

# L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française : préoccupations, tensions et compromis professionnels

Career start for French elementary school teachers: Concerns, conflicts, and professional compromises

doi:10.18162/fp.2014.81

Thierry **Philipot**  
Université de Reims Champagne-Ardenne



## Introduction

Depuis 2010, une réforme de la formation des enseignants se met en place et modifie les conditions de l'entrée dans le métier.

Dans ce contexte, notre recherche porte sur le développement professionnel des enseignants débutants à l'école primaire.

L'analyse de sept instructions au sosie réalisées au cours du premier semestre de la prise de fonction nous permet d'identifier les préoccupations fortes de ces enseignants débutants qui organisent leurs pratiques. Elle révèle des tensions, des dilemmes notamment entre espaces de travail, temporalités de travail et espaces et temporalités personnelles, au sein de l'activité de ces jeunes enseignants.

## Abstract

Since 2010, a reform of the teachers training sets itself up and changes the conditions to begin the profession. In this context, our research focuses on the professional development of primary school beginner teachers. The analysis of seven instructions to the double, carried out during the first semester from their effective start date, enables us to identify the major preoccupations of these beginner teachers who organize their practices. It reveals tensions, dilemmas especially between working spaces, working temporalities and personal spaces and temporalities, within the activity of these young teachers.

Le travail enseignant connaît en France, comme dans de nombreux autres pays, de profondes évolutions (Lantheaume, 2008; Marcel, Piot et Dupriez, 2010; Maroy, 2006). Aujourd'hui, le métier d'enseignant est un métier complexe en redéfinition (Lanteaume, 2008). De fait, l'enseignant généraliste de l'école primaire se trouve confronté à de multiples prescriptions de diverses origines et à une multiplicité de tâches. Son espace de travail se modifie, il doit travailler avec de nombreux acteurs. Dans ces conditions, l'exercice du métier peut s'avérer problématique pour des enseignants qui doivent, au quotidien, procéder à « l'arbitrage délicat entre des tâches diversifiées » (Lantheaume, 2008, p. 50).

Dans le même temps en France, depuis 2010, une nouvelle réforme de la formation des enseignants se met en place. Inscrite dans le cadre du processus de Bologne (1999), cette réforme dite de « la mastérisation »<sup>1</sup> vient fortement bouleverser la formation professionnelle initiale des enseignants français et modifier les conditions de leurs débuts professionnels (Lanéelle et Perez-Roux, 2011).

Dans ce contexte, ce texte vise à présenter les premiers résultats d'une recherche portant sur le développement professionnel des enseignants débutants à l'école primaire française. Nous interrogeons un moment particulier de la carrière des enseignants, celui de l'entrée dans le métier (Huberman, 1989; Lévesque et Gervais, 2000; Martineau, Presseau et Portelance, 2005; Mukamurera, 2004; Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008; Tardif et Lessard, 1999). En effet, les débuts dans la carrière, pensés comme moment de transition (Maulini, 2004) entre l'univers de la formation à l'université et celui de l'exercice autonome du métier, peuvent être considérés pour les professionnels débutants comme des « moments

1 Les enseignants français sont désormais formés et recrutés au niveau master.

de déséquilibres », de « crise », de « discordance » (Pastré, 2011) susceptibles de générer chez ces derniers du développement professionnel. Plus particulièrement, il s'agit de comprendre comment des enseignants débutants confrontés au métier complexe d'enseignant généraliste de l'école primaire s'approprient les diverses situations de travail (Mayen, 2008; Pastré, Samurçay et Bouthier, 1995) avec lesquelles ils doivent composer dans le quotidien de leur travail.

Après avoir décrit le contexte dans lequel s'effectue aujourd'hui l'entrée dans le métier des enseignants débutants, nous présentons le cadre de référence de cette recherche. L'analyse d'un corpus constitué de sept instructions au sosie réalisées au cours du premier semestre de la prise de fonction nous permet d'identifier les préoccupations fortes de ces enseignants débutants qui organisent leurs pratiques. Elle révèle des conflits et tensions, notamment entre espaces de travail, temporalités de travail et espaces et temporalités personnelles, au sein de l'activité de ces jeunes enseignants.

## Contexte

En France, les enseignants de l'école primaire sont des enseignants dits « polyvalents ». À ce titre, ils doivent assumer et assurer l'enseignement de l'ensemble des domaines d'activités ou des disciplines qui figurent dans les programmes d'enseignement pour l'école primaire<sup>2</sup>. Cette polyvalence prescrite (Philippot et Baillat, 2013) ajoutée aux évolutions et transformations d'ensemble du métier d'enseignant complexifie probablement (par rapport aux enseignants spécialistes de l'enseignement secondaire) l'apprentissage et l'entrée dans le métier pour les débutants de l'école primaire.

### *Une reconfiguration du travail enseignant*

Longtemps présenté comme un travail solitaire (Perrenoud, 1993) le travail enseignant s'est fortement diversifié (Marcel et al., 2010) sous l'effet de prescriptions qui émanent du ministère de l'Éducation nationale (MEN). Au-delà des compétences traditionnelles attendues de l'enseignant, il lui est demandé aujourd'hui, par exemple, de « travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école » (MEN, 2010). Ces prescriptions, qui portent à la fois sur les tâches à accomplir (apparition de nouvelles tâches) et sur de nouvelles modalités de travail (individuelles et collectives) (Marcel, 2009a), transforment le travail enseignant dans la classe et hors de celle-ci (Marcel et Piot, 2005).

Cette reconfiguration en cours peut rendre plus complexe l'entrée dans le métier des débutants qui se trouvent confrontés à de multiples tâches, à une pluralité d'acteurs, d'espaces de travail et à une pluralité d'enjeux professionnels. Une entrée dans le métier qui peut « être vécue de leur part de manière problématique, voire même traumatique » (Ria et Leblanc, 2011, p. 150-151) et donc faire obstacle à un éventuel développement professionnel.

### *Nouvelle formation, nouvelle entrée dans le métier*

La réforme dite de la « mastérisation » (septembre 2010) marque une nouvelle étape de l'évolution de la formation professionnelle initiale des enseignants. Son universitarisation (Bourdoncle, 2007) s'en

---

2 L'école primaire française comprend l'école maternelle et l'école élémentaire. À partir du cycle 3 de l'école élémentaire (élèves de 8 à 11 ans), les programmes d'enseignement sont structurés par les disciplines scolaires.

trouve renforcée. Les formes et dispositifs de professionnalisation, entendus comme le développement d'une professionnalité (Bourdoncle, 1991, 2000; Wittorski, 2008), sont modifiés. Désormais, la formation initiale des enseignants pour l'école primaire relève d'une formation universitaire diplômante. Les étudiants souhaitant devenir professeurs des écoles doivent, en deux ans, faire face à une double contrainte : obtenir le diplôme de master et réussir le concours de recrutement.

Parallèlement, l'accompagnement des enseignants débutants est également affecté par ces transformations. Or, des travaux de recherche sur cette thématique mettent en avant l'importance de l'accompagnement pour soutenir la construction de la professionnalité des débutants (Beckers, 2005; Carraud, 2010; Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand, 2009; Lecomte, 2010). Être accompagné dans les premières années de sa carrière est aussi une attente, voire une demande des débutants (Goigoux, Ria et Toczec-Copelle, 2009).

Dans de telles conditions, on ne peut que s'interroger sur l'entrée dans le métier des enseignants débutants et les conditions dans lesquelles s'amorce leur développement professionnel.

## Cadre de référence de la recherche

L'entrée dans le métier est souvent présentée comme un passage, une transition entre formation et titularisation (Briquet-Duhazé, 2008; Héту, Lavoie et Baillauquès, 1999; Huberman, 1989; Tardif et Lessard, 1999), une « épreuve initiatique » (Hoff, 2010) pour l'étudiant qui endosse alors l'habit de professeur des écoles. On peut penser que dans ce moment où l'enseignant débutant fait l'expérience des premières situations de travail se joue en partie son développement professionnel (Schollaert, 2011).

### *Le développement professionnel*

Issu des recherches de type managérial (Martineau, Portelance et Presseau, 2009), le concept de développement professionnel s'est progressivement imposé dans le champ des recherches en éducation. Ainsi, le développement professionnel des enseignants fait l'objet de nombreux travaux de recherche (Daele, 2004; Frenay, Jorro et Poumay, 2011; Guillemette, 2005; Huberman, 1986; Marcel, 2005, 2009b; Timperley, 2011). Deux grandes perspectives structurent ces recherches et confèrent des significations différentes au concept de développement professionnel (Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009; Uwamariya et Mukamurera, 2005). La première, qualifiée de développementale, « inscrit le développement dans une logique de linéarité axée sur le parcours de stades successifs constitutifs du cycle de la carrière » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 139). La seconde, qualifiée de professionnalisante, propose deux orientations : « le développement professionnel par le processus d'apprentissage et le développement professionnel par la recherche ou par la réflexion » (p. 140). Si dans la littérature, la signification du concept de développement professionnel n'est pas stabilisée (Frenay et al., 2011), nous distinguons ce dernier de la notion de professionnalisation qui a une portée plus locale, former « des opérateurs plus performants, plus compétents dans leur domaine, plus adaptés à la tâche qui est prescrite » (Pastré, 2009, p. 160). Nous retenons que le développement professionnel peut être défini pour un individu comme un processus de transformation, « un mouvement conjoint de développement des compétences et des savoirs, de développement de stratégies et dynamiques

identitaires caractérisant la construction-transformation d'une professionnalité » (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, p. 48). Ce processus n'est pas linéaire, « il y a des épisodes de développement » et « ces épisodes dépendent beaucoup des circonstances » (Pastré, 2011, p. 61). L'entrée dans le métier, par ses effets potentiellement déstabilisateurs et les circonstances auxquelles l'enseignant débutant est confronté, peut être considérée comme une situation potentielle de développement (Mayen, 2009), susceptible de provoquer des microgènes développementales (Pastré, 2011).

### ***L'appropriation de situations de travail***

L'activité enseignante, comme toute activité professionnelle, est organisée. Selon Bru, Pastré et Vinatier (2007), un noyau, probablement conceptuel, donnant prise à l'analyse, permet cette organisation. Ce noyau conceptuel renvoie à ce que Pastré (2011) nomme « modèle opératif ». Ce concept est défini, pour un professionnel, comme « la manière dont cet acteur s'est approprié plus ou moins bien, plus ou moins complètement, la structure conceptuelle d'une situation » (p. 179). Le modèle opératif est structuré par trois éléments : la fidélité à la structure conceptuelle de la situation; la mobilisation d'un genre professionnel (Clot, 1999, 2008); les acquis de l'expérience. Il est construit par la confrontation d'un professionnel à des situations de travail, il lui permet « d'avoir une maîtrise suffisante de la situation » (Pastré, 2011, p. 106).

L'intérêt du concept de modèle opératif est donc de mettre l'accent sur le processus d'appropriation d'une situation de travail par un professionnel, mais aussi sur la perspective historico-sociale de ce processus et enfin sur le rôle de l'expérience du travail. Ainsi, pour les enseignants débutants, on peut alors s'interroger sur cette appropriation plus ou moins complète des situations de travail auxquelles ils sont confrontés au cours des premiers mois d'exercice, voire envisager des niveaux d'appropriation, depuis l'identification de ces situations dans le flux continu de leur activité professionnelle à leur conceptualisation. La construction d'un modèle opératif leur permettrait d'« assurer une action efficace » (Pastré, 2011, p. 106), modèle qui au fil du temps, des expériences professionnelles se modifiera, se complexifiera.

### ***L'activité des débutants***

L'activité ne se limite pas à ce qui se fait, dans la mesure où, « ce qui se fait, que l'on peut considérer comme l'activité réalisée, n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour » (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000, p. 2).

Cette approche de l'activité réalisée, pensée comme actualisation dans la situation de travail de différents possibles, a comme conséquence théorique d'élargir la notion de réel de l'activité qui correspond aussi à « ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire » (Clot et al., 2000, p. 2). Dans cette perspective, l'activité d'un enseignant débutant renvoie aux tensions « entre le prescrit et le réalisé et les ressources qu'il doit mobiliser, souvent de façon conflictuelle, pour accomplir ce qu'il y a à faire » (Amigues, 2009, p. 12). Ce que fait le professionnel – l'enseignant – n'est alors pas analysé en termes d'écart à une norme, de « défaut, incompréhension, incompetence, formation insuffisante », mais en termes

de « choix, compromis, incertitude, décision » (p. 19). Dans cette perspective, apprendre le métier, s'approprier les situations de travail, c'est pour un enseignant débutant gérer ces diverses tensions, accepter des compromis pour rendre son activité acceptable à ses yeux, mais aussi à ceux des autres : élèves, collègues, parents, et Institution.

À partir de ce cadre de référence, nous pensons qu'il est possible de repérer chez les enseignants débutants différents niveaux de conceptualisation des situations professionnelles auxquelles ils sont confrontés. Un premier niveau serait celui de la caractérisation des situations de travail : tâches, espaces et acteurs du travail, enjeux, temporalités. Cette appropriation passerait aussi par la capacité du débutant à faire face aux diverses tensions et compromis inhérents à son travail. Ces processus formeraient une matrice de développement professionnel. L'enjeu de notre recherche consiste alors à tenter de répondre aux questions suivantes : pour les enseignants novices, quelles sont les tâches auxquelles ils disent être confrontés (identification, hiérarchisation)? Quels liens établissent-ils entre ces différentes tâches, les espaces et les temporalités du travail? Quelles sont leurs préoccupations, les tensions et compromis professionnels qu'ils réalisent?

## Méthodologie

Notre recherche qualitative / interprétative (Savoie-Zajc, 2002) s'appuie sur une pensée par cas (Passeron et Revel, 2005) pour « étudier un phénomène en contexte naturel » et « saisir la complexité et la richesse des situations sociales » (Karsenti et Demers, 2002, p. 225). Centrée sur l'analyse de l'activité des enseignants, elle soulève la question de la manière de saisir l'activité d'un professionnel en situation de travail. En effet, « l'activité ne se réduit pas à l'activité manifeste, physique, matérielle; elle désigne l'ensemble des processus dans lesquels est engagé un sujet humain dans ses rapports avec ses différents environnements » (Barbier, 2012, p. 14). Il y a donc une forme d'opacité de l'activité. Partant de ce constat, il est nécessaire de mettre en œuvre un dispositif méthodologique qui permet de dépasser la dimension physique et matérielle de l'activité pour saisir autant que possible sa dimension immatérielle. L'observation instrumentée d'un professionnel en situation de travail ne permettant « de capturer qu'une très faible part de l'activité déployée par les enseignants observés » (Yvon et Garon, 2006, p. 56).

Ces raisons nous ont conduit à travailler à partir de traces de l'activité produites au moyen d'instructions au sosie (Clot, 1999, 2008). Cette situation dialogique qui permet un déploiement de l'activité du professionnel repose sur « un travail de co-analyse au cours duquel un professionnel (l'instructeur) reçoit la consigne suivante : Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution? » (Saujât, 2005, p. 1). Dans le cadre de notre recherche, nous avons modifié cette question princeps, en proposant la consigne suivante à l'instructeur (ici l'enseignant débutant) : imagine que je suis amené à prendre ta place de professeur des écoles à partir de demain, j'ai besoin que tu me dises tout ce à quoi je dois penser, prévoir et faire pour que personne ne s'aperçoive de la substitution dans la classe et en dehors de la classe.

Nous avons présenté oralement le projet de recherche à de futurs enseignants débutants à la fin de leur dernière année à l'IUFM en sollicitant leur accord de principe à participer à une recherche. Une

vingtaine a répondu favorablement à cette demande, mais une fois en poste seuls huit ont effectivement accepté de recevoir un chercheur et sept instructions au sosie ont pu être réalisées. Dans ces conditions, nous avons travaillé à partir d'un « échantillon de convenance » (Maubant et al., 2005). Le tableau ci-dessous présente, de façon synthétique, notre population.

Tableau 1

*Population de notre étude*

Enseignante <sup>3</sup>	École	Zone d'éducation prioritaire	Niveau(x) d'enseignement <sup>4</sup>
Lucille	Urbaine	Non	CM2
Anne	Rurale	Non	CM1 et CM2
Élise	Urbaine	Oui	CM2
Patricia	Urbaine	Non	CM2
Dominique	Urbaine	Non	CE2
Nadine	Rurale	Non	CE2, CM1 et CM2
Claire	Rurale	Non	CM1

Parmi ces sept enseignantes débutantes, quatre d'entre elles effectuent la totalité de leur service d'enseignement dans la même école, les trois autres travaillent dans deux écoles différentes. Le fait de devoir travailler sur des postes composés dans plusieurs écoles est assez fréquent en France pour les enseignants débutants.

Les instructions au sosie réalisées entre le mois de novembre et le mois de janvier de la première année d'exercice professionnel se sont déroulées dans la salle de classe de l'enseignante en fin de journée. Elles ont été enregistrées et transcrites verbatim. À partir de ces transcriptions, nous avons mené des analyses de contenu (Bardin, 1977). Dans une démarche inductive, à partir de « la lecture détaillée des données brutes » du corpus (Blais et Martineau, 2006, p. 1), nous avons inféré des types de tâches décrites par les enseignants débutants. Ces tâches ont été catégorisées à partir de la distinction travail de l'enseignant relevant du temps scolaire / travail de l'enseignant relevant du hors temps scolaire :

- tâches à réaliser pendant le temps scolaire en classe, c'est-à-dire dans le cadre des 24 heures de travail hebdomadaire en situation de classe;
- tâches à réaliser dans le cadre du temps scolaire hors la classe, c'est-à-dire pendant les 108 heures prévues à cet effet dans le cadre de l'obligation de service des enseignants de l'école primaire;
- tâches à réaliser hors du temps scolaire, c'est-à-dire en dehors de son service obligatoire en tant qu'enseignant, par exemple, corriger les cahiers des élèves, préparer son travail d'enseignement.

3 Les prénoms des enseignants ont été changés pour préserver l'anonymat des enseignantes.

4 Les classes de Cours élémentaire 2<sup>e</sup> année (CE2), de Cours moyen 1<sup>er</sup> année (CM1) et de Cours moyen 2<sup>e</sup> année correspondent aux trois niveaux d'enseignement qui constituent le cycle 3 de l'école primaire.



En cours d'analyse, il est apparu nécessaire d'ajouter une quatrième catégorie de tâches qui sont à réaliser pendant les temps interstitiels (Marcel, 2002) de la journée de classe.

Pour ces différentes tâches, nous avons relevé les espaces, les lieux dans lesquels s'inscrivent ces tâches ainsi que les acteurs concernés. Dans un second temps, une seconde analyse conduite à partir des apports de Saujat (2005) et Clot (2008) a été réalisée pour identifier des tensions, des dilemmes, des compromis qui trament l'activité des enseignants débutants.

## Résultats, analyse et discussion

### *Préoccupations et tâches identifiées*

Pour les individus au travail, la préoccupation peut être définie comme « ce qui compte vraiment pour eux » (Clot, 2008, p. 9). Une préoccupation « traduit ainsi un intérêt et/ou une intention de l'acteur. Les préoccupations peuvent être multiples et s'enchaîner » (Bourbousson, Poizat, Saury et Sève, 2011, p. 64). Dans ce sens, la préoccupation s'actualise dans l'action du sujet en situation de travail. Les préoccupations de l'enseignant débutant constituent des « invariants de l'activité et constituent [...] la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32) et aussi hors de la classe. À partir des instructions données au sosie par l'enseignant débutant qui analyse sa propre activité, il est possible d'inférer ses préoccupations et les principales tâches qui sont associées.

Faire la classe, c'est-à-dire enseigner les différentes disciplines scolaires au programme, est la principale préoccupation des enseignants débutants de notre population. Autour de cette préoccupation s'organise une première constellation de tâches plus ou moins complexes à réaliser, mais dont toutes participent à la réalisation du faire la classe, par exemple, l'inscription de l'emploi du temps de la journée au tableau. Mais faire la classe ne se limite pas à ce temps de face à face avec les élèves, c'est aussi la préparation du travail (établir la programmation, trouver des ressources pour préparer les leçons, etc.), la correction des évaluations, le contrôle quotidien de la tenue du cahier du jour<sup>5</sup>.

*Sosie : Ensuite les cahiers du jour restent sur la table.*

*Patricia : Les cahiers restent sur la table demain puisque c'est moi qui corrige; vous allez demander à un élève de les ramasser, ils seront corrigés le midi. (Extrait IS, Patricia)*

En lien avec la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis des élèves (sécurité et sûreté des élèves), une seconde préoccupation forte organise une nouvelle constellation de tâches que nous regroupons sous l'appellation de prise en charge des élèves. Ces tâches s'accomplissent pour partie hors de la classe, c'est par exemple « le service », c'est-à-dire les moments où l'enseignant doit assurer la surveillance des élèves de l'école. L'instruction que donne cette enseignante débutante renvoie à cette tâche :

---

5 Le cahier du jour est un cahier sur lequel les élèves réalisent, à la demande de l'enseignant, une partie des activités liées aux différents enseignements. Sa présentation est souvent très normée avec notamment l'écriture quotidienne de la date. Outre la réalisation des exercices, les élèves doivent soigner la présentation du travail quand il est réalisé sur le cahier du jour. Pour les enseignants, comme pour les élèves, le cahier du jour a un statut particulier.

*Claire : Tu regardes si tu es de service ou non, il y a un tableau qui se situe dans la classe. Il y en a même un en bas vers le bureau du directeur. De toute façon, le mardi et le vendredi le matin, tu es de grille ou de cour. (Extrait IS Claire)*

L'organisation du « service » des enseignants incombe au directeur de l'école et se traduit de façon différente d'une école à l'autre. Ici, un tableau de service a été créé, les enseignants exercent cette surveillance à tour de rôle dans la cour de récréation ou à l'entrée de l'école, « la grille ». Repérer ce tableau, son emplacement, sa fonction, participe des processus d'appropriation du milieu de travail. Une autre partie des tâches s'inscrit dans la classe :

*Lucille : Le matin, il faut faire l'appel des élèves qui mangent à la cantine, l'appel des élèves et en même temps les élèves qui mangent à la cantine. Il y a une pochette, le directeur fait tourner une pochette dans laquelle il y a une liste des élèves, une enveloppe avec des trombones ainsi qu'une petite feuille avec un tableau dans lequel on va répartir le nombre de tickets de couleurs différentes. (Extrait IS Lucille)*

On peut lire dans cette instruction l'enchâssement de deux microtâches : faire l'appel des élèves qui correspond à une obligation réglementaire, l'enseignant est tenu de renseigner un journal quotidien des présences et absences des élèves de sa classe, et gérer les élèves qui prennent leur repas à la cantine scolaire.

L'accomplissement de ces tâches génère une troisième préoccupation, celle d'une nécessaire prise d'informations de diverses natures qui passe par une capacité à communiquer avec différents acteurs. Cette nécessité peut se trouver exacerbée lorsque l'enseignante est nommée sur un poste composé, comme c'est le cas d'Anne :

*Sosie : Dans le travail à mi-temps avec la titulaire, est ce qu'il y a d'autres points importants dont il faudra que je me préoccupe?*

*Anne : Après c'est important qu'on puisse dialoguer toutes les deux quand on a un souci... par exemple, j'ai eu un souci avec un élève justement, donc on travaille toutes les deux... comme je la vois jamais, j'y suis lundi, mardi, elle est là jeudi, vendredi, donc on se croise vraiment jamais, donc on s'appelle quand on a un gros souci, quand il faut vraiment que je la joigne rapidement; sinon, on fonctionne à l'aide d'un cahier dans lequel on met toutes les remarques qu'on a pu avoir sur nos deux jours ou... les choses importantes dont elle doit avoir connaissance, etc.*

*Sosie : D'accord, alors, qu'est-ce que je... vais noter comme types de remarques?*

*Anne : C'est vrai que j'écris vraiment quand j'ai eu des soucis, par exemple les soucis que j'ai eus avec un élève, je lui en ai fait part... lui expliquer quels soucis j'avais eu dans ma journée ou dans mes journées avec lui et je lui ai dit que je comptais joindre les parents, rencontrer les parents donc je lui demandais son avis, avant quand même pour savoir si elle-même les avait déjà vus, etc. Alors elle m'a répondu et la semaine suivante j'ai pu convoquer les parents. (Extrait IS Anne)*



Anne communique avec la collègue qu'elle complète à propos de la vie de la classe, de ce qu'elle fait, mais aussi des difficultés rencontrées avec les élèves, les « cas » auxquels elle est confrontée. Elle envisage de communiquer également avec la famille de cet élève. Ce sont les échanges avec sa collègue qui vont la conduire à prendre la décision de convoquer les parents. Pour une enseignante débutante, « à ce moment de l'insertion professionnelle, en proie au doute et aux incertitudes » (Hoff, 2010, p. 144), la collègue est une présence rassurante : « je lui demandais son avis ».

On retrouve dans les autres verbatim ces instructions qui portent sur la nécessité éprouvée par les sept enseignantes débutantes de prendre des informations de nature didactique ou sur la connaissance des élèves, voire sur les aspects réglementaires du métier auprès des collègues de l'école. La communication doit également se faire avec les familles pour donner des informations sur la vie de la classe, ou pour s'informer de la situation d'un élève en particulier et tenter de résoudre des difficultés rencontrées avec cet élève. Ces deux types de communications, avec les collègues de l'école et avec les familles, se réalisent soit de manière formelle, par exemple sur les temps de conseil de cycle<sup>6</sup> pour les collègues de l'école ou en convoquant, individuellement ou collectivement, les parents à l'école. Les communications informelles sont également nombreuses, on rencontre et on échange avec les parents lors de l'accueil quand on est de service à la porte de l'école. Avec les collègues de l'école, c'est par exemple le temps du déjeuner qui est mis à profit pour échanger.

*Sosie : Donc je déjeune sur place.*

*Élise : Oui.*

*Sosie : Alors là je vais où ?*

*Élise : En salle des profs. Il y a toujours 3 ou 4 collègues qui restent. C'est le moment où tout le monde va parler de ses petits soucis avec ses élèves et puis on va parler des projets, etc. Et puis c'est vrai que ce qui arrive souvent, comme moi je suis débutante « entre guillemets », ils savent que ce n'est pas une classe facile. Donc, ils n'hésitent pas à me dire : « Bon si tu as un problème avec tel élève, amène-le-moi plutôt que tu craques. Donc ils sont là aussi... » (Extrait IS Élise)*

L'analyse des instructions au sosie nous permet d'avancer que cette préoccupation de communication, qu'elle soit formelle ou informelle, renvoie à différents enjeux pour l'enseignant débutant. Il s'agit tout d'abord d'obtenir des informations pour faire ce qu'il y a à faire : faire la classe, gérer les élèves, etc. Au-delà, on constate que les collègues de l'école, comme les parents, ne sont pas seulement des « ressources pour agir » de façon efficiente. Ainsi, les collègues apparaissent, pour nos sept débutantes, comme des présences rassurantes et bienveillantes qui, de ce fait, peuvent aider l'enseignant débutant à prendre professionnellement confiance en lui et ainsi conforter sa « professionnalité émergente » (Jorro et De Ketele, 2011). Quant à la communication avec la famille, « convoquer les parents », elle peut jouer un rôle dans le processus de reconnaissance de l'enseignant débutant comme professionnel dans son école.

---

6 Conseil de cycle : réunion obligatoire au moins une fois par mois des enseignants d'une école travaillant sur le même cycle (cycle 1, cycle 2 ou cycle 3).

## **Une représentation fonctionnelle de l'école**

Par et pour son travail dans une école, l'enseignant se construit une représentation de l'école comme espace de son travail. L'école est alors représentée « comme un système doté d'un ensemble de composantes pertinentes à observer pour agir » (Tourmen et Mayen, 2007, p. 5). C'est cette représentation particulière et subjective de l'école finalisée par l'activité professionnelle de l'enseignant qui est qualifiée de représentation fonctionnelle (Pastré, 2002). L'analyse des espaces et des lieux présents dans les instructions que donnent les enseignantes débutantes à leur sosie permet d'avancer dans la mise au jour des représentations fonctionnelles que construisent ces débutantes de leurs écoles.

La salle de classe est au cœur de cette représentation, mais elle a plusieurs statuts pour ces enseignantes. Héritage de la structure cellulaire du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999), cet espace classe organise encore fortement l'espace du travail de l'enseignant. Toutefois, dans la classe on constate que trois lieux sont valorisés : la porte d'entrée dans la classe, le bureau et le tableau. Ainsi, la porte d'entrée de la classe, après le passage dans le couloir qui conduit de l'entrée de l'école à la salle de classe, est un lieu clé dans la gestion du comportement des élèves : les élèves se rangent avant d'entrer en classe, on attend le calme, etc. Le bureau est quant à lui le lieu qui marque l'autorité du maître :

*Dominique : Dès qu'ils ont terminé d'écrire leurs devoirs, ils lèvent le doigt, ils viennent à mon bureau et je regarde si ç'a bien été noté. (Extrait IS Dominique)*

C'est sur le bureau également que se trouvent tous les documents nécessaires au bon fonctionnement de la classe :

*Lucille : Par contre, si on s'attarde sur les aides personnalisées, il y a un classeur qui regroupe les élèves qui sont en aide tels et tels jours et dans quels domaines on les prend et sur quelles compétences.*

*Sosie : Et ce classeur je le trouve où?*

*Lucille : il est dans le tiroir à droite dans le bureau; dans le bureau, le tiroir qui est juste en bas à droite. (Extrait IS Lucille)*

Le tableau est le troisième lieu-clé dans la salle de classe. Il est certes utilisé lors des différents enseignements, mais c'est aussi un outil important pour communiquer diverses informations aux élèves : emploi du temps, devoirs à faire, le nom des élèves sanctionnés, ce qu'il faut écrire dans le cahier, etc.

*Nadine : Je prépare la date, je prépare aussi le déroulement de la journée qui est écrit sur un coin du tableau, qui prend même une bonne partie du tableau, ça, ça ne bougera pas de toute la journée, c'est pour que les élèves puissent se repérer un petit peu dans ce qu'on fait, voir si on a de l'avance, du retard, ils sont aussi demandeurs pas mal de ça. (Extrait IS Nadine)*

La classe, c'est aussi un espace où l'on peut faire son travail de préparation, de correction en dehors des moments de présence des élèves, c'est enfin pour quelques enseignants débutants de notre corpus, là où on mange un sandwich durant la pause méridienne afin de pouvoir « s'avancer dans son travail ». La classe, c'est enfin souvent là où l'on reçoit les parents.

D'autres espaces sont chargés par les enseignantes débutantes d'une valeur importante pour elle. Bien que pouvant paraître comme des lieux ordinaires dans l'école, ils sont en quelque sorte institués comme des lieux-clés pour l'activité de ces enseignantes par les possibilités de contacts et d'échanges avec les collègues qu'ils offrent.

*Sosie : D'accord, donc je pense à parler avec mes collègues pendant la récréation?*

*Lucille : Oui.*

*Sosie : Et pendant le temps de midi?*

*Lucille : Oui, surtout pendant le temps de midi.*

*Sosie : Et je parle de quoi?*

*Lucille : Voilà, tout ce que tu veux, tu échanges, on parle aussi des élèves qu'on a, des fois cela fait du bien d'échanger en fonction, comment tu ferais avec lui, il réagit comme ça, quand on a des soucis avec certains élèves, tu peux toujours leur en parler ils vont avoir des conseils. (Extrait IS Lucille)*

C'est par la fréquentation de ces lieux, où il faut être, qu'elles trouvent des ressources pour accomplir leur travail, mais aussi le soutien des collègues qui « soulage » du poids des incertitudes sur les façons de faire. Trois lieux-clés se dégagent au sein de l'école : le photocopieur, la « salle des maîtres », le « coin » des maîtres dans la cour de récréation.

*Sosie : D'accord. C'est comme cela que tu fais tout le temps quand tu es dans la cour, tu fais des allers et retours.*

*Claire : Non, je ne fais pas tout le temps des allers et retours parce qu'il y a un endroit où les maîtresses et les maîtres sont habituellement.*

*Sosie : Oui.*

*Claire : Donc bien sûr quand tu es de cour il faut avoir un œil un petit peu plus vigilant que les autres, mais on est là, on échange; c'est aussi un moment où on échange beaucoup sur ce qui s'est passé dans la journée sur des choses du travail ou pas du travail. (Extrait IS Claire)*

Ainsi, l'école n'est plus une abstraction. Peu à peu, des espaces et des lieux plus que d'autres au sein de l'école se chargent de significations pour les enseignantes débutantes. Elles s'approprient progressivement ces espaces et ces lieux de l'école qui devient un territoire partagé.

### **Tensions, dilemmes et compromis**

La question des dilemmes auxquels sont confrontés les enseignants débutants est souvent posée dans le cadre de la salle de classe (Ria, Saury, Sève et Durand, 2001). Nous abordons cette question à partir d'une entrée très prégnante dans le discours des enseignants débutants, celle du temps dans le contexte de l'unité du travail enseignant.

Il apparaît à la lecture des transcriptions que les enseignantes débutantes sont prises dans un maelström temporel par rapport auquel elles semblent avoir, à ce moment de leur carrière, peu de prise. Ainsi,

dans leurs discours, revient constamment la nécessité de devoir gérer le temps (dans la classe et hors de celle-ci), de ne pas avoir de temps de faire, la nécessité de devoir s'organiser pour ne pas être noyées, ce dont témoignent les deux extraits ci-dessous.

*Sosie : Et tout cela je le fais quand? Pendant midi?*

*Lucille : Le soir.*

*Chercheur : C'est le soir? Cela va me prendre beaucoup de temps? Comment je vais faire avec tout cela?*

*Lucille : Essaie de t'organiser surtout ce week-end, on est vendredi soir donc là tu as ce week-end pour la semaine prochaine.*

*Sosie : Oui.*

*Lucille : Essaie de voir, je te dis lundi et déjà après essaie de voir par la suite ce qui te demandera le plus de temps par rapport à ce que tu te sens à l'aise le moins et puis organise toi surtout le week-end parce que le soir, c'est rapide, il y a les corrections de cahiers, il faut que tu corriges tous les cahiers. (Extrait IS Lucille)*

*Dominique : Je m'organise le week-end, j'essaie de faire le lundi et le mardi pour pouvoir être tranquille le soir parce que je rentre tard et le mercredi j'essaie de traiter le jeudi et le vendredi. Parfois, c'est pas suffisant et je suis obligée de travailler les autres soirs de la semaine. Mais j'essaie de profiter du lundi soir et du jeudi soir pour les corrections. (Extrait IS Dominique)*

Dans ces deux extraits, c'est tout le « travail invisible » (Jarty, 2011) que les enseignantes débutantes affrontent qui exerce sur elles une forte pression temporelle. À travers l'analyse de leurs propos, des tensions se perçoivent entre le temps personnel que l'on aimerait bien préserver « pour pouvoir être tranquille » et le temps à consacrer au travail, par exemple le week-end, certains soirs. Un dilemme s'instaure entre tout faire pour « bien faire son travail » ou conserver du temps pour « souffler » se consacrer à autre chose qu'à son travail. Les compromis réalisés qui consistent pour Lucille et Dominique à « sacrifier » du temps personnel sont parfois insuffisants, « je suis obligé de travailler les autres soirs ».

Ce temps institutionnel (Dubar et Rolle, 2008) impersonnel exerce sur ces jeunes enseignantes, qui peinent à hiérarchiser les tâches et à établir des priorités, une très vive pression. Une pression temporelle qui est accentuée pour Anne, Claire et Lucille qui travaillent dans deux écoles différentes. Il semble que les arbitrages faits par les débutantes de notre échantillon soient en faveur du temps de travail qui empiète alors de plus en plus sur le temps personnel.

En conséquence, les limites entre le temps du travail et le temps personnel, entre les différents espaces du travail et de la vie privée sont de plus en plus floues et poreuses. Cette porosité des espaces et des temps se lit, par exemple, dans ce que dit Dominique à son sosie. Comme elle ne rentre pas chez elle pour le déjeuner, la pause méridienne qui pourrait être un moment de détente, un temps libre la fait rester dans le travail : échanges avec les collègues, retour dans la salle de classe pour préparer son travail, pour essayer de s'avancer et donc de trouver à un autre moment du temps libre. La salle de classe n'est plus l'espace des interactions avec les élèves, elle devient espace de travail personnel de l'enseignant, son « bureau à l'école ».

*Dominique : Je reste à l'école, je mange avec mes collègues et ensuite je retourne dans ma classe. Généralement, on termine de manger, sauf quand on discute beaucoup, à 13 h. Je reste dans ma classe jusqu'à 13 h 50, donc jusqu'à ce que les élèves arrivent. J'essaie de m'avancer. (Extrait IS Dominique)*

Pour l'enseignant débutant, plus encore que pour ces pairs expérimentés, les tensions sont donc vives entre ces différents espaces-temps de leur activité et les compromis sont difficiles à faire.

### **Discussion**

Nos résultats partiels portent sur un nombre limité de cas, ils n'ont donc pas vocation à être généralisés. Toutefois, ils autorisent à avancer quelques éléments de discussion relatifs au développement professionnel des enseignants débutants à l'école primaire.

Les enseignants débutants sont soumis à une contrainte forte, celle d'organiser « un double apprentissage » celui des élèves dont ils ont la responsabilité et celui du métier dans lequel ils entrent (Roustan et Saujat, 2008). L'analyse des sept instructions permet de mettre à jour les façons dont ces sept débutantes parviennent à une « efficacité malgré tout » (Félix et Saujat, 2007). Cette recherche d'efficacité passerait, chez les enseignants débutants, par des façons communes de travailler consistant à accentuer très fortement les actes destinés à « prendre » la classe (entrées et sorties des élèves, déplacements, etc.) ou à la « tenir » (gestion des comportements, prises de paroles, mise et maintien au travail des élèves, etc.) (Saujat, 2004). Ces tâches sont bien identifiées par les sept débutantes qui, à leur manière, apportent des réponses, en cela elles s'inscrivent dans le « genre débutant » (Roustan et Saujat, 2008). Mais il semble que la maîtrise de ces tâches ne soit pas une étape à franchir avant de passer à d'autres tâches comme celles liées aux processus d'enseignement-apprentissage. Les sept enseignantes tentent en effet de prendre en compte dans le même temps une multiplicité de tâches inhérente à leur statut d'enseignant généraliste à l'école primaire. Dès lors, on peut envisager que le développement professionnel ne procède pas de la maîtrise successive de différentes étapes, mais que des microgenèses développementales (Pastré, 2011) s'opèrent dans la façon dont les enseignants débutants gèrent les tensions entre différents « pôles » structurant leur activité : les prescriptions officielles et celles issues de leur formation; le métier (Clot, 2008) dans lequel il cherche à s'insérer et leur propre être en tant que sujet enseignant (professionnalité émergente; identité professionnelle naissante).

En référence à Pastré (2011) et Mayen (2009), nous avons présenté l'entrée dans le métier comme une situation potentielle de développement. De façon certes limitée, nos résultats laissent entrevoir les conditions auxquelles elle peut opérer comme telle. Il semble que les pairs dans l'école d'affectation jouent un rôle-clé. Ce sont eux, selon bien sûr leur bon vouloir, qui par les informations qu'ils donnent, par leur bienveillance avec l'enseignant débutant, par leur façon de l'accueillir, permettent à l'enseignant débutant de faire l'expérience du métier dans un climat de confiance, d'amortir le choc de la première rentrée (Buhot, 2007). Les enseignants débutants savent alors qu'ils peuvent leur poser des questions et obtenir d'eux des réponses. Dans cette confrontation aux autres professionnels au sein de leur lieu de travail ils peuvent ainsi gagner en confiance en soi, ce qu'Eraut (2007) a montré à propos des débutants dans d'autres milieux professionnels. C'est également au sein du milieu de travail, dans la confrontation aux autres, parents, enseignants que se joue en partie la reconnaissance du débutant comme faisant

partie du « métier », un autre élément susceptible de favoriser le développement professionnel des débutants.

Nous avons mis en avant les risques que la « mastérisation » de la formation des enseignants faisait peser *a priori* sur l'entrée dans le métier des débutants. Or, au vu de nos résultats, il est nécessaire de tempérer ce regard. En effet, il semble que les sept enseignantes débutantes ont trouvé dans le milieu professionnel d'accueil des conditions favorables à leur développement professionnel. Un résultat qui va dans le sens des réflexions actuelles sur l'évolution possible de la formation des enseignants, inspirées pour partie du courant anglo-saxon du *workplace learning*, de la didactique professionnelle, qui mettent en avant l'établissement scolaire comme espace de travail et de formation (Feyfant, 2013).

## Conclusion

Au cours des premiers mois de leur prise de fonction, les enseignants débutants construisent un modèle opératif qui leur permet de faire face à l'urgence dans des situations de travail toujours complexes. Ce modèle combine des préoccupations, des tâches et une représentation fonctionnelle de l'école. Si l'on constate que la diversité des tâches à accomplir est rapidement identifiée par les enseignants débutants, leur maîtrise est l'objet de toute leur attention. La recherche d'un travail bien fait, c'est-à-dire qui correspond aux normes officielles et aussi à celles retravaillées dans le cadre de l'école, conduit ces débutants à trouver auprès des collègues de l'école des ressources pour l'action, raison pour laquelle ils accordent une grande importance à la communication avec les pairs.

Cette construction qui peut être comprise comme un processus d'appropriation des situations de travail n'est pas sans soumettre le jeune enseignant à de multiples tensions. Des tensions qui sont très probablement avivées par l'éclatement des espaces de travail, et les limites de plus en plus difficiles à établir entre temps de travail et temps personnel. Apprendre le métier serait alors identifier ces tensions, apprendre à faire et à accepter les nécessaires compromis pour rendre son activité professionnelle acceptable, dans une quête de reconnaissance, à ses propres yeux, mais aussi à ceux des pairs, des élèves, des parents et de l'institution. Dans ces conditions, l'attitude, les qualités humaines des collègues de l'école d'accueil joue un rôle important dans le processus de développement professionnel des enseignants débutants.

## Références

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 42, 11-26. doi:10.3917/lse.422.0011
- Barbier, J.-M. (2012). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beckers, J. (2005). L'amorce du développement professionnel des débutants : le rôle de la formation initiale. Dans J. Beckers (dir.), *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (p. 201-218). Bruxelles : De Boeck.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue>



- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J. et Sève, C. (2011). Cognition collective : partage de préoccupations entre les joueurs d'une équipe de basket-ball au cours d'un match. *Le travail humain*, 74, 59-90. doi:10.3917/th.741.0059
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-91. Repéré à [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF094\\_8.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF094_8.pdf)
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et Formation*, 35, 117-132. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-08.pdf>
- Bourdoncle, R. (2007). Autour du mot « Universitarisation ». *Recherche et Formation*, 54, 135-149. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR054-09.pdf>
- Briquet-Duhazé, S. (2008). La professionnalisation de professeurs des écoles novices : étude du processus de transition formation-titularisation. Dans R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* (p. 127-140). Paris : L'Harmattan.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3(3), 29-48. Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/543>
- Buhot, E. (2007). Équipes d'école et insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Dans *Congrès international AREF 2007*. Repéré à [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Eric\\_BUHOT\\_496.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Eric_BUHOT_496.pdf)
- Bru, M., Pastré, P. et Vinatier, I. (2007). Éditorial. *Recherche et formation*, 56, 1-14. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR056-01.pdf>
- Carraud, F. (2010). Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner? *Recherche et formation*, 63, 121-132.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1). Repéré à <http://pistes.revues.org/3833>
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire* (DEA en sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain). Repéré à [http://memsic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/33/48/62/PDF/mem\\_00000175.pdf](http://memsic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/33/48/62/PDF/mem_00000175.pdf)
- Dubar, C. et Rolle, C. (2008). Les temporalités dans les sciences sociales : introduction. *Temporalités*, 8. Repéré à <http://temporalites.revues.org/57>
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422. doi:10.1080/03054980701425706
- Félix, C. et Saujat, F. (2007). Les débuts dans le métier enseignant. Dans *Actes du Congrès AREF 2007*. Repéré à [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Christine\\_FELIX\\_367.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christine_FELIX_367.pdf)
- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants. *Dossier de veille de l'IFE*, 87. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/87-novembre-2013.pdf>
- Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67, 105-116.
- Goigoux, R., Ria, L. et Toczec-Copelle, M.-C. (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Guillemette, F. (2005). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1939/1/D1481.pdf>

- Héту, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Hoff, C. (2010). Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. *Recherche et formation*, 63, 135-146.
- Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 75, 5-15. Repéré à [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF075\\_1.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF075_1.pdf)
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Jarty, J. (2011). Le travail invisible des enseignants « hors les murs ». *Ethnographiques.org*, 23. Repéré à <http://www.ethnographiques.org/2011/Jarty>
- Jorro, A et De Ketele, J.-M. (dir.). (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2002). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke, QC : CRP.
- Lanéelle, X. et Perez-Roux, T. (2011, décembre). Des enseignants face à la violence des conditions d'entrée dans le métier : incidences sur la construction d'une professionnalité enseignante. Communication présentée au Colloque international « Violences à l'école : Normes et professionnalités en questions », Arras. Repéré à [http://www.aecse.net/userfiles/file/Laneelle\\_Perez\\_Roux\\_Z0371.pdf](http://www.aecse.net/userfiles/file/Laneelle_Perez_Roux_Z0371.pdf)
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 18, 49-56. doi:10.3917/pp.018.0049
- Lecomte, C. (2010). L'accompagnement des enseignants débutants : former et étayer. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 91-103. doi:10.3917/nrp.009.0091
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 5(11), 277-314. Repéré à <http://questionsvives.revues.org/627>
- Lévesque, M. et Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15. Repéré à <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/EdCan-2000-v40-n1-L%C3%A9vesque.pdf>
- Marcel, J.-F. (2002). Approche ethnographique des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Spirale*, 30, 103-121. Repéré à <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article490>
- Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606. doi:10.7202/013911ar
- Marcel, J.-F. (2009a). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 47-64. doi:10.7202/1017487ar
- Marcel, J.-F. (2009b). Investir l'objet « développement professionnel » par l'entrée « indicateurs ». *Questions vives*, 5(11), 157-159. Repéré à <http://questionsvives.revues.org/563>
- Marcel, J.-F. et Piot, T. (dir.). (2005). *Dans la classe, hors de la classe. Évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris : INRP.
- Marcel, J.-F., Piot, T. et Dupriez, V. (2010). Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche. *Travail & formation en éducation*, 7. Repéré à <http://tfe.revues.org/1363>
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. Repéré à <http://rfp.revues.org/273>
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005). Problématique de l'insertion professionnelle des enseignants : revue et analyse de la littérature. Dans *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, Actes du 5e colloque international Recherche(s) et formation*. Nantes : IUFM des Pays de la Loire.

- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions vives*, 5(11), 243-258. Repéré à <http://questionsvives.revues.org/614>
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Auraujo-Oliveira, A., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-93.
- Maulini, O. (2004). *Entrer dans l'institution, entrer dans la profession. Une double contrainte pour les jeunes enseignants*. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/double-entree.htm>
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 43-58). Bruxelles : De Boeck.
- Mayen, P. (2009). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 180, 293-314.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2010). Formation des enseignants, *Bulletin officiel*, n° 29, 22 juillet 2010. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/pid24256/n-29-du-22-juillet-2010.html>
- Mukamurera, J. (2004). Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement. Dans *Actes de la 7<sup>e</sup> Biennale de l'éducation*. Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7282.pdf>
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (dir.). (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17. Repéré à [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF138\\_2.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_2.pdf)
- Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation? Dans M. Durand et L. Fillietaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 159-190). Paris : Presses universitaires de France.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pastré, P., Samurçay, R. et Bouthier, D. (1995). Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 123.
- Perrenoud, P. (1993). La division pédagogique du travail à l'école primaire. Dans A. Henriot-Van Zanten, E. Plaisance et R. Sirota (dir.), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques* (p. 29-46). Paris : L'Harmattan.
- Philippot, T. et Baillat, G. (2013). La polyvalence des enseignants de l'école primaire : des rhétoriques à l'enseignant au travail. *Former des maîtres*, 620, 7-9. Repéré à <http://www.snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=6865&ptid=5&cid=1150>
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (dir.). (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172. Repéré à <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Ria, L., Saury, J., Sève, C. et Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique. *Science et Motricité*, 42, 47-58.
- Roustan, C. et Saujat, F. (2008). « Genre débutant » et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans). *Travail & formation en éducation*, 1. Repéré à <http://tfe.revues.org/616>
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106. Repéré à [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site\\_FPEQ/1\\_files/2005-1-Sauja.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/1_files/2005-1-Sauja.pdf)
- Saujat, F. (2005). *Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale*. Repéré à [http://probo.free.fr/textes\\_amis/instruction\\_au\\_sosie\\_f\\_saujat.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf)

- Savoie-Zajc, L. (2002). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke, QC : CRP.
- Schollaert, R. (2011). Continuing professional development for the 21<sup>st</sup> century: Setting the scene for teacher induction in a new aera. Dans P. Picard et L. Ria (dir.), *Beginning teachers: A challenge for educational systems – CIDREE Yearbook 2011* (p. 9-28). Lyon : ENS de Lyon, Institut français de l'éducation.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, 174, 31-40.
- Tourmen, C. et Mayen, P. (2007). Qu'est-ce que diriger? L'analyse de l'activité d'un directeur d'hôpital par la didactique professionnelle. Dans *Congrès international AREF 2007*. Repéré à [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Claire\\_TOURMEN\\_152.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Claire_TOURMEN_152.pdf)
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. doi:10.7202/012361ar
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-36. doi:10.3917/savo.017.0009
- Wittorski, R. et Briquet-Duhazé, S. (dir.). (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris : L'Harmattan.
- Yvon, F. et Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>

## Pour citer cet article

- Philippot, T. (2014). L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française préoccupations, tensions et compromis professionnels. *Formation et profession* 22(2), 13-30. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.81>