la posture adéquate d'adulte référent »). On relèvera ici l'usage du terme « adulte référent », qui était absent du référentiel de compétence. L'explication se situe sans doute dans le public visé par ces différents documents officiels. Si le référentiel de compétences s'adresse à l'ensemble des enseignants, le guide du

professeur stagiaire s'adresse exclusivement aux nouveaux venus dans la profession. On retrouve ainsi officiellement exprimés les risques associés à la « jeunesse » du professeur, et il lui est clairement rappelé qu'il doit se « comporter en adulte responsable ». Cette injonction se révèle paradoxalement infantilisante pour le stagiaire, puisque sa jeunesse lui est rappelée implicitement, et la remarque semble bien proche de celle qu'un parent pourrait adresser à un enfant ou un adolescent (« tu es un grand garçon maintenant », « sois un petit peu responsable », « il va falloir être un peu plus adulte » etc.). On peut ainsi dire que le stigmatisme de la jeunesse apparaît dans les textes officiels.

Précisons, pour finir, que ces prescriptions officielles s'inscrivent essentiellement dans une obligation de résultat (être un « adulte référent ») que dans une obligation de moyens. Cette obligation de résultat laisse ainsi des marges de manœuvre à l'enseignant, tout en lui offrant un cadre. En substance, ces documents visent bien plus à formuler le rôle attendu de l'enseignant. Jacques Lagroye définit le rôle comme un ensemble de comportements liés à la position occupée dans une institution et permettant de faire exister cette position⁴¹. Ainsi, le rôle se traduit dans l'hexis de l'individu⁴² et un comportement non conforme aux attentes de l'institution et du public l'expose à des sanctions. Jacques Lagroye précise que selon les institutions les « *cadres de l'interaction sont plus ou moins structurés* »⁴³. Contrairement à l'armée, ou encore l'église, l'école se situe plutôt dans une structuration assez faible des comportements, comme le montrent les documents officiels cités précédemment. La transgression aux comportements attendus n'est ainsi pas toujours évidente, et il est en outre difficile pour le stagiaire de se positionner, en début de carrière, vis-à-vis de ces attentes floues. On remarque ainsi toute la complexité qui s'offre au stagiaire, à la fois relativement « libre de ses mouvements » mais devant correspondre à un certain rôle dont les contours ne peuvent pas clairement être établis. On peut illustrer cette difficulté d'objectiver la transgression aux comportements attendus par l'institution par une situation observée en début d'année :

⁴¹ Lagroye Jacques (entretien) (1997) On ne subit pas son rôle. *Politix*, vol. 10, n°38, Deuxième trimestre. p. 7-17, page 8

⁴² *Ibid* page 10

⁴³ *Ibid*, page 13

Situation n°1 : Rentrer les pieds devant

Benoît, stagiaire dans l'académie de Nantes, raconte lors d'un cours à l'ESPE, « didactique des SES » la « phase de sensibilisation » qu'il a choisi pour traiter son premier chapitre avec l'une des classes de seconde « Comment les individus deviennent des acteurs sociaux ? ». Lors de cette sensibilisation, il décide, assis sur sa chaise, de poser ses pieds sur la table, afin de montrer qu'il existe des normes implicites (par exemple la façon de se tenir pour le professeur). Il raconte alors la réaction des élèves certains amusés, d'autres surpris, ou encore un autre décidant d'imiter son professeur. Benoît décide alors de rappeler à l'ordre l'élève, lui reprochant en substance de sortir de son rôle d'élève, alors même qu'il était, lui, sorti de son rôle de professeur. Cette situation a ainsi mis en tension la situation du professeur stagiaire, rendant son acte tout à fait ambigu (puisque l'efficacité de cette sensibilisation était liée à l'effet de surprise). La réaction de l'un des élèves, sortant lui aussi de son rôle d'élève, a obligé le professeur a retrouvé un usage du corps adapté à sa fonction. Finalement, on peut considérer que l'acte de l'élève a fonctionné comme un rappel à l'ordre tacite au professeur, une sanction dans l'interaction. Mais cet événement ayant été relaté à l'une des formatrices, le professeur s'est également exposé à un jugement institutionnel. Quelques semaines plus tard, cette même formatrice nous relate qu'elle a rencontré l'inspecteur et nous a affublé de « surnoms ». Benoît aura ainsi été surnommé « l'audacieux ». Ce surnom illustre parfaitement la difficulté de sanctionner un comportement non conforme au rôle de professeur (d'autant plus que ce comportement était volontairement non conforme, ce qui inscrit cet usage du corps dans la « liberté pédagogique » de l'enseignant stagiaire) mais ce surnom a fonctionné comme un rappel à l'ordre tacite.

Conclusion de la première partie

Nous avons précisé, tout au long de cette première partie, l'ensemble des éléments à prendre en compte pour situer les acteurs, en vue d'analyser les situations mettant en jeu le stigmate de la jeunesse. Nous avons ainsi montré l'importance de prendre en compte la trajectoire sociale des enseignants ainsi que les dynamiques à l'œuvre au niveau du public dans l'enseignement secondaire. Nous avons ensuite rappelé la congruence existant entre les positions spatiales et sociales des individus, avant de préciser, enfin, la nécessité de prendre en compte les prescriptions officielles qui, par leur relative imprécision, laissent de nombreuses marges de manœuvre aux enseignants, et laissent les stagiaires dans une relative incertaine autonomie. Il convient maintenant d'analyser les problèmes rencontrés par les stagiaires s'apparentant au stigmate de la jeunesse.

Deuxième partie : Des difficultés spécifiques à l'entrée dans le métier ?

Pour pouvoir parler de stigmatisation de la jeunesse, il faudrait pouvoir identifier des difficultés spécifiques à l'entrée dans le métier. Nous chercherons ici à recenser les difficultés des jeunes enseignants, sur la base de nos entretiens, ainsi que des travaux sociologiques déjà réalisés. Pour classer ces différentes difficultés, nous avons dressé deux principaux axes : il s'agira, d'une part, de mettre en exergue les difficultés de l'enseignant au sein de ses classes pour « faire cours » (on étudiera ainsi les difficultés liées à la gestion de classe) et d'autre part la nécessité de trouver sa place au sein de l'équipe pédagogique. Tenir sa classe et trouver sa place constituent dès lors les premiers enjeux pour le stagiaire.

Chapitre 1 : Tenir sa classe

La préoccupation première pour le stagiaire lors de son entrée dans le métier concerne la gestion de classe, c'est-à-dire sa capacité à « tenir sa classe ».

La question du contrôle des comportements, de la capacité à cadrer les futures relations se fait particulièrement prégnante dans les premières semaines d'enseignement. L'appréhension se fait ainsi très forte pour les stagiaires à quelques jours de la rentrée, sur des questions tout à fait pratiques : quand et comment rentrer dans la salle ? Comment faire entrer les élèves et les disposer ? L'appréhension se fait également forte sur la capacité du stagiaire à ne pas montrer qu'il connaît là sa première rentrée. L'enjeu tourne autour du triptyque : disposer les élèves, être dans une bonne position, sans montrer ses indispositions. Ces difficultés sont essentiellement liées au parcours scolaire des stagiaires qui n'ont pas connu « *d'acculturation aux savoirs sur l'enseignement, la trajectoire d'accès au métier n'a pas laissé de place à une socialisation anticipatrice au métier* ».

d'enseignant »⁴⁴. La rupture est en effet relativement forte entre la situation connue en Master 2 où la plupart des efforts sont concentrés vers l'obtention d'un concours, basé sur la maîtrise de savoirs universitaires, et la première année d'enseignement mettant en jeu une capacité à inter-agir et à endosser un rôle d'adulte référent. Il est probable que je constitue un cas particulièrement représentatif de cette très forte rupture entre la dernière année d'étude et la première année d'enseignement.

Situation n°2 : De « l'avion de chasse » au « petit coucou »

Ancien étudiant à l'institut d'études politiques de Lille, j'avais dans un premier temps souhaité me diriger vers la recherche en deuxième année de master, mais, inquiet quant aux perspectives d'insertion professionnelle du milieu de la recherche, je décidais finalement de tenter le concours de l'agrégation en intégrant la préparation au sein de l'IEP de Lille. La formation à l'agrégation se focalise essentiellement sur la maîtrise de savoirs universitaires. Contrairement aux formations de MEEF en Master 1 au sein de l'ESPE, la préparation à l'agrégation ne comporte aucun stage d'observation ou de pratique. Toute l'attention des professeurs et des étudiants se concentre sur l'obtention du concours. Il n'est que très rarement fait référence, tout au long de l'année, à la future position des étudiants. Lors de la tenue d'oraux blancs, au mois de mai, l'un des professeurs souligne la capacité qu'a l'étudiant à bien s'exprimer et à rendre « vivant » sa présentation. Il interpelle alors l'ensemble des élèves présents : « Ce qu'on regarde, c'est aussi votre capacité à parler devant un public, c'est pas que de la maîtrise du savoir. C'est important de connaître toutes ces références, mais vous verrez l'an prochain, ce que vous avez à enseigner, ça sera ras les pâquerettes. Avec cette formation, on vous forme à piloter un avion de chasse, mais l'an prochain vous aurez un petit coucou entre les mains ». Cette situation illustre l'extrême valorisation des savoirs universitaires, et dans le même temps la dévalorisation de l'enseignement dans le secondaire. Si la future situation relationnelle est ici évoquée (en soulignant l'importance de l'expression orale), elle ne correspond en aucun cas à une situation de classe, puisque la transmission implique l'échange, contrairement à un exposé. L'interaction qu'implique l'enseignement en lycée, parce qu'elle relève du secondaire, est secondaire, et la transmission du savoir correspondrait dès lors à une simple conduite d'un « petit coucou ».

Cette rupture très forte entre la formation universitaire et la première situation d'enseignement explique largement les appréhensions des enseignants stagiaires avant la pré-rentree.

La première année de stage soulève également de nombreuses difficultés quant à la gestion

⁴⁴ Deauvieu Jérôme (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, op cit. Page 192

de classe⁴⁵. Lors de la réunion de perfectionnement de l'ESPE, de nombreux délégués étudiants ont ainsi déploré le manque de formation relative à cette dite gestion. La question de la gestion de classe a ainsi tendance à phagocyter l'ensemble des questionnements des étudiants en début d'année. Pascal Guibert et Gilles Lazuech font ressortir de leur étude que cette difficulté à gérer les conflits, à « construire un ordre scolaire négocié » avec les élèves, se retrouve particulièrement chez les jeunes enseignants (ceux qui connaissent leur année de stage avant 25 ans)⁴⁶. Cet élément nous permet d'ores et déjà d'identifier des difficultés spécifiques aux stagiaires, et *a fortiori*, aux plus jeunes d'entre eux, ce qui pourrait valider l'hypothèse d'un stigmate de la jeunesse. Notons que cette distinction entre la gestion de classe et la construction des savoirs, la dimension relationnelle et cognitive, que certains auteurs tendent à poser⁴⁷, est contestée par Jérôme Deauvieu :

« Il semble que les difficultés de gestion de l'interaction scolaire relèvent d'abord de questions proprement cognitives, et que le « chahut » vécu par les enseignants en classe soit souvent le reflet de ces difficultés cognitives »⁴⁸

Dès lors, il est essentiel de prendre non seulement en compte les difficultés de gestion de classe, et celles, moins souvent évoquées de la mise au travail des élèves, et des dispositifs permettant une relation cognitive adaptée. J'ai cette année moi-même été confronté à des difficultés dans une classe de seconde, que j'avais dans un premier temps interprété d'un point de vue purement relationnel (les élèves sont bavards, ils ne se mettent pas au travail etc.). Ce sentiment était d'autant plus fort que je ne connaissais pas cette situation avec les autres classes. Mais un travail réflexif sur ma pratique m'a permis de prendre conscience des problèmes liées au cadrage du travail et à un moindre investissement personnel dans cette classe.

⁴⁵ Pérez-Roux Thérèse (2012). Comprendre les processus de construction identitaire des enseignants : la dimension subjective du rapport au métier. In T. Perez-Roux (sdr). *Construction de la professionnalité et formation des enseignants : activités, savoirs et identités professionnelles*. *Op cit*. Page 6

⁴⁶ Guibert P. et Lazuech G. (2012) L'expérience des premières classes : Entre dispositions sociales et pragmatisme. Dans P. Guibert et P. Périer, *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, *op cit*. Page 73

⁴⁷ « Certes, les problèmes d'ordre scolaire sont parfois dus à une mauvaise adaptation du cours à la classe, à des défauts techniques, obscurité ou manque de structure, mais ils ne le sont pas toujours, et pas pour tout le monde. » (Barrère Anne (2003). Que font-ils en classe ? De l'interaction au travail. *Le Télémaque*, 2, n °24, p. 65-80. doi : 10.3917/tele.024.0065. Page 74

⁴⁸ Deauvieu Jérôme (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, *op cit*. Page 54

Situation n°3 : Penser à faire bonne impression

Les cours de sciences économique et sociale pour cette classe de 35 élèves ont lieu le mercredi de 11h à 12h, et ce cours constitue la quatrième heure de suite dans mon emploi du temps. Cette quatrième classe de seconde est également pour moi la quatrième heure d'un même cours (même si la progression des classes n'est pas la même, un même cours se fait souvent dans une tranche de deux semaines entre les différentes classes). Ainsi, cette situation générerait une certaine fatigue, ainsi qu'une lassitude qui se traduisait directement par une moindre préparation du cours. On peut ainsi prendre l'exemple d'un cours au mois de novembre, où, une dizaine de minutes après le début du cours, je réalisais avoir oublié d'imprimer la fiche présentant l'activité suivante. Cette situation me plaçait en situation de stress et d'incertitude, et je décidais finalement d'envoyer un élève devant la classe pour dicter une synthèse pendant que je courais faire les dites impressions. Revenu quelques minutes plus tard, je m'apercevais que la synthèse n'avait pas été dictée, et l'ensemble des élèves bavardait bruyamment. Il fut par la suite, dans ce cours, très difficile de retrouver un cadre parfaitement propice au travail. Un tel manque de préparation peut donc générer en classe des situations d'incertitudes permettant l'émergence de bavardages. Cette moindre exigence dans la préparation s'accompagnait également d'un moindre investissement personnel en classe (lié à la lassitude de faire un quatrième cours identique) mais aussi corporel. En effet, la fatigue, sans doute liée à un hyper-investissement dans les premières classes, suscitait une tendance à s'asseoir plus forte que dans les autres classes, y compris durant des phases de dialogue avec des élèves. Cette posture assise n'était pas adaptée à l'objectif de mise au travail des élèves. J'ai par la suite tenté de corriger ces éléments, en préparant d'autant plus les cours pour cette classe et en veillant à présenter un investissement équivalent dans chaque classe.

Ainsi, il est indispensable, pour prendre en compte les relations entre professeur et élèves de s'intéresser à la fois aux interactions qui relèvent du relationnel et dans le même temps aux interactions cognitives, et la préparation en amont du cours se révèle essentiel à son bon déroulement, ce qui explique l'effort important des enseignants pour trouver les supports et les dispositifs les plus adaptés à l'apprentissage⁴⁹. La difficulté à « mettre au travail » les élèves est ainsi une difficulté tout aussi centrale que celle de la « gestion de classe ». C'est ainsi qu'Arnaud, stagiaire en sciences économique et sociale, rencontrant des difficultés dans la gestion de certaines classes, raconte au mois de mars : « *moi maintenant je ne fais plus une seule activité de moins de 10 minutes. Dès qu'on fait quelque chose, c'est au moins 10 minutes, parce qu'il faut un temps fou pour en mettre certains au travail* ».

Si la difficulté à « tenir la classe » est importante, elle s'accompagne également de difficultés liées à la mise au travail. Il convient cependant de se demander dans quelle mesure ces difficultés

⁴⁹ Hérou Christophe et Lantheaume Françoise (2008) Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation*, 57, p. 65-78. Page 67

sont spécifiques aux enseignants stagiaires. En effet, si la découverte du métier conduit les stagiaires à évoquer clairement ces difficultés, l'ensemble des enseignants peut connaître des difficultés liées à la mise au travail des élèves⁵⁰. Il devient cependant plus difficile, avec l'âge et l'expérience, de faire part de ces difficultés et de les attribuer à son propre exercice. Cet aspect se repère dès la première année de stage, où les conversations autour de la gestion de classe tendent à être moins fréquentes, ce que confirme Thérèse Pérez-Roux : « [à partir de janvier] *Quand la gestion de classe pose à nouveau problème, ceux qui osent l'évoquer se font plus rares car sans doute ont-ils le sentiment que le travail, à présent, doit porter sur d'autres aspects du métier* »⁵¹.

Ainsi, tous les enseignants peuvent connaître des difficultés dans la gestion de classe et dans la mise au travail. S'il est probable que les stagiaires connaissent davantage de difficulté en classe que les autres enseignants, il est vraisemblable que les différences portent aussi sur la manière d'appréhender ces difficultés. En cela, il serait hâtif d'attribuer les difficultés dans la mise au travail et la gestion de classe à la simple jeunesse de l'enseignant. Si ces difficultés sont inhérentes à l'entrée dans le métier, rien n'indique qu'elles soient spécifiques à la position de stagiaire.

Chapitre 2 : Trouver sa place

La seconde série de difficultés que l'on peut identifier concerne l'enjeu de « trouver sa place ». Si le discours enseignant tend à évoquer la question « d'avoir sa place » en lycée pour les élèves, notamment pour les plus éloignés des exigences scolaires en terme de savoirs, de savoir-faire et de comportements (c'est l'idée que l'élève « n'a pas sa place » en lycée)⁵² cette question se pose également pour les nouveaux entrants dans le métier d'enseignant.

Elle se pose avec une acuité d'autant plus forte pour les enseignants de sciences économique

⁵⁰ *Ibid*, page 66

⁵¹ Pérez-Roux Thérèse (2012). Comprendre les processus de construction identitaire des enseignants : la dimension subjective du rapport au métier. In T. Perez-Roux (sdr). *Construction de la professionnalité et formation des enseignants : activités, savoirs et identités professionnelles*. *Op cit*. Page 11

⁵² « *Ce travail d'intéressement apparaît épuisant par la mobilisation de soi qu'il réclame et sans succès garanti, ce qui en élève le coût. Les enseignants notent souvent que ce travail est de plus en plus coûteux, voire qu'il ne devrait pas leur incomber ou, face à son échec, que ce sont les élèves qui « n'ont pas leur place ici ». L'indignité supposée des élèves à être au collège et plus encore au lycée, renvoie à une indignité pour le professeur à leur faire cours* » (Hélou Christophe et Lantheaume Françoise (2008) Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation*, 57, p. 65-78. Page 68

et sociale, dans la mesure où ils ont souvent connu un parcours universitaire concentré sur l'une des disciplines (sociologie, économie ou sciences politiques) et les premières années d'enseignement restent des années de formation disciplinaire⁵³. C'est ce qu'on peut retrouver par exemple dans l'entretien mené avec Grégoire, dont la formation axée autour de la science politique et la sociologie le conduit à penser que, pour trouver sa place, il lui faut d'abord maîtriser l'ensemble des savoirs des sciences économique, sociologique et politique. Cette maîtrise est un pré-requis indispensable afin d'être légitime auprès des élèves. Trouver sa place passe également par rentrer également dans ce rôle « d'adulte référent ». Grégoire, qui fut « contractuel admissible » en 2013-2014 évoque ainsi cette période :

« Avec la perspective du... c'était la réforme... d'avoir un contrat avant les oraux. Ça nous laisse une chance de plus de... de tester... de voir si ça nous intéresse, si ça plaît, comment on se sent dans le rôle. On peut encore abandonner avant les oraux »

Entretien avec Grégoire

Réussir à assumer ce rôle nécessite ainsi de trouver la bonne distance avec les élèves. Or, il est difficile pour un néo-titulaire d'évaluer ce qu'est une « bonne » distance.

[Grégoire raconte sa tendance à s'accroupir près des élèves lorsqu'il fournit des explications individuelles] « Dans ces situations là, je me sens très mal à l'aise. Je veux pas les surplomber, je veux pas rester debout. Me pencher ne m'est sans doute pas très confortable, me pencher vers eux. Et donc de m'accroupir pour être plus ou moins à leur niveau, c'est ce que je disais, être à leur niveau physique, c'est plus ou moins imagé, c'est quelque chose que je fais... pas naturellement, mais très facilement. Et il m'arrive de me faire la réflexion de me relever, si j'ai pas le réflexe de me relever pour aller me chercher une chaise. Cette situation d'explication ne devant être que temporaire, je prends pas toujours la peine d'aller chercher une chaise. Et c'est vrai qu'il m'arrive de me relever. Alors je sais pas exactement s'il m'arrive de me dire que **si un collègue me voyait, j'imagine qu'il pourrait m'en faire le reproche, ou alors on pourrait me dire que je casse la distance entre eux et moi**. Mais du coup je sais pas si c'est quelque chose que je pense ou alors **le reproche qu'on pourrait m'en faire entre guillemets**. Je pense que je pourrais me défendre de ce reproche en plus. Ou alors **la conscience de casser cette distance, mais cette fois par rapport à l'élève quoi (...)** **Peut-être que je me dis que pour l'élève c'est pas un bon signal »**

Entretien avec Grégoire

⁵³ Deauvieux Jérôme (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, op cit. Page 74

Mais la question de « trouver sa place » ne se résume pas à la question du positionnement du stagiaire vis-à-vis de ses élèves, elle concerne également la situation du stagiaire au sein de l'équipe pédagogique. L'entretien réalisé avec Grégoire illustre cette volonté d'apparaître comme légitime à la fois aux yeux des élèves et des autres enseignants lors de son année de contractuel admissible.

« Tu t'es bien senti dans l'équipe enseignante ?

Oui mais y avait pas de réelle cohésion. Entre un mec qui a toujours été TZR et qui emmerde un peu tout le monde, euh...enfin, rien de véhément hein. Mon tuteur qui était surnommé « le meilleur d'entre nous ». Un jeune... enfin jeune... la quarantaine. Il y en avait deux qui étaient dans leur dernière année je crois. Ouais... On était nombreux hein. Il y en a qui venait d'arriver et un contractuel aussi qui lui avait commencé son année en tant que thésard. C'était sa deuxième année de contractuel, il a abandonné sa thèse en cours d'année. Donc lui, je discutais beaucoup avec lui, mon tuteur, et puis les autres... ils étaient pas soucieux de savoir comment ça se passait pour moi et euh.. du coup je me sentais assez.... **Je voulais pas les déranger non plus. J'étais presque obligé de faire le mec responsable** et euh.. **qui est déjà à l'aise quoi**. C'était bizarre, avec eux en tout cas, enfin certains de ces collègues là. (...) **Ils me prenaient pour un prof déjà, je me serais senti un peu sortir de mon rôle**, venir un peu les embêter dans leur routine, ou leurs pré-supposés si j'étais venu les questionner sur des problèmes que je rencontrais ou ouais des questionnements quoi. (...) J'avais d'une part pas envie de les déranger et d'autre part **de révéler quelque chose de moi. J'avais l'impression qu'il fallait que je tiens mon rôle de prof alors que j'étais que stagiaire**. Et même pas stagiaire, j'étais contractuel admissible. Mais en même temps c'est vrai que j'étais plutôt à l'aise. Je passais là et voilà mon objectif c'était le concours. Et ça roulait. »

Entretien avec Grégoire

Très attentif au regard porté par les autres enseignants sur lui, Grégoire n'en demeure pas moins « à l'aise », ayant le sentiment d'être à sa place. Cependant, l'étude menée par Thérèse Pérez-Roux met en évidence les difficultés des stagiaires pour « trouver leur place » au sein de la communauté enseignante, le sentiment d'isolement des stagiaires au sein de leur lycée d'affectation. Le sentiment d'être « seul dans l'arène » ne correspond pas seulement à la situation en classe mais également dans la salle des professeurs ou encore des conseils de classe⁵⁴.

⁵⁴ Pérez-Roux Thérèse (2011). Débuter dans l'enseignement sans formation professionnelle. Crise transitoire ou prémisses d'une réorientation radicale de la professionnalisation ?, *Colloque « Crise et/en éducation », UPO Nanterre La Défense*. Page 5

Comme nous l'avions évoqué dans l'introduction, il est difficile de soutenir que la salle des professeurs constitue les réelles « coulisses » pour les stagiaires, dans la mesure où ce dernier continue de maintenir une certaine posture, afin d'apparaître comme légitime également auprès de ses collègues. Cela apparaît clairement dans l'entretien avec Grégoire lorsqu'il évoque la nécessité de « faire le mec responsable », de « tenir son rôle ».

Enfin, la plus ou moins grande aisance au sein d'une équipe pédagogique dépend dans une large mesure de l'établissement dans lequel est affecté le stagiaire. On sait par exemple que les collèges ou lycées classés « prioritaires » connaissent des relations entre collègues plus importantes⁵⁵. Il faut une nouvelle fois prendre en compte la spécificité des sciences économique et sociale, dans la mesure où le stagiaire ne peut qu'être affecté en lycée. Il est possible que la moyenne d'âge en lycée soit plus élevée, ce qui pourrait être rendre plus difficile l'intégration dans un réseau de sociabilité. Pour autant, les S.E.S ayant un faible volume horaire en comparaison avec les autres matières, l'équipe disciplinaire est souvent restreinte, ce qui peut faciliter l'intégration du stagiaire.

J'ai, à titre personnel, été affecté dans un lycée où l'on retrouvait peu d'enseignants débutants. Rares sont les enseignants de moins de trente ans et je suis vraisemblablement le plus jeune enseignant du lycée cette année. Il a ainsi été difficile dans les premières semaines de « trouver sa place » au sein de la communauté enseignante, mais la question se posait bien plus en termes de sociabilité que de légitimité (je n'ai jamais eu le sentiment d'avoir à justifier ma légitimité auprès des autres professeurs).

Chapitre 3 : Le rôle de l'ESPE dans la construction du rôle d'adulte référent

L'année de stage est une année d'alternance entre des jours de formation au sein de l'ESPE et des heures d'enseignement en lycée. Il convient donc d'étudier le rôle que peut jouer l'ESPE dans la

⁵⁵ Guibert P. et Lazuech G. (2012) L'expérience des premières classes : Entre dispositions sociales et pragmatisme. Dans P. Guibert et P. Périer, *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, op cit. Page 70

construction du rôle d'adulte référent.

Nous avons évoqué précédemment les attentes très fortes des stagiaires vis-à-vis de l'institut de formation concernant la gestion de classe, l'angoisse de « ne pas tenir » sa classe étant très forte. Rappelons, par ailleurs, que l'on retrouve dans les prescriptions officielles l'exigence de se comporter en « adulte référent », cette exigence devant être envisagée comme une obligation de résultat. Ainsi, les stagiaires adressent-ils à l'ESPE un mandat impératif, à savoir donner les moyens de se comporter en adulte référent, afin de pouvoir gérer une classe⁵⁶. Or, les stagiaires se retrouvent souvent déçus de la formation proposée, souvent jugée trop abstraite, éloignée des préoccupations du « terrain ». C'est ce qui ressort des propos d'Arnaud, interrogé sur la formation au sein de l'ESPE :

« Je n'estime pas avoir eu de réelle formation sur le savoir-être. J'aurais aimé que ce thème soit beaucoup plus approfondi. (...) Lors de nos formations, je trouve que nous mettons trop l'accent sur les compétences disciplinaires (déjà travaillée en M1 pour avoir le concours) et pas assez sur les compétences directement liées à notre vie au sein de la classe, comme par exemple les compétences liées au savoir-être en tant que professeur »

En effet, aucun module n'aura été consacré durant la formation à l'utilisation du corps, à la posture ou même à la gestion de la voix. La liste ci-dessous présente les différents modules dans l'année :

- Didactique des S.E.S
- Contexte d'exercice
- Approfondissement disciplinaire
- Anglais
- Mémoire/écrit réflexif

La question de la gestion de la classe fut abordée de façon spécifique en contexte d'exercice durant 1h30 en octobre. Deux séances inter-disciplinaires furent consacrés à la notion d'autorité, et, enfin, les « analyses de pratique » furent l'occasion, toujours en « contexte d'exercice » d'évoquer la gestion du corps. Les séances de didactique furent, elles, essentiellement centrées autour de la

⁵⁶ Deauvieu Jérôme (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, op cit. Page 194

construction de cours. On voit ainsi que le « social » et le « cognitif », que conteste notamment Jérôme Deauvieu lorsqu'il évoque les problèmes de gestion de classe, sont institutionnellement cloisonnés. Arnaud manifestera à plusieurs reprises durant l'année sa grande frustration liée à l'absence de formation « claire » sur la gestion de classe, renforçant un sentiment d'isolement. Si la question de la posture et des gestes enseignants a pu être évoquée dans l'année⁵⁷ elle n'a jamais fait clairement l'objet d'une formation particulière.

Il convient également d'étudier le rôle de l'ESPE concernant la difficulté de « trouver sa place ». L'enjeu de la « bonne distance » fait directement écho aux avertissements présents dans le « guide du professeur stagiaire » rappelant que l'enseignant ne devait pas être le « copain » de ses élèves⁵⁸. Les stagiaires peuvent connaître ces difficultés en raison, notamment, de leur âge qui les amène à avoir une certaine proximité (culturelle notamment) avec les élèves. Elle vient ensuite de la difficulté à toujours adopter les « bons réflexes » dans les usages du corps⁵⁹ ; question peu évoquée au sein de l'ESPE nous l'avons vu. Cela vient enfin de la position hybride du stagiaire, qui reste étudiant deux jours par semaine, et doit se muer en enseignant les trois jours suivants. L'enseignant stagiaire assume ainsi successivement un rôle d'enseignant, de référent, et un rôle d'étudiant qui le replace dans une situation d'élève, « d'apprenant », le confrontant à l'évaluation par l'institut de formation. L'étude de Jérôme Deauvieu confirme la difficulté de gérer cette alternance des rôles, ce dernier expliquant que la plupart des stagiaires considère ne pas être perçus par l'IUFM comme des personnes « adultes et responsables »⁶⁰. Cette relation à l'IUFM (désormais ESPE) est en partie liée au fonctionnement même de l'institut de formation qui ne peut considérer les stagiaires comme des enseignants à part entière, afin d'affirmer la valeur ajoutée de la formation : « *considérer que l'enseignant est 'déjà là' donnerait un rôle bien marginal à la seconde année de formation* »⁶¹. On comprend dès lors l'extrême difficulté pour les stagiaires de se positionner en tant qu'adulte référent, puisqu'ils sont encore institutionnellement perçus comme étudiants, comme des enseignants en devenir.

⁵⁷ On peut d'ailleurs remarquer la particularité des sciences économique et sociale, puisque lorsque la posture est évoquée, les enseignants peuvent mobiliser des concepts sociologiques. Ainsi, lors d'un exposé, un enseignant invite les stagiaires à être attentif à leur « *hexis* ».

⁵⁸ Pérez-Roux Thérèse (2012). Comprendre les processus de construction identitaire des enseignants : la dimension subjective du rapport au métier. In T. Perez-Roux (sdr). *Construction de la professionnalité et formation des enseignants : activités, savoirs et identités professionnelles*. *Op cit*. Page 6

⁵⁹ Mais également dans le maniement de la langue. On peut prendre l'exemple d'une stagiaire en français qui regrettait lors d'avoir employé une expression courante, inadapté à son rôle « bon les gens on écoute »

⁶⁰ Deauvieu Jérôme (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, *op cit*. Page 197

⁶¹ *Ibid* page 199

Tous ces éléments nous conduisent à penser que l'ESPE, en déclenchant une frustration pour les stagiaires, lié à un hiatus sur le contenu de la formation, et en participant au brouillage des rôles – rendant le stagiaire successivement enseignant et étudiant – peut renforcer les difficultés du stagiaire pour trouver sa place et tenir sa classe.

Conclusion de la deuxième partie

Cette deuxième partie nous a permis de mettre en évidence les difficultés inhérentes à l'entrée dans le métier. Elles peuvent se poser, avec plus ou moins de force, pour gérer la classe ainsi que pour trouver sa place. Il serait difficile de soutenir que ces difficultés, en particulier concernant la gestion de classe, ne se posent que pour les stagiaires, mais la période d'entrée dans le métier est sans aucun doute une période de forte réflexivité, et les plus jeunes stagiaires sont ceux qui ont tendance à connaître le plus de difficultés. Trouver sa place au sein de l'équipe pédagogique, tenir un rôle adapté et des postures enseignantes, sont des interrogations très fortes lors de l'entrée dans le métier, qui renvoie à la question du stigmatisme de la jeunesse, notamment vis-à-vis des collègues. Dans ce contexte, l'ESPE ne semble pas offrir des réponses à ces difficultés, nourrissant à la fois les frustrations des stagiaires, et participant au brouillage des rôles. Si l'ESPE n'offre pas de réponses, il convient donc d'étudier les stratégies des enseignants stagiaires pour répondre à ces difficultés.

Troisième partie : Stratégies corporelles et ressources mobilisées

Nous pouvons considérer que le stagiaire rencontre des difficultés, tournant autour de deux grands axes : tenir sa classe et trouver sa place. L'ESPE ne fournissant que peu de réponses aux stagiaires, qui mettent alors en place des stratégies issues de bricolages élaborés de façon incrémentale tout au long de l'année. En cela « *l'enseignement demeure un travail solitaire et les solutions concrètes, les arrangements astucieux que les enseignants bricolent relèvent de modalités d'adaptation personnelle rarement rendues publiques* »⁶². Nous tenterons de recenser ces stratégies corporelles, répondant à un bricolage quotidien, et nous analyserons ensuite les ressources mobilisées pour élaborer ces stratégies.

Chapitre 1 : Les stratégies corporelles des stagiaires

Nous avons vu précédemment qu'un nouvel ordre scolaire s'imposait aux enseignants, notamment en raison de la massification scolaire à l'œuvre depuis les années 1980. Dans ce contexte, l'incertitude se fait plus forte pour les enseignants, ce qui nécessite un engagement personnel très important comme l'expriment C. Hérou et F. Lantheaume :

« La place de l'incertitude, plus grande notamment du fait de la dévolution de la régulation au local, fait que les enseignants sont, plus qu'avant, obligés d'exposer leur propre personne pour pouvoir gérer les situations, d'autant plus quand les routines sont insuffisantes pour résoudre les dilemmes quotidiens (Barrère, 2002 ; Tardif et Lessard, 2000). Dans ce mécanisme d'engagement de soi dans la situation, pour la faire tenir, le « soi-même » comme ressource (Schwartz, 1997) est mobilisé. Les enseignants l'expriment en affirmant qu'il faut désormais travailler « avec ses tripes », qu'il « ne faut pas être malade », etc. pour réussir son activité. »⁶³

⁶² Rayou Patrick, Ria Luc (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. », *Education et sociétés* 1, n° 23, p. 79-90. Page 87

⁶³ Hérou Christophe et Lantheaume Françoise (2008) Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation*, 57, p. 65-78. Page 76

Cet engagement personnel plus important passe également par un engagement accru du corps. Cela est d'autant plus observable pour les stagiaires qui, face à cette situation incertaine, développent une réflexivité relative au corps, mettant en place ce que l'on pourrait appeler des « stratégies corporelles ». Nous considérons que la notion de stratégie est tout à fait adaptée dans le cas présent dans la mesure où toute stratégie nécessite un enjeu (nous nous intéressons ici à la lutte contre un stigmatisme de la jeunesse), un jeu (qu'est celui de l'interaction⁶⁴) et des ressources sur lesquelles on peut capitaliser en vue de mettre en place des stratégies. Cependant, il serait hâtif de penser que les acteurs mettent nécessairement en place ces stratégies de façon consciente. L'acteur stratège peut voir ses stratégies naître dans l'interaction, une stratégie réflexive n'implique pas systématiquement une réflexivité sur ses stratégies⁶⁵. Cependant, il est apparu au gré des entretiens que les individus sont capables de réflexivité, et d'identifier des stratégies mises en place petit à petit. Si l'entretien permet de faire émerger cette prise de conscience sur ses propres stratégies, on peut également postuler que la phase d'entrée dans le métier, parce qu'elle correspond à une découverte de nouveaux codes et de nouvelles situations mettant en tension les registres corporels de l'enseignant, conduit à une plus grande réflexivité sur son corps.

La première des stratégies, et sans aucun doute celle qui est élaborée de façon la plus consciente et par une large majorité des enseignants entrant dans le métier, consiste en une modification de l'apparence vestimentaire. Il peut s'agir, comme me le confiait une enseignante confirmée au sujet de ses premières années, du port systématique de talons, pour gagner en hauteur, comme pour traduire physiquement une nécessité d'arborer une position supérieure, de dominer la relation⁶⁶. Cette logique de rentrer dans son rôle en adoptant un costume adapté (ou du moins supposé adapté) correspond tout à fait à ce que met en exergue Oumaya Hidri lorsqu'elle étudie les stratégies d'étudiants pour se « forger une apparence recrutante »⁶⁷. Ces stratégies répondent clairement à une volonté de « se vieillir », le jeune âge étant considéré comme une entrave à

⁶⁴ Sylvain par exemple explique que « ça fait partie du jeu, il faut bien qu'ils se moquent un peu de l'image qu'on donne ». Il apparaît ici à la fois la question de l'interaction, des risques liés à l'interaction (la moquerie) et la nécessité de tenir son rôle (« l'image qu'on donne »)

⁶⁵ On retrouve ici l'idée de stratégie inconsciente développée par Pierre Bourdieu : « les stratégies les plus “payantes” sont celles qui ne se vivent pas comme des stratégies » c'est-à-dire celles qui sont élaborées inconsciemment

Bourdieu Pierre (1981), *Questions de sociologie*, Paris : Editions de Minuit, Page 10

⁶⁶ Cette volonté a notamment été mise en exergue par Hidri Oumaya (2004). « Le corps de l'emploi ». Les étudiants et leurs stratégies d'insertion professionnelle. *Staps*, 4 (n°66), p. 129-141. doi : 10.3917/sta.066.0129. Page 136

⁶⁷ Hidri Oumaya (2008). Se forger une apparence « recrutante » : une stratégie d'insertion professionnelle des étudiant(e)s, *Travailler*, 2, n°20, p. 99-122. doi : 10,3917/trav.020,0099

l'insertion professionnelle⁶⁸, un véritable stigmaté.

« Je me suis jamais dit qu'il fallait que je ressemble à un prof. Quoique, a posteriori, je me souviens qu'à l'époque je m'habillais un peu comme l'image que je me faisais d'une prof. Je mettais des... j'avais un peu lâché mon uniforme jean basket. Après... peut-être que ça correspond à un moment quand tu... Mais je crois que j'ai lâché assez vite, mais sans m'en rendre compte, sans me le dire (...) peut-être aussi que tu te fais une image des profs et tu te rends compte assez vite de la diversité vestimentaire des profs. Tu te dis ouais ça sert à rien que je m'oblige (rires) »

Entretien avec Dominique

Situation n°4 : Prendre une veste

Comme nous l'avons évoqué en introduction, l'une des questions qui m'ont le plus été posé par mon entourage concernait la façon de se présenter aux élèves le premier jour. Cette question était associée à un constat : mon jeune âge, 24 ans, pouvait me faire perdre en crédibilité face aux élèves. Ces réflexions faisaient écho à mes propres questionnements quant à la façon de se présenter face aux élèves. L'un de mes investissements de l'été précédent la rentrée fut donc l'achat d'une veste, qui devait me permettre de « me vieillir », de « faire prof ». Si le port de cette veste était systématique en début d'année, je n'en fais plus qu'un usage périodique désormais.

L'effort pour se donner une apparence d'enseignant peut non seulement être une stratégie personnelle, mais elle peut aussi être suggérée par des collègues au sein de l'établissement. Ainsi, Arnaud m'apprend-il que son tuteur considérait qu'il faisait « trop élève » dans son apparence, et a pris la décision pour la rentrée prochaine de changer son apparence, tant vestimentaire que dans ses attributs (c'est par exemple l'abandon du sac à dos). On retrouve ici cette nécessité de mettre une distance, également dans l'apparence, entre l'élève et le stagiaire. Sylvain a connu dans ses premières années les mêmes « conseils » de la part de collègues :

« Il y a un costume de prof ? »

Je suis toujours pareil, habillé pareil.

Tu as toujours été comme ça ?

Oui sauf que j'ai un petit peu amélioré ma tenue vestimentaire parce que je me suis rendu compte que c'était mieux de montrer une image un peu plus correcte que l'ordinaire.

⁶⁸ *Ibid*, page 104

Quand t'as commencé ?

Alors ça m'est pas arrivé tout de suite non. Quand j'ai commencé vraiment, 24 ans, vraiment très jeune dans ma tête, très immature, mais même avec... avec un sac à la con que j'avais fait en éducation technique au collège. Tu sais un sac en bandoulière comme les jeunes ont aujourd'hui, fabriqué en tissu de jean avec lequel on fait les jeans. Il était pas très bien fait, mais j'avais gardé ça. Un vrai ado quoi ! Je m'en foutais. J'étais prof comme ça, en m'en foutant. Je me souviens que mon année de stage je m'étais laissé pousser la barbe alors que c'était pas régulier. Toi ça va, mais moi ça avait aucun sens ! Mes vêtements je les choisissais pas pour aller en cours. Ce qu'il y a de sûr c'est que j'ai toujours été habillé pareil en cours et dans ma vie quotidienne, sauf que j'ai un peu amélioré mon truc, ma tenue.

Pourquoi ce changement ? ça avait un impact avec les élèves ?

Non pas tellement. Et puis j'ai pas changé du tout au tout. Non c'est plutôt mes collègues qui m'ont fait chier ouais »

Entretien avec Sylvain

On pourrait ici considéré que l'effort vestimentaire s'est accompagné d'une « prise de conscience » sur la tenue à arborer pour rentrer dans son rôle. Sylvain fait ainsi un lien entre une immaturité et une apparence physique qualifiée d'adolescente. La tenue vestimentaire vient ainsi traduire la rupture nécessaire entre le monde étudiant et le monde enseignant. La tenue joue bien plus comme un marqueur pour le stagiaire : elle sert à représenter physiquement un nouveau statut. Dans un changement d'apparence se joue avant tout un rapport à soi lié à un nouveau rapport à l'autre, dans la mesure où l'individu cherche à (se) signifier qu'il compte assumer un nouveau rôle.

Il est intéressant de noter que Sylvain et Arnaud, qui ont élaboré tardivement cette stratégie vestimentaire, souvent sous l'effet de suggestion extérieures proviennent de milieux sociaux où le corps fait moins l'objet d'un rapport conscient et attentif. Ainsi, les stratégies corporelles sont liés à l'origine sociale des agents.

Nous avons vu que se posait pour Arnaud, ou s'était posée pour Sylvain la question de ressembler à un « ado » ou un « élève ». Cette ressemblance se joue tout autant dans l'apparence que dans la manière de s'adresser aux élèves. On retrouve, encore une fois, la question de la bonne

distance à trouver avec les élèves. Nous avons vu précédemment que la question se posait pour Grégoire lorsqu'il évoquait une position accroupie le mettant à hauteur des élèves. On peut là encore considérer que les enseignants stagiaires peuvent être amenés à mettre en place des stratégies pour réguler leurs relations avec les élèves. Ces stratégies vont s'inscrire dans un *continuum* aux extrémités desquelles on retrouve la tendance à chercher une relation de proximité avec les élèves et de l'autre à concentrer les efforts sur la gestion de classe en cherchant à avoir une grande sévérité. Si l'une, officiellement rejetée comme l'atteste le « guide du stagiaire », conduit à la disparition des enjeux cognitifs, la seconde, outre une possible inefficacité, peut poser un certain nombre de problèmes dès lors qu'il s'agit de mettre en place des méthodes actives. La stratégie visant à rechercher la proximité avec les élèves est la plus souvent évoquée par les stagiaires, et est majoritairement repoussée par les enseignants. Il existe de fait une certaine vigilance pour éviter de rentrer dans une trop grande proximité avec les élèves, situation que Sylvain perçoit comme « démagogique ».

« Est-ce qu'il y a eu une évolution dans l'usage de ton corps depuis tes débuts ?

Je me souviens que mon année de stage, je me disciplinais un petit peu moins que maintenant. Je faisais un peu plus souvent le clown, je jouais avec mes marqueurs... Je me souviens, truc à la con, je me souviens qu'il m'arrivait en plein cours de lancer mes marqueurs en l'air et puis de les rattraper en cours, devant les élèves qui étaient là (il mime un élève le regardant). Ça me paraît tellement stupide aujourd'hui.

Pourquoi ?

D'une part parce que ça détourne l'attention des élèves mais surtout parce que... Je sais pas ça contribue à donner une image pseudo cool, relax euh... et finalement démagogique

Tu faisais ça de façon consciente ? T'avais envie de faire le prof cool relax ?

Ouais c'était plutôt ça. Ouais apparaître à eux et à moi, « ouais on est tous frères » ou je sais pas quoi. Enfin pas un truc comme ça mais... un truc assez détestable et pourtant que même à l'époque je détestais. La démagogie quoi »

Entretien avec Sylvain

Cette question de la distance se pose également en terme langagier. Si l'on quitte ici dans une certaine mesure le strict usage du corps – même si l'on verra que la notion de « savoir-être » inclue également la façon de s'adresser aux élèves- la question du vouvoiement ou du tutoiement

est une question qui se pose pour nombre de stagiaires. Dominique s'est ainsi posée la question, notamment en raison du discours des autres enseignants et de l'IUFM (on retrouve la question de « trouver sa place » au sein de l'équipe éducative). Tutoyant spontanément les adolescents, elle tenta en début de carrière de se forcer à vouvoyer les élèves afin de correspondre à ce qu'elle pensait être le statut de professeur, mais elle réalisait finalement rapidement « qu'asseoir son autorité ne se jouait pas là ». Si aujourd'hui Dominique tutoie toujours ses élèves, il lui arrive de vouvoyer ses élèves, notamment lors de phases relationnelles plus tendues, le vouvoiement permettant sans doute de rappeler le rôle de chacun (le vouvoiement permet de signifier que c'est un professeur qui s'adresse à un élève).

« Je les tutoyais. Alors ça, ça a été une grande question. Est-ce qu'il faut les tutoyer ou les vouvoyer. Et mes collègues me disaient « non non il faut les vouvoyer » et à l'IUFM on nous disait « non non il faut les vouvoyer, il faut les vouvoyer ». Je m'étais dit « alors il faut que je les vouvoie ». Et quand t'as fait 7 ans d'animation les ados tu les tutoies, et on me disait « non il faut que tu les vouvoies sinon ils vont te tutoyer ». C'est étrange comme remarque. Non, pourquoi ? Le statut est pas le même. Je me mettais dans des situations du coup, c'était plus du tout naturel quand je parlais. Assez rapidement je me suis dit « il faut que t'arrêtes ». Donc je les tutoyais. Mais en vieillissant je me rends compte que je les vouvoie de plus en plus. Mais je suis toujours, enfin très souvent, entre le tutoiement et le vouvoiement. Quand je rouspète, je me mets à les vouvoyer. Et je les ai toujours vouvoyés à l'écrit. (...) »

Entretien avec Dominique

J'ai pour ma part connu au cours de l'année – en réalité en l'espace d'un ou deux mois – une évolution dans la façon de m'adresser aux élèves, passant du tutoiement au vouvoiement, et il m'est arrivé de repasser ponctuellement au tutoiement. Ces fluctuations s'inscrivent dans une réflexion sur la « bonne distance » à trouver avec les élèves.

Situation n°5 : Je te vois ou je vouvoie ?

Comme Dominique l'évoque dans l'entretien, les premières semaines de l'année sont l'occasion de se questionner sur la façon de s'adresser aux élèves, avec notamment la question du tutoiement et du vouvoiement. Si la formatrice au sein de l'ESPE évoquant la question préconise le vouvoiement, des stagiaires, Grégoire notamment, avouent ne pas pouvoir vouvoyer les élèves. J'ai dans un premier temps

moi-même tutoyé les élèves, le tutoiement étant apparu spontanément. J'ai cependant été amené à me questionner dans les premières semaines sur la relation que j'entretenais avec les élèves, évoquant à de nombreuses reprises l'enjeu de la « bonne distance », le risque d'une trop grande proximité qui nuirait à une relation cognitive adaptée. J'ai ainsi décidé de passer au vouvoiement après quelques semaines. Ce passage du tutoiement au vouvoiement ne semble pas avoir particulièrement interpellé les élèves, mais il m'a sans doute aidé à « entrer dans mon rôle ». Pourtant, il m'est arrivé de repasser au tutoiement, de façon très ponctuelle. Je me suis ainsi surpris à tutoyer un délégué lors d'un conseil de classe.

Les stratégies évoquées jusqu'ici ont été relativement consciemment élaborées, révélant une volonté du stagiaire de signifier corporellement son changement de statut. Il faut cependant prendre en compte d'autres éléments, notamment la mise en place de routines dans la gestuelle, dans le déplacement, qui sont beaucoup moins évoquées dans les entretiens. Des différents registres corporels (la conformation visible, les aspects modifiables et l'hexis) ce sont les aspects modifiables du corps qui sont le plus souvent investis (vêtements, maquillages...). Ces stratégies visent à entrer dans son rôle tout en cherchant à atténuer la jeunesse physiologique, qui relève du premier registre corporel. La faible évocation de l'hexis dans les entretiens doit elle nous conduire à penser qu'elle n'évolue que très peu au cours d'une carrière enseignantes ? Cette hypothèse paraît bien peu robuste, et ce serait trop s'attacher au discours que de l'affirmer. Seule une observation sur une période relativement longue permettrait de pleinement objectiver les évolutions liées à l'hexis.

On peut cependant déceler quelques discours réflexifs de la part d'enseignants sur la tenue en classe. Grégoire remarque ainsi que lors de son année d'admissible contractuel, il avait tendance à se positionner dans le dos des élèves, lors de passages dictés. Une professeur de français me confiera avoir également évolué dans sa posture, notamment en se déplaçant davantage, ses premières années étant marquées par une tendance à rester derrière son bureau les mains posées sur ce dernier (« Tu vois au début je me souviens j'avais toujours besoin d'un support. Là, maintenant, c'est moi, je suis là, mais ça c'est avec la bouteille que ça vient »⁶⁹). Si le premier évoque être dans le dos des élèves, et la seconde face à ces derniers, mais supportée par son bureau, on retrouve dans ces deux positions spatiales opposées une constante qui est la difficulté à rentrer dans l'interaction. Dans les deux cas, la difficulté à mettre en place la relation est spatialement signifiée. Dominique insistera ainsi dans son entretien qu'il ne faut « pas se cacher derrière son bureau, essayer d'être dans l'échange ». Il est probable que la relation dans la classe, tant au niveau social que cognitif, se joue dans la posture de l'enseignant, bien que ce registre soit faiblement investi dans les stratégies

⁶⁹ Carnet de terrain, 11/032016

enseignantes. Il n'est en rien étonnant que l'hexis soit peu investi, dans la mesure il est l'élément le plus difficilement perceptible, le plus profondément incorporé.

Il existe donc une série de stratégies mises en place par les stagiaires afin de « rentrer dans son rôle », de trouver la bonne distance, de tenter de « se vieillir » pour les plus jeunes. Tous ces éléments nous conduisent à penser que ces stratégies sont directement liées à une entrée dans le métier où se joue le stigmatisme de la jeunesse. Pourtant, dans cette jeunesse, doit être envisagée l'inexpérience professionnelle, qui se traduit dans l'hexis. Or, ces éléments ne font que très peu l'objet d'investissements stratégiques. Il convient désormais d'affiner l'analyse en étudiant les ressources mobilisées par les acteurs, c'est-à-dire les éléments sur lesquels les acteurs peuvent capitaliser.

Chapitre 2 : Mobilisation de ressources

Comment les enseignants en arrivent-ils à élaborer leurs stratégies ? Nous chercherons ici à mettre en exergue les ressorts de l'aisance et des difficultés, des stratégies efficaces ou écartées, des ressorts sociologiquement perceptibles des différentes stratégies corporelles. Nos recherches nous conduisent à identifier trois principaux axes d'explication : l'expérience passée en tant qu'adulte référent, et la force de l'habitus, qui offrent des prédispositions favorables à l'entrée dans le corps enseignant, et enfin l'acquisition de routines liées à un apprentissage du rôle au sein de l'institution scolaire.

Expérience en tant qu'adulte référent

Il est apparu, au fil des entretiens, que les trois enseignants interrogés ont connu, avant leur premier poste, une expérience en tant « qu'adulte référent ». Grégoire a ainsi été pendant plusieurs années entraîneur de football, et a été au contact de jeunes adolescents, connaissant parfois des tensions relationnelles avec certains des joueurs. Dominique a travaillé pendant sept ans dans l'animation avec des adolescents. Enfin, Sylvain, qui avait été au contact de jeunes en réalisant de

l'aide aux devoirs avant de faire le choix d'être enseignant, a également été animateur. Or, l'ensemble de ces enseignants a connu une entrée dans le métier plutôt apaisée. Notons, à l'inverse, qu'Arnaud, connaît à 24 ans sa première expérience en tant qu'adulte référent, et exprime ses difficultés sur la gestion des relations avec les élèves.

Il apparaît clairement que les enseignants ayant eu une expérience d'adulte référent par le passé ré-utilisent des « trucs » acquis durant ces années, et ont une plus grande capacité à inter-agir avec les élèves. Ainsi, Dominique, qui a connu une première affectation en région parisienne, auprès d'élèves provenant d'un milieu social populaire, considère que son BAFA fut une ressource bien plus importante que le CAPES pour l'aider à gérer des situations de classe :

« Les élèves c'était un public que t'avais jamais rencontré avant ? »

Non, non. (...) Mais c'est pas un public que je connaissais pas du tout parce que moi j'ai fait de l'animation pendant très longtemps. J'ai commencé à faire de l'animation en 87 et j'ai arrêté le 31 août 1994, et le 3 septembre 1994 j'arrivais au lycée. C'est là où j'ai arrêté. Donc j'ai fait voilà 7 ans d'animation, pas mal avec des pré-ados et à l'époque ce que je me disais, ce qui m'aide le plus c'est pas mon BAFA et c'est pas mon CAPES, en terme de gestion de classe par exemple, de manière de leur parler »

Entretien avec Dominique

De même, lorsque Grégoire connaît une situation difficile dans l'une de ses classes avec un élève, il remobilise des ressources liées à son expérience d'entraîneur de football (avec des pré-adolescents de 10-11 ans ainsi qu'avec des jeunes de 18 ans lorsqu'il avait cet âge) :

« Tu crois que ça t'a servi d'avoir été éducateur de foot en tant qu'enseignant ? »

J'en sais rien. Je sais pas. Je sais que cette année je l'ai réutilisé pour un élève un peu récalcitrant que je savais être footeux. Donc j'ai essayé de leur faire comprendre l'analogie du collectif, du cadre. Donc je sais pas si c'est ça, peut-être qu'inconsciemment. Je sais pas trop. Quelque part, peut-être. Forcément ça ne dessert pas. Peut-être inconsciemment de gérer un collectif déjà, de me poser en... mais même au foot je cherchais pas à donner l'exemple, donc je sais pas si là-dessus... Mais en tout cas oui d'avoir été un adulte plus ou moins référent quelque part. »

Entretien avec Grégoire

Lorsque le rôle d'adulte référent dans un domaine para-éducatif a déjà été endossé, il apparaît donc plus aisé de retrouver un rôle similaire en tant qu'enseignant. Il n'est pas étonnant d'observer que de nombreux enseignants ont connu de telles expériences dans la mesure où elles peuvent également orienter les choix d'étude. C'est ce que soulève Frédéric Charles, remarquant qu'une majorité des étudiants au sein des IUFM avait connu une socialisation de ce type⁷⁰.

On ne peut cependant que remarquer le hiatus entre les procédures de recrutement dans les instituts de formation ainsi que dans les concours d'enseignant du second degré qui se focalisent essentiellement sur la maîtrise de savoirs universitaires, et les exigences relationnelles du métier. Comme le rappelle Jérôme Deauvieu : « *on demande aux futurs enseignants d'être des spécialistes de leur discipline universitaire plus que des personnes 'motivées' par la relation d'enseignement* »⁷¹. La faible attention portée aux aspects relationnels vient renforcer la difficulté pour l'étudiant de se muer en adulte référent lors de sa première année d'enseignement.

L'expérience dans des activités para-éducatives, offrant un rôle d'adulte référent, constitue donc un ensemble de ressources sur lesquelles l'enseignant peut capitaliser lors de son entrée dans le métier. Elle peut cependant soulever un certain nombre de difficultés sur la « bonne distance » à trouver avec les élèves. A cette ressource, il convient d'ajouter l'effet de l'habitus sur les postures enseignantes.

La force de l'habitus

L'arrivée dans le métier peut se faire avec une aisance bien plus grande, lorsque l'on provient d'un milieu social proche, voire identique à celui d'enseignant, permettant une maîtrise rapide des principaux codes enseignants. L'entrée dans le métier peut alors paraître presque « naturelle », certains codes et valeurs ayant été acquis antérieurement⁷².

⁷⁰ Charles Frédéric (2012). Les différents types de socialisation à l'œuvre dans le recrutement des professeurs du secondaire en Angleterre et en France. *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, p. 17-39, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, Collection « Le sens social » : Page 35

⁷¹ Deauvieu Jérôme (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, op cit. Page 175

⁷² Farges Géraldine (2011). Le statut social des enseignants français, *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 49-1. doi : 10.4000/ress.884

Cette précocité dans l'acquisition des manières enseignantes correspond en fait à des longues fréquentations avec des enseignants dans la jeunesse. En cela, il convient de rappeler que « la précocité n'est qu'un effet de l'ancienneté » pour reprendre la formule de Pierre Bourdieu⁷³. En cela, l'aisance dans la classe est largement liée à une proximité sociale avec le nouveau milieu de l'enseignant. C'est ce qu'exprime par exemple Dominique, fille d'enseignant, lorsqu'elle évoque être « tombée dans l'enseignement tout petite » ; et ceci sera confirmé par son entourage lorsqu'il lui dit « il n'y avait que toi qui ne savais pas que tu serais prof ». Etant également fils d'enseignants du premier degré, j'ai également connu des remarques similaires.

Situation n°7 : L'hexis de prof

Nous avons mis en exergue précédemment l'influence des expériences antérieures, lorsque des stagiaires ont connu dans leur parcours un rôle d'adulte référent dans le domaine para-éducatif. J'ai pour ma part une courte expérience dans ce domaine, puisque j'ai été durant deux ans encadrant dans un club de tennis. Lors de la première année, j'assistais l'entraîneur titulaire dans les cours de « mini tennis » destinés aux jeunes enfants (5-6 ans). L'année suivante, j'étais en charge d'un groupe de 6 à 8 adolescents. Cette expérience fut courte, et ne m'a donné qu'un faible aperçu du rôle d'adulte référent (très faible volume horaire et finalement peu de relations avec des adolescents). Cet écrit réflexif me conduit à penser que mon origine sociale a été bien plus influente pour mon entrée dans le métier.

Lors de mon année de préparation à l'agrégation, de nombreux camarades s'amusaient à me décrire comme « l'archétype du prof ». Deux camarades me dirent, dans deux conversations différentes, que j'avais un « hexis de prof », que je « faisais déjà prof », alors même qu'ils ne connaissaient pas la profession de mes parents. J'ai ressenti cette même aisance cette année pour endosser cette image de professeur. On retrouve ici parfaitement les caractéristiques associés à l'aisance décrites par Pierre Bourdieu : « cette sorte d'indifférence au regard objectivant des autres qui en neutralise les pouvoirs, suppose l'assurance que donne la certitude de pouvoir objectiver cette objectivation »⁷⁴. Cette aisance a été facilitée par la situation du lycée, dans la mesure où j'ai pu enseigner dans un lycée où de nombreux élèves répondent aux attentes scolaires, et dans des classes dites « studieuses ». Ce cadre a facilité la mise en place d'une interaction essentiellement cognitive, où les phases de tensions dans les relations avec les élèves étaient très rares.

Rappelons que la prise en compte de l'origine sociale ne constitue en rien une grille de lecture suffisante pour analyser l'entrée dans le « corps » enseignant. La situation de l'établissement est sans doute également une donnée très importante, et j'aurais pu connaître de grandes difficultés

⁷³ Bourdieu Pierre (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, op cit. page 77

⁷⁴ Bourdieu Pierre (1977). Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 14, *Présentation et représentation du corps*. p. 51-54. doi : 10.3406/arss.1977.2554. Page 52

en étant confronté à un public plus rétif aux « codes scolaires ». Mais être confronté à des élèves issus d'un « bon lycée » n'est cependant pas la garantie d'une entrée facile dans le métier comme le rappellent P. Guibert et G. Lazuech :

« Ce sont les enseignants d'origine sociale élevée qui estiment avoir rencontré le plus de difficultés dans l'exercice du métier, alors qu'objectivement ils sont plutôt dans les « bons » établissements. A contrario, les professeurs d'origine sociale populaire, s'ils rencontrent également des problèmes dans leurs classes, les expriment avec moins d'intensité, même lorsqu'ils se trouvent face à des situations pédagogiques et relationnelles considérées comme difficiles. (...) »

L'exercice de la nouvelle professionnalité qui exige de l'enseignant une proximité plus grande avec les élèves et une attitude plus compréhensive semble finalement plus accessible à certains professeurs. Parce que les différences sociales se lisent à tous les moments de l'existence, qu'elles sont fortement incorporées et qu'elles se révèlent dans une foule de détails insignifiants, comme la façon de se vêtir, de se coiffer, de se maquiller pour les filles, de se tenir, de parler etc., il y a, pour les professeurs issus de milieux à fort capital culturel, un choc à rebours. Ce ne sont plus les élèves qui sont inadaptés à l'école, c'est, pourrait-on dire, l'enseignant qui n'est pas adapté à ses élèves »⁷⁵

Notons que l'étude de Frédéric Charles sur l'influence de la socialisation sur le recrutement des enseignants. Seuls 19,9% des étudiants en IUFM sondés n'ont pas connu de socialisation spécifique (notons que Frédéric Charles envisage la socialisation primaire de façon plus large, puisqu'il regroupe les stagiaires qui ont des parents salariés dans le secteur public)⁷⁶. De notre étude, il ressort que le sentiment d'aisance dans l'usage du corps est lié à ces socialisations.

Il convient, enfin, d'étudier une dernière ressource pour les enseignants dans leur élaboration de leurs ressources, à savoir l'apprentissage de routines.

⁷⁵ Guibert P. et Lazuech G. (2012) L'expérience des premières classes : Entre dispositions sociales et pragmatisme. Dans P. Guibert et P. Périer, *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, p. 59-73, *op cit*: Pages 68-69

⁷⁶ Charles Frédéric (2012). Les différents types de socialisation à l'œuvre dans le recrutement des professeurs du secondaire en Angleterre et en France. *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, p. 17-39, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, Collection « Le sens social » : Page 36

La force de l'habitude

L'apprentissage progressif de techniques du corps constitue la dernière ressource pour des stagiaires ayant pu connaître des difficultés lors de l'entrée dans le métier. Nous reprendrons ici l'exemple de « Magda », présenté par Ludivine Balland⁷⁷, qui illustre parfaitement nos propos.

Ludivine Balland étudie le cas de « Magda », issue d'un milieu populaire et fille de la « démocratisation scolaire ». Si Magda connaît une première expérience en tant qu'adulte référent avant d'entrer dans le métier, puisqu'elle fut pionne, la confrontation à un public populaire dont elle est désormais éloignée suite à son ascension sociale. Vivant mal cette expérience, elle aura tendance à mettre en place des « stratégies d'évitement, refusant autant que possible la confrontation et les heures de permanence ». Or, le rôle d'adulte référent ne peut être une propédeutique au métier d'enseignant qu'à la condition qu'elle permette une relation avec des adolescents. On peut dès lors considérer que son entrée dans le métier la place réellement pour la première fois dans une position d'adulte référent. Si sa réussite scolaire lui a permis d'obtenir le concours – puisque, nous l'avons vu, le recrutement est essentiellement basé sur la maîtrise des savoirs universitaires – son entrée dans le métier est une réelle épreuve. Cette épreuve l'oblige alors à rentrer dans un travail d'apprentissage « *de manières d'être qu'elle n'a jamais expérimentées jusqu'alors* »⁷⁸.

Cet apprentissage passe notamment par une meilleure intégration au sein de l'équipe pédagogique pour Magda. Il apparaît donc bien que les difficultés de Magda s'articulent autour des deux axes précédemment évoqués : trouver sa place, tenir sa classe. C'est en « trouvant sa place », en construisant un réseau de sociabilité que Magda réussira à faire évoluer ses pratiques. Finalement, cette intégration dans un réseau de sociabilité a permis de faire apparaître de réelles « coulisses », pour reprendre le terme de Goffman, qui n'existaient pas nécessairement jusqu'alors. Cette intégration dans l'équipe enseignante la conduit à mettre en place de nouvelles stratégies, parmi lesquelles on retrouve un changement d'apparence vestimentaire, mais aussi une nouvelle relation avec les élèves, moins basée sur l'opposition que sur un rapport plus « affectif »⁷⁹.

⁷⁷ Balland Ludivine (2012). L'entrée dans le métier de professeur d'une « enfant de la démocratisation scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, n° 191-192, p. 40-47. doi : 10.3917/arss.191.0040

⁷⁸ *Ibid*, page 6

⁷⁹ *Ibid*, page 8

Ainsi, l'apprentissage de manières d'être adaptées au rôle s'apprend bien se fait progressivement, en particulier dans les premières années. On retrouve cette idée particulièrement présente dans le discours enseignant que le métier s'apprend essentiellement dans la classe. Tout individu, lorsqu'il entre dans une institution, doit passer par cette phase d'apprentissage de son rôle. C'est ce que rappelle J. Lagroye en prenant l'exemple l'arrivée d'un individu dans un ministère :

« Où qu'il soit né, quelle qu'ait été sa socialisation, un individu jeté pour la première fois dans un ministère doit apprendre, comprendre ce qu'il convient de faire dans différentes situations concrètes ; ce qui suppose un travail de recours, de réactivation d'expériences antérieures qui peuvent être parfaitement désadaptées et engager un comportement inopportun »⁸⁰.

La mise en place de routines permet dès lors un usage réflexe de stratégies corporelles incorporées. Pour autant, ces routines ne permettent pas de répondre à toutes les situations, et l'incertitude croissante dans le nouvel ordre scolaire oblige sans doute à un usage de plus en plus réflexif du corps. Cette mise en place de routines peut également expliquer certaines résistances de la part des enseignants face aux injonctions officielles, notamment en matière pédagogique. Dans la mesure où ces routines s'inscrivent dans un certain cadre, permettant un contrôle de la situation relationnelle avec les élèves, la mise en place de nouvelles pédagogies peut conduire l'enseignant à refaire l'expérience de l'inexpérience. L'entretien avec Dominique illustre cette appréhension vis-à-vis de la mise en place de nouvelles situations pédagogiques, qui conduirait à une nouvelle disposition spatiale, des tables comme des acteurs :

« Il y a eu des évolutions dans ta façon de te déplacer etc. dans ta salle de classe ?

Non j'ai pas l'impression. Ça c'est dur, on se voit pas en fait. J'aime bien circuler dans la classe, je suis toujours debout. Je crois que j'ai jamais changé vraiment ça. Après je crois que je fatigue plus. Je pense qu'il m'arrive plus souvent de m'asseoir qu'avant, surtout quand je fais des journées de 6h (...)

C'est peut-être que t'as pas eu besoin d'adapter ?

Ah oui d'ajuster ? De me dire « ah oui ça, ça va pas ». Non peut-être pas. Qu'est-ce que je... Moi c'est plus sur la transmission didactique. C'est plus ça qui m'interroge. Et puis actuellement on a tellement d'injonctions... J'ai été formé à... comment on dit déjà ?

⁸⁰ Lagroye Jacques (entretien) (1997) On ne subit pas son rôle. *Politix*, vol. 10, n°38, Deuxième trimestre. p. 7-17, page 11

Le cours dialogué ?

Oui j'ai vachement été formé à ça. Les documents, on travaille tous ensemble, vous allez préparer les trucs, on construit ensemble. Toutes les nouvelles injonctions sur le travail en îlots... La fameuse mise en activité des élèves...

Ça pourrait avoir un impact sur ta façon de t'adresser...

...alors oui peut-être un problème de contrôle de ma part. C'est peut-être que j'ai peur. Je m'interroge vachement là-dessus, de pas être dans le contrôle, que je ne sois plus l'élément qui fait le truc. Je me dis « mais c'est ça en fait, tu veux pas perdre le contrôle ». Alors je me dis qu'il faut que je m'y mette un peu. (...) L'histoire du travail en îlots, c'est une question que j'ai peur de carrément m'ennuyer. Je fais quoi pendant ce temps ? Je les regarde ? Je crois que ça, ça me déstabilise vachement. (...) »

Entretien avec Dominique

Conclusion de la troisième partie

Les difficultés liées à l'entrée dans le métier conduisent les nouveaux enseignants à mettre en place diverses stratégies corporelles. Ces stratégies visent à lutter contre le stigmate de la jeunesse, et visent donc à masquer l'apparence juvénile de l'enseignant, et à trouver la bonne distance dans les relations avec les élèves. Ces stratégies élaborées éludent cependant le travail sur l'hexis qui se fait de façon beaucoup moins consciente. L'ensemble de ces postures est directement lié à la mobilisation de ressources : les expériences passées en tant qu'adulte référent, le milieu social d'origine, et, enfin, un apprentissage progressif de techniques corporels grâce à l'acquisition de routines. Cet apprentissage vient faire disparaître le stigmate de la jeunesse, entendu ici dans le sens de l'inexpérience. Cependant, la confrontation à des situations nouvelles et incertaines peut conduire l'ensemble des enseignants à refaire l'expérience de l'inexpérience.

Quatrième partie : L'évaluation du savoir-être

Nous proposons de déterminer cet écrit réflexif en proposant une réflexion sur l'évaluation du savoir-être. Cette mention, présente dans la grille d'évaluation proposée aux tuteurs, fut l'un des éléments déclenchant le choix de traiter la question de l'usage du corps. La question du savoir-être fera finalement l'objet de quelques remarques sur l'évaluation des compétences relationnelles du stagiaire.

Nous avons vu tout au long de cet écrit que la question du corps se posait pour nombre de stagiaires, et faisait l'objet d'un investissement. En cela, les enseignants ont bien conscience que « le corps est important ». Une étude réalisée par A. Benzer auprès d'enseignants turcs rejoint ces observations : à la question « *le langage du corps est-il important dans l'éducation ?* », 100% des répondants affirmaient que oui, mais la plupart concevait également ne pas avoir eu de formation spécifique sur ce langage du corps, ce qui leur aurait posé problème⁸¹. Cette importance du corps est également soulevée par l'institution, comme en témoigne la mention « savoir-être » dans la grille d'évaluation des stagiaires. Il peut paraître en effet indispensable de prendre en compte l'usage du corps, dans la mesure où il devient une ressource essentielle pour l'enseignant dans le nouvel ordre scolaire.

Cette évaluation du « savoir-être » s'inscrit clairement dans l'évolution que connaît la formation des enseignants depuis le début des années 1990. En effet, le métier d'enseignant ne repose plus exclusivement sur une qualification, obtenue grâce à l'obtention du concours, mais également sur la mesure de compétences. En cela, le référentiel de compétences est une parfaite illustration de ce mouvement. Si l'idée de qualification s'inscrit dans une perspective collective, en amont de la prise de fonction, grâce à l'obtention du concours, la compétence, elle, serait une approche à la fois plus individualisée et contextualisée de la pratique enseignante⁸². Si la qualification est, elle, acquise pour toute la carrière, la compétence serait à l'inverse un enjeu

⁸¹ Benzer Ahmet (2012). Teacher's Opinions about the Use of Body Language. *Education*. Vol. 132, no. 3. Page 469

⁸² Losego Philippe (1999). La construction de la compétence professionnelle et sa mesure : le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM. *Revue française de sociologie*, 40-1. *Fluidité et hiérarchie. L'évolution de la stratification sociale en France*. pp. 139-169. Page 141

présent toute la carrière⁸³.

P. Losego identifie deux principales raisons de l'émergence de la notion de compétence dans l'enseignement. Il s'agirait d'une part de répondre à l'évolution du contexte d'enseignement, avec l'évolution du profil social des élèves. On retrouve dès lors pleinement la question du nouvel ordre scolaire. Mais il s'agirait également d'une conversion du secteur public aux méthodes de gestion du privée, ce que l'on appelle désormais le *New Public Management*. Le *NPM* vise, notamment, à davantage cadrer les comportements des agents ainsi qu'à l'évaluer. Il n'est ainsi pas étonnant de voir émerger la notion de « savoir-être », qui est déjà utilisée dans le secteur privé depuis plusieurs années maintenant.

La prise en compte du « savoir-être » dans le secteur privé répond à une volonté de rationaliser les pratiques, de rationaliser la subjectivité⁸⁴, et de formaliser des éléments qui échappent à la simple maîtrise de savoirs techniques. En cela, la notion de savoir-être s'inscrit pleinement dans une gestion par compétence, en opposition à la qualification. Derrière ce vague terme « savoir-être », les directeurs des ressources humaines regroupent un ensemble de « *normes comportementales* », attachées « *aux caractéristiques personnelles des individus : motivation, responsabilité, participation, engagement* »⁸⁵. On retrouve dans ce savoir-être la capacité à mettre en œuvre des compétences relationnelles.

Il serait ainsi tentant de voir dans la prise en compte du savoir-être et son évaluation la conversion pleine et entière du secteur public aux méthodes managériales issues du secteur privé ; méthodes qui chercheraient à imposer aux enseignants des normes de comportements en classe. Ce serait cependant s'arrêter un peu trop rapidement sur le terme qui, bien que nouveau (et notons qu'il n'est utilisé qu'au sein de l'académie de Nantes, pour l'évaluation des stagiaires en S.E.S) recouvre en réalité des attentes et des attentions qui existent depuis bien plus longtemps⁸⁶. Il s'agit, en réalité, de la création d'une catégorie, recouvrant des mentions existant déjà les années précédentes, comme le montre la grille d'observation de l'enseignant stagiaire de 2013-2014 ci-dessous⁸⁷ :

⁸³ *Ibid*, page 145

⁸⁴ Ségol Elodie (2006) « Les « savoir-être », un angle mort des débats sur la compétence. », *L'Homme et la société*, 4, n° 162, p. 97-113, doi : 10.3917/lhs.162.0097. Page 99

⁸⁵ *Ibid*, page 111

⁸⁶ Losego Philippe (1999). La construction de la compétence professionnelle et sa mesure : le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM. *Revue française de sociologie*, *op cit*, page 145

⁸⁷ Issue du mémoire de Letondeur Céline (2014). *La fabrique des enseignants*

Figure 3 : Grille d'observation de l'enseignant stagiaire (2013 - 2014)

CONDUITE DE L'ENSEIGNEMENT – DEMARCHE PEDAGOGIQUE	
Présentation des objectifs de la séance aux élèves	
Mise en place du groupe-classe par le professeur	
Gestion de l'espace par le professeur	
Attitude du professeur (voix, gestes...)	
Qualité et rigueur de l'expression orale	
Gestion du tableau	
Exploitation et maîtrise des outils pédagogiques	
Découpage de la séance en séquences/activités repérables par les élèves	
Différenciation des activités	
Utilisation des TICE	
Travail de prolongement des activités	
Modalités d'évaluation des acquis	

RELATIONS AVEC LES ELEVES	
Degré de participation des élèves	
Dynamique de la classe (suscite la participation, motive...)	
Gestion des interactions : élèves-professeur ; élèves-élèves	
Prise en compte des interventions des élèves dans la construction du cours	
Suivi de la prise de note	
Aide et soutien des élèves en difficulté	
Autorité et discipline	
Ambiance de classe	
Observation d'ensemble	

La mention « savoir-être » ne correspond pas ainsi réellement au « savoir-être » présenté dans l'article d'Elodie Ségal, puisqu'il s'agit ici d'usages spécifiques du corps, et non de la

« motivation » ou encore de « l'engagement ». Mais cette mention s'inscrit, cependant, pleinement dans l'idée que l'enseignant doit avoir un certain nombre de compétences relationnelles, faisant l'objet d'une évaluation. Cette évaluation du savoir-être ne va pas, cependant, sans soulever quelques contradictions.

On peut tout d'abord soulever l'extrême difficulté d'évaluer un usage du corps, dont l'efficacité dépendra largement du contexte. Nous avons cherché à montrer que toute analyse de situation devait passer par une contextualisation. Guibert et Lazuech rappellent ainsi l'enjeu pour l'enseignant est de réussir à s'adapter aux élèves⁸⁸. Cet enjeu est d'autant plus fort lorsque l'on cherche à analyser le corps, dans la mesure où la perception sociale diffère largement selon les milieux sociaux. On peut ainsi prendre l'exemple de l'apparence virile, qui peut être tantôt valorisé dans un milieu social, et dénigré dans un autre⁸⁹. En cela, il est possible qu'un usage légitime du corps ne soit pas nécessairement l'usage le plus efficace dans toutes les situations.

Par ailleurs, il est possible d'identifier une contradiction entre les conditions de recrutement et l'évaluation du savoir-être. Associés aux « savoirs » et « savoirs faire » le « savoir-être » peut sous-entendre que ce dernier a été le fruit d'un apprentissage. Or, le savoir-être n'est pas explicitement évalué dans le concours. Une telle présentation des savoirs laisse sous-entendre que les stagiaires ont été préparés en amont à l'usage du corps adapté à l'enseignement, ce qui n'est pas le cas, comme l'atteste l'appréhension des stagiaires avant leur rentrée. On pourrait dès lors imaginer que l'ESPE joue ce rôle de formation au savoir-être, mais ce rôle a été largement minoré précédemment.

Le principal problème provient donc de la contradiction entre la prise en compte de la nécessité d'évaluer les compétences relationnelles du stagiaire, et l'absence de formation spécifique pour le stagiaire, dont les stratégies reposent sur des ressources extérieures aux instances de formation.

⁸⁸ Guibert P. et Lazuech G. (2012) L'expérience des premières classes : Entre dispositions sociales et pragmatisme. Dans P. Guibert et P. Périer, *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, p. 59-73, *op cit*: Pages 68-69

⁸⁹ De Singly François (1993). Les habits neufs de la domination masculine. *Esprit*, No. 196 (11), p. 54-64

Conclusion

Nous avons cherché à étudier dans cet écrit dans quelle mesure l'entrée dans le corps enseignant, c'est-à-dire l'entrée dans le métier d'enseignant, qui induit un certain usage du corps correspondant à ce rôle, pouvait susciter un stigmate de la jeunesse.

Ce travail, qui s'est appuyé sur la confrontation de situations vécues personnellement aux discours d'autres enseignants, mis en perspective grâce à la littérature sociologique, a permis de montrer que l'idée de stigmate de la jeunesse n'est pas partagée par l'ensemble des stagiaires. On observe que ce stigmate de la jeunesse se joue essentiellement dans un rapport à soi. Si la jeunesse, en tant qu'apparence juvénile, est stigmate, ce dernier l'est bien moins constitué dans l'interaction que dans le rapport à soi. On retrouve ici les propos de Erving Goffman évoqués dans l'introduction, rappelant que l'individu peut supposer que ses attributs discréditables peuvent apparaître immédiatement aux autres acteurs, ou au contre être masqués, invisibles *a priori*.

Toute la difficulté pour le stagiaire entrant dans le métier consiste à acquérir rapidement les usages correspondant à son rôle d'adulte référent. Notons que la façon dont l'institution traite l'entrée dans le métier ne conforte pas le stagiaire dans ce rôle nouveau : absence de formation spécifique en amont, confrontation brutale avec des classes, maintien d'une situation hybride, entre étudiant et enseignant⁹⁰. L'entrée dans le « bon rôle » conduit les stagiaires à élaborer des stratégies plus ou moins conscientes, jouant essentiellement sur les aspects modifiables du corps (vêtements, maquillage...) qui permettent de se sentir professeur. Ces stratégies s'inscrivent également dans un processus d'apprentissage, bien plus subtile, d'usages du corps s'apparentant à des routines permettant un meilleur contrôle des situations. En cela, l'acquisition d'usages du corps adaptés au rôle fait largement l'objet d'un bricolage, élaboré progressivement, souvent au sein d'un réseau d'enseignants, permettant dès lors de tout autant tenir sa classe que de trouver sa place. Nous avons pu mettre en évidence le fait que l'acquisition des usages conformes au rôle peut être d'autant plus rapide que le stagiaire a connu dans son passé une socialisation idoine.

⁹⁰ Notons que nous ne contestons pas la nécessité d'avoir une « hybridation » des rôles, mais nous considérons là qu'elle se fait trop brutale, dans la mesure où le contexte en établissement oblige le stagiaire à être enseignant à part entière, et qu'il doit se construire contre le statut d'étudiant.

Notons que nous n'avons évoqué ici que les difficultés liées à l'entrée dans le métier, sous l'angle de la question du stigmat, mais il serait sans doute intéressant d'étudier également la capacité des stagiaires, dès lors que les risques associés à l'entrée dans le métier sont neutralisés, à faire de cette jeunesse un atout, à renverser le stigmat en somme.

Par ailleurs, les difficultés que rencontrent les stagiaires ne disparaissent pas toujours, et les difficultés pour tenir une classe peuvent continuer tout au long de la carrière. De la même manière, l'enseignant peut être confronté à des situations inédites, le conduisant à faire, potentiellement, toute sa carrière l'expérience de l'inexpérience, malgré l'acquisition de routines corporelles.

Ce travail devrait sans doute amener à engager une réflexion sur la formation des enseignants. Il est sans doute indispensable de repenser l'accès au métier d'enseignant, en mettant en place une arrivée plus progressive dans le métier, afin de permettre dans le même temps l'acquisition du « bon rôle ». Nous rejoignons ici la position du GRFDE sur la question, qui considère que les enseignants devraient connaître au moins deux années de formation en alternance⁹¹ et découpler la procédure de recrutement avec celle de la titularisation. Si le concours se fonde sur la maîtrise de savoirs, les compétences relationnelles devraient, elles, faire l'objet d'une acquisition plus progressive grâce à cette alternance prolongée. Une telle organisation pourrait permettre des entrées dans le métier moins brutales, et permettre dans le même temps une évaluation non plus fondée sur les prédispositions des individus, mais sur une réelle formation.

⁹¹ Ouzoulias André (entretien). Formation des enseignants : espé, espoirs et désespoirs. *Blog Le Monde*, 16 janvier 2014

Bibliographie

Méthodologie d'enquête

Beaud Stéphane (1996). « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour "l'entretien ethnographique" », *Politix*, Vol. 9, N°35, pp. 226-257

Becker Howard (2002). *Les ficelles du métier*, Paris : La découverte.

Bourdieu Pierre, « Comprendre » in Bourdieu Pierre (dir.) (2007). *La misère du monde* (2ème édition). Paris : Seuil, pp. 1389-1424.

Mayer Nonna (1995) « L'entretien selon Pierre Bourdieu. Analyse critique de la misère du monde », *Revue française de sociologie*, pp.355-370.

Michelat Guy (1975) « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, 16-2. pp. 229-247

Pinçon Michel & Pinçon-Charlot Monique (1997) « L'entretien et ses conditions spécifiques », *Voyage en grande bourgeoisie. Journal d'enquête*, Paris : P.U.F, pp. 27-74.

Poupart Jean (2011). « Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance » *Recherches qualitatives*, Vol. 30(1), pp. 178-199

Ouvrages

Beaud Stéphane (2003). *80% au bac... Et après ?*, Paris : La Découverte

Bourdieu Pierre (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les éditions de minuits. Collection « Le sens commun ».

Bourdieu Pierre (1981), *Questions de sociologie*, Paris : Les éditions de Minuit

Bourdieu Pierre (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Editions Raisons d'agir.

Chapoulie Jean-Michel (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier des classes moyennes*, Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme.

Deauvieux Jérôme (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. Paris : La Dispute

Geay Bertrand (1999). *Profession : Instituteur*. Paris : Editions du Seuil. Collection « Liber ».

Goffman Erving (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. New Jersey (USA) : Prentice-Hall

Goffman Erving (1973). *La présentation de soi. La mise en scène de la vie quotidienne I*. Paris : Les éditions de minuit, Collection « Le sens commun ». (Ouvrage original publié en 1959 sous le titre *The Presentation of Self in Everyday Life*)

Guibert Pascal & Périer Pierre (dir.) (2012). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire : Parcours, expériences, épreuves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. Collection « Le sens social ».

Lambelet Alexandre (2009). *L'inconfortable uniforme de l'éboueur*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut d'ethnologie, Collection « ethnoscope ».

Le Breton David (2016). *La sociologie du corps* (9ème édition). Paris : Presses Universitaires de France. Collection « Que sais-je ? ».

Périer Pierre (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes

Articles

Balland Ludivine (2012). L'entrée dans le métier de professeur d'une « enfant de la démocratisation scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, n° 191-192, p. 40-47. doi : 10.3917/arss.191.0040

Barrère Anne (2003). Que font-ils en classe ? De l'interaction au travail. *Le Télémaque*, 2, n °24, p. 65-80. doi : 10.3917/tele.024.0065

Benzer Ahmet (2012). Teacher's Opinions about the Use of Body Language. *Education*. Vol. 132, no. 3.

Boltanski Luc (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*. 26ème année, N.1, p. 205-233. doi : 10.3406/ahess.1971,422470

Bourdieu Pierre (1977). Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 14, *Présentation et représentation du corps*. p. 51-54. doi : 10.3406/arss.1977.2554

Bourdieu Pierre (1978). « La jeunesse n'est qu'un mot ». Entretien avec Anne-Marie Métaillé, paru dans *Les jeunes et le premier emploi*, Paris : Association des Ages, 1978, p. 520-530. Repris in *Questions de sociologie*, Paris : Éditions de Minuit, 1984, p.143 - 154

Court Martine, Mennesso Christine, Salaméro Emilie, Zolesio Emmanuelle (2014). Habiller, nourrir, soigner son enfant : La fabrication de corps de classes. *Recherches familiales I*, n°11, p. 43-52. doi : 10.3917/rf.011.0043.

De Singly François (1993). Les habits neufs de la domination masculine. *Esprit*, No. 196 (11), p. 54-64

Farges Géraldine (2011). Le statut social des enseignants français, *Revue européenne des sciences sociales*, 49-1. doi : 10.4000/ress.884

Hélou Christophe et Lantheaume Françoise (2008) Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation*, 57, p. 65-78. URL : <http://rechercheformation.revues.org/833>

Hidri Oumaya (2004). « Le corps de l'emploi ». Les étudiants et leurs stratégies d'insertion professionnelle. *Staps*, 4 (n°66), p. 129-141. doi : 10.3917/sta.066.0129.

Hidri Oumaya (2008). Se forger une apparence « recrutable » : une stratégie d'insertion professionnelle des étudiant(e)s, *Travailler*, 2, n°20, p. 99-122. doi : 10,3917/trav.020,0099

Lagroye Jacques (entretien) (1997) On ne subit pas son rôle. *Politix*, vol. 10, n°38, Deuxième trimestre. p. 7-17.

Mauss Marcel (1935). Les techniques du corps, *Journal de Psychologie*, vol. xxxii, n° 3-4.

Losego Philippe (1999). La construction de la compétence professionnelle et sa mesure : le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM. *Revue française de sociologie*, 40-1. *Fluidité et hiérarchie. L'évolution de la stratification sociale en France*. pp. 139-169.
http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1999_num_40_1_5152

Moulin Jean-François (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. *Carrefours de l'éducation* 1, n° 17, p. 142-159. doi : 10.3917/cdle.017.0142.

Naudet Jules (2007). L'expérience de la mobilité sociale ascendante : les deux visages de la réussite sociale ». *Notes & Documents*, Paris, OSC

Pérez-Roux Thérèse (2012). Comprendre les processus de construction identitaire des enseignants : la dimension subjective du rapport au métier. In T. Perez-Roux (sdr). *Construction de la professionnalité et formation des enseignants : activités, savoirs et identités professionnelles*.

Pierru Emmanuel, Spire Alexis (2008). Le crépuscule des catégories socioprofessionnelles. *Revue française de science politique*, 3, Vol. 58, p. 457-481, doi : 10.3917/rfsp.583.0457.

Rayou Patrick, Ria Luc (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. », *Education et sociétés* 1, n° 23, p. 79-90

Ségal Élodie (2006) « Les « savoir-être », un angle mort des débats sur la compétence. », *L'Homme et la société*, 4, n° 162, p. 97-113, doi : 10.3917/lhs.162.0097.

Serre Delphine (1998). Le bébé « superbe » : la construction de la déviance corporelle par les professionnel(les) de la petite enfance. *Sociétés contemporaines*, n°31, p. 107-127. doi : 10.3406.1998.1773

Tourmen Claire (2007).Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Santé Publique*, hs Vol. 19, p. 15-20 doi : 10.3917/spub.070.0015.

Mémoires/thèses

Gausmand-Ruelle Emilie (2013). *La communication non verbale de l'enseignant en tant que composante de l'autorité* (Mémoire de Master 2 SMEEF, Université d'Artois)

Letondeur Céline (2014). *La fabrique des enseignants*

Colloques

Marotte Evelyne (2008). L'analyse de l'expérience spatiale de l'enseignant dans la classe, une analyse anthropologique et phanéroscopique. *Colloque international « Efficacité et équité en éducation »*, Rennes

Pérez-Roux Thérèse (2011). Débuter dans l'enseignement sans formation professionnelle. Crise transitoire ou prémisses d'une réorientation radicale de la professionnalisation ?, *Colloque « Crise et/en éducation »*, UPO Nanterre

Rapports officiels

Pochard Marcel (2008) *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, Paris : La Documentation française