



HAL
open science

Les enseignants débutants du secondaire: expérience, tensions, épreuves.

Thérèse Perez-Roux, Xavière Lanéelle

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux, Xavière Lanéelle. Les enseignants débutants du secondaire: expérience, tensions, épreuves.. David Ade et Thierry Piot (dir.). La formation entre universitarisation et professionnalisation: tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine., PRESSES UNIVERSITAIRES DE ROUEN ET DU HAVRE, 2018, ISBN : 9791024008851. hal-02020007

HAL Id: hal-02020007

<https://hal.science/hal-02020007>

Submitted on 14 Aug 2023

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

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

Les enseignants débutants du secondaire : expérience, tensions, épreuves

1. Professionnalisation – universitarisation des formations : continuités et changements

En France, suite à la Loi d'Orientation sur l'éducation (1989), la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres s'est donnée pour objectif d'améliorer la professionnalisation des enseignants. Il faut entendre ici le terme professionnalisation en tant que « intention portée par l'institution sur les sujets se formant » (Wittorski, 2007). En référence aux travaux de Bourdoncle (1991), il s'agit de faire acquérir aux futurs enseignants les compétences nécessaires à l'exercice de leur activité, de participer à la construction de leur professionnalité qui intègre inévitablement, au-delà des compétences attendues d'un « bon professionnel », une forte dimension identitaire (Perez-Roux, 2012a).

A la rentrée 2010, la réforme de la *masterisation* se met en place, renforçant la dimension universitaire de la formation des enseignants. Elle soulève, dès son départ, un certain nombre de tensions (Rapports Jolion, 2011 et Gonthier-Maurin, 2012). En effet, étudiants et formateurs doivent prendre en compte trois logiques, en partie concurrentes : l'obtention d'un master qui intègre une perspective de recherche, la réussite à un concours de recrutement et la formation (pré)professionnelle au métier de l'enseignement ou de l'éducation (Perez-Roux, 2012b). L'obtention de ce master, associée à la réussite du concours de recrutement, permet aux étudiants d'enseigner dans le secondaire, sous le nouveau statut de fonctionnaires stagiaires (FS), en restant le plus souvent dans leur région d'origine¹. Ils poursuivent ainsi leur professionnalisation « par le terrain » et bénéficient, en 2013, de trois heures de décharge par semaine pour continuer à se former. En ce sens, ils sont entièrement responsables de leurs enseignements, considérés comme des enseignants à part entière. En même temps, ils sont accompagnés sur le terrain par un tuteur expérimenté et inspectés en fin d'année pour la validation définitive de leur diplôme.

Dans l'enquête que nous avons conduite en 2013 auprès des FS de l'académie de Nantes, nous éclairons de façon indirecte les tensions entre universitarisation de la formation et professionnalisation des formés. Ce travail s'inscrit dans la continuité de recherches menées depuis 2005. Documenter ce travail sur des temporalités longues a permis de comprendre l'articulation entre dimensions personnelles (potentialités/ressources) des néo-enseignants et contextes d'insertion (organisationnels et humains) plus ou moins favorables à l'entrée dans le métier (Perez-Roux & Lanéelle, 2015).

Notons que Périer (2014), dans une perspective sociologique, éclaire les problématiques des premières années des enseignants dans le métier. Ces problématiques sont liées à plusieurs facteurs : baisse de la légitimité des savoirs de l'enseignant et affaiblissement du soutien institutionnel, confrontation avec les élèves et les autres acteurs du monde scolaire, incertitude du régime pédagogique et imprévisibilité des situations, nécessité d'un engagement personnel soutenu.

Notre étude s'intéresse plus particulièrement au rapport au métier des enseignants débutants du secondaire en mettant à jour, à partir des tensions repérables dans les discours, les différents types d'épreuves auxquels ces derniers semblent confrontés lors de la phase de

¹ Depuis la rentrée 2013, le dispositif a changé. C'est désormais durant leur deuxième année de Master que les étudiants sont affectés comme stagiaires en responsabilité, à mi-temps, dans un établissement scolaire.

prime insertion professionnelle. Saisissant au passage les décalages entre valeurs personnelles et normes professionnelles, les enseignants débutants ont à opérer de multiples adaptations pour s'insérer de façon optimale dans leur nouveau contexte professionnel (Lanéelle & Perez-Roux, 2014). L'expérience du métier les confronte par conséquent à une série d'épreuves professionnelles que nous souhaitons questionner ici à partir d'une approche socio-compréhensive. Cette expérience renvoie au vécu de l'activité qui à la fois transforme le sujet, affecte en profondeur son rapport au travail et modifie à terme son rapport au monde. Il s'agit en quelque sorte :

d'une expérience identitaire qui n'est pas de l'ordre du savoir théorique ou pratique mais du vécu et où se mêlent intimement des aspects personnels et professionnels : sentiment de maîtrise, découverte de soi dans le travail, etc. (Tardif et Lessard, 1999, p. 40).

Dans un premier temps, nous expliciterons le cadre conceptuel mobilisé pour l'étude. Les choix méthodologiques seront précisés dans la partie suivante. Enfin les résultats seront présentés et organisés autour de cinq épreuves repérées à travers notre enquête de 2013. Les choix réalisés pour construire ces épreuves sont aussi fondés sur les enquêtes précédentes.

2. Repères théoriques mobilisés dans l'étude

2.1. La transition vers le monde professionnel

La fin de la formation initiale et le moment où le néo-professionnel intègre son établissement d'affectation, constituent une transition professionnelle, entendue comme le passage dans l'univers du métier auquel chacun pense s'être préparé. Si les stages de pré-professionnalisation, tout au long du master, ont donné un aperçu de l'activité enseignante, c'est à présent à travers une multitude de tâches et de responsabilités que le néo-enseignant doit s'orienter pour mener à bien sa mission. Plusieurs éléments fondateurs participent de cette transition. Dans cette « zone intermédiaire d'expérience » (Boutinet, 2009, p. 207) se jouent de multiples processus d'appropriation, d'acculturation, de détournement. En ce sens, la transition peut être considérée comme :

un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités (Balleux et Perez-Roux, 2013, p. 102).

Ce passage active par ailleurs des phénomènes de socialisation professionnelle, dont les étapes ont été décrites par Hugues (1958) : immersion dans la culture professionnelle ou « passage à travers le miroir » donnant lieu à de nombreux dilemmes liés aux écarts entre métier rêvé et réalité professionnelle ; installation dans la dualité entre modèle idéal et modèle pratique avec une anticipation progressive des positions et rôles souhaitables ; projection personnelle dans une carrière future par identification à un groupe de référence. Pour Dupuy et Leblanc (2001), l'adaptation des individus au nouvel environnement organisationnel et humain implique la transformation de certaines valeurs, l'appropriation de nouveaux rôles et à travers eux une modification de l'image de soi, l'acquisition de nouvelles compétences, voire un changement de style de vie. Par la combinaison de cadres de référence, de modes de pensée et d'action anciens et nouveaux, par les multiples tensions à gérer au quotidien, la transition génère inévitablement des remaniements identitaires (Perez-Roux, 2011).

2.2. Les tensions propres aux commencements

Les processus d'insertion professionnelle ont été largement étudiés au sein des pays francophones à partir de travaux à orientation sociologique. Parmi ces travaux, Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999) interrogent les processus de socialisation, de professionnalisation, et reviennent sur les transformations repérées dans la période d'insertion professionnelle. Perez-Roux et Lanéelle (2012) s'intéressent aux préoccupations dominantes lors de l'entrée dans le métier et aux remaniements identitaires des néo-enseignants du primaire et du secondaire ; Wentzel, Akkari, Coen et Changkakoti (2011) abordent la question de l'insertion des enseignants et pointent les problématiques auxquelles ces derniers sont confrontés en début de carrière. Le croisement des regards permet de mettre en évidence des problématiques convergentes, dans différents contextes nationaux, et d'identifier des moyens d'actions pour renforcer l'accompagnement des jeunes enseignants. Toutes ces études tentent de comprendre les difficultés, les réaménagements nécessaires, voire les stratégies défensives pour faire face aux exigences du métier ; elles s'accordent sur les tensions propres aux débuts : remise en cause des idéaux professionnels par rapport à la pratique effective ; missions parfois contradictoires (instruire, socialiser, orienter, etc.) et dilemmes quant à leur prise en compte conjointe ; appropriation des règles explicites de l'organisation scolaire déclinées à l'échelle de l'établissement mais aussi des implicites du groupe professionnel ; découverte de contextes d'accueil plus ou moins favorables et de publics d'élèves en faible adéquation avec les représentations initiales de l'enseignant et parfois éloignés des exigences du programme.

Cet ensemble d'éléments, le plus souvent combinés, constitue autant d'épreuves à surmonter, pour se construire progressivement comme un professionnel à part entière.

2.3. La notion d'épreuve pour comprendre les dynamiques à l'œuvre

La notion d'épreuve est relativement ouverte. Dans un premier temps, à l'appui des définitions du Petit Robert (2004), nous retiendrons trois acceptions. En tant « qu'action d'éprouver » elle renvoie à l'expérience et peut être considérée comme une aventure comportant ses obstacles et ses mises en péril. L'épreuve a aussi valeur de test. Éprouver, c'est juger des qualités, de la valeur de quelqu'un. Pour celui qui est jugé, cela suppose de faire la preuve de ses compétences. Enfin on peut envisager l'idée de se mettre à l'épreuve, c'est-à-dire ici, de s'éprouver dans l'expérience du métier, de faire face aux difficultés éventuelles en mobilisant des ressources, d'être capable de résister à l'envahissement émotionnel, etc. Bien que ces acceptions aient inévitablement une résonance lorsqu'on s'intéresse à l'entrée dans le métier, notre ancrage sociologique s'appuie sur l'approche de Martuccelli (2006). Pour lui, les épreuves correspondent à des défis, plus ou moins partagés, inscrits dans une histoire culturelle (du métier par exemple) et construits au plan social. Les individus sont contraints de relever ces défis avec leurs propres ressources. Bien que ces épreuves soient vécues de manière intime, subjective, existentielle, elles font sens pour un ensemble d'acteurs inscrits dans le même univers social et/ou professionnel. Or, débiter est un moment délicat pour les néo-enseignants qui sont désormais responsables de leurs actes. Ils sont parfois conduits à justifier de leurs choix pédagogiques ou didactiques alors qu'ils traversent une situation de relative incertitude quant aux décisions à prendre. De fait, pour Martuccelli (2006) l'épreuve amalgame une variété d'objets, de contextes, de finalités. Elle se déploie dans des situations non déterminées *a priori*, ce qui introduit des tensions entre différents principes à prendre en compte. Les dilemmes qui en résultent contraignent les individus à donner un sens à ces situations et à relever les nombreux défis posés lors de l'entrée dans le métier.

Les épreuves que nous tenterons de mettre en lumière sont constituées d'un faisceau d'éléments enchevêtrés. Nous souhaitons prendre au sérieux la parole des débutants et, en croisant les énoncés, remonter à ce qui pourrait participer d'un sens partagé, d'une configuration d'épreuves repérables lors de la phase d'insertion professionnelle.

3. Choix méthodologiques

Pour mettre à jour ces épreuves, nous mobilisons une enquête à deux volets, réalisée en 2013, tout en la comparant avec les précédentes (2006, 2011) pour tester ce qui persiste et dépasse les contextes particuliers de formation.

Le premier volet, situé entre février et avril 2013, a consisté à diffuser un questionnaire auprès de l'ensemble de la population de stagiaires de l'académie de Nantes. L'enquête a été réalisée sur Sphinx 5 et saisie en ligne. Nous nous centrons ici sur les 160 fonctionnaires-stagiaires du second degré. En effet, parmi les 257 répondants, 97 FS enseignent dans le premier degré. Cette population est essentiellement féminine (66 %), jeune (89 % ont moins de 30 ans), même s'il ne faut pas négliger les reconversions ou retours à la vie active (10 %). 74% des FS sont certifiés, 7 % sont agrégés. La moitié de notre population exerce en collège, 18 % en Lycée professionnel, le reste en Lycée général et technologique. En ce qui concerne la discipline, 25% enseignent l'Éducation physique et sportive, 19% les Langues, 16% les Mathématiques, 8% le Français, 7% les Sciences, 7% l'Histoire-géographie ou les Sciences économiques et sociales, 5% les disciplines artistiques². Au-delà des traitements statistiques opérés, les questions ouvertes du questionnaire ont été soumises à une analyse thématique croisée.

Par ailleurs, en complémentarité avec les questions ouvertes du questionnaire, 12 entretiens semi-directifs ont été conduits avec des FS de différentes disciplines entre janvier et mars 2013 : 4 en Éducation physique et sportive (1 homme et 3 femmes), 3 en Sciences économiques et sociales (3 femmes), 3 en Français (3 femmes), 2 en Mathématiques (2 femmes). Les sujets sont âgés de 22 à 29 ans. Seules les données portant sur les tensions liées à l'entrée dans le métier sont analysées ici. Elles permettent de comprendre progressivement ce qui pourrait constituer des épreuves professionnelles.

Le corpus des entretiens a d'abord été traité à l'aide du logiciel *Alceste* (Lanéelle & Perez-Roux, 2014)³. Dans cette contribution, une analyse thématique de contenu (verticale et horizontale) a été réalisée manuellement pour tenter de repérer, à travers un faisceau d'éléments qui se complètent et s'agrègent, les différents types d'épreuves traversées par les néo-titulaires. L'analyse des entretiens et des réponses aux questions ouvertes permet d'étayer certains éléments significatifs recueillis par questionnaire, de les corroborer, de les consolider ou de les relativiser.

² Le taux de réponse est plus élevé pour les disciplines où les deux chercheuses ont assuré antérieurement des formations. Les formateurs de ces groupes ont sans doute effectué plus de relances en direction des FS pour qu'ils renseignent le questionnaire en ligne.

³ L'analyse de ce corpus sous *Alceste* met en relief une catégorie spécifique pour les enseignants d'EPS. Rien ne discrimine réellement les autres disciplines. Le nombre d'entretiens (12) explique sans doute ce phénomène. Par ailleurs les tests statistiques opérés sur les réponses au questionnaire (tri croisés) ne donnent pas de résultats significatifs.

4. Configuration globale des épreuves vécues par les débutants

Les cinq épreuves proposées ici sont reliées entre elles et participent d'une configuration globale qui varie en fonction des individus (histoire, valeurs, compétences) et les contextes d'insertion (organisationnels et humains).

4.1. L'épreuve du réel et le rapport à la complexité du métier

Abondamment développée dans la littérature scientifique, cette épreuve combine métier rêvé / prescrit / réel (Dejours, 2009).

4.1.1. Motivations initiales et idéaux

Les enseignants interrogés témoignent majoritairement (68%) d'une motivation précoce pour l'enseignement. Les principales raisons évoquées (3 réponses possibles) : « envie de transmettre » (58%), « rencontre avec des enseignants convainquants » (52%), « désir d'être en contact avec les jeunes » (32%) et « réussite dans la discipline en tant qu'élève » (28%), indiquent que ces motivations ont peu évolué au cours du temps (Postic, Le Calve G., Joly S., Beninel F., 1990 ; Périer, 2014).

Cette motivation est reliée aux idéaux professionnels qui correspondent à ce que les enseignants rêvent de devenir. En 2013, les 5 réponses les plus choisies sur 15 items proposés dessinent une professionnalité désirée. Être/devenir un « bon » enseignant, c'est à la fois (trois réponses possibles) : « susciter le désir d'apprendre » (52%), « veiller à la progression des élèves » (39%), « maîtriser et transmettre des savoirs disciplinaires » (30%), « être à l'écoute des élèves » (28%) et « permettre d'accéder à des valeurs et à une culture » (22%).

Les qualités jugées essentielles viennent confirmer les choix précédents : l'enseignant rêvé doit être « juste » (58%), « disponible » (47%), « stimulant » (44%), « rigoureux » (43%) et « responsable » (41%) ; dans les faits, l'image du soi-enseignant idéal se heurte à la réalité des situations, aux nécessaires ajustements, aux difficultés, aux renoncements parfois.

En effet, plusieurs éléments sont à prendre en compte : au-delà de l'hétérogénéité des publics scolaires sur laquelle nous reviendrons, de l'insécurité de certains établissements, de la crise du savoir (Rayou, van Zanten, 2004 ; Deauviau, 2009), les néo-enseignants sont confrontés à une multiplication des rôles à assumer : enseignant, travailleur social, éducateur et psychologue (Dubet & Duru-Bellat, 2000). Pour Tardif et Lessard (1999), l'enseignant est devenu une sorte de « jongleur professionnel ». Les énoncés de notre enquête mettent en lumière cette problématique. Si certains appréhendent les situations professionnelles comme un défi multidimensionnel à relever, la confrontation au réel est parfois associée à un travail : « difficile, décourageant, solitaire » (e28), accompagné de « fatigue, travail intensif et perpétuel, anxiété » (e200)⁴. La multiplicité des tâches est aussi évoquée : « [Il y a] beaucoup "d'à côté" qui prennent du temps (cahier de texte numérique, réunions diverses) (e23) // Le nombre de démarches administratives qu'amène le métier autant en tant qu'enseignant au service des élèves (démarches auprès des différents acteurs, rapport d'incident, mot dans le carnet...) qu'en tant que personnel de l'éducation nationale (PV...) » (e31).

En ce sens, certains contenus de formation peuvent sembler décalés par rapport aux réalités du métier.

⁴ Les numérotations des réponses aux questions ouvertes intègrent celle des professeurs des écoles (n=257).

4.1.2. Retours sur la pertinence de la formation

Les contenus travaillés en formation initiale et jugés utiles pour le métier (trois réponses possibles) s'organisent de façon prioritaire autour de la « didactique disciplinaire » (68%), de la « pédagogie » (59%) et de « l'analyse des pratiques de stage » (48%). Pour Luna (Français, 24 ans), la formation initiale a permis de « prendre du recul et de développer l'esprit critique » tout en abordant la construction concrète de séquences « validées » par une formatrice, expérimentées en stage et analysées *a posteriori* ; ce travail peut désormais être réinvesti et remanié en fonction du contexte d'intervention : « je m'en sers encore aujourd'hui de mes séquences justement. Je les reprends mais je les change. Ça m'a beaucoup aidée pour commencer ». Aude (29 ans, SES) souligne certains apports :

Ce qui m'a beaucoup apporté dans la formation initiale c'est vraiment tout cet aspect didactique c'est-à-dire être capable de construire une séquence, ... de façon efficace et ... tout en réfléchissant sur comment le retranscrire auprès d'une classe.

Pourtant, il existe certaines critiques virulentes à l'égard de la formation initiale jugée insuffisante au plan professionnel pour 21% des FS. 48% sont globalement mécontents (soit presque autant que de satisfaits) : « On ne peut pas dire que les formations IUFM aient servi à grand-chose » (e257).

Au niveau de la formation continue programmée sur les trois heures de décharge horaire des FS, les avis sont contrastés : « Les journées de formation étaient, pour moi, presque inutiles, ennuyantes et occupaient notre temps libre pourtant très précieux. Peut-être est-ce à cause du fait que j'ai fait un master enseignement » (e132) // « Ce qui est bien dans les journées, c'est qu'on échange avec les autres (...) par contre ce qui est négatif c'est que du coup je me pose des questions mais j'ai pas de réponse » (Laura, 23 ans, Lettres).

Les formations intitulées « gestion de classe », organisées par secteurs géographiques et regroupant différentes disciplines sont considérées de façon plus positive : d'une part, en raison du côté concret des contenus ; d'autre part, pour l'aspect rassurant procuré par un espace d'expression qui permet de revenir sur les difficultés liées à la réalité du métier ou à des formes d'étayage partagé : « c'est intéressant de voir d'autres disciplines. On se rend compte qu'en fait, dans n'importe quel cours, on a les mêmes difficultés qui reviennent. C'est rassurant ! » (Luna, Français, 24 ans). Le plus souvent, les analyses de situations sont jugées favorablement si elles permettent de prendre du recul et de partager des problématiques professionnelles.

En effet, l'épreuve du réel focalise l'attention sur les interactions, sur la conduite de la classe, sur les questions d'autorité. Les besoins des FS sont en prise directe sur le vivant des situations, sur des problématiques plus difficiles à traiter dans l'espace saturé de la formation.

4.1.3. Les exigences du métier

Les énoncés reviennent sur la surcharge affective et cognitive et soulignent le questionnement incessant dans un métier qui accapare, voire envahit : « [Je ressens] une grande nervosité, l'impression de ne jamais arrêter de travailler : on réfléchit tout le temps à son métier, à une chose à laquelle on doit penser... » (e168) // « Comment faire tout ce qui nous est demandé ? » (e193) // Comment réussir à travailler avec la complexité du système Éducation Nationale ? » (e121).

Cette épreuve du réel combine donc d'une part la confrontation à une réalité complexe sans doute sous-estimée (malgré les stages de pré-professionnalisation qui se sont centrés

davantage sur la classe que sur les contours du métier), la frustration de ne pas être à la hauteur des idéaux forgés dans l'expérience antérieure et l'éloignement des normes attendues ou construites durant la formation initiale (travail prescrit) ; d'autre part, ajuster ses pratiques en contexte (revoir à la baisse ses intentions, lâcher prise avec les contenus du programme, etc.) suppose de ne pas perdre le sens de l'action et le sentiment d'utilité qui mobilise les enseignants. Il s'agit aussi de se frotter à la complexité d'un métier dont les contours restent flous, dans lequel les tâches et les rôles se diversifient, suscitant un ensemble de tensions à gérer dans l'organisation même du travail enseignant.

4.2. L'épreuve de la démocratisation ou le rapport à la diversité des élèves

Comme leurs collègues plus expérimentés, les néo-enseignants sont confrontés aux effets de la démocratisation. Associée à la massification de l'enseignement, la visée de démocratisation suppose la prise en compte, au sein du système scolaire, d'élèves aux caractéristiques cognitives, socio-affectives, motrices souvent très hétérogènes.

Cette situation est difficile à gérer lorsqu'il faut à la fois penser l'apprentissage de chacun et les progrès de tous. Ayant eux-mêmes vécu le « collège unique », les néo-enseignants savent que la prise en compte de l'hétérogénéité des publics fait désormais partie de leur mission. Loin d'être parvenus à construire des procédures adaptées, ils mesurent combien cet enjeu de démocratisation accroît considérablement les temps de conception, mise en œuvre et évaluation des contenus ainsi que les modes de régulation des apprentissages qu'il faut sans cesse ajuster aux caractéristiques des élèves. En même temps, la question des apprentissages des élèves et la prise en compte de leur diversité constitue pour nombre de débutants une priorité qu'ils se fixent pour l'avenir : « Ne pas laisser des élèves au bord de la route (e46) // Parvenir à mettre en pratique une pédagogie différenciée, donner envie aux élèves de progresser sans qu'ils se sentent face à des difficultés insurmontables, en essayant de partir de leurs compétences et en les valorisant (e151) // les faire progresser et les rendre fiers de leurs progrès (e69) ».

Bien que conscients de cette diversité de profils par leur expérience personnelle d'élève et au travers de leur formation, ils s'étonnent du niveau très faible des élèves par rapport aux attendus (25 enquêtés l'expriment explicitement). Un des stagiaires écrit :

Même si j'étais au courant qu'il y avait un écart entre la théorie et la pratique, je ne l'imaginai pas si grand qu'il n'est réellement. [En formation] beaucoup de choses sont mises en évidence concernant des problèmes d'élèves, mais très peu vont jusqu'à des solutions concrètes mises en place (e16).

De plus, les exigences des néo-enseignants peuvent entrer en tension avec les programmes. En effet, revoir à la baisse ses intentions, lâcher prise avec les contenus du programme est une tentation qui entre en contradiction avec l'idéal républicain porté par l'institution scolaire. L'enseignant se trouve confronté à des inégalités sociales et culturelles, face auxquelles il se sent démuni. L'adaptation des contenus vise alors à ne pas démotiver les élèves et à les inscrire dans une perspective de relative réussite : « Je dois, par nécessité, renoncer au "tout anglais" pour éviter de désespérer certains élèves » (e28).

Plus globalement les difficultés portent sur la préparation des cours : adéquation des contenus aux élèves, choix des contenus, progressivité des apprentissages, construction de séances et séquences, « cadrer chaque cours pour mieux organiser les apprentissages » (e238), la

nécessité de « trouver le timing » (e180), d'« établir les progressions afin d'avoir un cap pour l'année » (e222). Au-delà des problèmes spécifiques liés à la massification, des questionnements sont récurrents :

Comment rendre actifs mes élèves pendant les cours ? Comment faire en sorte qu'ils soient acteurs du cours, qu'ils prennent part à la construction de leurs compétences ? Je me suis vite rendue compte que le plus important dans notre métier est le travail effectué en amont dans la préparation des séances de cours, malheureusement les préparations sont très chronophages (e 221).

Cette épreuve de la démocratisation conduit les néo-enseignants à vivre les dilemmes de l'école républicaine : comment à la fois démocratiser et sélectionner, instruire et éduquer ? Comment aussi, par des réponses les plus ajustées aux situations rencontrées, ne pas se couper des logiques du groupe professionnel ?

4.3. L'épreuve de l'intégration ou le rapport à la communauté éducative⁵

La découverte du milieu enseignant comporte également son lot de surprises. La relation aux différents acteurs se révèle contrastée.

4.3.1. L'étayage du tuteur

Les tuteurs ont un rôle primordial à jouer dans l'intégration des néo-enseignants. Si les relations et les modalités de travail avec eux semblent le plus souvent adaptés (90% des FS se disent satisfaits de leurs rencontres, contre 77% dans la précédente enquête de 2011), des différences significatives apparaissent. 40% des néo-enseignants rencontrent régulièrement (une fois par semaine) leur tuteur mais 30% le rencontrent peu et 29% seulement « à la demande ». On peut considérer que cette relation occasionnelle est peu propice au développement professionnel, les stagiaires pouvant ignorer leurs propres difficultés et le tuteur ne pas les voir. La situation s'est ici dégradée puisqu'ils étaient 14 % seulement dans ce cas en 2010. Il est vrai qu'en 2012-2013, les tuteurs n'ont pas ressenti la même nécessité d'accompagnement puisque les stagiaires avaient reçu une formation pré-professionnelle durant le Master. Cette formation était absente lors de l'année de mise en route de la réforme en 2010-2011 (Perez-Roux et Lanéelle, 2013).

Cependant la fréquence d'attribution des tuteurs s'est élevée (95%) dès la rentrée, alors qu'en 2010, le quart des FS avait du attendre plusieurs semaines. Cette évolution positive s'inscrit dans une amélioration progressive de la formation, sans doute doublée de réticences moindres de la part des enseignants qui acceptent cette mission d'accompagnement. En effet, à la rentrée 2010, nombre de tuteurs avaient renoncé à leur fonction du fait de leur désaccord avec la réforme de la *masterisation*.

4.3.2. Les relations avec les collègues

L'enquête met en relief un nombre assez important de contacts avec les collègues. 97% des FS disent avoir noué des relations dans leur établissement. Ils étaient 33% en 2011 à considérer leur accueil comme insuffisant et 62% seulement à estimer avoir reçu un réel soutien dans l'établissement. En 2013, ce soutien prend de multiples formes : « conseils » (61%), « soutien moral (34%), « repères sur le fonctionnement de l'établissement » (44%),

⁵ La communauté éducative est envisagée ici au sens où l'entend l'institution (cf référentiel de compétences 2013, p.2). Il s'agit donc de l'ensemble des acteurs concernés par l'éducation des élèves qui devrait faire communauté, ce qui n'est pas toujours le cas, loin s'en faut.

« collaborations : préparations de séquences, devoirs communs » (35%). On constate que 45 % des néo-enseignants estiment avoir plus de dix relations professionnelles. Quelle que soit leur nature, cela peut être considéré comme un signe d'intégration. Seuls 1% des FS ayant répondu à l'enquête se retrouvent isolés (moins de 2 relations, tuteur exclu). Certains témoignent de phénomènes de totale ignorance, voire de mépris de la part de quelques enseignants :

[Il y a] trois quatre collègues qui nous appellent les stagiaires, les jeunes [et qui disent] " je parle pas aux gamines" [...] Il y en a un par exemple qui a pris les fiches de stagiaires et qui a commencé à les balancer dans la salle et dire que ça servait à rien, que c'était inutile, que c'était pourri ce qu'elles faisaient (Aude, SES, 29 ans).

Ce type de propos, n'empêche pas Aude de continuer à se sentir enseignante car, comme l'évoque Martuccelli (2006) : « Nous sommes engagés dans des collectifs tout en étant déçus par eux, structurellement déçus, tout en leur appartenant toujours » (p. 243).

L'intégration peut aussi être envisagée au niveau du travail en équipe. 83% des stagiaires en font état et explicitent les objets, le plus souvent liés à la forme scolaire : itinéraires de découverte, travaux personnels encadrés (30%) et préparation de séances (30%). Fortement incités par l'institution et par l'établissement scolaire à s'inscrire dans ces collectifs, les FS interrogés sont 67% à y être associés. Cependant, pour un tiers des stagiaires, travailler en équipe reste difficile, soit faute de collectif, soit par défaut d'intégration.

4.3.3. Le rapport à l'organisation scolaire

L'équipe de direction prend une place non négligeable dans la sphère professionnelle et peut constituer un réel point d'appui pour les FS. Cependant, il semblerait que l'accueil du chef d'établissement, s'il est fréquent (91%) soit parfois purement formel : « Le premier jour euh... oui bah, y a pas eu d'accueil spécifique » (Annie, Lettres, 23 ans) // « la proviseure a présenté tous les nouveaux donc j'avais juste le nom des collègues nouveaux, on se levait, et puis voilà » (Françoise, SES, 24 ans).

Les chefs d'établissement sont peu mobilisés dans les discours. L'essentiel des échanges semble se passer au sein de l'équipe enseignante de la classe ou au niveau de la discipline.

En revanche, les réponses à une question ouverte portant sur les priorités que se fixent les néo-enseignants montrent un alignement sur les normes institutionnelles, revisitées en fonction des enjeux de la validation : « gestion de classe et contenu des cours en fonction des focales des inspecteurs » (e149). En ce sens les attentes envers le tuteur peuvent-être très précises : « J'attends qu'il soit cohérent avec l'avis de l'inspecteur (e211) // Nos rencontres n'ont pas été assez régulières pour être effectives et mes tuteurs ne connaissent malheureusement pas assez les attentes de nos inspecteurs concernant le nouveau programme du bac-pro 3 ans (e232) ».

Enfin, dans une année où les FS doivent encore être validés, les inspecteurs sont perçus avant tout comme les porteurs des injonctions ministérielles dans un univers où il faut s'ajuster en permanence, ce qui soulève nombre de questions :

Il me semble étrange que les inspecteurs nous forment plusieurs fois dans l'année. Nous ne sommes pas libres de poser toutes les questions que l'on voudrait (ce qui est le pilier de l'apprentissage) car ils nous évaluent, nous notent et valident notre année. Je trouve ce dispositif contre-productif et générateur d'un stress énorme (e218).

Le rapport à l'organisation scolaire est donc relativement distant. Si les enseignants interrogés revendiquent une forme d'autonomie dans le travail, ils ne l'utilisent que de façon très mesurée et en fonction de l'assurance que leurs choix sont à la fois pertinents, cohérents et « défendables » devant l'inspecteur, le chef d'établissement ou les parents. On saisit ici la place du tuteur qui constitue un point de repère et peut favoriser cette prise d'initiative dans un cadre balisé par les textes.

Derrière ces transactions d'ordre relationnel, on repère les enjeux de la reconnaissance au travail : reconnaissance des compétences, des efforts pour se professionnaliser, des résultats auprès des élèves, mais aussi reconnaissance de la personne, entre balbutiements dans le métier et potentialités à développer.

L'épreuve de l'intégration se situe donc entre compréhension des usages propres à l'établissement, prise en compte des normes explicites ou implicites du groupe (culture professionnelle) et singularité du rapport au métier. Comment s'insérer dans un milieu de travail en partageant un certain nombre de pratiques et en assumant, de façon encore tâtonnante, une manière singulière, originale, de penser et de faire vivre les situations ? Le processus d'intégration dans la communauté ne peut occulter la « liberté pédagogique », considérée comme une possibilité de faire face aux tensions, d'assumer ses choix et de se définir progressivement comme professionnel.

4.4. L'épreuve des choix ou le rapport à la responsabilité

Comme nous l'avons vu plus avant, pour les néo-enseignants, la première qualité d'un enseignant, c'est qu'il soit « juste » (58% des réponses). A l'appui des entretiens, ce terme renvoie à des registres très différents. En premier lieu, les débutants sont confrontés aux questions d'équité que pose l'évaluation, souvent incomprise, remise en cause ou renégociée par les élèves : « [En EPS], pour certains élèves de 3ème, si je respecte les textes, je dois les évaluer selon un niveau 2 du référentiel de compétence. Or, ce faisant, je minore les progrès des élèves qui ne sont toujours pas à ce stade. J'ai donc proposé une évaluation prenant plus en compte leur niveau de départ » (e123) // « Au regard des évaluations du DNB en EPS, adaptation à certains élèves difficiles : exemple en acrosport où l'évaluation demande d'être par 4 ou 5. Trois de mes élèves très durs nuisaient à la réussite des autres, je leur ai donc proposé une évaluation spécifique organisée autour d'eux 3 seulement » (e22).

Il en est de même pour les éventuelles sanctions données ou pas, tenues ou pas. Il s'agit, à travers les choix, de préserver une certaine image de l'autorité.

4.4.1. La gestion de la classe et ses aléas

Les moments difficiles sont le plus souvent ceux qui tournent autour de conflits. Le conflit peut avoir lieu entre élèves : « Les élèves se chahutent entre eux [jet de projectiles – bavardage - usage du téléphone] et commencent à ne plus écouter le cours du tout... ou quand ils en viennent carrément aux mains » (e232). Le conflit peut aussi concerner directement l'enseignant : insolences, injures parfois lors de séances où les élèves « testent » l'enseignant (e200), soupçon d'incompétence au regard de l'âge : « je n'ai pas l'impression qu'ils me considèrent comme un enseignant à part entière. En tout cas mon "jeune" âge et mes "erreurs" d'enseignante débutante me mettent souvent en porte-à-faux avec ces élèves » (e31). Les moments peuvent être violents : « Agression physique (...) vol dans mon cartable » (e128) // «

mini-révolte au sein de la classe où, les élèves se sont vraiment mis à dire que c'était n'importe quoi, que mon devoir était pourri et euh, bah je me suis sentie complètement décredibilisée » (Aude, SES, 29 ans).

Face à cette violence qui succède au chahut anémique connu depuis les débuts de la démocratisation, l'enseignant doit faire des choix. Comment préserver une certaine image de l'autorité : « installer un climat de confiance avec les élèves, savoir me faire respecter sans être sévère, rester naturelle » (e29) ? Quelles sanctions donner ou pas ? Aude (SES) se questionne :

C'est très incorrect on fait pas ça, enfin un élève un peu bête qui a fait ça certainement pour faire rire ses camarades (...) quand je ne sais pas quoi faire euh parce que j'ai pas forcément la... la réaction euh... appropriée au bon moment c'est-à-dire le, la bonne phrase la bonne parole du professeur, j'ai tendance à me replier euh derrière euh, derrière l'exclusion.

Quelles règles instaurer ? D'autres ont déjà acquis plus de maturité dans leurs choix, Françoise (SES) a décidé « d'y aller progressivement dans les sanctions (...) je donne du travail supplémentaire. Et ensuite euh, je colle ».

Être juste c'est donc savoir peser le pour et le contre, s'ajuster, décider de telle ou telle action à mener. Si ce point de vue est plus ou moins soutenu par le collectif, l'enseignant débutant doit malgré tout trancher et assumer ses choix devant la classe, les collègues, l'administration.

Par ailleurs, la justesse porte sur la posture à tenir face aux élèves. Comment favoriser la relation aux élèves en donnant le cadre dans lequel celle-ci peut s'inscrire ? Comment se joue l'orchestration des rôles d'enseignant et d'éducateur ?

4.4.2. Des choix raisonnés au niveau des contenus

Enfin, l'épreuve des choix concerne la construction des contenus : quels savoirs privilégier face au sentiment que tout ne peut être abordé ? Quelle justification vis-à-vis des prescriptions institutionnelles portées par les programmes et relayées par les inspecteurs ? Quel positionnement vis-à-vis de parents qui viennent parfois demander des explications sur tel ou tel contenu ou méthode de travail ?

Dans l'enquête réalisée, les FS se sont autorisés des marges de manœuvre. 76% disent se permettre certaines adaptations sans pour autant déroger aux instructions officielles : « [Il faut] prendre en compte le passé et les acquis ou non-acquis des élèves. Établir des niveaux, afin de les faire parvenir tous à la réussite » (e39) // « Les textes officiels font tous état d'un niveau théorique que les élèves n'ont pas atteint » (e46) // « Étant donné un cycle très raccourci, les exigences ont été revue à la "baisse" et ne correspondent plus aux attentes du niveau que devrait atteindre les élèves » (e213).

13% assument des choix plus radicaux et se montrent plus transgressifs, pour mettre en adéquation contenus enseignés et niveau des élèves : « Introduction de quelques notions absentes des programmes officiels » (e3) // « J'ai par exemple décidé d'utiliser mon heure hebdomadaire d'A.P. au collège (avec des élèves que je vois peu, qui sont nombreux et que, pour les 2/3, je n'ai pas ordinairement) pour faire, plutôt que du renforcement et du soutien scolaires (ce que font mes collègues), une initiation aux genres cinématographiques (film noir, film fantastique, etc.) et à l'analyse de films » (e200) // « Les 5^{ème} doivent étudier un roman d'aventures autour de textes préconisés. Ces textes sont assez difficiles pour des 5^{ème} et loin

d'eux souvent. J'ai choisi de préparer une première séquence sur un album de bande dessinée, ce genre littéraire n'est pas préconisé dans les programmes. » (e218).

Les FS restent ainsi assez timides sur les aménagements dans une année de validation. En effet, derrière les choix nécessaires pour mener à bien sa mission, se joue la question de la responsabilité de l'enseignant. Jusqu'où peut-il s'engager sans risque de désapprobations ? Jusqu'où les transactions avec les élèves sont-elles tenables ? Comment faire des choix raisonnés et responsables qui permettent à la fois le maintien d'une « paix sociale » dans la classe et la prise en compte des exigences définies par le programme ? Le tuteur, les équipes disciplinaires ou l'équipe pédagogique de telle ou telle classe peuvent aider à se positionner sur ces questions, mais la responsabilité est souvent assumée seul : elle renvoie le néo-enseignant à ses valeurs, à ses représentations du métier, à lui-même, dans sa manière d'envisager sa mission.

4.5. Épreuve de soi ou le rapport à l'identité

Dans l'expérience du métier, l'enseignant réinterprète son(ses) rôle(s) en fonction de ses repères/ancrages sociaux, de sa propre histoire et du projet identitaire qui s'élabore progressivement. Parfois l'identité professionnelle s'inscrit dans la continuité familiale et permet de construire des repères :

[J'ai toujours été] au contact de profs depuis toute petite [...] j'adorais aller au lycée de ma mère, et puis je connaissais tous les profs, j'avais une relation très privilégiée avec ces profs-là, et j'aimais y passer du temps en salle aux pauses café (Aude, SES, 29 ans).

Malgré cela, Aude revient sur la notion de rôle à tenir, d'acculturation des gestes et postures du métier, qui n'avaient pas été perçus en amont :

C'est vraiment quelque chose que j'ai appris et découvert au fil des jours, cette casquette qu'on porte en tant qu'enseignant ... on essaie de s'approprier un peu des gestes de prof, une voix de prof, des blagues de prof (rires).

Pour certains enseignants qui débutent, cette transition vers un monde professionnel, sans acculturation préalable, constitue un véritable défi, une épreuve qui renvoie une image de soi opaque et décalée :

On s'imagine plein de choses sur la façon dont on va se comporter, et en fait on se rend compte qu'au début on n'a aucune prise là-dessus. Et qu'on réagit de manière extrêmement naturelle mais pas du tout ce qu'on s'attendait en fait à être. Et ça révèle beaucoup de choses sur nous, je trouve, et ... donc j'en garde un très mauvais souvenir parce que ... voilà j'étais, j'étais dépassée par le temps [...] ça nous paraît naturel quand on veut être prof depuis des années et en fait c'est pas si naturel que ça. Y a vraiment des choses à apprendre en fait pour devenir prof (Sarah, Lettres, 23 ans).

Les FS interrogés sont aussi sensibles aux représentations sociales dominantes sur les enseignants. De l'intérieur, ils trouvent assez injuste cette image de leur métier qui leur renvoie le sentiment d'un statut dégradé :

Il y a des clichés sur les profs [...] Je milite un maximum (rires) pour que ces clichés changent, mais c'est vrai qu'il y a quand même des préjugés qui circulent [...] je me rends compte que c'est des gens quand même qui s'impliquent beaucoup dans leur travail, et qui travaillent énormément (Sarah, Lettres, 23 ans).

En effet, plus souvent issus des catégories supérieures que par le passé, 41% des enseignants du second degré (35-45 ans) pensent que leur métier n'est pas perçu comme source de

valorisation sociale (Farges, 2011). 67% déclarent ne recevoir ni reconnaissance ni respect dans leur vie professionnelle, et 85% se plaignent aussi d'une rémunération insuffisante (UNSA, 2015). Certains ont un sentiment de déclassement (Périer, 2014). Nous avons pu rencontrer des enseignants se sentant méprisés par des élèves de centre-ville, issus de milieux favorisés, et leurs parents « qui se croient finalement tout permis avec les enseignants » (Sylvie, SES, 24 ans). D'autres voient la dégradation de leur statut à travers la discipline enseignée : « c'est un enseignement qui est dévalorisé, et du coup je trouve ça dur » (Françoise, SES, enseignement d'exploration en 2^{nde}). Néanmoins une conversion identitaire s'opère progressivement : « Si je parle à mes élèves je dis « nous », si je parle à des amis j'ai peut-être plus tendance à dire « ils ». [...] Il faut du temps ... pour me mettre dans le crâne que je suis prof » (Juliette, maths, 23 ans) // « je pourrai jamais devenir le prof que moi j'ai aimé quand moi j'étais élève » (Sarah, Lettres, 23 ans).

Ainsi, le projet identitaire, organisé autour de l'accès à un nouveau métier, intègre une mise en synergie des idéaux, des représentations et des pratiques, confrontées aux normes en vigueur dans le contexte de la formation comme dans l'espace de l'établissement. Ce faisant, il met à l'épreuve le soi professionnel préalablement construit. Entre ancrages antérieurs et avenir déjà amorcé s'ouvre un horizon de possibles qui ne renie en rien les valeurs et représentations à l'origine du choix du métier ou les gestes professionnels construits préalablement ; il s'agit de les revisiter en contexte, d'en assurer le transfert partiel et réajusté. La réussite progressive de ces opérations complexes, en partie inconscientes, renforce un sentiment de réalisation de soi et contribue, à terme, à une forme de reconnaissance professionnelle plus ou moins revendiquée. A contrario, la difficulté à trouver des formes d'équilibre, à donner du sens à l'action engage des réorganisations qui éprouvent les acteurs mais n'empêchent pas l'inscription, à terme, dans de nouvelles dynamiques qui peuvent être stimulées par l'environnement de travail ou par la formation.

5. Conclusion

L'étude met en lumière la poursuite du processus de professionnalisation au moment de l'entrée dans le métier. Entre 2010 et 2013, l'universitarisation de la formation a sans doute permis, pour les enseignants du secondaire, une professionnalisation progressive, amorcée dès la première année de master, par des stages d'observation, de pratique accompagnée puis quelques stages en responsabilité.

Pour autant, une fois affectés en établissement, les enseignants débutants mesurent les écarts entre ce qui s'apprend/se construit à l'université (conception, programmation, retours réflexifs sur l'action dans des collectifs de travail) et ce qui se vit sur le terrain (expérience singulière du face à face avec les élèves, des contenus à transmettre/faire apprendre, interactions avec les collègues, etc.). D'autre part, les temporalités sont différentes : urgence des situations à gérer lorsqu'on se retrouve enseignant, retour différé sur l'activité, prise de distance et mises en perspective lorsqu'on revient se former et que l'on attend des réponses immédiates, efficaces, voire définitives.

L'étude amène aussi à s'interroger sur les savoirs construits à l'université. Quelle mise en synergie des différents apports nécessaires à la préparation des épreuves du concours de recrutement, à la mise en œuvre d'une démarche de recherche tout en permettant d'amorcer une construction professionnelle ?

Perez-Roux, T & Lanéelle, X. (2018, sous presse). Les enseignants débutants du secondaire: expérience, tensions, épreuves. In D. Ade et T. Piot (dir.). *La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine* (Pp. 21-43). Rouen : PURH.

Cette approche interroge la pertinence des dispositifs de formation pour les acteurs en charge de l'accompagnement des néo-enseignants. Comment penser des contenus de formation continue qui permettent à la fois un retour sur l'expérience et outillent réellement les entrants dans le métier ? Quel type de complémentarité avec la formation initiale ? Comment répondre aux besoins tout en amenant le néo-professionnel à questionner sa pratique en vue de l'améliorer ? Comment aider le débutant à analyser le contexte de travail et à mieux se situer dans l'organisation ?

Enfin, ces résultats interrogent les choix politiques au niveau de la formation des enseignants en France. A la rentrée 2013, un nouveau master a été mis en place : la première année est essentiellement organisée autour de la préparation des épreuves du concours ; la deuxième, à visée professionnalisante, se déroule en alternance (mi-temps sur le terrain en responsabilité et mi-temps dans les nouvelles Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation). Le temps de formation se trouve donc fortement réduit par rapport au contexte de notre étude.

Il reste à étudier la manière dont se déroule aujourd'hui la formation des enseignants, l'appropriation progressive des compétences attendues et les processus d'insertion professionnelle. Une préoccupation persiste et semble traverser les dispositifs et les réformes : elle porte sur la manière la plus efficiente de soutenir les entrants dans le métier pour leur permettre de faire face à la complexité des situations et d'assumer des choix raisonnés. Il s'agit, à terme, de construire une professionnalité enseignante en phase avec les mutations de l'École et les enjeux d'instruction, d'éducation et de formation qu'elle poursuit.

Bibliographie

- BALLEUX André, PEREZ-ROUX Thérèse, « Autour des mots : "Transitions professionnelle" *Recherche et formation*, 74, 101-114, 2013.
- BOURDONCLE Raymond, « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92, 1991.
- BOUTINET, Jean-Pierre, « La vie adulte », in J-M Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J-C. Ruano-Borbalan (dir.) *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, 95-102, 2009.
- DEAUVIAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire*, Paris, La dispute, 2009.
- DEJOURS Christophe, *Travail vivant*. Paris, Payot, 2009.
- DUBET François, DURU-BELLAT Marie, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil, 2000.
- DUPUY RAYMOND, LE BLANC Alexis, « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, 76 (2), 61-79, 2001.
- FARGES Géraldine, « Le statut social des enseignants français. Au prisme du renouvellement générationnel », *Revue européenne des sciences sociales*, 49(1), 157-178, 2011.
- GONTHIER-MAURIN Brigitte, *Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice*. Rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication n° 601 (2011-2012) - 19 juin 2012.
<http://www.senat.fr/notice-rapport/2011/r11-601-notice.html>
- HETU Jean-Claude, LAVOIE Michèle, BAILLAUQUES Simone, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, Bruxelles, De Boeck, 1999.
- HUGUES Everett Cherrington, *Men at their Work*, Glencoe, The Free Press, 1958.
- JOLION Jean-Michel, *Masterisation de la formation initiale des enseignants : enjeux et bilan*, Rapport Remis au Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, octobre 2011.

Perez-Roux, T & Lanéelle, X. (2018, sous presse). Les enseignants débutants du secondaire: expérience, tensions, épreuves. In D. Ade et T. Piot (dir.). *La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine* (Pp. 21-43). Rouen : PURH.

http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_jolion_la_masterisation_enjeux_et_bilan_octobre_2011.pdf

- LANEELLE Xavière, PEREZ-ROUX Thérèse, « Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 43 (4), 469-496, 2014.
- MARTUCCELLI Danilo, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin, 2006.
- PEREZ-ROUX Thérèse, LANEELLE Xavière, « La insercion profesional de los docentes en Francia : preocupaciones dominantes y transformaciones identitarias », *Revista española de Educación comparada*, 20, 325-354, 2012.
http://www.uned.es/reec/pdfs/20-2012/13_perez-roux.pdf
- « Entrer dans le métier sans formation professionnelle : quels processus identitaires pour les enseignants du secondaire ? », *Recherche et formation*, 74, 29-42, 2013.
- « Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire », *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 48(4), 17-40, 2015.
- PEREZ-ROUX Thérèse, « Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires », *Recherches en éducation*, 11, 39-54, 2011.
<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>.
- *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*, Rennes, PUR, 2012a.
- « Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles », *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 45 (3), 39-63, 2012b.
<http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-3.htm>
- PERIER Pierre, *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*, Paris, PUF, 2014.
- POSTIC Marcel, LE CALVE Georges, JOLY Serge, BENINEL Farid, « Motivations pour le choix de la profession d'enseignant », *Revue française de pédagogie*, 91/1, 25-36, 1990.
- RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard, 2004.
- TARDIF Maurice, LESSARD Claude, *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.
- UNSA (2015). Baromètre UNSA. Repris par Le café pédagogique, disponible sur <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/06/26062015Article635709002688116250.aspx>
- WENTZEL Bernard, AKKARI Abdeljalil, COEN Pierre-François, Et CHANGKAKOTI Nilima (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale*, Bienne, Ed. Hep-Bejune, 2011.
- WITORSKI Richard, *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan, 2007.