

LE DÉBUT DE CARRIÈRE COMME ÉPREUVE : LE CAS D'ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE ET DE LEURS CONDITIONS D'AFFECTATION

Résumé : Cet article est consacré aux processus d'appropriation et d'exploitation de la formation aux métiers de l'enseignement. A travers le cas d'enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) et de leurs conditions d'affectation, il s'agit de mettre en évidence ce qui facilite et perturbe l'application de normes professionnelles prescrites initialement. Nous avons pour ce faire enquêté durant trois années auprès d'une cinquantaine d'enseignants répartis dans les académies de Lille et de Versailles. Tous ont en commun de « débiter » leur carrière. C'est effectivement cette temporalité du métier qui a retenu notre attention, notamment parce que s'y cristallisent des rapports particuliers aux normes. En même temps, on le développe, c'est une période du travail qui pose problème à l'enquêteur notamment à cause de l'instabilité des repères que tentent de construire les enquêtés. Mais ceci n'empêche pas pour autant le travail d'objectivation de la question scolaire à travers le prisme enseignant.

Mots-clés : Début de carrière - Contextes d'enseignement - Enquête - Enseignants - EPS.

INTRODUCTION

Entre aspirations et déceptions, les débuts dans un métier constituent un moment où le novice cristallise un rapport particulier aux normes professionnelles. L'immersion dans les conditions réelles d'exercice du métier l'amène à mesurer les écarts entre le travail prescrit (les normes apprises) et le travail réel fait, entre autres, de « sales boulots » (Hughes 1955). C'est ainsi que le novice fait l'expérience de tensions et de dissonances, le conduisant à fournir un important travail de réinterprétation et de transformation (Dubar 1991). Sans lui le novice ne pourra pas se fabriquer des compétences, indispensables dans ce métier, d'adaptation et d'accommodation. Bien qu'actif dans ce processus de socialisation, le débutant¹ reste sous l'influence de structures sociales objectives qui le préforment. Voilà pourquoi on peut souscrire à l'idée d'une entrée et d'un apprentissage du métier accomplis au prix d'une immersion totale dans le contexte de travail (Dubet et Martucelli 1996). Toutefois dans le domaine de l'enseignement, l'apprentissage du métier se réalise spécifiquement dans la gestion de la relation pédagogique. C'est-à-dire dans un face-à-face avec les élèves et les savoirs. En un mot débiter la carrière revient à comprendre qu'il ne suffit pas uniquement de faire la classe pour accomplir le métier. Il faut également intégrer toute une gangue d'activités annexes, et perturbantes, qui lui sont constitutives

¹ Nous entendons par « débutant » tout enseignant entrant dans la carrière enseignante, soit dans le cycle des différentes étapes de la carrière développée par M. Huberman (1989).

(l'instauration d'une discipline, la répétition des consignes...). Les débuts renvoient ainsi à une « épreuve du feu » suscitant parfois des remaniements identitaires rapides (Rayou 2009), des conversions souvent délicates dans la mesure où les novices sont généralement mutés dans des contextes d'enseignement « difficiles » (Rayou et Ria 2009). Bien qu'intériorisée, la modification du rôle professionnel suscite des doutes et des difficultés concernant la compétence et l'engagement professionnel (Deauvieu 2009 ; Lazuech 2001 ; Chouinard 1999 ; Hétu, Lavoie et Baillauquès 1999). Le débutant vit de fait un temps d'incertitudes où croisent surtout la mesure des échecs et le décalage entre les élèves réels et l'élève idéal (Dubet 2002).

Si tous les enseignants sont confrontés aux réalités de la relation pédagogique (Dubet 2002), il est de bon ton de soutenir que les épreuves² qu'elle suscite varient d'un sujet à un autre voire d'un contexte à l'autre. C'est en partie pour contrarier l'interprétation qui en découle, c'est-à-dire consacrant l'irréductible variation des faits, que nous nous sommes centrés sur une variable en particulier : les conditions d'affectation. Quelles soient statutaire ou contextuelle³, ces conditions ne placent pas les acteurs dans les mêmes dispositions pour la réalisation du métier (Guibert, Lazuech et Rimbart 2008). Si nos premiers résultats issus d'une enquête longitudinale⁴ expriment des différences quant à la manière de se socialiser dans la gestion de la relation entretenue avec les élèves selon le statut et le type d'établissement⁵, force est de constater à plus grande échelle (élargissement de l'échantillon d'enquête) une diversité des expériences des acteurs. Comment nier que cela rend plus complexe et moins systématique la relation entre conditions d'affectation et début de carrière ? Cet article tente donc d'apprécier comment se fabrique la corrélation entre facteurs contextuels d'affectation et difficultés rencontrées sur le terrain dans le but d'étudier ce qui tend à faciliter et/ou perturber les conversions professionnelles à l'entrée dans le métier. La centration sur le cas d'enseignants d'EPS en début de carrière constitue une commodité d'ordre méthodologique (Jélen 2009) : elle nous permet d'étudier plus finement le rôle joué par le statut et le type d'établissement sur les processus de socialisation professionnelle⁶. C'est du moins ce que semblent montrer les résultats d'une recherche réalisée entre 2005-2008 dans le cadre d'un doctorat de sciences et techniques des

² C'est-à-dire les moments de tensions (physiques, psychiques...) que suscite l'exercice de l'activité professionnelle. Plus encore lorsque celle-ci se déroule là où l'accomplissement du métier est toujours plus commandé par les publics scolaires. Leurs caractéristiques. Leurs difficultés et précarités. C'est une mécanique qui se retrouve d'ailleurs dans de nombreux métiers de service au sens large. Voir ici D. Martucelli (2006) pp. 297-300 par exemple.

³ Une fois la titularisation acquise les affectations varient en fonction des statuts attribués (titulaire d'un poste fixe ou titulaire sur zone de remplacement) et des contextes d'enseignement (les types établissements d'affectation).

⁴ Menée auprès de cinq enseignants d'Éducation Physique et Sportive depuis leur année de PLC2 jusqu'à leur troisième année de titularisation, l'enquête devait éprouver premièrement certaines catégories et éventuellement en approcher de nouvelles. Mais nous n'avons pas l'ambition de l'inscrire dans une perspective de généralisation.

⁵ L'étude est centrée sur les enseignants affectés en collège dans la mesure où les jeunes enseignants sont majoritairement nommés en collège. Notons qu'en 2005, sur un ensemble de 31935 enseignants d'EPS, 22162 sont affectés en collèges et SEGPA, 2900 en LP et 6873 en LEGT. Source : MEN, *Repères et références statistiques*. DDEP, 2005

⁶ Il faut entendre la notion de cas comme une gamme d'expériences qui, de fait, n'induit pas nécessairement une intention de généralisation. Cet article ne s'inscrit donc pas dans une perspective casuistique utile pour théoriser le début de carrière des enseignants en général. Son objectif est plus modeste parce qu'il travaille des cas dans le cas de l'EPS. Sur la notion et le raisonnement casuistique, P. Livet « Les diverses formes de raisonnement par cas » (in : Passeron et Revel 2005, 229-253).

activités physiques et sportives⁷. Construite sur deux phases d'enquêtes menées auprès de cinquante-cinq professeurs certifiés d'EPS aux statuts et caractéristiques variés (niveau d'ancienneté, lieu d'affectation) dans les académies de Lille et de Versailles⁸, notre analyse questionne l'option méthodologique consistant à privilégier une perspective univoque. Elle démontre également que ce choix, loin de simplifier la tâche de l'enquêteur, l'amène inéluctablement vers la prise en compte de variables « cachées » dans les parcours de conversion.

APPRÉHENDER LES PROCESSUS DE CONVERSION : UN PROTOCOLE D'ENQUÊTE SPÉCIFIQUE

Approcher au plus près des conversions « en train de se faire » a nécessité de combiner plusieurs techniques d'enquête et de faire dialoguer différentes catégories de discours. Deux phases se distinguent. La première repose sur le suivi longitudinal de cinq enseignants d'EPS, depuis leur deuxième année de formation en IUFM jusqu'à leur troisième année de titularisation. Nous avons ponctué chaque année scolaire autour d'un entretien individuel et effectué, lors de la troisième année de titularisation, des observations individualisées durant une semaine au sein de chacun des établissements fréquentés par les enquêtés. Le suivi d'un échantillon restreint d'enseignants d'EPS a permis d'apprécier au plus près les mécanismes et l'influence de certains facteurs sur les conversions professionnelles en cours (Dubar 1991). Il a mis en évidence des différences dans la manière d'exercer le métier selon le statut d'affectation (deux enquêtés étaient affectés en tant que TZR, une enseignante se trouvait sur deux établissements dont un classé ZEP, l'autre non, avant d'effectuer son service complet dans l'établissement non classé, les deux derniers enseignants étaient affectés chacun dans un établissement non classé) et les contextes d'enseignement (établissement classé/non classé). Les difficultés rencontrées n'étant pas du même ordre (ni en teneur ou en fréquence, ni même en intensité). La deuxième phase, quant à elle, visait à interroger l'hétérogénéité des enseignants en élargissant quantitativement la population d'enquête à une cinquantaine de sujets aux caractéristiques variées : ancienneté (en première et troisième année de titularisation), statut (poste fixe et titulaire sur zone de remplacement), contexte d'enseignement (collège classé, non classé).

Nous inscrivant dans une démarche compréhensive, des entretiens non directs d'une durée moyenne d'une heure et demie ont été réalisés (faisant suite à quelques explorations dites informelles permettant d'ajuster grilles et protocole). Ils ont permis de décrire des situations et des moments dans la classe, dans l'établissement et avec les élèves ou collègues. Les entretiens avaient pour objectif d'amener les enseignants dans une démarche réflexive, « d'approcher » leurs systèmes de pensée et d'action (Kauffman 1996) afin d'obtenir des éléments d'explications et de saisir les processus de conversion professionnelle en cours. Trois registres structuraient les grilles pour renseigner à la fois des caractéristiques personnelles, des perceptions (leurs constructions et leurs évolutions) et des pratiques professionnelles. Dix observations participantes ont été également menées. Cette technique permet d'approcher de manière concrète les conditions d'exercice du métier, d'interroger un système de repré-

⁷ Sous la direction de Didier Demazière et Williams Nuytens, soutenue publiquement le 17 juin 2009.

⁸ Ces deux académies font partie de celles qui accueillent le plus grand nombre de néo-titulaires d'EPS.

sentations tout en objectivant le propos indigène en confrontant les discours aux faits. En somme il nous fallait rompre les cadres sans tomber dans le piège d'une certification béate des points de vue (Goffman 1991). Nous avons observé le déroulement de journées de travail, de l'organisation de cours (les routines et les modes de fonctionnement mis en place), d'interactions établies entre les différents acteurs pour approcher au plus près la quotidienneté du métier. Pour des raisons de faisabilité les observations ont été limitées à un suivi d'une semaine pour chaque enseignant. Au total si le protocole de travail réserve une place de choix à l'acteur en situation, il contient aussi de quoi situer le statut de la parole des enquêtés au-delà d'une démarche compréhensive qui se voudrait essentiellement être une illustration. Se limitant à noter la mobilité des phénomènes plutôt que l'aspect stable et conceptuel des choses. L'intelligibilité des processus de conversion en début de carrière a donc été établie en confrontant ce que disent les enseignants, ce qu'ils font et ce qu'ils sont (caractéristiques statutaire et contextuelle de ces enseignants). Ce choix de variables n'a évidemment rien d'arbitraire la littérature ayant déjà abondamment souligné leur influence (Périer 1994 ; Péan et Périer 1994 ; Rochex 1995 ; Périer 2000 ; Maroy 2002 ; Obin 2003).

LE STATUT D'AFFECTATION : SOURCE D'INÉGALITÉ TOTALE ?

La titularisation acquise, les enseignants novices intègrent le métier selon des statuts variés : soit en tant que titulaire d'un poste fixe, soit en tant que titulaire sur zone de remplacement (TZR). A ce particularisme statutaire s'applique des conditions d'exercice différentes. Alors que les uns réalisent leur service de manière permanente dans un établissement voire plusieurs, les autres l'effectuent en discontinuité (temporellement et spatialement) dans les établissements d'une zone géographique. On constate par conséquent, une fois encore peut-on dire, des modes de réalisation du métier distincts dans leur forme et dans la relation pédagogique qu'ils sous-tendent. Les deux extraits suivants l'illustrent et laissent entrevoir des conséquences en termes d'identité professionnelle. Lucie affectée en poste fixe : « ...là au mois de décembre, je commence à voir beaucoup de choses, en septembre je ne voyais pas grand chose, c'est normal... par rapport aux élèves, leurs relations, leurs fonctionnements... sur la connaissance individuelle de chaque élève, je commence à avoir un avis sur chacun... parfois c'est erroné parfois c'est dans le vrai... ça me permet de mieux appréhender la classe... eux aussi commencent à me connaître... ils savent comment je fonctionne... ». Jérémie affecté en tant que TZR : « ...quand t'arrives TZR... quinze jours pour décoller l'étiquette de remplaçant à chaque fois c'est comme ça... t'arrives, ils ont l'habitude d'avoir leur prof... on te teste... comme quand t'arrives à une rentrée, on essaie de voir tes limites, comment tu réagis... à chaque fois c'est comme ça... ».

Les enseignants relevant du statut de TZR ne s'inscrivent pas dans un espace social et professionnel déterminé de façon durable. L'instabilité relative à ce statut ne permet pas une confrontation aux réalités quotidiennes des contextes d'enseignement suffisamment stable pour élaborer un apprentissage au métier classique (Guibert, Lazuech et Rimbart 2008). Les TZR n'ont pas les mêmes types de socialisation que les titulaires d'un poste fixe. Ils n'ont pas « leurs » classes. Ils n'ont pas de relations stables avec les élèves ni même avec les collègues. Or, cette stabilité favorise une acclimatation et une adaptation au local et au métier permettant de faire évoluer la relation

pédagogique qui passe notamment par une reconnaissance et une affirmation du rôle d'enseignant auprès des élèves. Ces derniers portent d'ailleurs un regard différent sur les enseignants TZR, ils remettent en cause leur légitimité. L'ordre en classe est perturbé (Le Foch 2002). Souvent confondus et pris pour des stagiaires, les TZR « portent » un statut stigmatisant, contrariant ainsi les constructions identitaires et professionnelles (Goffman 1975). L'élaboration et la modification des outils professionnels au regard des réalités de la relation pédagogique sont elles aussi atypiques : l'instabilité des contextes d'exercice ne leur permet pas de stabiliser un « modèle ». On parlera au mieux d'une référence flexible dans la mesure où le TZR doit pouvoir se conformer à un ensemble plus large de situations. L'instabilité évoquée sera d'autant plus prononcée quand le statut de TZR s'accompagne d'une plus forte variation de l'exercice du métier (dans les durées d'action et contextes d'enseignement). Si la stabilité est une variable discriminante dans la différenciation poste fixe/TZR, force est de constater que les difficultés rencontrées dans la relation pédagogique relève d'une plus grande complexité qui brouille la partition en termes de statuts. Florine poste fixe dans un collège rural : «...j'ai envie d'avancer pour les bons élèves... ça m'embêtait pour eux de perdre du temps pour les trois/quatre perturbateurs maintenant je les écarte du groupe comme ça... je peux continuer le cours... (...) nous on a ce souci-là en EPS, on est obligé de les garder donc maintenant je les écarte du cours quand ils m'embête trop... ». Clémence TZR dans un collège rural : «...cette année j'suis contente parce que j'ai un remplacement à l'année dans un bahut très calme... j'ai quasiment pas de problème de discipline, c'est un établissement rural, de classes moyennes, les enfants sont suivis par les parents, pas de problèmes de discipline... ». Ainsi, des enseignants TZR peuvent éprouver et rencontrer moins de difficultés dans la relation pédagogique que certains enseignants affectés en poste fixe. Même si la durée du remplacement reste discriminante. Des disparités émergent aussi pour des enseignants TZR affectés sur des durées et des contextes relativement similaires. Le statut de TZR n'agit pas de la même manière au regard des expériences des enseignants. La durée, le contexte d'affectation (le type de public) et les conditions du remplacement (le collègue remplacé, l'équipe pédagogique EPS) ont un rôle discriminant. Ces variables tendent à socialiser de façons différenciées. Si dans un souci d'intelligibilité nous les déclinons de la sorte, c'est en réalité dans leur articulation que se lisent les différences constatées pour ce qui concerne les difficultés rencontrées. Tantôt elles les apaisent, tantôt elles les accentuent.

La durée d'affectation

La variabilité des durées d'affectation (poste à l'année, remplacements à temps partiels de courte et moyenne durées) implique des modalités d'exercice et des socialisations différentes (Guibert, Lazuech et Rimbart 2008). Les enseignants affectés à l'année dans un établissement scolaire sont proches des conditions d'exercice de ceux nommés en poste fixe. La stabilité sur l'année leur permet d'instaurer et d'éprouver leur propre mode de fonctionnement qui s'appuie généralement sur celui établi durant leur année de titularisation (PLC2). Dans la gestion quotidienne de la relation pédagogique, ces enseignants se socialisent aux caractéristiques des élèves. Dans un climat stable, ils construisent et affinent de manière progressive leurs outils professionnels. Cela passe par l'instauration de règles, de rituels, de routines professionnelles (Barrière 2002). Ils ne bénéficient pas néanmoins d'une implantation sur la durée dans

l'établissement. La réputation contribuant à structurer plus en amont la relation pédagogique. Pour les remplacements d'une durée de six mois les enseignants se rapprochent des conditions précédemment citées lorsqu'ils sont affectés dès la rentrée scolaire. Des différenciations émergent pour les affectations en cours d'année. Il semble exister des moments plus propices pour réaliser les remplacements. Nadège, TZR affectée six mois dans un collège : «...cette année... je fais plus de l'animation que de l'EPS... c'est ça on fait de la police plus qu'autre chose... depuis deux-trois mois, là ça va mieux, ils commencent à connaître mon système de fonctionnement, le temps qu'ils s'adaptent... ».

L'intégration en cours d'année fragilise les débutants là où le métier est parfois déjà fragilisé. Les « cadres » et les « règles » proposés par l'enseignant remplaçant ne correspondent pas forcément à ceux préalablement établis et dans lesquels les élèves ont l'habitude d'évoluer. Ces novices sont alors confrontés à un double conflit : externe par la confrontation aux élèves et les décalages éventuels avec leurs habitudes (un temps d'adaptation est nécessaire pour voir la relation s'apaiser), interne propre aux modifications de leur mode de fonctionnement. L'instauration d'un cadre spécifique n'est possible et favorisée que si le remplacement s'inscrit dans la durée. Les remplacements de courte durée restent les plus discriminants. Jean : «...quand t'es en remplacement trois semaines, faut dire ce qui est, c'est du bricolage... t'as pas le temps de connaître les élèves... tu ne peux pas t'investir... ». Les enseignants sont dans l'impossibilité d'instaurer leur propre mode de fonctionnement. Ils n'ont pas le temps d'acquérir une connaissance relative des élèves pour réguler leurs manières d'être et leurs actions au sein de la classe, d'autant plus qu'ils sont dans la nécessité d'acquérir parallèlement une quantité d'informations relatives au fonctionnement de l'établissement (horaires, installations, activités, cycles). Ils s'inscrivent de fait temporairement dans le cadre mis en place par le collègue remplacé, sans pour autant y adhérer, d'où une certaine frustration. Ce type de remplacement est alors vécu comme du gardiennage. Dans ces conditions les tensions entre travail prescrit et travail réel, entre formation et entrée dans le métier, entre statut et métier (Dubet 2002) sont d'autant plus fortes. Notons que, toutes choses égales par ailleurs, la combinaison faible fréquence/courte durée du remplacement amène les enseignants à s'inscrire soit dans une activité extra scolaire (dans le monde fédéral comme entraîneur ou dans le Sport Universitaire des Activités Physiques et Sportives), soit dans une perspective professionnelle différente (préparation de l'agrégation ou d'un brevet d'État). Finalement, au regard dans notre population d'enquête, la durée d'affectation semble occuper une place centrale dans les processus de conversion professionnelle ; mais elle n'est pas sans lien avec les contextes d'affectation.

Contexte d'enseignement

Les enseignants TZR sont directement aux prises avec la diversité des contextes d'enseignement. Certains comme Clémence sont affectés dans des établissements au recrutement social et scolaire favorisés où les normes scolaires sont acquises rendant plus propice la relation pédagogique. D'autres réalisent leur remplacement dans des établissements aux publics plus défavorisés et où l'entente à propos des normes scolaires n'est pas simple. Dans ces conditions la relation pédagogique est plus instable (Van Zanten 2001). Romuald, TZR affecté sur des remplacements courts : «...j'suis arrivé dans une classe c'était la foire totale... ça courait dans tous les

sens... ça ouvrait les fenêtres... ça parlait avec celui qui était dehors... c'est un collège de centre ville... donc y avait du monde qui passait dans la rue... les élèves... je suis arrivé... je devais faire tennis de table... (...) ça court dans tous les sens... ça sort les portables... c'est n'importe quoi... j'ai juste essayé de... de remettre un peu d'ordre pour qu'on installe le matériel ensemble parce qu'on était juste au stade de l'installation du matériel... j'avais pas encore fait l'appel... (rire) ... c'était le carnage... moi je venais d'arriver... ». Pour ce type de remplacement la durée d'affectation paraît encore plus déterminante. Plus elle est courte et plus les novices ressentent l'impossibilité d'exercer le métier. Ils ne peuvent pas instaurer leur mode de fonctionnement, c'est-à-dire éprouver et réguler les outils préalablement construits permettant de faire classe. Ils « bricolent » en quelque sorte, gèrent au mieux les situations. En réalité les problèmes rencontrés dans la relation pédagogique varient dans leur forme, leur fréquence et leur intensité selon les établissements. A cela s'ajoute « l'étiquette » de remplaçant qui perturbe l'instauration de l'ordre en classe (Le Foch 2002). Ces enseignants se socialisent alors différemment au contact de ces réalités spécifiques.

La variabilité des niveaux d'enseignement engendre, elle aussi, des pratiques différentes. Jérémie : *«...le plus dur c'est de réussir à t'adapter au niveau de ton langage et de ta méthodologie par rapport aux élèves... au niveau sécurité et gestion de classe... pour les 6^e il faut un langage clair et concis... faire attention à ce que le vocabulaire ne soit pas complexe... en terminale, tu peux donner plus d'infos et faire moins attention au langage parce que le vocabulaire ils vont le comprendre... les façons de fonctionner, ta méthodologie ne sont plus du tout les mêmes... ».* Les niveaux d'enseignement impliquent une gestion et une conduite de la relation pédagogique différente, ce qui sous-tend à la fois une régulation permanente et la création d'un répertoire d'actions plus varié. Une particularité réside enfin lorsque nos enquêtés évoluent dans leur établissement de rattachement. Lorsqu'ils interviennent « en doublette », ils sont tributaires de leur collègue et ne sont pas les professeurs référents de la classe. Ils sont déchargés de l'instauration et de la gestion des règles de fonctionnement ainsi que de l'organisation du cours et de la classe. Romuald : *«...c'est pas évident de fonctionner en tant que TZR avec les règles des collègues... y a des choses qui te font dresser les cheveux quand tu vas en doublette... t'as pas les mêmes règles de fonctionnement... ».* Ceci implique une construction et une relation particulières au métier de professeur, soit une situation intéressante dans les premiers temps dans la mesure où elle fait office de transition en s'inscrivant dans la continuité de leur formation et de leur processus d'apprentissage. En observant les collègues, leurs modes de gestion de classe, la conduite des séances, les novices continuent à se former (astuces, ficelles des collègues). Ne pouvant pas éprouver leur formation ni même les outils préalablement construits, cette situation devient vite pesante pour eux (surtout à la suite d'un remplacement). En revanche lorsqu'ils sont affectés dans leur établissement de rattachement, l'intégration au contexte est favorisée. Pour avoir eu l'occasion d'intervenir « en doublette » auprès de leurs collègues, les débutants ont une certaine connaissance des élèves et des règles de fonctionnement établies. Ils sont familiarisés à certains rouages. La confusion repose alors sur le rôle attribué par les élèves. Ils remettent en quelque sorte en cause leur légitimité, ce qui implique une phase de déconstruction des sources d'instauration du stigmaté. Voilà une nécessité présente quel

que soit le remplacement, sa durée et le type de public auxquels ils se confrontent. Mais il y a plus. Et cela se trouve du côté des collègues et de l'équipe pédagogique.

Le rôle joué par les collègues et l'équipe pédagogique EPS

En situation de remplacement le débutant subit plus ou moins l'influence des modes de fonctionnement établis par le collègue remplacé. On sait combien celui-ci est effectivement un « acteur privilégié » dans ce système (Laneelle 2006). Il peut plus ou moins favoriser la prise en charge des classes au regard des informations fournies sur le mode de fonctionnement établi, sur les caractéristiques des élèves. Mathilde : «...*la dame que je remplaçais, elle était très sympa avec moi, elle m'avait bien expliqué... toutes les classes, les cas difficiles dans chaque classe... ce qu'elle faisait... elle avait installé des routines ce qui fait que prendre le relais derrière c'était vraiment...* ». Les éléments fournis par le collègue vont des traits les plus grossiers (organisation globale, liste des élèves) aux plus fins (organisation des cycles, des rituels, des informations relatives aux élèves). Cette connaissance préalable favorise l'insertion dans le remplacement. Cela permet au débutant d'anticiper, de s'inscrire dans une certaine continuité. Les élèves retrouvent alors plus ou moins des cadres dans lesquels ils ont pour habitude d'évoluer. Les échanges avec le collègue remplacé sont sources d'ajustement et d'enrichissement des savoirs et outils professionnels. Ainsi les débutants ont accès aux « recettes », aux manières d'agir des collègues face à un public spécifique. Mais tous ne sont pas égaux face à ces données. Cela reste très dépendant du collègue remplacé et de la prévisibilité ou non de son remplacement (maternité, départ en retraite...). Les informations apportées par l'enseignant remplacé sont d'autant plus déterminantes si on tient compte des contextes d'enseignement et de la durée du remplacement. Quand ils n'y ont pas accès, les débutants le construisent d'eux-mêmes dans l'interaction avec les élèves. Cette construction est plus tâtonnante, incertaine, instable et implique une dimension temporelle. La cohérence d'un mode de fonctionnement au sein de l'équipe EPS dans le cadrage des élèves favorise également la relation pédagogique. Isabelle, néo-titulaire TZR affectée six mois dans un collègue classé : «...*quand y a une cohérence dans l'équipe... les élèves connaissent les règles... ça t'as plus à gérer, car l'élève ne va pas pouvoir jouer avec les profs... c'est plus facile pour toi quand tu récupères la classe... l'adaptation est plus rapide, tu passes moins de temps sur la discipline...* ». C'est dire que la cohérence de l'équipe permet à la fois de cadrer les élèves mais également l'enseignant remplaçant. Surtout quand il débute donc.

Toutefois, la diversité des expériences des enseignants TZR rediscute l'influence de ce facteur ; les difficultés rencontrées ne sont pas inéluctables en effet. Elles reposent pour beaucoup sur l'articulation de la durée du remplacement et de ses conditions. La multiplicité des expériences montre que les novices seront dans des conditions plus ou moins favorables pour réaliser leur métier. De fait, pour certains, la transition formation/début de carrière est relativement perturbée alors que pour d'autres elle constitue une rupture qui se déroule « en douceur ». Ainsi, le statut est à croiser avec d'autres facteurs pour expliquer son impact sur les difficultés rencontrées dans la gestion de la relation pédagogique. Si l'étude de l'influence du statut démontre une diversité des expériences vécues dans la relation pédagogique nous pouvons supposer qu'il en va de même concernant celle du contexte d'enseignement.

L'INFLUENCE DU TYPE D'ÉTABLISSEMENT À L'ÉPREUVE DES FAITS

Le paysage scolaire renvoie à des contextes d'enseignement et des scolarités disparates. Selon les établissements fréquentés, les enseignants sont confrontés à des univers professionnels très divers (Maroy 2006). Cette hétérogénéité des contextes d'enseignement a été regroupée ici selon une catégorisation plus générale (établissements classés/non classés) dans laquelle se disputent d'autres étiquetages (établissements ZEP, « zone sensible », « Ambition Réussite », établissements ruraux, urbains, de périphérie, de centre ville). Cette différenciation occasionne des disparités dans la gestion des relations pédagogiques et dans le travail effectué auprès des élèves au quotidien. Et c'est encore cette hétérogénéité qui conduit à penser l'objet scolaire selon une posture privilégiant l'irréductibilité des faits. Ces « paroles » tirées du terrain nous y plongent davantage. David, affecté dans un collège classé APV « ZEP, sensible » : *«...y a pas mal de problèmes même si c'est pas très grave... des bagarres, des conflits... il y a des rapports d'incident à faire, des heures de retenue, beaucoup de choses au niveau des sanctions disciplinaires, administratives... je ne pensais pas que ça prenait autant de temps et d'énergie, pour régler ces problèmes-là, pour que les cours se passent dans les meilleures conditions par la suite (...) c'est quelque chose de pesant de devoir toujours... quand le cours en lui-même est terminé, c'est pas fini, y a toujours quelque chose à faire derrière... encore un rapport à faire... beaucoup de choses annexes à faire qui prennent du temps et de l'énergie... »*. Céline affectée dans un collège non classé : *«...les élèves sont pas les meilleurs du monde mais c'est pas des élèves difficiles on va dire... ils arrivent, ils ont déjà compris l'enjeu de l'école... ils ont une structure sociale bien acquise le respect, la politesse, la courtoisie avec les autres... (...) y a des problèmes de discipline mais ça reste ponctuel... (...)y a des problèmes quand même, on se bat pour les tenues, le chewing-gum c'est pareil, le respect du matériel... ce qu'on a pas c'est les bagarres entre élèves... »*. Comment extraire de la variation des situations de quoi proposer une systématisation éclairante du processus de conversion entre la formation initiale et le début de carrière ? Comment éviter l'effet de réel qu'occasionne une schématisation des situations ? Nous pensons que cela passe par une perspective focalisée sur une même variable c'est-à-dire, dans cet article, sur les éléments de contexte propres aux situations enseignantes. Toutefois on comprend rapidement comment cette option induit d'autres variables « cachées » qui émergent sans que les enquêtés aient été amenés à les mobiliser de façon déductive : on peut penser que cela renvoie à leur influence dans la structuration du démarrage dans le métier. Si les problèmes rencontrés sont parfois similaires d'un contexte à l'autre (manque de motivation, irrespect du matériel...), ils varient en teneur (comportements agressifs...) mais également en fréquence et en intensité selon les types d'établissement. Ils n'impliquent pas les mêmes conséquences ni les mêmes modalités de régulation. Les contraintes temporelles relatives aux charges administratives (application des sanctions prises, gestion et suivi des élèves) sont plus prégnantes dans les établissements classés. Ainsi bien souvent les actions des enseignants dépassent le seul seuil de la classe (Van Zanten 2001). Ces deux types d'établissement n'impliquent pas les mêmes socialisations. Les difficultés rencontrées dans la relation pédagogique ne sont pas du même ordre car la construction d'un ordre dans la classe s'effectue de façon équivoque. Elle est relativement facilitée et plus vite stabilisée auprès des élèves ayant intégré les normes scolaires, plus

instable et progressive à établir chez ceux s'inscrivant en marge de ces normes. Les modes d'intervention, la stabilisation des manières d'agir et de réagir face aux élèves sont par conséquent différents. Alors que les uns s'inscrivent dans une relative continuité du modèle pédagogique classique, les autres sont confrontés à une rupture. Si une différenciation semble se faire entre les enseignants selon le type d'établissement d'affectation (classé/non classé), les frontières paraissent assez floues à l'intérieur d'un même type d'établissement. Judith affectée dans un collège classé ZEP : «...*les gamins ont du mal à concevoir que l'EPS c'est un cours... je pense que pour eux c'est le défouloir... ils ont du mal à tenir en place... en plus, j'ai deux-trois gamins là, ils me pourrissent mes cours... c'est vraiment difficile... j'peux même pas les virer...* ». Aline affectée dans un collège classé ZEP : «...*il faut toujours cadrer... énoncer des règles claires... faut leur dire, leur répéter et suivre derrière... mais derrière ça se passe bien... j'ai pas de gros incidents dans le cours, je suis contente... mais on est hyper soutenu dans ce bahut...* ». Au-delà des dispositions individuelles à gérer la relation pédagogique (Dubet 2002), la différenciation trouve sa source dans la politique d'établissement instituée, celle menée par l'équipe EPS ou encore dans le rôle joué par les collègues. Elle place les acteurs dans des conditions de travail plus ou moins propices, pouvant simplifier ou amplifier les difficultés rencontrées dans la relation pédagogique.

La politique de l'établissement et sa gestion

Si les enseignants sont relativement autonomes dans leur classe et dans la gestion de la relation pédagogique, ils intègrent rapidement l'importance de la politique menée au sein des établissements notamment dans la régulation des comportements des élèves (citons l'exemple du suivi des sanctions). Un aspect qui prend une part active dans la manière d'exercer le métier. Les différents partenaires (les principaux, les principaux adjoints, les CPE et les assistants d'éducation) jouent un rôle dans la vie, le bon fonctionnement, le respect des règles de l'établissement. Si ce fonctionnement dépasse le simple contexte de la classe, il n'est pas sans incidence dans la manière de gérer les élèves en classe. Judith dans un collège non classé : «... *le collège où je bosse la CPE ne veut rien faire... les profs doivent venir le mercredi après-midi pour faire les heures de colle... parce qu'il n'y a pas de surveillants pour le faire et ils ne sont pas payés en heures supplémentaires... je lui ai dit que l'élève n'avait pas sa tenue... ça fait déjà... oui, on la connaît ça sera tout le temps comme ça... oui ! on fait quoi... vous avez qu'à appeler les parents... c'est la CPE qui appelle les parents, c'est son boulot... ben non !...* ». Marina affectée dans un collège classé ZEP : «...*j'avais anticipé les choses dès le début d'année quand j'ai présenté aux élèves le fonctionnement de l'EPS, j'avais mis certaines règles en place que j'ai dites aux élèves tout de suite... que ça soit clair au niveau du fonctionnement EPS... j'avais tout bien déterminé malheureusement je n'ai pas pu toujours faire ce que j'avais dit donc au niveau de la crédibilité c'est plus difficile... par manque de temps ou de personnels... si je ne prends pas l'élève, il va à la vie scolaire, qui sont en overdose des fois parce que trop de professeurs sont absents... personne ne peut s'en occuper... les gamins restent au final dans le couloir... et ça sert à rien quoi...* ». Marie dans un collège classé APV « Ambition Réussite » : «...*je ne gère pas toute seule, l'administration suit très bien... faut toujours cadrer... les règles sont claires... faut*

leur dire, leur répéter et suivre derrière... si les élèves sont renvoyés c'est affiché en salle des profs... ».

Ces propos expriment les disparités pour ce qui regarde le suivi administratif, et ce quel que soit le type d'établissement. En attente d'un soutien, les débutants semblent être en pleine mesure de s'accommoder de l'instauration d'un cadre de fonctionnement général. Une sorte de préalable à celui qu'ils établissent, et qui renforce leurs actions ou bien les discrédite lorsqu'il s'avère inefficace. Il conditionne les recours, les mobilisations possibles pour gérer la relation pédagogique ce qui influe directement sur l'élaboration des savoirs professionnels en acte tels que « l'échelle de sanctions » voire les modes d'intervention auprès des élèves. Lorsque la politique de gestion mise en place est stricte, lorsqu'il existe une implication de l'équipe de direction, un suivi administratif et une bonne circulation des informations relatives aux élèves, les enseignants se sentent soutenus et confiants. Les actions des différents acteurs représentent donc un support utile dans la gestion de la relation pédagogique. Elles permettent d'instaurer un cadre d'actions, d'autant plus déterminant lorsque l'ordre scolaire « ne va pas de soi ». Jonathan dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV, sensible, violence » : «... je travaille dans un collège très difficile, on se fait un peu insulter au quotidien et... on a un chef d'établissement mais... qui n'arrive pas à fixer des règles pour les profs et pour les élèves du coup c'est un chaos total... les élèves sont en totale impunité, en totale liberté et c'est nous au quotidien, heure par heure, qui subissons cette politique laxiste en fait... (...)...au début la première année je les menaçais... arrête sinon je vais faire un rapport... eux, ils avaient compris que le rapport servait à rien parce qu'il y a aucun suivi chez nous... ils s'en foutaient alors que pour moi c'était une menace... eux, ils savaient que ça servait strictement à rien... mes menaces servaient à rien donc forcément ils rigolaient... ah ! ben d'accord c'est ça sa menace, c'est bon on peut tout faire... ben ça voilà, la première année tu le paies tout le long de l'année... ». Ce manque de suivi et de soutien n'aura pas les mêmes effets selon l'établissement fréquenté, car il peut occasionner une gestion de la relation pédagogique plus lente et déstabilisante. Jonathan dans un collège classé APV « ZEP, PEP IV, sensible, violence » : «...y avait aucune sanction, éventuellement pour le truc le plus grave, un courrier était envoyé aux élèves en leur assignant une heure de colle pour insulte envers un prof quand même une heure de colle... or cette heure de colle n'était jamais faite parce que les heures de colle ne sont pas pointées... c'était tout un mauvais fonctionnement de la vie scolaire qui faisait que la sanction par voie hiérarchique c'était pas possible... les sanctions après je les gère moi-même, quand je donnais une heure de colle, j'assumais les heures de colle que je donnais aux gamins... je restais après les cours pour surveiller les colles... ça... ça a payé un petit peu... parce que du coup les heures de colle, ils sont plus ou moins obligés de les faire... en discutant avec les collègues... on se rend compte... les anciens le disent ça sert à rien de faire des rapports, il faut régler les problèmes entre nous, entre prof/élève ou s'arranger entre profs... ».

La politique menée au sein de l'établissement est déterminante dans la manière d'effectuer le travail (par le soutien ou non fourni au niveau administratif). Elle peut placer les enseignants dans une impossibilité de recourir à des modes de régulation classique, les amenant par exemple à mettre en place des systèmes alternatifs de gestion. Une telle situation est d'autant plus déstabilisante dans la mesure où en même temps qu'ils éprouvent des « difficultés », les débutants n'ont pas forcément de re-

cours pour les atténuer. Ils se sentent alors démunis en raison d'une distanciation importante avec les normes scolaires. Dans la relation entretenue avec les élèves, la cohérence générale de l'établissement, la politique de l'établissement et les formes de régulation déployées par tous les partenaires éducatifs ont leur importance (Van Zanten 2001). Les conséquences sont sensiblement différentes selon les types de publics accueillis. Elles amènent des contextes de travail particuliers où les socialisations de ces enseignants sont plus ou moins perturbées. Peut-on attribuer une telle influence à l'équipe pédagogique EPS ?

Les collègues et l'équipe pédagogique EPS

Nous avons vu comment l'intégration à un collectif de travail joue un rôle important dans les processus de socialisation ; même lorsque celle-ci s'accomplit sans la présence d'un agent intégrateur comme dans le cas de l'enseignant remplacé. La possibilité d'échanger de manière plus ou moins formelle avec les collègues sont des éléments forts de ces processus (Rayou et Van Zanten 2004 ; Becker 1952). Ils permettent à la fois, par les différentes interactions vécues, de les rassurer et de les faire évoluer dans leurs pratiques professionnelles. Ils sont une source d'informations sur les activités physique et sportive, les contenus à proposer et éventuellement sur les manières de construire et de gérer les cours en fonction du public scolaire accueilli. David, dans un collège classé APV « ZEP, sensible » : «... *je me suis appuyé sur les collègues qui sont là depuis plus longtemps quatre/cinq ans... qui ont une expérience de ce genre de milieu, ils peuvent me donner des conseils, voilà moi je fonctionne comme ça, je fais comme ça, comme type de sanction, au début je me suis beaucoup appuyé là-dessus...* ». S'appropriant de manière progressive ces divers éléments, les débutants construisent et affinent peu à peu leurs propres savoirs. Les collègues leur permettent d'acquérir des savoirs et savoir-faire professionnels. Ils peuvent être relatifs à la gestion, aux contenus d'enseignement, aux situations pédagogiques. Marie, néo-titulaire dans un collège classé APV « Réseau Ambition Réussite » : «... *les collègues m'ont bien expliqué comment ça fonctionnait, ils ont fait un règlement commun en EPS, du coup ils fonctionnent à peu près tous de la même façon... un fonctionnement général, par exemple pas de casquette sur le trajet... (...) je fonctionne comme les autres du coup voilà je suis une prof comme les autres ça m'a aidée au début, ça m'a fait un cadre dans lequel j'ai des libertés mais je ne débarque pas en ne sachant pas quoi faire...* ».

Quand une harmonisation dans la gestion des élèves, des objectifs, des activités et des critères d'évaluation peut être mise en place alors les novices retrouvent un modèle professionnel transmis dans les IUFM. L'instauration d'une cohérence globale est privilégiée dans les établissements « classés » où le travail en équipe est renforcé (mode de gestion commun des comportements des élèves, des objectifs poursuivis par cycle et activité). Ce type de fonctionnement facilite l'inscription des élèves dans un cadre normé et clairement identifié. Les règles, les repères sont clairs et permanents ce qui favorise la relation pédagogique. Dans les autres types d'établissements, le travail en équipe est plus aléatoire et peu répandu. Il se limite à une cohérence dans la répartition des installations matérielles et des activités ; il n'y a pas de véritable concertation pédagogique, pas de cohérence dans les évaluations et compétences attendues. Il existe alors un décalage entre le travail prescrit et le travail réel. Ce manque de cohésion a une incidence sur les dysfonctionnements rencontrés en classe. Le fait de procéder différemment entraîne une « rupture de cadre » pour les

élèves qui, malheureusement, ne peut être exploitée en raison d'une méconnaissance des références initiales des publics scolarisés : les novices n'ont, en la matière, aucune ressource pour faire de la situation qu'ils imposent aux élèves une expérience pédagogique. Un temps d'adaptation est alors nécessaire pour voir les élèves s'inscrire dans le cadre proposé. Cette « rupture de cadre » finalement inexploitée se fait ressentir à tous les niveaux. Charlotte, dans un collège classé APV « sensible » : «...vu que mes collègues font quasiment que du foot, comme à chaque début de cycle... je rencontre des problèmes, j'ai du mal à rentrer dans des activités nouvelles, quand ils ne connaissent pas ça leur fait peur... ». Le manque de cohérence dans le respect des programmations et la manière de gérer les élèves demeurent d'autant plus déterminants dans les établissements classés. C'est dire que l'influence du travail en équipe est plus visible, plus prégnante, pour les enseignants affectés dans des établissements classés que pour ceux affectés dans les établissements non classés.

Au-delà de l'acquisition effective du métier, les « collègues » ont une influence psychologique. Ils peuvent réduire le sentiment d'isolement, vécu et ressenti, à l'entrée dans le métier et assurent une relative sérénité dans la réalisation de ces processus de conversion. Marina, néo-titulaire affectée dans un collège classé ZEP : «... ce qui est important c'est de ne pas se sentir seule, se sentir soutenue, aidée mais pas jugée, ne pas se sentir jugée c'est important... ». Ce qui semble être le plus discriminant à l'entrée dans le métier c'est l'isolement auquel ces enseignants sont plus ou moins sujets (Guibert, Lazuech et Rimbart 2008). Il peut démarrer dès leur année de PLC2 et perdurer durant les premières années d'exercice. Si les types d'établissement d'affectation impliquent un exercice du métier différent, ces conditions de réalisation sont plus ou moins favorisées selon la présence de certains facteurs. Le recours possible à certaines ressources telles que le personnel de direction ou encore les collègues favorise la réalisation du métier et tend à accompagner les débutants dans leur conversion professionnelle. Ils peuvent apaiser la relation pédagogique et guider les « novices » dans les apprentissages, comme ils peuvent contribuer à rendre leur métier plus éprouvant encore. Car qu'est-ce qu'une ressource potentielle qu'on ne peut exploiter (parce que le temps manque en raison d'une durée d'affectation limitée, parce que l'équipe ne se soucie pas du nouvel arrivant...) sinon un élément ajoutant aux conditions défavorables du métier ? Les enseignants sont effectivement plus ou moins aidés à l'entrée dans le métier. Plus ou moins isolés. Comment dès lors parviennent-ils à installer leur conversion ? Il faudrait pouvoir enquêter auprès de celles et ceux qui cumulent les « handicaps » en début de carrière. En EPS ou dans d'autres disciplines. On peut effectivement supposer que, pour ces cas, les stratégies et capacités mobilisées diffèrent de la « normalité » ce qui reviendrait à en faciliter la compréhension.

CONCLUSION

Nous espérons avoir fait la démonstration que les conditions d'affectation jouent un rôle déterminant dans l'économie des débuts de carrière. Certes il ne s'agit ici que d'enseignants d'EPS et notre population peut recevoir les critiques communément associées à toute enquête bâtie sur un échantillon d'expériences. Il reste que ce cas, compris comme gamme de situations expérientielles, est encore peu étudié notamment parce que l'EPS tire profit de son statut de discipline scolaire hautement

« didactisée ». Du moins dans la « communauté » des spécialistes et des professionnels de l'EPS comme objet de recherche et d'enseignement. Mais cet article montre aussi que l'inscription dans des contextes spécifiques ne détermine pas de manière permanente et univoque le déroulement du métier : l'apprentissage d'un métier reste une expérience singulière. Les manières dont les enseignants se socialisent au métier, au-delà des formations institutionnelles, s'apparentent bien à des processus complexes. En somme, ce sont la définition de la situation et la maîtrise des règles propres aux univers sociaux dans lesquels les acteurs évoluent qui permettent de surmonter l'expérience première du décalage entre « ce qui se dit » et « ce qui se fait ». Une expérience toujours plus difficile à étudier parce que enseigner est devenu un « métier flou » où les enseignants « prennent sur eux », entre « l'impersonnel de la prescription et l'interpersonnel des échanges professionnels » sur le terrain (Rayou 2009). C'est l'une des raisons qui nous a amené à travailler cet objet en nous focalisant sur une seule discipline, sur une catégorie de professionnels déjà hétérogène et à partir d'une seule variable. Mais celle-ci, nous l'avons vu, renvoie à de nombreuses autres influences dont on retrouve la trace dans la littérature qui n'est pas propre au cas de l'EPS.

Si l'insertion professionnelle des débutants est déterminée à la fois par des modalités relatives aux modifications connues par le métier et par les dispositions individuelles, elle repose sur la transposition de l'ensemble de ces éléments dans un contexte d'exercice spécifique (Dubar 1991). Au sein de celui-ci, ces enseignants, selon des logiques singulières, se reconstruisent un univers cohérent de significations. La socialisation à un métier est donc un processus inachevé, fait de ruptures et de continuités. L'insertion professionnelle étant variée, elle perturbe et interroge différemment l'application des normes prescrites. En réalité, en fonction de leurs dispositions spécifiques (leur singularité et dispositions contextuelles) ces enseignants auront des possibilités ou aptitudes différenciées à construire et à s'inscrire dans des réseaux professionnels et à mobiliser des ressources diverses les aidant à exercer (Guibert, Lazuech et Rimbart 2008). Ces ressources agissent comme des leviers pouvant favoriser ou perturber les liaisons entre théorie et pratique, entre formation initiale et début de carrière. Ceci soulève alors la question du réaménagement actuel de la formation. Au regard des effets produits par la transmission du modèle de « praticien réflexif » sur les conversions professionnelles à l'entrée dans le métier, n'est-il pas démagogique de revenir à une formation entièrement faite sur « le tas » ?

Nathalie JELEN
Williams NUYTENS
Atelier Sherpas
Université d'Artois

Abstract : This article is dedicated to the processes of appropriation and exploitation of the formation in the teaching professions. Through the case of physical educational teachers, it is a question of bringing to light what facilitates and perturbs the application of the professional standards prescribed initially. We investigated to do it for three years with about fifty teachers appointed all over the academies (i.e. regional education authorities) of Lille and Versailles. All have in common to begin their career. It is effectively this temporality of the profession that

held attention in particular because crystallize there particular reports in the standards. At the same time, we shall see it, it is the period of the work that raises problem to the investigator (marks are vague, unstable, controversial...). It does not prevent it for all that from participating in the objectification of the school question through the teaching prism.

Keywords : Career beginnings - Contexts of teaching - Surveys - Teachers - Physical Education.

Bibliographie

- Baillauquès S ; & Breusse E. (1993) *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Chouinard R. (1999) « Enseignants débutants et pratique de gestion de classe » – *Revue Sciences de l'Éducation* XXV, 3 (497-514).
- Barrère A. (2002) *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Becker H.S. (1952) « The Career of the Chicago Public School Teacher » – *American Journal of Sociology* 57 (470-477).
- Deauvieu J. (2009) *Enseigner dans le secondaire : les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. Paris : La Dispute.
- Dubar C. (1991) *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet F. (2002) *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- Goffman E. (1975) *Stigmates. Les usages sociaux du handicap*. Paris : Minuit.
- Goffman E. (1991) *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Guibert P., Lazuech G. & Rimebrt F. (2008) *Enseignants débutants « Faire ses classes »*. *L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes : PUR..
- Héty J-C, Lavoie M. & Baillauquès S. (1999) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Huberman M. (1989) « Les phases de la carrière enseignante » – *Revue Française de Pédagogie* 86 (5-16).
- Hughes E. (1955) « The making of a Physician : General Statement of Ideas and Problems » – *Human Organization* 14, 4 (21-25).
- Jélen N. (2009) *La socialisation professionnelle en début de carrière : le cas d'enseignants d'EPS*. Thèse de doctorat université d'Artois.
- Kaufmann J-C. (1996) *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Laneelle X. (2006) *Titulaire de zone de remplacement*. IUFM Pays de la Loire : Rapport de recherche.
- Lazuech G. (2001) « Faire ses classes : les enseignants du secondaire dans leur premier poste » – *Recherche et Formations* 37 (105-121).
- Le Foch M.C. (2002) « Les enseignants titulaires remplaçants du secondaire » – *Spirale. Revue de Recherche en Éducation* 30 (63-75).
- 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).

- Maroy Ch. (2002) *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Martucelli D. (2006) *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Martucelli D. (2005) *La consistance du social*. Rennes : PUR.
- Martucelli D., DUBET F. (1996) « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école » – *Revue de Sociologie Française* 4, 37 (511-535).
- Obin J-P. (2003) *Enseignant, un métier pour demain*. Rapport au ministre de l'Éducation Nationale. Paris : La Documentation Française.
- Passeron J-C. & Revel J. (dirs.) (2005) *Penser par cas*. Paris : EHESS.
- Péan X. & Périer P. (1994) « Portraits des nouveaux enseignants » – *Éducation et Formation* 37 (23-27).
- Périer P. (2003) *Le métier d'enseignant dans les collèges et les lycées au début des années 2000*. Les dossiers n° 145. DEP-MEN.
- Périer P. (1994) *Enseigner dans les collèges et les lycées : enquête sur le métier d'enseignant*. Les dossiers n° 48. DEP-MEN.
- Rayou P. (2009) « Épreuves d'aujourd'hui et métier de demain » – *Éducation et Sociétés* 23 (5-11).
- Rayou P., RIA L. (2009) « Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels » – *Éducation et Sociétés* 23 (79-90).
- Rayou P. & Van Zanten A. (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changez-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Rochex J-Y (1995) « Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? » – in : E. Bautier (dir.) *Travailler en banlieue*. Paris : L'Harmattan.
- Van Zanten A. (2001) *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.