

## Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières

*Paths and professionalization of secondary school teachers: regularities of the  
social and singular trajectories.*

Pascal Guibert et Gilles Lazuech

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4469>

DOI : 10.4000/ree.4469

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Pascal Guibert et Gilles Lazuech, « Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières », *Recherches en éducation* [En ligne], 8 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2010, consulté le 12 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4469> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4469>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## **Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières**

Pascal Guibert & Gilles Lazuech<sup>1</sup>

### Résumé

*Les parcours d'insertion professionnelle des enseignants du secondaire sont explicables par un ensemble de causes qui interagissent entre elles. Si le modèle de la « vocation » n'a pas disparu, l'accès au métier et l'insertion professionnelle sont de moins en moins linéaires et de plus en plus singuliers (Dubet, 2002 ; Dubar, 2000). Cette diversité des modes d'accès au métier ne veut pas dire qu'ils ne sont pas objectivables et modélisables (Huberman, 1989 ; Périer, 2004). Dans la première partie de cet article, à partir d'une analyse statistique, nous présenterons deux modes d'entrée dans la profession puis quatre parcours-types d'insertion professionnelle (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008). Dans une seconde partie, il s'agira de confronter les régularités constatées aux trajectoires singulières des individus. Pour cela, à partir d'entretiens choisis dans un corpus empirique plus large, on observera comment se construisent des parcours professionnels singuliers ainsi que leur importance dans la professionnalisation des enseignants débutants.*

Les parcours d'insertion professionnelle des enseignants du secondaire sont explicables par un ensemble de causes qui interagissent entre elles. Certaines relèvent du métier, de ses transformations et de l'évolution des caractéristiques sociodémographiques du groupe professionnel ; d'autres concernent les individus dans leurs dispositions singulières ; d'autres, enfin, renvoient aux conditions d'exercice et à la perception subjective que les enseignants débutants en ont. Aujourd'hui, ces parcours sont rarement réductibles à un destin individuel qui serait fortement lié lui-même à une culture de métier (Dubar, 2000 ; Dubet, 2002). Les dynamiques sociales comme les structures ne pouvant imposer un ordre suffisant pour que la traduction des statuts en rôle se fasse sans un travail des acteurs (enseignants, élèves ou parents) ces derniers doivent élaborer du sens, rechercher de la cohérence à leur engagement et à leurs actions (Tardif, Lessard, 1999 ; Gelin, Rayou, Ria, 2007 ; Périer, 2009). Même si la « vocation » n'a pas disparu, ce mode d'accès au métier est plus rare. Moins épris d'un « idéal » les nouveaux enseignants (Rayou, Van Zanten, 2004) se caractérisent par des modes d'insertion professionnelle qui apparaissent moins linéaires et, par conséquent plus singuliers. Cette diversité est cependant modélisable (Huberman, 1989 ; Périer, 2004). En effet, des typologies d'accès au métier et des modes d'insertion professionnelle peuvent être construites, grâce à l'analyse statistique en combinant plusieurs dimensions objectives et d'appréciation de l'expérience professionnelle<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Pascal Guibert, maître de conférences à l'Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes.

Gilles Lazuech, maître de conférences à l'Université de Nantes, Centre Nantais de Sociologie.

<sup>2</sup> Les résultats qui suivent ont été obtenus d'une part, grâce à une enquête par questionnaires et par suivi de cohorte. Celle-ci a été réalisée en plusieurs phases : une première campagne d'enquête en 1998 (N=550), correspondant à la fin de l'année de formation à l'IUFM, une seconde en 1999 (N= 323) correspondant à la fin de la première année comme professeur titulaire, une troisième en 2001 (N=195) pour la fin de la troisième année et, enfin, une quatrième en 2003 (N=150) clôturant ainsi la cinquième année en poste (T5). Et d'autre part, à l'aide d'une série d'entretiens (N=30) réalisée tout au long du suivi de cohorte.

Les analyses qui suivent, permettent d'identifier ce que nous avons appelé des parcours-types, c'est-à-dire des formes statistiquement régulières et récurrentes d'entrée dans le professorat (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008). La construction de ces parcours-types n'est possible qu'en désingularisant le social, « c'est-à-dire en le détachant des individus singuliers et en le débarrassant des aspects considérés comme secondaires » (Lahire, 2002). L'intérêt de cette première approche est de mettre en évidence des régularités : les ressorts communs de l'action, les invariants structurels qui permettent de comprendre les processus à l'œuvre.

L'objectif de cet article est de confronter ces régularités, construites statistiquement, aux trajectoires réelles des individus. Il s'agit ici de combiner une démarche de type constructiviste et une démarche compréhensive : du raisonnement statistique au raisonnement par cas (Passeron, Revel, 2005). Les analyses de cas, construites à partir d'entretiens biographiques, ne sont pas à considérer comme de simples illustrations des relations causales (Demazière, Dubar, 1997) mises en évidence lors de la construction des parcours-types mais comme une tentative de compréhension de l'articulation entre une histoire biographique nécessairement singulière et des contextes sociaux et professionnels. Lorsque l'on passe des parcours-types aux parcours réellement vécus, on se donne la possibilité d'observer comment se construit à l'échelle des individus, un univers cohérent de significations qui s'exprime par l'expression verbale de formes de réappropriations subjectives de leur trajectoire personnelle et de leur parcours professionnel dans un contexte donné.

Pour montrer l'intérêt de ces deux niveaux d'appréhension des parcours d'insertion professionnelle on décrira, dans un premier temps, les régularités du social telles qu'elles ont été construites à l'aide de l'analyse statistique puis nous verrons ce qui s'attache davantage à la singularité des trajectoires individuelles.

## 1. Régularités d'accès au métier d'enseignant du secondaire

Dans cette première partie, nous exposerons deux constructions typologiques issues d'un travail d'analyse des données statistiques recueillies lors des enquêtes par questionnaires. La première typologie distingue deux groupes de professeurs. Elle met en relief les « dispositions premières »

dans leurs façons d'aborder le métier. Ces dispositions relèvent principalement de leur appartenance sociale et de leur passé scolaire. La seconde typologie, réalisée cinq années plus tard, distingue quatre groupes de professeurs qui ne sont plus tout à fait des débutants. Cette seconde typologie, qui n'invalide pas la première, permet de rendre compte des différents « états » dans lesquels se produit la phase de socialisation professionnelle. « États » à partir desquels des régularités apparaissent nettement et qui sont à penser comme des propriétés ou des ressources mobilisables par les individus dans la construction d'un certain rapport au métier.

### ■ Deux formes d'entrée dans le métier

Loin de former un ensemble homogène, la population des nouveaux titulaires est traversée de multiples lignes de fracture que révèlent les avis qu'ils portent sur la formation et sur leur situation professionnelle ainsi que la façon dont ils la vivent (Périer, 1996 ; Charles et Clément, 1997). À l'issue de la première année comme titulaire, on peut distinguer deux groupes de professeurs présentant un rapport différencié à la formation et au métier : les « héritiers » et les « oblats<sup>3</sup> » (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008).

<sup>3</sup> Selon le Petit Robert, l'oblat est celui qui se donne à un couvent avec ses biens. Par extension, le professeur « oblat » est celui qui s'offre à la communauté scolaire avec l'ensemble de ses compétences acquises.

Les « héritiers », comme le suggère la terminologie retenue, sont dans une logique de reproduction du corps et valorisent les aspects académiques voire traditionnels du métier. Ils sont venus à l'enseignement par tradition familiale et/ou par l'influence déterminante d'un professeur « hors du commun ». Bons élèves, dotés d'un capital culturel élevé, ils aiment la discipline qu'ils enseignent et expriment l'envie de la transmettre. L'accès au métier se fait sur le registre de la vocation (par « amour de la discipline »). L'enseignement est pour eux plus qu'une profession, c'est également un « art » de vivre fortement lié à une certaine conception de la culture. Dès lors, ces enseignants peuvent être considérés de prime abord comme élitistes dans le sens où ils croient au modèle de l'excellence scolaire, modèle qui les a façonnés. Ils illustrent les effets possibles sur les individus d'un décalage entre les structures objectives – ce qu'est l'école dans sa « réalité » – et les structures incorporées – la façon dont ils ont vécu personnellement l'école – qui les conduit à l'expression d'une sorte de malaise et de décalage (hystérésis des habitus, Bourdieu, 1977). Même s'ils s'en défendent, ils pensent être les dépositaires de la culture légitime, la seule qui fasse sens pour eux dans le domaine scolaire. Ils sont souvent déçus par la formation à l'IUFM car ils prennent conscience, pendant l'année de stage et plus encore lors des premières affectations, du décalage entre leurs croyances et la réalité du métier d'enseignant. Pour eux, la transmission des savoirs l'emporte sur les considérations éducatives considérées comme secondaires dans l'acte professoral. La titularisation est l'aboutissement d'un processus commencé souvent très tôt dans le système scolaire : bons élèves puis bons étudiants, ils pensent que leurs savoirs disciplinaires suffiront pour devenir de bons professeurs.

À l'opposé les « oblats » doivent à l'école leur promotion sociale et ils sont disposés à donner à l'institution ce qu'elle leur demande de sacrifice et de travail sur soi. Moins diplômés que les « héritiers », d'origine sociale plus modeste, ils sont animés d'un esprit de « mission », qui contraste avec l'esprit de « vocation » des professeurs « héritiers ». Les « oblats » ont particulièrement bien incorporé les nouvelles dispositions et compétences professionnelles recherchées (Altet, 1994 ; Altet et al., 1996) pour répondre à l'enseignement de masse. La pédagogie les intéresse autant sinon plus que leur discipline et ils se considèrent à la fois comme des transmetteurs de savoirs mais également comme des éducateurs. Ces « nouveaux professeurs » (Rayou, Van Zanten, 2004) adhèrent plus facilement aux objectifs de la nouvelle professionnalité enseignante (Lang, 1999) et aux missions qui s'y rattachent : travailler en équipe, décloisonner les savoirs disciplinaires, comprendre et répondre aux demandes sociales des élèves et des parents, ouvrir l'école à des partenaires extérieurs. Pour ces enseignants, la professionnalisation consiste, outre les savoirs disciplinaires académiques, à acquérir des compétences pédagogiques leur permettant de consolider leur activité d'enseignant (voire d'éducateur) auprès d'élèves qui ne sont pas convertis à l'avance aux valeurs de l'école. Si leur insertion dans l'école actuelle semble plus facile c'est, en définitive, parce que les dispositions qu'ils ont acquises par anticipation sont plus adaptables ou assez bien ajustées à l'espace professionnel qu'ils rencontrent.

Cette première typologie permet de mettre en évidence certaines régularités dans les jugements que les nouveaux professeurs ont de leur première année d'enseignement et, plus généralement, de leur conception du métier. Ainsi, « Héritiers » et « Oblats » se différencient sur leur façon de penser l'école et son fonctionnement. Si 75% des professeurs du groupe « héritiers » considèrent qu'il faut mettre les élèves au centre du système éducatif, 90% des « oblats » sont dans ce cas. Par ailleurs, 41% des enseignants du premier groupe se sentent comme des éducateurs, 84% pour les seconds. L'écart entre les deux groupes est aussi important dans la place échuë aux parents : les « oblats » souhaitent davantage les associer à la vie de l'établissement alors que les « héritiers » sont moins nombreux à le penser. La référence à la socialisation familiale mais aussi et surtout la référence plus ou moins implicite à un passé d'élève forme une socialisation anticipatrice qui influe sur le rapport au métier. Les liens existant entre d'une part les expériences construites à l'école et par l'école, et d'autre part la perception du métier d'enseignant, ressortent à ce moment de leur carrière de façon particulièrement forte. Nous observerons, dans la seconde typologie que ce poids s'atténue progressivement pour laisser plus de place aux conditions d'insertion professionnelle.

## ■ *Parcours-types d'insertion*

Cette seconde typologie<sup>4</sup> trouve moins ses fondements explicatifs dans des phénomènes antérieurs à l'entrée dans le métier que dans le rapport réel à son exercice, c'est-à-dire dans ce qui est vécu au quotidien dans les établissements et les classes. Cette typologie est constituée de quatre parcours qui ne sont pas des modes exclusifs d'insertion professionnelle, ni des passages obligés pour les jeunes enseignants. Comme le montrera, par la suite, l'analyse des entretiens, ces parcours-types d'insertion « restituent moins des ensembles homogènes et hermétiques les uns aux autres que des pôles de représentations du métier et des univers d'expérience appréhendés à partir de quelques traits statistiquement distinctifs » (Périer, 2004).

### • *L'insertion par le contexte de travail*

Ce premier parcours regroupe près du tiers des enseignants de notre population. Ces enseignants se caractérisent par un net sentiment d'amélioration de leurs conditions de travail à l'issue des cinq premières années d'exercice du métier. Outre le fait qu'ils pensent avoir obtenu des classes plus intéressantes, ayant un meilleur niveau, des élèves plus motivés par la matière enseignée qu'à leur début<sup>5</sup>, ce sont ceux qui déclarent le plus significativement être dans un établissement qu'ils ont choisi et être satisfaits de sa localisation géographique. Ils annoncent aussi plus fortement que dans les autres parcours avoir un emploi du temps plus intéressant qu'à leur début. Par ailleurs, même si ce n'est pas ce qui les caractérise en premier lieu, ils déclarent avoir de bonnes relations avec les différents acteurs de l'établissement et expriment le sentiment d'y être bien intégrés. On trouve ici, plutôt des enseignants déjà titulaires de leur poste depuis quelques années et une surreprésentation des professeurs de lycée. Ce premier parcours distingue des enseignants qui, cinq années après leur prise de fonction, se caractérisent par un net sentiment d'amélioration de leurs conditions de travail et un rapport plutôt satisfait au métier.

### • *L'insertion par la prévalence du relationnel*

Ce parcours qui représente un peu moins du tiers de la population se caractérise par des réponses qui mettent en avant l'importance des relations avec les différents acteurs des établissements : avoir plus de considération de la part de la direction et plus de responsabilités ; plus de poids ou d'influence dans les conseils de classe ; de meilleures relations avec les collègues et même avec les parents d'élèves. Les enseignants de ce parcours ont eu, plus souvent que les autres, recours à l'aide d'un collègue sous la forme de conseils ou de mutualisation du travail de préparation. Ils expriment un sentiment de progression dans leur aptitude à intéresser les élèves, en particulier les moins motivés et à leur donner confiance en eux. Ces enseignants déclarent avoir moins de difficultés à faire passer le cours et à gérer un conflit avec les élèves même s'ils ne pensent pas avoir des classes plus motivées qu'à leur début de carrière. En étudiant leurs caractéristiques professionnelles, on remarque que sont surreprésentés les enseignants qui ont été affectés dans un établissement classé en ZEP ou ZS ainsi que ceux qui ont effectué plus de trois rentrées dans le même établissement. Dès lors, on peut faire l'hypothèse que ces enseignants sont majoritairement dans des établissements où les nouveaux arrivants sont bien encadrés et où il existe une solidarité qui permet de « tenir » voire de compenser des conditions de travail difficiles par une sociabilité professionnelle intense.

<sup>4</sup> Ces analyses s'appuient sur une enquête réalisée lors de la cinquième année de prise de fonction des enseignants faisant partie de notre cohorte. Nous avons eu recours à une analyse factorielle des correspondances (AFC) de manière à appréhender les liens entre les différentes variables utilisées pour décrire l'installation dans le métier d'enseignant. Elle met en évidence deux axes qui traduisent une satisfaction ou insatisfaction par rapport aux conditions de travail : sur le premier axe (48,4%) on trouve principalement le statut professionnel et l'affectation (être titulaire ou non de son poste, être ou ne pas être dans l'établissement de son choix et satisfait de sa situation géographique...). Sur le second axe (14,4%) ce qui oppose (et rassemble) les réponses de ces jeunes enseignants est l'amélioration (ou non) des relations avec les différents acteurs des établissements (collègues, élèves et personnels de direction). Pour plus de précisions sur la construction statistique de cette typologie voir : Guibert, Lazuech, Rimbert, 2008.

<sup>5</sup> 80% d'entre eux jugent les élèves plus motivés par la matière enseignée contre 34% pour l'ensemble de la population.

- *L'insertion par la mobilité*

Les enseignants qui constituent le troisième parcours (soit un quart de notre effectif total) se caractérisent par l'affirmation massive de leur insatisfaction quant à leur situation professionnelle : 77% ne la jugent pas meilleure qu'à leur début. Ils ne sont ni satisfaits par leur lieu d'exercice, ni par les classes et les élèves dont ils ont la charge et la plupart exprime le souhait de changer d'établissement. Les enseignants de ce parcours ont une faible ancienneté dans le même établissement (68% y sont depuis seulement un an et 30% depuis deux ans) ce qui est certainement à l'origine des difficultés relationnelles qu'ils rencontrent. En particulier, ils déclarent ne pas avoir un meilleur échange avec les élèves qu'à leur début et avoir peu progressé dans le domaine de la gestion des conflits avec la classe ou avec un élève. Ces difficultés s'expriment également dans les échanges avec leurs collègues puisqu'ils ont le sentiment d'être faiblement intégrés à la vie de leur établissement et ne pas avoir beaucoup de considération de la part de l'équipe de direction. Pourtant ils défendent, plus que les autres enseignants, le développement du travail interdisciplinaire et du travail en équipe. Dès lors, on peut penser que l'absence de relation et d'échange avec les personnels des établissements est plus subie que choisie. Lorsque l'on s'intéresse aux caractéristiques des enseignants de ce parcours, on constate qu'ils sont, dans leur majorité, depuis plusieurs années sur un statut de TZR (Titulaire de Zone de Remplacement). Les autres ont été affectés sur un poste que l'on pourrait qualifier d'atypique et/ou de provisoire : agrégés en collège, agrégés/TZR ou encore affectés en LT ou LP. Le parcours de ces enseignants « de passage » est construit sur un sentiment de mobilité. D'une part, ils n'ont pas ou peu d'ancienneté dans le même poste et, d'autre part, ils se considèrent en attente d'un établissement leur convenant mieux : un lycée pour les agrégés, un poste fixe pour les TZR, ou une meilleure affectation pour les autres.

- *L'insertion par le maintien des « dispositions premières »*

Le dernier parcours-type représente 14% de l'effectif de notre cohorte. Ce sont des enseignants qui se déclarent satisfaits de leur localisation géographique et qui sont, pour 76% d'entre eux, titulaires de leur poste. S'ils déclarent avoir des classes de meilleur niveau et qu'ils n'envisagent pas de changer d'établissement<sup>6</sup>, ces enseignants affirment pourtant ne pas être plus à l'aise dans leurs classes, ne pas avoir plus de facilité pour gérer les conflits avec les élèves qu'en tout début de carrière. Ils ont aussi le sentiment d'être peu intégrés dans leur établissement lorsque sont traitées les questions concernant les relations avec les collègues, l'administration de l'établissement et le travail interdisciplinaire. Ce groupe d'enseignants renvoie à celui des « héritiers » distingués à l'issue de la première enquête. Ils continuent à penser que le professeur peut travailler seul dans sa classe et qu'il n'est pas souhaitable de trop associer les parents au fonctionnement des établissements. L'« amour de la discipline » est encore massivement la raison invoquée comme raison principale d'attrait du métier chez les enseignants de ce parcours. C'est pourquoi, on peut penser que cinq années après leur sortie de l'IUFM, ces enseignants n'ont pas fait le « deuil de la discipline » (Barrère, 2003) et que cela est encore source de déstabilisation (Van Zanten, 2001) dans le sens où l'esprit de « vocation » qui les anime ne trouve pas à se réaliser concrètement dans le cadre de leurs activités professionnelles. Tout se passe, comme si le travail d'ajustement des dispositions premières avec les réalités des conditions possibles d'exercice du métier ne se faisait que très lentement. Dans l'incapacité objective de construire des conditions favorables à une transmission des savoirs conforme à la conception qu'ils ont de leur métier, il est peu surprenant d'observer qu'ils envisagent assez fréquemment une autre voie d'épanouissement professionnel à travers, par exemple, la préparation du concours de l'agrégation ou des démarches visant à enseigner dans des classes post-bac ou à l'université.

La seconde typologie que nous venons de présenter n'invalide pas la première : chacune des typologies correspond à un moment du parcours d'insertion des individus. Cinq ans après leur titularisation, les professeurs peuvent se répartir en quatre parcours-types alors que seulement deux groupes étaient saillants à l'issue de la première année d'exercice. L'analyse des entretiens

<sup>6</sup> Ils sont seulement 38% à le souhaiter contre 54% pour l'ensemble de la population.

prolonge ces résultats et montre que de multiples configurations sont possibles dessinant des expériences singulières d'insertion professionnelle.

## 2. Les expériences singulières du social : une présentation par cas

Les parcours-types qui ont été présentés ont permis de mettre en évidence des régularités dans les formes d'accès et de socialisation au métier : chaque individu est en quelque sorte le dépositaire de

dispositions sociales, et confronté aux différentes situations professionnelles de début de carrière, ses réponses sont construites à partir de la déclinaison de ces dispositions dans un contexte donné. Toutefois, ces parcours-types réduisent les individus à quelques variables communes et ils ne tiennent pas compte d'autres aspects plus contingents qui sont importants à l'échelle de l'enseignant. Les entretiens permettent de restituer les épreuves subjectives et leur articulation avec les régularités du social révélant ainsi des parcours individuels d'insertion professionnelle qui sans être en rupture totale avec les parcours-types décrits plus haut, s'en éloignent de façon parfois sensible. Les deux parcours qui vont être exposés montrent bien les arrangements qui font que les individus sont à la fois singuliers et sociaux (Lahire, 2002). Nous aborderons tout d'abord le parcours de Florence, qui bien qu'étant de milieu modeste et ayant été scolarisée en ZEP restera sur une conception académique du rôle de l'enseignant ; puis, celui de Marie qui, si elle entre dans le métier par « amour de la discipline », se construira professionnellement plutôt autour de la relation aux élèves, dans une logique de développement professionnelle (Van Zanten, 1999).

### ■ Florence : l'attachement à l'héritage culturel scolaire

Le parcours de Florence est intéressant dans la mesure où son origine sociale (ses parents sont ouvriers) et le déroulement de sa scolarité en ZEP auraient pu laisser penser qu'elle était disposée à s'investir dans la lutte contre les difficultés scolaires sur le mode de ceux que nous avons appelés les « oblats » qui, dans une logique maussienne du don/contre don, tendent à rendre à l'école ce qu'elle leur a donné. Mais pour Florence, c'est le rapport à la culture cultivée et aux savoirs scolaires académiques qui ont été les plus forts et qui structurent son parcours. Cette jeune enseignante qui a été une élève brillante déclare à l'occasion des entretiens avoir « toujours été littéraire... la littérature, c'est vrai c'est ma première passion ». Après son baccalauréat, elle intègre une classe préparatoire mais finalement étudiera à l'Université. Elle a 22 ans lorsqu'elle obtient le CAPES de lettres classiques. Au moment de son entrée dans la profession, elle a, pour principal bagage, ses acquis universitaires et son expérience d'élève. Florence sera fortement déstabilisée par une affectation dans un collège rural en ZEP qu'elle ne désirait pas. Ce n'est pas la crainte d'avoir des classes agitées qui la préoccupe le plus mais celle de vivre dans un endroit isolé dans lequel elle ne pourrait pas avoir une vie culturelle et sociale qui la satisfasse : « Après la mutation inter-académique, je m'étais fait à l'idée d'habiter à Lille même, et quand la mutation est arrivée, c'était un poste qui m'était attribué en campagne, c'était impossible d'habiter à Lille, c'était atroce.../... (Lille) Au niveau culturel, sportif et tout, c'était plus attractif, ça bougeait plus. Donc pour moi c'était rassurant, d'arriver dans une grande ville, de pouvoir sortir, de rencontrer des gens ».

Pour faire face à cette difficulté, Florence va effectuer des démarches auprès du rectorat pour ne pas être « coupée de tout » et pour pouvoir « récupérer un poste qui (lui) me permettait d'habiter à Lille même ». Comme de nombreux enseignants du secondaire, elle entend ainsi pouvoir continuer à bénéficier d'une vie sociale et culturelle correspondant à ses attentes (Léger, 1983). C'est pour elle un élément capital qu'elle considère indispensable pour surmonter ses premières années de prise de fonction.

Bien que nommée dans un établissement réputé difficile, la gestion de la discipline dans ses classes lui posera peu de problèmes lors de ces premières années d'exercice. Elle y fera référence lors de l'entretien, mais sur le mode de la banalisation : « Oui de la violence, j'en ai eu,

*mais bon, ça paraissait tellement banal. Il y avait de la violence, j'ai eu un élève qui a complètement pété les plombs et qui m'a frappée, qui m'a donnée des coups de pieds. Mais c'était un élève qui était suivi ». C'est avant tout, le niveau culturel, social et scolaire de ses élèves qui la déstabilise le plus : « C'était vraiment la misère, la misère totale, c'était des régions complètement dévastées par le chômage, l'inceste, tout ce qu'on veut quoi, voilà et puis j'étais déstabilisée par le niveau, je ne pensais pas qu'on pouvait avoir un tel niveau au collège ». Ce niveau jugé très bas, l'oblige à revoir sa conception des missions de l'enseignant et particulièrement dans le domaine de l'évaluation des élèves : « C'était aberrant, je revenais en vacances dans la région et puis je montrais les copies à des amis, ils disaient : ce n'est pas possible, t'inventes, tu as inventé ces copies ». Malgré tout, Florence n'accepte pas le décalage entre les « savoirs passionnants » qu'elle a acquis lors de ses années à l'Université puis pour passer le CAPES et ceux qu'elle peut transmettre à ses élèves. Il lui est difficile de concevoir que l'enseignement puisse se résumer à la transmission de savoirs aussi élémentaires. Pour elle, plus que le maintien de l'ordre dans la classe, c'est le décalage entre les pratiques pédagogiques effectives, les normes institutionnelles et sa conception du métier, qui constitue la découverte de ses premières années d'enseignement. N'ayant pas renoncé aux motivations initiales qui lui ont fait choisir ce métier, elle aborde son affectation dans le Nord de la France comme un mauvais moment à passer avant de retrouver des établissements plus conformes à ses espérances : « Je me doutais bien que c'était un petit peu une période de... enfin, pas de test, mais de purgatoire<sup>7</sup>. Je me disais : bon, c'est une étape à passer, ce ne sera pas tout le temps comme ça, ça ne peut être que mieux après, qu'il faut attendre, il faut se motiver pour pouvoir avoir de meilleurs établissements».*

Ces propos situent Florence plutôt du côté du parcours des enseignants que nous avons appelés « de passage » : elle considère que ni sa situation administrative (statut, affectation géographique, établissement) ni sa situation professionnelle ne se sont améliorées depuis sa prise de fonction. Bien qu'elle n'éprouve pas de difficulté relationnelle avec les élèves, Florence constate que ses relations avec eux se dégradent. Il en ressort une sorte d'usure prématurée au travail (Lantheaume, Hérou, 2008) qui rejaillit sur sa relation avec les élèves : « je me suis dit : il ne faut pas qu'ils me laissent, qu'ils me laissent encore trop longtemps dans cette région-là parce que... malheureusement je ne vais plus supporter les élèves. Je me disais que je devenais méchante parce que je les détestais presque, donc... Je sais bien que... c'est pas bien. À la base, je les aimais bien quand même, même s'ils étaient difficiles et nuls ».

Dans ces conditions, Florence aurait pu être amenée à quitter l'éducation nationale, ce qu'elle a envisagé un moment. Ce qui lui permettra de tenir ce seront moins les dispositions incorporées - une origine sociale populaire et sa propre expérience d'ancienne élève en ZEP - que sa capacité à s'insérer dans des réseaux relationnels en partie extérieurs à son milieu professionnel. Un tissu relationnel qui va lui permettre d'éviter la solitude et de développer une sociabilité lui permettant de compenser, en partie au moins, son insatisfaction professionnelle : « J'ai fait de la danse et par ce biais-là j'ai rencontré plein de gens, petit à petit, je rencontrais plein de gens, qui me montraient les lieux à connaître.../... Au bout de quatre ans, c'est vrai que ça crée quand même des liens. Et puis j'avais pas mal de collègues jeunes qui étaient dans le même cas que moi. On faisait des sorties sur Lille, on allait se balader, se détendre. »

Ne souhaitant pas rester dans ce type d'établissement, Florence n'envisage pas de remettre en cause sa façon d'exercer son métier. Elle se contente, lors de ce premier poste, d'ajustements qui vont lui permettre de mettre en place diverses stratégies visant à mieux vivre une situation professionnelle qu'elle supporte de plus en plus difficilement. Florence ne s'inscrit pas dans un processus cherchant à transformer les élèves à qui elle fait la classe (transformer leur rapport à l'école et au savoir, c'est-à-dire en faire des élèves plus conformes à ses attentes et surtout à celles de l'institution). Au contraire, elle se situe sur une position d'adaptation contextuelle (Van Zanten, Grosjean, 2001). Pour Florence, l'important est de « sortir les élèves un peu de leur quotidien ». Cette forme de médiation pédagogique par l'« extérieur » est assez courante chez

<sup>7</sup> Dans un autre entretien, une enseignante ayant un parcours proche de celui de Florence parle « d'avoir fait son service militaire » pour décrire cette phase de début de carrière.

les enseignants qui sont obligés de rester sur un poste non choisi. Ils opèrent alors un retrait subjectif vis-à-vis de l'enseignement. Dans le cas de Florence, ce retrait prend la forme de sorties, de voyages... d'activités para et/ou extra scolaires qui tout en visant à « *remotiver les élèves* » et à se remotiver elle-même, s'apparentent à des stratégies de survie car elles permettent surtout aux enseignants (et aux élèves) de s'évader d'un contexte scolaire lourd à assumer.

Après cette première expérience, Florence sera nommée comme TZR, mais à l'année, dans un lycée de la périphérie nantaise. Dans ce nouveau contexte, elle retrouve très vite les valeurs qui sont à l'origine de son engagement professionnel : « *J'étais au lycée, il y a dix ou quinze ans et je ne vois pas beaucoup de différences de niveau, de comportement aujourd'hui. Il y a une différence au collège mais pas au lycée... Je suis agréablement surprise par l'ambiance qu'il y a, par les élèves.../... je suis contente d'être au lycée, de pouvoir vraiment faire de la littérature. J'ai plaisir à enseigner au lycée car ça me rapproche quand même plus de ma formation, coté littéraire et pas seulement le b.a.-ba .* »

Le passage dans un collège de la banlieue lilloise aura été pour Florence une parenthèse ; une expérience qui n'a eu en définitive que peu de conséquence sur sa façon de penser et d'exercer le métier d'enseignant. Une adaptation contextuelle ponctuelle en quelque sorte, sans qu'un réel travail de deuil de sa conception initiale du métier n'ait été entrepris. Ainsi, malgré un séjour de plusieurs années dans une « école de la périphérie » (Van Zanten, 2001), elle n'est jamais entrée dans un processus de reconversion identitaire. L'écart existant entre sa conception du métier et la situation vécue dans l'établissement d'affectation aura été compensé par sa bonne connaissance du milieu culturel des élèves et par la possibilité d'avoir une vie sociale riche en dehors du cadre professionnel.

#### ■ **Marie : nouvelle professionnalisation par un passage en ZEP**

Le parcours de Marie s'oppose presque point par point à celui de Florence : construit sur le modèle de la vocation, il se prolongera par un processus de transformation profonde de sa conception du métier et de sa manière de l'exercer.

Les parents de Marie occupent des postes de cadres dans un important groupe bancaire. L'intérêt qu'elle porte dès le collège pour le métier d'enseignant ne s'explique pas par une tradition familiale s'inscrivant dans une logique de reproduction. Par contre, sa vocation précoce est liée à l'influence déterminante d'un enseignant « charismatique ». Dans ce « roman social » des origines, Marie comme une majorité d'enseignants (Périer, 2004), accorde un rôle déterminant à un enseignant qu'elle considère comme étant hors du commun et qui marque le moment de sa conversion à « l'amour de la discipline ». Un enseignant dont elle parle avec émotion lors de l'entretien et qu'elle présente comme étant « *un professeur extraordinaire* » qui, selon ses propos, lui servira de modèle : « *le métier, c'est par rapport à ma matière, j'adore l'anglais. Ça a commencé dès la 6e, j'ai eu un professeur extraordinaire et je me suis dit : je veux être professeur d'anglais. C'était vraiment la passion, l'électrochoc. Donc voilà, c'est entré dans ma vie en 6e et ça ne m'a plus quittée*».

C'est lors de son stage en responsabilité, en seconde année d'IUFM, qu'elle découvrira de façon pratique ce qu'est le métier d'enseignant. Cette découverte sur le « terrain » de la pratique, qui remet en cause la représentation idéale qu'elle en avait jusque-là, sera déstabilisante car elle s'apercevra vite que la gestion de la discipline dans la classe et la préparation des cours ne vont pas de soi (Davisse, Rochex, 1995). Loin d'être un atout, sa vocation pour l'enseignement et sa passion pour la discipline enseignée lui font aborder ses premières classes avec une naïveté qui la mette en danger. Marie reconnaît qu'elle n'arrive pas à tenir ses classes, à y faire régner un ordre suffisant pour pouvoir enseigner : « *Les premiers mois de stage, je me suis complètement fait manger par les élèves. C'était affreux. Parce que j'avais des souvenirs que le cours d'anglais était une fête, que c'était quelque chose de très motivant, très dynamique, et moi j'ai cru que*

*j'allais être l'amie des élèves, que j'allais apporter quelque chose de nouveau. Ils ne dansaient pas sur les tables, mais ça n'en était pas loin».*

Si l'on veut revenir aux typologies construites statistiquement, Marie fait plutôt partie du groupe des « héritiers ». Outre une origine sociale élevée, il y a dans les propos tenus lors de l'entretien les principales caractéristiques de ce profil d'enseignants : un intérêt fort pour la discipline enseignée, l'excellence scolaire, une conception du métier pour laquelle la transmission des savoirs académiques l'emporte largement sur la dimension éducative.

Cette forme d'entrée dans le métier, par « vocation », est généralement assez pénalisante puisque dans la plupart des cas les jeunes titulaires ne se retrouvent pas en face d'élèves dont les dispositions scolaires font écho à celles de leur professeur. Face à cette situation de décalage entre la situation d'enseignement et les dispositions incorporées, Marie va progressivement modifier son rapport au métier ce qui lui permettra de trouver de nouvelles satisfactions professionnelles. Ne pouvant, à la différence de Florence, s'appuyer sur son expérience d'élève (elle a effectué sa scolarité dans un « *petit collège tranquille* »), cette réorganisation du rapport au métier passe par la mise en place de ce qu'elle appelle « *un nouveau cadre de référence* », lui permettant de mieux gérer la discipline dans sa classe et qui consiste également à faire le deuil, au moins partiellement, des raisons pour lesquelles elle avait choisi d'exercer ce métier.

Tout au long de ce travail de réorganisation, elle sera aidée par « sa tutrice » et par l'équipe enseignante : « *l'équipe enseignante a été super, elle m'a beaucoup épaulée, et ma tutrice aussi. On a essayé de recadrer les choses, elle m'a appris à donner un cadre, à faire de la discipline, quoi* ».

À l'issue de la seconde année de formation à l'IUFM, Marie sera affectée, pour son premier poste en qualité de titulaire, dans l'académie de Créteil : « *quand j'ai vu « Créteil » s'afficher sur le Minitel, j'ai beaucoup versé de larmes, parce que je ne m'y attendais pas du tout. Donc une fois la crise de nerfs passée, j'ai essayé d'obtenir tous les postes situés à la campagne dans l'académie* ». Elle sera TZR<sup>8</sup>, « *mais pas par choix, car je ne l'avais pas demandé et je ne savais même pas ce que c'était* ». Elle est nommée dans deux collèges assez différents : le premier était un établissement « *en ZEP, très très difficile, et puis l'autre était en pleine campagne, mais complètement coupé du monde. C'était vraiment le grand écart* ». Les difficultés qu'elle va rencontrer seront de nature différente dans chacun de ces deux établissements. Dans le premier, il s'agira pour elle de réussir à tenir la classe, dans le second c'est, en premier lieu, le décalage culturel avec les élèves qu'elle doit surmonter. Dans les deux établissements toutefois sont mises à mal les raisons pour lesquelles elle est devenue enseignante : un rapport fusionnel avec des élèves partageant avec elle l'« amour » de l'anglais.

Dans ce type d'établissements et *a fortiori* en début de carrière, la quasi-absence de routines professionnelles, ainsi que la disponibilité dont il faut constamment faire preuve en classe entraînent souvent une fatigue psychologique et physique importante. « *J'ai l'impression que les deux premières années se résument un petit peu à ça, tenir le coup, tenir le coup. C'est une fatigue extrême quoi* ». Son conjoint<sup>9</sup> va pouvoir la rejoindre dès sa première année de prise de fonction et elle pense, rétrospectivement, qu'elle aurait « *arrêté s'il n'y avait pas eu son soutien quotidien. Je crois que j'aurais arrêté, comme l'ont fait beaucoup autour de moi, au départ. On a été plus forts à deux* ».

Pour Marie, réussir à mettre rapidement en place une façon de gérer la discipline dans la classe est véritablement une question de survie professionnelle (Woods, 1977) : « *c'était vital de développer cette discipline, enfin, cette vision de la discipline. Et petit à petit, j'ai pris modèle sur des gens qui étaient déjà là, ou dans des bouquins que j'ai lus sur la discipline, sur ce qu'il fallait*

<sup>8</sup> Bien que TZR, Marie ne fera pas beaucoup de remplacements au cours de ces années dans la région parisienne. Cette stabilité est un élément permettant aussi de comprendre pourquoi elle a réussi à surmonter les écueils de ce début de carrière.

<sup>9</sup> Il prépare le CAPES de mathématique et s'inscrit dans un IUFM de la région parisienne ce qui lui permettra de la rejoindre.

*faire face à ces élèves-là. Et puis le fait que j'étais aussi dans un autre collège un peu plus facile quand même ça m'a beaucoup aidée, ça m'a permis de respirer ».*

Les premières années d'exercice vont l'obliger, à revoir radicalement sa façon de penser et d'exercer le métier : « *par exemple au niveau de la discipline, s'ils disaient un mot en français en cours, ils avaient une espèce de moins un, qui était répercuté et au bout de cinq ils avaient une retenue. Tout était comme ça, dans la classe et dans l'établissement ».*

Le faible niveau des élèves, leur rapport très éloigné aux normes scolaires traditionnelles, la question récurrente de la discipline, la fatigue engendrée par la nécessité de « tenir » coûte que coûte ont amené Marie, non seulement à adapter ses pratiques pédagogiques aux situations professionnelles rencontrées, mais plus profondément à se construire un autre rapport au métier. Ainsi, au-delà de stratégies de survie à court terme, c'est une modification profonde de sa praxis professionnelle qui est à l'œuvre et qui caractérise son parcours d'insertion. « *Maintenant je vois ces années comme une richesse parce que j'ai appris beaucoup pendant ces années-là sur le métier, sur ma pratique, ce que je n'aurais peut-être pas pu apprendre aussi bien dans un autre endroit.../... cela m'a donné un dynamisme et beaucoup d'assurance ».*

Le processus de socialisation secondaire, dans lequel Marie a été et s'est engagée, peut s'analyser comme une conversion de l'enseignant par le terrain d'exercice. Les relations avec les élèves, le contexte pédagogique, l'obligent à développer de nouvelles compétences (Kherroubi, 1999) et Marie s'est construit progressivement un modèle pédagogique pratique. Elle n'a jamais pour autant envisagé de faire carrière dans ce type d'établissements. Plusieurs années après son premier poste, elle sera nommée (comme TZR) dans la Sarthe dans un petit collège ne présentant pas de problèmes de discipline. Dans ce nouvel établissement, il lui faut « *faire le chemin à l'envers* » : « *Moi je suis tombée des nues quand je suis arrivée ici. Ils m'ont prise pour une tortionnaire parce que les élèves passaient et me disaient bonjour, alors que je n'ai jamais connu ça. Donc je ne leur répondais pas. Je me disais qu'ils se moquaient de moi. J'étais paranoïaque. Et même plusieurs collègues m'ont dit : on ne sait pas ce que tu as vécu avant mais tu n'y es plus ! Tu n'es pas en région parisienne. Ici ce sont des enfants, ils sont gentils, il faut que tu t'assouplisses un peu quand même ».*

Elle qui, à ses débuts, éprouvait les plus grandes difficultés à se faire respecter dans sa classe, se voit contrainte de faire le désapprentissage de sa façon de gérer l'ordre scolaire. Au-delà de cet aspect factuel et anecdotique, le discours de Marie montre que son passage en établissement difficile aura durablement marqué son rapport au métier.

### **3. Insertion professionnelle et professionnalisation**

L'étude de l'insertion professionnelle des enseignants révèle que les situations dans lesquelles elle s'effectue sont très contrastées. Pour appréhender cette diversité, l'analyse de la singularité des parcours et des réorganisations subjectives de la pratique et du rapport au métier sont incontournables : derrière une apparente homogénéité, il y a autant de parcours d'insertion qu'il y a d'enseignants débutants. Ce que nous avons voulu montrer c'est que chaque cas contribue à comprendre les variations qui se produisent autour des parcours-types qui représentent en quelque sorte les cadres symboliques et contextuels dans lesquels cette insertion se réalise. C'est pourquoi les différents niveaux d'appréhension des parcours, que nous avons explorés, ne s'opposent pas mais se complètent. D'un côté, les modes d'accès à la profession et les parcours-types permettent de mettre en évidence des régularités, des formes ou des cadres symboliques structurant le processus d'insertion (dans lesquelles on a noté l'importance du statut et les conditions de travail). De l'autre, l'étude de la construction d'expériences singulières du social met en évidence des stratégies que ne pouvaient laisser envisager *a priori* l'origine sociale, les raisons du choix du métier ou encore la perception des difficultés rencontrées en formation à l'IUFM.

Tout conduit à penser que l'insertion professionnelle dépend d'une interprétation subjective des situations passées, présentes et à venir puisque les individus sont porteurs d'une historicité, c'est-à-dire qu'ils sont porteurs, à travers le temps et leur engagement dans le métier d'enseignant, d'une recherche continue de structuration du présent à partir des actions et des événements du passé (Mukamurera, 1999 ; Guibert, Ayraud, 2004). L'approche compréhensive qui a été présentée permet de montrer que, même si des dispositions structurent l'accès à la profession, des événements, plus ou moins directement liés à l'activité professionnelle proprement dite, influent fortement sur les parcours et leur donnent leur caractère singulier. Des doutes, des incertitudes mais aussi des rencontres, deviennent pour certains des points d'appui parfois trouvés en dehors des établissements scolaires (famille, réseaux amicaux, associations sportives ou de loisirs). Le travail enseignant met en jeu l'individu bien au-delà des limites que lui impose son statut professionnel. Cet « assemblage » a toujours existé, mais aujourd'hui il façonne certainement les professionnels de manière plus importante. Dans ce cadre la dimension relationnelle apparaît comme étant prépondérante dans le processus d'insertion. S'il reste vrai que l'enseignant est souvent seul dans sa classe, ce sont les relations aux autres (collègues, amis, parents et surtout aux élèves) qui permettent dans les premières années de trouver et de construire les repères nécessaires pour que les satisfactions puissent l'emporter sur les frustrations dans l'exercice quotidien du métier. Plus encore que les collègues (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2007), c'est le rapport aux élèves qui tient un rôle important dans la construction de l'expérience professionnelle. Comme l'analyse des entretiens l'atteste, cette négociation du travail et du respect de l'ordre avec les élèves (Perrenoud, 1996), en relation avec l'histoire singulière des individus et des contextes dans lesquels cette histoire s'inscrit, façonne l'entrée dans le métier. Cette configuration peut déboucher sur un rapport au métier qui sera plus ou moins vécu sur le mode de la souffrance au travail (Dubet, Martuccelli, 1996 ; Leanteaume, Hérou, 2008). C'est pourquoi on ne peut dissocier les modes d'accès et les parcours d'insertion des « manières d'être au métier ».

Dans cette perspective, comprendre les expériences individuelles d'insertion professionnelle permet de saisir les éléments qui orientent la constitution du répertoire pédagogique de l'enseignant débutant. La compréhension de ces processus permet également de mieux appréhender l'importance de l'insertion dans le développement professionnel de l'enseignant et par conséquent de mieux réguler la professionnalisation. En effet, l'amélioration des capacités et des savoirs mis en œuvre dans l'exercice du métier (tant au niveau collectif qu'individuel - Bourdoncle, 1991) est à penser bien au-delà de la formation. Même si ce qui est transmis en formation permet d'influer sur l'édification des pratiques en début de carrière, l'expérience des premières années est souvent déterminante (Huberman, 1989, Rayou, Ria, 2009). Dès lors, dans une conjoncture où les projets de réforme de la formation aux métiers de l'enseignement réduisent considérablement la dimension professionnalisante de la formation (pour le primaire comme pour le secondaire), il apparaît encore plus nécessaire de prendre en compte les conditions dans lesquelles s'effectue l'insertion professionnelle des enseignants débutants, de manière à les accompagner dans cette période souvent difficile de leur carrière et à en contrôler les effets. Pour cela, il faut peut-être envisager de développer, comme c'est déjà le cas dans certains pays, des programmes d'insertion professionnelle.

### Bibliographie

ALTET M. & al. (1996), *Former des enseignants professionnels*, Paris et Bruxelles, De Boeck.

ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

BARRERE A. (2003), *Travailler à l'école, Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, PUR.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris, les Editions de Minuit.

- BOURDIEU P. (1977), *Algérie 60. Structures économiques et structures temporelles*, Paris, les Editions de Minuit.
- BOURDONCLE R. (1991), « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, n°94.
- BOURDONCLE R. (1993), « La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n°105
- CHARLES F. & CLEMENT J.-P. (1997), *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg.
- DAVISSE A. & ROCHEX J.-Y. (1995), « Pourvu qu'ils m'écoutent », *Discipline et autorité dans la classe*, CRDP, Créteil.
- DEMAZIERE D. & DUBAR C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques, l'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan.
- DUBAR C. (2000), *La crise des identités*, Paris, PUF.
- DUBET F. & MARTUCCCELLI D. (1996), *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil,
- GELIN D., RAYOU P. & RIA L. (2007), *Devenir enseignant. Parcours et formation*, Paris, Armand Colin.
- GUIBERT P., LAZUECH G. & RIMBERT F. (2007), « Devenir professeur du secondaire : normalisation ou métissage identitaire », *Parcours professionnels entre contraintes et plaisir*, A. GONNIN-BOLO (Ed.), Paris, Armand Colin.
- GUIBERT P. & AYRAUD M. (2004), « Mémoire professionnel, rapport au savoir et construction de l'identité professionnelle », *Le mémoire professionnel en IUFM. Bilan de recherche et questions vives*, A. GONNIN-BOLO & J.-P. BENOIT (dir.), INRP.
- GUIBERT P., LAZUECH G. & RIMBERT F. (2008), *Enseignants-débutants : faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes (PUR).
- HUBERMAN M. (1989), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN M. (1989), « Les phases de la carrière enseignante, un essai de description et de prévision », *Revue Française de Pédagogie*, n°86.
- KHERROUBI M. (1999), « Des compétences spécifiques pour les ZEP ? Quelques éléments d'analyse », *Recherche et formation*, n°30.
- LAHIRE B. (2002), *Portraits sociologiques, Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan.
- LANG V. (1999), *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LANTHEAUME F. & HELOU C. (2008), *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.
- LEGER A. (1983), *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF.
- MUKAMURERA J. (1999), « Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec », *Vie pédagogique*, n°111, avril-mai.
- PASSERON J.-C. & REVEL J. (dir), (2005), *Penser par cas*, Paris, HESS.
- PERIER P. (1996), « Les nouveaux enseignants du second degré », *Education et Formations*, n°71.

PERIER P. (2004), « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire », *Revue Française de pédagogie*, n°147, Avril-mai-juin.

PERIER P. (2009), « De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives », *Education et sociétés*, n°23.

PERRENOUD PH. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, Editions sociales françaises.

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

RAYOU P. & RIA L. (2009), « Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels », *Education et sociétés*, n°23, Bruxelles, De Boeck.

TARDIF M. & LASSARD C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien, Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, de Boeck.

Van ZANTEN A. (1999), « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », *Education et formation. L'apport de la recherche aux pratiques éducatives*, J. BOURDON & C. THELOT (dir.), Paris, CNRS.

Van ZANTEN A. & GROSPIRON M.-F., (2001), « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuites, adaptation et développement professionnel », *VIE enjeux*, n°124, Mars 2001.

WOODS P. (1997), « Les stratégies de « survie » des enseignants », *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, J.-C. FORQUIN (coordination), Bruxelles, De Boeck (1<sup>ère</sup> édition, Teaching for survival, 1977).