

# LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS : ENTRE CONTEXTES D'INSERTION PROFESSIONNELLE, MOBILISATION DE RESSOURCES POUR L'ACTION ET DYNAMIQUES D'ACTEURS

---

**Thérèse PEREZ-ROUX\***

*\*Université Montpellier 3, Route de Mende, 34199 Montpellier. Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches en Didactique Education (LIRDEF EA 3749) / therese.perez-roux@univ-montp3.fr*

## Résumé

La recherche s'inscrit dans une perspective sociologique à visée compréhensive. Elle s'intéresse aux processus de construction de la professionnalité enseignante, aux dynamiques d'insertion professionnelle et aux ressources plurielles mobilisées par les néo-enseignants du secondaire. La méthodologie de l'enquête est double : quantitative avec un questionnaire mis en ligne entre février et avril 2013 (n=160), qualitative avec 12 entretiens semi-directifs conduits avec des fonctionnaires-stagiaires de différentes disciplines. Les résultats mettent en lumière des problématiques partagées par l'ensemble des neo-enseignants : mobilisation de ressources plurielles pour s'adapter en contexte ; prise de conscience de la dimension relationnelle du métier d'enseignant ; découverte du soi professionnel.

**Mots-clés :** professionnalisation, insertion professionnelle, ressources, identité professionnelle, néo-enseignants, contextes

## 1. Contexte de la professionnalisation des enseignants

Depuis la réforme de la formation des enseignants mise en œuvre en 2010, les étudiants doivent obtenir un master pour enseigner. Pendant les trois premières années de la réforme durant lesquelles s'est déroulée notre enquête, trois logiques parfois difficiles à articuler sont à l'œuvre : produire un travail de recherche, réussir le concours de recrutement et se professionnaliser. La professionnalisation est alors soutenue par quelques stages d'observation, de pratique accompagnée et, dans le meilleur des cas, par un stage en responsabilité de quelques semaines durant la deuxième année de master.

Devenus fonctionnaires-stagiaires (FS) à l'issue de l'obtention du master et de la réussite du concours d'enseignement, ils enseignent le plus souvent dans leur région d'origine (72%) ou dans une académie limitrophe (12%)<sup>3</sup>. Ils dépendent institutionnellement du Rectorat. Les FS entrent ainsi dans une troisième année de professionnalisation : enseignants en responsabilité sur un temps quasi complet, accompagnés par un tuteur sur le terrain, ils bénéficient en 2012-2013 d'une décharge de 3h par semaine pour se former. En ce sens, ils sont à la fois entièrement responsables de leurs enseignements, considérés comme des enseignants à part entière, bien qu'accompagnés sur le terrain par un tuteur expérimenté<sup>4</sup>.

## 2. Processus d'insertion des enseignants et construction de la professionnalité

De nombreux chercheurs francophones se sont intéressés aux processus d'insertion des enseignants et à la manière dont ils s'adaptent aux contextes de travail (Hétu, Lavoie et Baillauquès 1999 ; Rayou et van Zanten 2004 ; Perez-Roux 2006 ; Guibert, Lazuech et Rimbert 2008 ; Wentzel, Akkari, Coen et Changkakoti 2011 ; Perez-Roux et Lanéelle 2012 ; Lanéelle et Perez-Roux 2014 ; Perier 2014). Ces travaux, à orientation sociologique, tentent de comprendre les difficultés, les tensions, les réaménagements nécessaires, voire les stratégies défensives pour faire face aux exigences du métier. D'autres chercheurs, parmi lesquels Richard Wittorski et Sophie Briquet-Duhazé (2008),

---

<sup>3</sup> Ces pourcentages correspondent aux résultats de l'enquête conduite en 2013 dans l'académie étudiée.

<sup>4</sup> Depuis la rentrée 2013, ils passent les épreuves du concours en Master 1 et sont enseignants-stagiaires l'année de M2, affectés à mi-temps dans un établissement scolaire.

Luc Ria (2009), Thérèse Perez-Roux (2012), creusent davantage, à des grains d'analyse plus fins, la manière dont les enseignants débutants ajustent leur activité dans des situations complexes à gérer, et parviennent à développer des pratiques efficaces qui renforcent leur identité professionnelle. L'identité professionnelle est entendue ici comme un processus dynamique résultant d'une triple transaction (Perez-Roux 2011) : biographique (entre continuité et changement), relationnelle (entre soi et autrui), intégrative (entre sentiment de cohérence et diversité des registres de pensée et d'action déployés par les sujets).

Les processus de construction de la professionnalité articulent à la fois cette dimension identitaire, le développement des compétences attendues dans l'exercice d'un métier et la prise en compte des normes professionnelles qui permettent de juger de la qualité et du sens du travail. En outre, ce processus confronte le néo-professionnel à des difficultés qui l'amènent à mobiliser des ressources pour/dans l'action. Ce travail permanent entre soi-même, les autres et l'environnement professionnel génère des remaniements identitaires liés à des tensions intra et interpsychiques, que le débutant doit gérer pour s'adapter au contexte de travail (Kaddouri 2006) ; il relève de stratégies plurielles dans lesquelles un certain nombre de ressources sont activées. Celles-ci concernent « les possibilités d'action d'un individu ou d'un collectif, les moyens intellectuels et matériels, les produits dont il dispose ou dont il peut disposer ; elles intègrent les astuces, les qualités de débrouillardise, les petits arrangements avec soi-même et avec autrui, les repères pris ou construits dans l'environnement et qui vont orienter l'action. Dans le temps de professionnalisation-insertion, les ressources renvoient donc à des potentialités qui pourraient s'activer par le biais de l'expérience et conduire au développement singulier des compétences attendues » (Perez-Roux et Lanéelle 2015)

À partir d'une entrée sociologique portant sur les processus de professionnalisation dans la formation des enseignants, l'article s'attache à comprendre les conditions d'entrée dans le métier des néo-enseignants du secondaire. Il vise à mettre en lumière les ressources mobilisées pour assurer les différentes tâches, répondre aux prescriptions institutionnelles, s'insérer dans les collectifs et progresser dans l'exercice du métier.

### 3. Repères méthodologiques

Au plan méthodologique, deux recueils de données sont mobilisés. Un questionnaire en ligne sous Sphinx a été adressé aux fonctionnaires stagiaires (FS) du secondaire d'une même académie (n=160) entre février et avril 2013. Ce recueil est complété par 12 entretiens semi-directifs conduits avec des enseignants âgés de 23 à 29 ans, dans quatre disciplines (Français, Mathématiques, Sciences économiques et sociales et Éducation physique et sportive). Les entretiens, intégralement retranscrits, ont été d'abord analysés à partir du logiciel *Alceste* (Lanéelle et Perez-Roux 2014) ; d'autre part, les verbatim des 12 entretiens et des réponses aux questions ouvertes du questionnaire ont été soumis à une analyse thématique croisée entre deux chercheurs (Perez-Roux et Lanéelle 2015). Seules quelques thématiques sont retenues dans le cadre de cette contribution : aides ou ressources prioritairement recherchées par les FS ; modalités du travail engagé avec le tuteur et attentes en termes d'accompagnement ; type de soutien des collègues de l'établissement ; d) relation aux élèves ; e) rapport à la formation initiale et continue. Ces éléments qualitatifs sont croisés avec des réponses issues du questionnaire, éclairant les mêmes thématiques sur un groupe élargi (n=160).

### 4. L'entrée dans le métier : entre découverte d'un contexte, activation de ressources et formes d'adaptation

Nous nous centrerons ici sur trois aspects : la découverte du contexte professionnel et les tensions avec les idéaux professionnels ; les ressources mobilisées/valorisées par les néo-enseignants dans leur activité ; les priorités qu'ils se donnent pour s'adapter et assurer leur mission de façon optimale.

#### 4.1. La découverte d'un contexte professionnel : entre idéaux et réalité du travail

##### 4.1.1. Se situer entre normes de la formation et idéaux professionnels

Les résultats de l'enquête par questionnaire mettent en lumière nombre d'idéaux professionnels (trois réponses possibles) qui organisent le rapport au métier : « susciter le désir d'apprendre » (52%), « veiller à la progression des élèves » (39%), « maîtriser et transmettre des savoirs disciplinaires » (30%) et « savoir être à l'écoute des élèves » (28%), « permettre d'accéder à des valeurs et à une culture » (22%) dessinent une professionnalité désirée, traversée par les normes de la formation mais aussi par un réel souci des élèves et de leur

réussite. D'autres items soutiennent cette orientation: « mobiliser des compétences pédagogiques » (19%), « accompagner l'élève dans son développement » (19%), « assurer l'ordre dans la classe » (15%), « veiller à différencier son enseignement » (12%). Au terme de quelques mois dans le métier, certains aspects font l'objet de controverses : « s'adapter au contexte quitte à revoir les exigences » (14%) ou « maintenir les exigences en termes d'objectifs et de contenus » (9%). L'item « s'engager dans des projets collectifs » (8%) reste à l'arrière-plan, sans doute décalé avec les urgences des débuts dans le métier. Une autre compétence, largement travaillée en formation, apparaît comme relativement importante aux yeux des débutants : « réfléchir sur ses pratiques et analyser leurs effets » (19%) pour améliorer son enseignement, permettre les progrès de tous et mieux assumer sa posture d'enseignant. Les qualités jugées essentielles (trois réponses possibles) viennent confirmer les choix précédents : l'enseignant rêvé doit être « juste » (58%), « disponible » (47%), « stimulant » (44%), « rigoureux » (43%) et « responsable » (41%)<sup>5</sup> ; cette image du soi-enseignant idéal se heurte à la réalité des situations, aux nécessaires ajustements, aux difficultés, aux renoncements parfois.

#### **4.1.2. Un métier complexe et déroutant**

Les premiers mois d'exercice semblent révéler la face cachée du métier. A la question ouverte : « Quels ont été vos premiers questionnements ou étonnements ? », de nombreux répondants soulignent des préoccupations en lien avec la gestion de la classe « autorité, sanction, règle » et font le constat de grandes disparités quant au niveau scolaire des élèves. Cette diversité perturbe les enseignants débutants : ils reviennent sur les écarts parfois considérables entre prescriptions institutionnelles (soutenues par les normes de la formation encore présentes) et réalité des classes. L'hétérogénéité des attentes, des niveaux, des formes d'engagement dans le travail engendre des dilemmes : comment opérer des choix judicieux dans la conception et la mise en œuvre des contenus et des formes d'évaluation ? Cet aspect est renforcé par l'accueil dans la classe d'élèves en situation de handicap (37% des enquêtés disent en accueillir au moins un). Face aux types de handicap très variés, les néo-enseignants expriment une forme d'impuissance : « c'est un devoir et une nécessité de les accueillir dans la classe mais je suis démunie, car je n'ai pas les

---

<sup>5</sup> Les scores des autres items sont relativement décalés : « exigeant » (24%), « compréhensif » (21%), « entreprenant » (12%) et « original » (4%).

compétences pour suivre ces élèves (e27)<sup>6</sup> // j'envisage cette perspective avec appréhension. C'est beaucoup de boulot supplémentaire (e102) ».

#### **4.1.3. Une relation contrariée aux autres acteurs : des enjeux de reconnaissance**

La découverte du milieu enseignant comporte d'autres surprises. La relation aux différents acteurs se révèle contrastée : les énoncés des questions ouvertes pointent des phénomènes de totale ignorance, voire de mépris de la part de quelques enseignants, mais aussi de multiples formes de soutien (préparations de séquences, repères pour l'action, échanges informels sur le métier). Les parents deviennent des interlocuteurs face auxquels il faut se positionner, voire défendre des choix didactiques ou pédagogiques. L'équipe de direction prend aussi une place non négligeable dans la sphère professionnelle et peut constituer un réel point d'appui. On repère les enjeux de la reconnaissance au travail : reconnaissance des compétences, des efforts pour se professionnaliser, des résultats auprès des élèves, mais aussi reconnaissance de la personne, entre balbutiements dans le métier et potentialités à développer.

### **4.2. Des ressources plurielles mobilisées pour l'action**

#### **4.2.1. Ressources documentaires et réseaux informels**

Dans le questionnaire, les ressources documentaires apparaissent comme largement prioritaires. Le plus souvent, il est fait référence aux manuels scolaires, aux documents numériques (eduscol, cours en ligne, site académique). Le Bulletin Officiel (BO) et les programmes sont aussi mentionnés. Si les manuels, les sites internet, les forums, sont omniprésents dans les réponses, les néo-enseignants interrogés expliquent aussi comment ils bricolent ces ressources pour en faire de véritables appuis qui aient un sens pour eux et répondent, au moins en partie, aux exigences institutionnelles. Par ailleurs, les analyses mettent en avant des réseaux d'aide entre stagiaires, construits parfois dès la formation initiale : petits conseils et « bons plans », mutualisation de documents pour étayer le travail de préparation, échanges de séquences, etc. montrent bien que les ressources utilisées renvoient inévitablement à la conception - préparation des séances ou des séquences avec, en arrière-plan, le désir d'intéresser les élèves.

---

<sup>6</sup> Le code (e27) correspond à l'énoncé du 27<sup>ème</sup> enquêté ayant répondu à une question ouverte du questionnaire en ligne (n=160).

#### 4.2.2. Apports de la formation initiale et continue

Les réponses à la question : « Comment qualifieriez-vous la formation au métier que vous avez reçue ? » sont relativement contrastées : si une moitié des néo-enseignants trouvent la formation initiale « bonne » (42%) ou « excellente » (9%) en termes de professionnalisation, 39% la qualifient de « passable » ou de « mauvaise » (9%).

Les contenus travaillés en formation initiale et jugés utiles pour le métier (trois réponses possibles) s'organisent de façon prioritaire autour de la « didactique disciplinaire » (68%), de la « pédagogie » (59%) et de « l'analyse des pratiques de stage » (48%). Aude (SES, 29 ans) utilise en les adaptant, certains cours suivis en Master dans le cadre de la préparation du concours. Sylvie (SES, 23 ans) confirme : « c'est vrai que je reprends les classeurs, les différentes activités qu'on a pu proposer... C'est vrai que ça me sert. Les cours que je reprends régulièrement, c'est la didactique ». Pour Luna (Français, 24 ans), la formation initiale a permis de « prendre du recul et de développer l'esprit critique » tout en abordant la construction concrète de séquences « validées » par une formatrice, expérimentées en stage et analysées *a posteriori* ; ce travail peut désormais être réinvesti et remanié en fonction du contexte d'intervention : « je m'en sers encore aujourd'hui de mes séquences justement. Je les reprends mais je les change. Ça m'a beaucoup aidée pour commencer ». Sarah (Français, 23 ans) souligne l'apport de l'observation puis de la mise en situation d'enseignement dans le cadre des stages, et, en même temps, la réflexion sur la transposition didactique, sur les choix de corpus de textes ou sur les modalités d'évaluation qui constituent de réels appuis.

Les avis convergent sur la formation continue proposée durant l'année : priorité au disciplinaire et ouverture mesurée aux problématiques transversales, centrées plus largement sur le métier. Aude (SES) est très satisfaite d'une formation disciplinaire ajustée à la demande : « on voit comment faire un cours, comment bien l'adapter au niveau des élèves ». Bien que certains enseignants interrogés soient sensibles aux questions qui concernent l'ensemble des disciplines, les ressources prioritaires renvoient à des contenus très concrets, concernant directement la classe et répondant aux urgences des débuts.

### 4.3. La dimension relationnelle : des étayages pour se professionnaliser

#### 4.3.1. L'appui du groupe professionnel et ses formes différenciées d'accompagnement

Parmi les 160 enseignants du secondaire ayant répondu à l'enquête par questionnaire, 94% ont bénéficié de l'accompagnement d'un tuteur dès la rentrée. Une question portait sur la fréquence des moments de formation. En milieu d'année, 40% des enseignants interrogés rencontrent leur tuteur en moyenne « une fois par semaine ou plus », 18% « une fois par quinzaine » et 9% « une fois par mois ». Enfin, 29% disent travailler avec lui « à la demande » et 4% des enseignants du corpus disent avoir « rarement » l'occasion de se former avec lui. Les objets de travail sont en adéquation avec les ressources jugées essentielles : « Les questions didactiques : construction des séances et des séquences, choix des évaluations, etc. » (78%) et « les questions pédagogiques : organisation des élèves dans la classe, régulation des élèves difficiles, distribution de la parole, etc. » (71%), arrivent largement en tête, laissant loin derrière « les questions liées à l'établissement : organisation des conseils de classe, construction de projets pédagogiques, etc. » (23%) ou celles renvoyant aux « relations avec la vie scolaire et avec les parents » (5%). Pour 92% des FS, ces rencontres avec le tuteur répondent aux attentes. Les résultats permettent de comprendre dans quelle mesure cet accompagnement constitue de réelles ressources pour les enseignants qui débutent.

Au-delà du travail avec le tuteur, l'enquête s'intéressait aux autres relations construites dans l'espace de l'établissement. Au fil de l'année, 97 % des enseignants disent avoir noué « des relations professionnelles satisfaisantes avec des collègues (tuteur exclu) ». Ces interactions semblent compléter le travail avec les tuteurs. En effet, à la question : « Pouvez-vous indiquer quelles ressources vous apportent ces collègues ? » (2 réponses possibles), les items retenus balayent un ensemble de registres jusque-là peu mobilisés ; ainsi, ces autres enseignants apportent « des conseils » (61%), « des repères sur le fonctionnement de l'établissement » (44%), « des collaborations : partager la préparation de cours, devoirs communs, etc. » (35%) et « un soutien moral » (34%). Enfin, le travail en équipe au sein de l'établissement, lorsqu'il existe, permet de développer de nouvelles ressources, combinées à des formes d'acculturation et de positionnement des néo-enseignants quant à leurs pratiques dans l'espace scolaire.



### **4.3.2. Rencontre des élèves et sens du travail**

L'analyse des énoncés d'une question ouverte portant sur la « description de moments de réussite » révèle des situations intimement liées au plaisir, à l'intérêt, à l'implication des élèves dans les tâches proposées. Leur participation semble constituer le creuset d'une reconnaissance professionnelle encore balbutiante ou à confirmer : « à chaque fois que le progrès est visible (e146) // Quand les élèves sont en activité et travaillent en autonomie dans le calme, j'ai vraiment un sentiment de réussite car c'est une classe qui est parfois dissipée. Le fait de trouver des méthodes de travail qui les intéressent est réjouissant pour moi quand j'y arrive (e36) ». De ce point de vue, les retours explicites ou implicites des élèves, leur engagement dans le processus d'apprentissage donne aux débutants l'occasion de faire le point sur les acquisitions en cours pour eux-mêmes, en apprentissage d'un métier multidimensionnel qui à la fois les éprouve et les fait grandir.

La volonté affirmée de susciter le plaisir d'apprendre place l'élève au cœur des enjeux et met les néo-enseignants face à un défi majeur : intéresser, enrôler dans le travail d'apprentissage et trouver ainsi une forme de légitimité pédagogique et didactique pour les élèves. Cette quête se révèle délicate et les enseignants expriment un certain nombre de difficultés (trois réponses possibles). Celles-ci sont essentiellement « d'ordre pédagogique : gestion de classe difficile, publics scolaires hétérogènes » (54%) et « d'ordre didactique : adéquation des contenus aux élèves, choix, progressivité des apprentissages » (48%). Sont aussi évoquées les difficultés « liées aux conditions de travail : matériel insuffisant, locaux inadaptés, horaires mal placés » (27%). Ces moments difficiles vécus durant l'année sont précisés dans une autre question ouverte ; ils portent parfois sur des conflits entre les élèves, mais le plus souvent sur des malentendus didactiques ou pédagogiques qui affectent le travail scolaire.

À travers le récit de moments jugés réussis, on comprend combien le retour des élèves peut se transformer en ressource psycho-affective et renforcer le sens du travail, tout en donnant à l'enseignant l'envie de progresser dans son activité au quotidien. Face à ces moments plus ou moins stimulants, s'élabore progressivement un rapport singulier au métier.

### **4.4. Des priorités pour s'adapter au nouveau métier**

Les priorités que se fixent les néo-enseignants portent d'abord sur la gestion de classe et la construction de règles de vie qui soient tenables dans la durée et conformes aux exigences de l'organisation scolaire : « gestion de classe par un

travail sur des contenus mieux adaptés et par une connaissance de ce qui se fait dans l'établissement » (e6) ; par ailleurs il s'agit de préserver une certaine posture d'autorité : « faire de bons cours, installer un climat de confiance avec les élèves, savoir me faire respecter sans être sévère, rester naturelle » (e29). La plupart des énoncés relevés sur cette thématique associent des aspects plus didactiques et pédagogiques : « créer des séquences motivantes (e177) // mettre en place une pédagogie mieux adaptée au profil "élève bac pro orientation par défaut", où les scénarii pédagogiques prennent une place prépondérante, ce qui permettrait, je l'espère, de reprendre du plaisir à enseigner, et limiter le temps passé à la gestion des conflits (e139) // varier les dispositifs de travail, adapter mes attentes au niveau réel des élèves, gestion du tableau (e149) ».

La deuxième priorité repérable dans les réponses concerne les apprentissages des élèves et la prise en compte de leur diversité : « ne pas laisser des élèves au bord de la route (e46) // Parvenir à mettre en pratique une pédagogie différenciée, donner envie aux élèves de progresser sans qu'ils se sentent face à des difficultés insurmontables, en essayant de partir de leurs compétences et en les valorisant (e151) ». Cette priorité mobilise un ensemble de facettes repérées, en amont, à travers l'image de l'enseignant idéal. Derrière ces deux pôles dominants, d'autres dimensions sont évoquées. Une première s'organise autour des attentes institutionnelles, présentes en arrière-plan des choix réalisés dans une année où les néo-enseignants feront l'objet d'une inspection : « respecter au maximum les programmes officiels (e122) // finir le programme (e127) // travailler sur le contenu des cours en fonction des focales des inspecteurs (e149) ». On repère par ailleurs une volonté d'ouverture aux logiques de l'établissement dans une dynamique d'insertion professionnelle : « m'intégrer au sein de l'équipe pédagogique (e127) // découvrir les façons de faire d'autres collègues (e3) ». Enfin, quelques énoncés renvoient à l'émergence d'une construction professionnelle en lien avec l'ensemble des éléments évoqués ci-dessus : « construire ma posture d'enseignant (e28) // me faire respecter en tant que prof (e153) ».

Construire une professionnalité à la hauteur de ce que les néo-enseignants imaginent, nécessite de se projeter dans l'avenir, en fonction des repères didactico-pédagogiques mais aussi institutionnels, organisationnels et humains qui s'élaborent progressivement. Ainsi l'étude met en relief ce qui semble se dessiner autour des composantes incontournables du métier à l'aune de quelques mois (ou davantage) d'exercice professionnel.

## 5. Discussion

L'article avait pour objet de comprendre les conditions d'entrée dans le métier des néo-enseignants du secondaire, à partir d'une orientation sociologique portant plus largement sur les processus de professionnalisation. D'autres travaux s'intéressent à cette même question avec des cadres théoriques différents et complémentaires tel celui développé par L. Ria (2009) sur l'analyse de l'activité des débutants. Les chercheurs développant une entrée sociologique abordent différemment ce moment fort de la carrière, le plus souvent à partir des difficultés ou des épreuves rencontrées (Perier 2014), de la diversité des modes de socialisation (Guibert et al. 2008 ; Rayou et van Zanten 2004 ; Wentzel et al. 2011). Lorsque la temporalité est prise en compte pour rendre compte des processus, il s'agit de périodes longues (cinq années pour l'étude de Guibert et al. 2008) permettant de saisir les formes d'insertion dans des contextes progressivement stabilisés. Peu d'éléments sur la première année, sur la construction de gestes du métier et sur les ressources plurielles et forcément hétérogènes, mobilisées par les néo-enseignants eux-mêmes. Ces derniers, inscrits dans un univers complexe sur lequel il est nécessaire de prendre des repères pour l'action, développent ainsi des stratégies les amenant à dépasser certaines difficultés, à se construire comme professionnels. L'étude complète donc celle de Perier (2014) qui aborde les débuts dans le métier à travers les épreuves rencontrées et les défis pédagogiques personnels relevés avec plus ou moins de réussite par les enseignants débutants. Notre contribution met en lumière les ressources mobilisées pour assurer les différentes tâches, répondre aux prescriptions institutionnelles, s'insérer dans les collectifs et progresser dans l'exercice du métier. Elle se centre sur les sujets en prise avec le travail, en utilisant la notion de ressources comme analyseur/catalyseur des premières expériences professionnelles comme moyen de faire face et de surmonter progressivement les épreuves des commencements.

## Conclusion

Les résultats montrent l'importance des contextes de professionnalisation et mettent en avant les positionnements et les stratégies des acteurs pour s'adapter à un métier complexe et exigeant. On repère des problématiques partagées par l'ensemble des entrants dans le métier : mobilisation de ressources plurielles ; quête de légitimité et de reconnaissance ; prise de conscience de la dimension relationnelle du métier d'enseignant ; découverte du soi professionnel entre partage de certaines normes et expression d'une

singularité. L'étude montre par ailleurs l'émergence de modes d'implication et d'émancipation contrastés en fonction des contextes d'insertion professionnelle. Elle donne à comprendre les formes d'adaptation et les projections dans l'avenir de ces enseignants en début de carrière. Enfin, cette étude éclaire et interroge les nouvelles conditions de professionnalisation mises en œuvre depuis 2013, ainsi que leur articulation avec la recherche au sein des ESPE.

## Références bibliographiques

Guibert, P., Lazuech, G. & Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants : faire ses classes*. Rennes : PUR.

Hétu, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (1999, dir.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In Barbier J-M., Bourgeois E., de Villers C., Kaddouri M, Eds., *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp.121-145), Paris : L'Harmattan.

Lanéelle, X. & Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 43 (4), 469-496.

Perez-Roux, T. & Lanéelle, X. (2012). La inserción profesional de los docentes en Francia: preocupaciones dominantes y transformaciones identitarias. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 325-354.

Perez-Roux, T. (2006). Les enseignants néo-titulaires à l'épreuve du métier : entre désenchantement et formes d'adaptation provisoires. *Les Langues Modernes*, 3, 34-44.

Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.

Perez-Roux, T. (2012). Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : enjeux de - et défis pour - la formation. In Perez-Roux T (dir.). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation* (pp. 97-120). Rennes : PUR.

Perez-Roux, T & Lanéelle, X. (2015). Processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire : entre normes institutionnelles, contextes d'insertion et pluralité des ressources pour l'action. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 48(4), 45-69.

Perier, P. (2014). *Professeurs débutants - Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.

Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (dir.). *La place du travail dans la formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : PUF.

Wentzel, B., Akkari, A., Coen, PF. & Changkakoti, N. (2011, dir.). *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale*. Bienne : Editions HEP-BEJUNE.

Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (2008, dir.). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan.

---

#### **À propos de l'auteure**

Thérèse Perez-Roux est professeure des universités en Sciences de l'Education à l'université P. Valéry de Montpellier, membre du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches en Didactique Éducation et Formation (LIRDEF EA 3749). Depuis une vingtaine d'années, ses thématiques de recherche portent sur : d'une part l'identité professionnelle et le rapport au métier des acteurs de l'enseignement, de l'éducation et de la formation; d'autre part sur la professionnalisation, la formation et l'insertion des enseignants. Par ailleurs, elle étudie les dynamiques identitaires dans les moments de transitions professionnelles désirées/contraintes. Enfin, elle s'intéresse à l'accompagnement de ces transitions, notamment à partir de recherches collaboratives chercheurs-praticiens ouvrant sur des problématiques de formation.

Courriel : [therese.perez-roux@univ-montp3.fr](mailto:therese.perez-roux@univ-montp3.fr)

Toile : <http://www.lirdef.univ-montp2.fr/user/190>

#### **Pour citer cet article**

Perez-Roux, T. (2016). La professionnalisation des enseignants : entre contextes d'insertion professionnelle, mobilisation de ressources pour l'action et dynamiques d'acteurs. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 59-71). Paris : Réseau national des ESPE.