L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français

The welcome given to new teachers in French middle and high schools

La acogida de los nuevos docentes en los colegios y en los institutos franceses

Pascal Guibert

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/5824>

DOI : 10.4000/ries.5824

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2017

Pagination : 105-114

ISBN : 978-2-85420-614-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Pascal Guibert, « L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 74 | avril 2017, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 11 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ries/5824> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.5824>

L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français

Pascal Guibert

Université de Nantes

Les épreuves rencontrées en début de carrière par les enseignants débutants dans l'enseignement public secondaire (Guibert et Périer, 2012) sont nombreuses et rendent souvent difficile leur insertion professionnelle. Les difficultés auxquelles les nouveaux enseignants sont confrontés concernent les dimensions pédagogiques, administratives, matérielles et bien sûr relationnelles (De Stercke *et al.*, 2010) de l'activité professionnelle. C'est pourquoi, dans de nombreux pays, leur insertion professionnelle est une question vive. Les recherches se sont surtout focalisées sur l'analyse du travail en situation d'enseignement et sur les relations entre enseignants débutants et chevronnés, c'est-à-dire principalement sous le registre du tutorat pédagogique en formation initiale (Wentzel *et al.*, 2011 ; Mukamurera *et al.*, 2013).

Pourtant, on sait que, dans les établissements où s'effectuent les stages et les premières affectations, l'ensemble des personnels tient un rôle important dans la construction des parcours (Guibert et Lazuech, 2010) et du développement professionnel des enseignants débutants et en particulier les chefs d'établissement (Devos, Paquay, 2010 ; Barrère, 2006).

Notre ambition consistera dans un premier temps, à présenter le contexte dans lequel s'effectuent la formation et l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Dans un second temps, nous décrirons les épreuves rencontrées en début de carrière. Ensuite nous aborderons rapidement le rôle des collègues enseignants pour, dans la dernière partie, focaliser notre présentation sur le rôle que les personnels de direction tiennent ou qu'ils souhaiteraient tenir dans l'accueil des enseignants en formation ou débutants.

UN CONTEXTE DE FORMATION ET D'INSERTION DIFFICILE

Les évolutions de l'enseignement secondaire en France témoignent d'une mutation qui fait passer d'un métier traditionnellement conçu et pratiqué dans une logique de transmission des savoirs, fondée en partie sur l'illusion de la communication immédiate, à des référents collectifs qui placent au premier plan les enjeux de gestion de la classe et de difficultés de mobilisation des élèves dans les activités d'apprentissage. De plus, les rôles sont moins clairement définis et

les savoirs disciplinaires et professionnels ne possèdent plus la force d'évidence qui conféraient autorité et légitimité à l'enseignant (Périer, 2009). Cela est renforcé par le fait, d'une part, qu'en France, la mise en œuvre de la réforme dite de « la mastérisation », appliquée à partir de la rentrée 2010, a réduit le temps de formation pratique en établissement et rendu difficile la formation par alternance. Les jeunes enseignants ont massivement dénoncé leur manque de préparation au métier et une immersion professionnelle précipitée et mal encadrée (Guibert et Troger, 2012). Depuis la rentrée 2012, la formation fait une place plus importante à l'alternance mais ne parvient pas pour autant à faire des débuts une expérience positive. La situation n'est pas nouvelle car la formation en France est consécutive et par conséquent moins construite sur une alternance progressive et de longue durée, comme c'est le cas dans la majorité des pays européens, où une formation simultanée est proposée. Malgré tout, et sans minorer le rôle des institutions de formation, celles-ci semblent désormais moins en mesure de construire efficacement, du fait d'une construction plus par succession que par alternance, l'adéquation entre le futur professionnel et les connaissances et techniques jugées utiles pour une bonne adaptation aux postes à occuper et pour un bon développement professionnel.

Dès lors, embrasser la carrière enseignante signifie de moins en moins se couler dans un cadre de formation prédéfini puis accomplir une activité au périmètre et aux contenus précisément délimités. Ce glissement progressif d'un monde scolaire institué de normes et de règles partagées vers un monde davantage soumis au jeu des acteurs exige des enseignants qu'ils opèrent des adaptations, révisions et parfois des « deuils » professionnels. Les professeurs débutants, comme leurs collègues plus expérimentés, doivent alors continuellement justifier leurs choix professionnels, leurs méthodes pédagogiques sinon les savoirs à transmettre aux élèves. Cette exigence d'explication vis-à-vis des parents, des élèves mais aussi de l'administration (sous la forme de reddition de comptes dans le cadre du nouveau management public), ressentie comme une remise en cause permanente, alimente la difficulté professionnelle, et peut déboucher sur un sentiment d'épuisement voire une véritable souffrance.

Par ailleurs, si, en France, le mode de recrutement n'oblige pas les enseignants à chercher du travail, le mode d'affectation « déracine » les débutants, nommés le plus souvent dans des académies qu'ils n'ont pas choisies, car c'est prioritairement une politique de gestion des ressources humaines (gestion des postes vacants) qui est appliquée plutôt que la mise en œuvre de logiques de formation. Dans ces conditions, il leur faut alors découvrir dans l'urgence des cultures locales, reconstituer un réseau amical, accepter l'éloignement pour plusieurs années de leur famille, des amis, du conjoint. Ce mode d'affectation envoie souvent les débutants dans les établissements et sur des postes difficiles. Débuter, c'est donc souvent affronter des conditions de travail qui demandent une habileté et une expérience professionnelles qu'ils n'ont pas encore acquises. Des ajustements sont alors à opérer, sur un temps court, par de jeunes professeurs

plus ou moins « déstabilisés » par la découverte du travail enseignant et qui devront « faire face » à des situations complexes, sans toujours disposer des ressources (de formation, de conseil ou d'accompagnement) ou des compétences les plus adaptées. Ainsi, les contextes d'insertion actuels soumettent les enseignants à de nouvelles épreuves nécessitant des compétences à la fois relationnelles et émotionnelles qu'ils n'ont pas bien intégrées en début de carrière (Périer, 2014).

LES ÉPREUVES DES DÉBUTS

Chez les débutants, la perception du métier est structurée, lors des premières années, par une évaluation globalement négative de la formation reçue¹. Les néo-enseignants considèrent que la formation ne permet pas de leur apporter l'assurance dont ils ont besoin. Le mécontentement s'exprime à l'égard de plusieurs aspects de la formation : thèmes trop peu articulés ou en décalage par rapport aux questions concrètes soulevées par l'expérience vécue en stage, forme pédagogique inadaptée (notamment l'intervention magistrale), formalisme sinon dogmatisme des méthodes enseignées, cours jugés inutiles parce que portant sur des notions déjà abordées dans le cursus antérieur... Hormis ce qui se rapporte au stage en responsabilité, les apports de la formation sont peu valorisés. Dès lors, l'engagement de soi constitue une ressource indispensable pour surmonter les épreuves des débuts de carrière. On retrouve ces analyses dans le rapport Filâtre (2016) :

L'année de stage, cruciale dans la formation du nouvel enseignant, est vécue par presque tous les stagiaires comme extrêmement difficile. Les enquêtes mises en œuvre par les directions générales ou par le réseau des ESPE révèlent combien les stagiaires se disent surchargés, débordés, stressés. Leur enseignement en responsabilité avec leurs élèves les passionne mais les occupe pour la plus grande part de leur temps, et ils y consacrent toute leur énergie. Ils doivent préparer des cours pour la première fois, tout en apprenant à maîtriser leurs enseignements, leur(s) classe(s), leurs élèves. En parallèle, ils doivent suivre les cours à l'ESPE et parfois dans d'autres composantes de l'université, qu'ils trouvent généralement intéressants bien que pas toujours adaptés à leurs besoins ou trop éloignés de leurs préoccupations d'enseignant débutant dans un établissement ou une école. En outre, une grande quantité de productions leur est demandée : le mémoire, qui doit conserver un haut niveau d'exigence, mais aussi divers travaux écrits.

Ces épreuves se situent principalement sur trois plans interdépendants et structurés en fonction à la fois des contextes d'exercice et de l'expérience antérieure des débutants (Périer, 2014). Elles se déclinent tout d'abord sous la forme d'épreuves de l'individuation, c'est-à-dire d'une particularisation du social résultant de changements dans la société, qui conduisent à une reconfiguration

1. L'enquête TALIS 2013 montre que si 90 % des enseignants du collège en France s'estimaient bien ou très bien préparés quant au contenu de la matière à enseigner, près de 40 % d'entre eux se sentent insuffisamment préparés pour le volet pédagogique du métier, soit la proportion la plus élevée des 34 pays étudiés.

de l'enseignement sous l'angle notamment du statut des savoirs ou de l'autorité de l'enseignant. Les épreuves se jouent, en second lieu, au travers des interactions dans la classe, marquées par des rapports pédagogiques plus incertains, qui engendrent tensions, conflits et sentiment d'inefficacité et d'insécurité. Enfin, le troisième plan correspond à celui des épreuves subjectives inhérentes à la mise en jeu du soi de l'enseignant, soumis à la nécessité de s'impliquer voire de s'exposer personnellement, dans un face-à-face avec les autres et inséparablement avec lui-même (Périer, 2014).

Dans la plupart des cas, l'attention des enseignants débutants se focalise principalement sur le problème de la gestion de classe et des élèves perturbateurs. L'enjeu d'autorité représente, en effet, le symptôme le plus saillant d'une « crise » de l'enseignement qui affecte les professionnels et rend plus difficile la transmission.

Face à ces épreuves, les enseignants développent des stratégies d'adaptation singulières et pragmatiques qui peuvent se révéler efficaces, mais qui sont parfois vécues comme des formes de renoncements. En ce sens, l'engagement de soi constitue à la fois une ressource et un risque. En effet, un engagement trop fort dans l'action peut conduire à moins se protéger en tant que personne ou à l'inverse aboutir au désengagement professionnel. Dans les deux cas, ces situations apparaissent lorsque l'enseignant éprouve un sentiment de perte de maîtrise de son activité ou un sentiment d'inefficacité.

IMPORTANCE DES CONTEXTES D'EXERCICE

En France, la figure de l'enseignant, seul maître dans ses classes de sa programmation, des modes d'évaluation des élèves est encore d'actualité. Il n'existe pas de dispositif formalisé d'insertion (comparable à ceux que l'on peut trouver par exemple au Québec) et lorsque la période de formation à l'ESPE est terminée, l'exercice du métier est souvent solitaire. Cette résistance au travail collaboratif avec les débutants s'explique, d'une part, parce que l'autonomie et l'indépendance restent des valeurs professionnelles qui structurent fortement la professionnalité enseignante et, d'autre part, parce que le travail collaboratif ou en équipe repose sur la bonne volonté des personnels. On peut ajouter que l'injonction à travailler en équipe formulée dans de nombreux rapports voire de nombreuses lois (depuis la loi d'orientation de 1989) ne s'est pas traduite par une transformation des structures (service des enseignants, animation verticale et disciplinaire des inspections, organisation des établissements, etc.). Il en résulte, dans la grande majorité des cas, que l'établissement est encore « le lieu d'une utopie forte de remobilisation par le local, bien davantage portée par la technocratie modernisatrice de l'Éducation nationale que par les enseignants » (Barrère, 2002). Ce premier constat est cependant à nuancer car les établissements, comme espace de travail et de socialisation professionnelle, offrent des ressources d'échange et de collaboration inégales : c'est le cas principalement dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire,

où la prise en charge des nouveaux est souvent plus structurée. D'autres éléments, liés aux parcours antérieurs (de formation et professionnels) viennent renforcer ou diminuer ces échanges comme, par exemple, le fait d'être le seul professeur de l'établissement dans la discipline, ou d'être nommé sur plusieurs établissements, ou encore d'être titulaire remplaçant.

Malgré tout, même si les collaborations sont rares et peu structurées au niveau de l'établissement et par l'éducation nationale, des échanges existent (Guibert, Lazuech, 2011 ; Kherroubi, 2003). Tout d'abord avec les enseignants d'une même discipline, les collègues du même âge, enfin les professeurs ayant les mêmes classes : ceux avec lesquels ils partagent des intérêts professionnels communs (suivi de certains élèves, problèmes rencontrés dans certaines classes, projet pédagogique disciplinaire...) et/ou des affinités générationnelles extra professionnelles (sorties, discussions amicales...). Un second cercle est formé par des professeurs dont la présence aux côtés des jeunes enseignants est plus ponctuelle : professeurs principaux d'autres classes, professeurs en « fin de carrière » (soucieux de prendre sous leur aile un débutant), conseillers principaux d'éducation. Enfin, un dernier cercle réunit des personnels qui ne sont que de façon exceptionnelle des ressources mobilisables par l'enseignant débutant : les personnels de direction de l'établissement ainsi que des personnels statutairement plus extérieurs au professorat comme le sont, par exemple, les personnels d'éducation. Mais dans tous les cas, il s'agit d'échanges informels, non inscrits dans les structures ou le calendrier de l'institution ou même de l'établissement.

Par ailleurs, on peut aussi noter une forte opposition générationnelle (Kherroubi, 2003) : les enseignants déjà « installés » sont souvent pris dans des routines et ont tissé des affinités avec d'autres collègues. Dès lors, ils offrent un cadre peu propice à la collaboration et à l'entraide avec l'enseignant novice, qui est souvent perçu comme étant « de passage » dans l'établissement (Guibert, Lazuech, 2011). Face à ce déficit relationnel, les jeunes enseignants réagissent de façon très différente. Beaucoup essaient de trouver un collègue du même âge, avec lequel se feront la plupart des échanges professionnels et amicaux. D'autres, anticipant ces difficultés d'intégration, font des demandes d'affectation groupées dans le même établissement et essaient ainsi de prolonger « l'esprit promo ». D'autres travaillent seuls ou se servent de blogs leur permettant d'échanger sur leurs difficultés sans s'exposer.

La relation entre le degré d'intégration des jeunes enseignants dans une équipe pédagogique (formelle ou informelle) et les sentiments de satisfaction qu'ils ont exprimés à l'issue de la première année en poste est particulièrement forte : les jeunes enseignants qui ont peu bénéficié de formes d'accompagnement lors de leur stage considèrent davantage leur première année comme difficile. Tout se passe comme si moins ces enseignants ont pu s'appuyer sur d'autres collègues, plus ils estiment que leur maîtrise du métier est insuffisante. L'insertion dans une équipe de travail, quelle que soit sa nature (professionnelle ou affinitaire) est l'une des conditions facilitant le processus de professionnalisation. Les

échanges avec d'autres collègues assurent une assise relationnelle et psychologique pour l'enseignant débutant. La mise en commun du travail donne confiance et assurance, elle joue le rôle d'un groupe de référence sur lequel le jeune enseignant peut s'appuyer et conforter ses pratiques professionnelles.

Dans les établissements d'enseignement général ou professionnel les plus difficiles, les jeunes professeurs s'accordent néanmoins à reconnaître la nécessité de s'entourer des pairs, afin de développer des stratégies de survie collective. Comme pour l'utilisation des blogs, ces collectifs d'échanges sont aussi le moyen d'exprimer les souffrances, les impasses et non-dits du métier, qui ne rencontrent pas toujours l'écoute attendue dans les instances de l'établissement de formation ou d'affectation.

UNE QUASI ABSENCE DE DISPOSITIF FORMALISÉ D'ACCUEIL DES DÉBUTANTS PAR LES PERSONNELS DE DIRECTION

Les enseignants en formation lors de leur stage et ceux qui intègrent leur premier poste d'affectation dénoncent massivement la faiblesse de l'accueil qui leur est réservé dans les établissements (Guibert et Périer 2012). Une enquête que nous avons menée auprès de 63 chefs d'établissement confirme ces propos. Moins de la moitié (48 %) des personnes interrogées² déclarent avoir une procédure d'accueil des débutants.

Les différences entre les dispositifs ou l'absence de dispositif s'expliquent principalement par la fréquence d'accueil des stagiaires et la taille de l'établissement. Les chefs d'établissement qui travaillent dans des établissements qui ne reçoivent pas ou peu de stagiaires ou de débutants ou ceux qui exercent dans des petits établissements (collèges) déclarent n'être pas ou peu concernés et que « faute de temps », ils n'ont pas réfléchi à l'intérêt de développer une action d'accueil spécifique en début d'année à l'intention des professeurs débutants.

Les arguments mobilisés pour justifier cette absence sont multiples. C'est tout d'abord le faible nombre d'enseignants en formation ou débutants affectés dans l'établissement qui est invoqué (voir *supra*). Mais les raisons sont aussi organisationnelles et peut-être surtout culturelles :

« Nous sommes peu concernés nous n'avons que peu de stagiaires, mais c'est aussi parce qu'il n'y a pas d'adjoint et parce que les enseignants sont un peu réfractaires vis-à-vis d'un dispositif et aussi parce que souvent le tuteur de l'enseignant stagiaire n'est pas dans l'établissement ». (Principal de collège ; plus de 500 élèves ; ancien enseignant ; ancienneté éducation nationale : 28 ans ; ancienneté fonction : 7 ans).

2. Les résultats ne sont ni corrélés au type d'établissement, ni à l'ancienneté du chef d'établissement dans l'éducation nationale ou dans sa fonction. Malgré cela, dans les extraits d'entretiens qui suivent, figurera entre parenthèses : le statut du chef d'établissement, la taille de l'établissement, son ancienne fonction, son ancienneté dans l'éducation nationale ainsi que dans la fonction.

Ainsi dans la majorité des cas l'accueil par les personnels de direction lorsqu'il existe « se fait au coup par coup ». Mais la description qui est faite de ces dispositifs (lorsqu'ils existent) montre aussi la pauvreté de l'accompagnement des enseignants par les personnels de direction. Dans la majorité des cas, l'accueil se résume à la visite de l'établissement le jour de la pré-rentrée :

« [Dans certains cas c'est] le secrétariat (qui) effectue la visite de l'établissement » (Proviseur de lycée général et technologique ; plus de 1 000 élèves, ancien conseiller principal d'éducation ; ancienneté éducation nationale : 29 ans, ancienneté fonction : 10 ans).

Parfois, une réunion avec les nouveaux personnels et les enseignants en formation permet la présentation du tuteur (s'il est dans le même établissement ce qui n'est pas toujours le cas). Un tiers des répondants décrivent « un accueil très simple, de quelques minutes » où « la direction essaie d'accueillir au mieux les personnes stagiaires » (proviseur adjoint de lycée professionnel, plus de 300 élèves ; ancien enseignant ; ancienneté éducation nationale : 29 ans, ancienneté fonction : 8 ans).

Deux tiers des répondants déclarent avoir un dispositif d'accueil plus structuré (soit un tiers de la population totale). Ces dispositifs ont alors pour objectif d'apporter une information sur le fonctionnement administratif de l'établissement et sur les valeurs du service public d'éducation. Dans tous les cas, la fonction formatrice du stage en établissement est très peu évoquée par les chefs d'établissement : elle n'est citée que six fois dans l'ensemble des réponses aux questionnaires. Dans leur discours, les chefs d'établissement se placent avant tout comme les garants de l'institution et du bon fonctionnement de l'établissement. L'accueil réservé aux débutants s'accompagne alors de propos sur les enjeux de l'éducation, les missions et les droits et devoirs des personnels.

« Prise de contact, présentation de l'établissement, rappel des missions et des valeurs de l'éducation nationale ». (Proviseur adjoint de lycée général et technologique, plus de 1 000 élèves ; non renseigné ; ancienneté éducation nationale : 20 ans ; ancienneté fonction : 13 ans).

« Le principal s'entretient avec le stagiaire sur les droits et les devoirs du fonctionnaire et le présente à l'équipe pédagogique ». (Principal de collège, plus de 600 élèves, ancien enseignant ; ancienneté éducation nationale : 32 ans ; ancienneté fonction : 7 ans).

Comme le décrit ce chef d'établissement, lorsque l'établissement est fortement sollicité pour accueillir des enseignants en formation, l'accueil est plus structuré, formalisé et articule dans une temporalité plus longue les dimensions administratives et pédagogiques de la prise de fonction :

« Je reçois les stagiaires (cette année 8 !) en fin de la journée de pré-rentrée, pendant environ deux heures, en présence des tuteurs et d'un conseiller principal d'éducation. J'ai confectionné un diaporama : le nouveau métier, les modalités de validation et les visites du proviseur dans leurs cours, la manière d'aborder

la première heure, la préparation des cours, l'attitude en classe, l'évaluation. Je rappelle aussi des éléments de savoir vivre en fonctionnaire qui détient une autorité ». (Proviseur de lycée général et technologique ; plus de 2 000 élèves ; ancien enseignant, ancienneté éducation nationale : 31 ans ; ancienneté fonction : 12 ans).

Mais une prise en charge de cette nature est exceptionnelle.

Notons enfin que seulement un tiers des établissements dispose d'une équipe d'accueil. Lorsqu'elle existe, celle-ci est constituée du chef d'établissement et de son adjoint (un tiers des cas) et de l'équipe de direction et du tuteur ou des professeurs de la discipline (deux tiers des cas). Là encore, la constitution de l'équipe d'accueil se fait le plus souvent au « coup par coup » :

« C'est une équipe informelle mais constituée *de facto* par le chef d'établissement ou ses adjoints, les conseillers principaux d'éducation et les professeurs tuteurs qui travaillent en étroite collaboration ». (Proviseur de lycée général et technologique : plus de 2 000 élèves, ancien enseignant ; ancienneté éducation nationale : 17 ans ; ancienneté fonction : 8 ans).

Notons enfin que, depuis 2014, les chefs d'établissement n'interviennent plus dans l'évaluation en vue de la titularisation des enseignants. Ce sont d'ailleurs les seuls personnels de l'établissement pour lesquels ils ne sont pas sollicités pour exprimer un avis. Par ailleurs, la formation des chefs d'établissement laisse très peu de place à leur rôle pédagogique et de facilitateur de l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Cela renforce l'ambiguïté du discours institutionnel, qui prône que l'établissement est (le premier) lieu de formation mais qui dans le même temps n'accompagne pas ces déclarations de mesures permettant de développer un réel espace de dialogue à l'externe (avec l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) et à l'interne (avec les chefs d'établissement et les tuteurs qui ne font parfois même pas partie des personnels de l'établissement dans lequel sont affectés les enseignants en formation).

Face aux difficultés rencontrées en début de carrière par les débutants et afin de limiter les abandons précoces³, les recherches, notamment nord-américaines, montrent bien l'importance de l'accueil en établissement pour l'insertion et le développement professionnel des enseignants (Martineau, Gervais, Mukamurera, *et al.* 2008 ; Devos, Paquay, 2010 ; Ben Pogodzinsky *et al.*, 2012). En France, près de 30 % des enseignants déclarent songer à quitter le métier. Les différences entre les sexes et entre les établissements – en zone

3. Il est difficile de donner un chiffre précis des abandons dans les cinq premières années de la carrière professionnelle. Le rapport Carle montre une forte augmentation ces dernières années ; dans le second degré : 1,1 % de démissions en 2012 et 2,5 % en 2015.

urbaine, en zone rurale, en ZEP – sont moins déterminantes que le facteur âge. Les jeunes en dessous de 30 ans sont plus exposés (Fotinos, Horenstein, 2010). C'est pourquoi il est surprenant de constater que l'accueil en établissement des enseignants en formation et des débutants ne soit pas davantage formalisé et unifié pour répondre davantage aux attentes des débutants. En effet, la mise en place d'un dispositif d'aide à l'insertion recueille 85,5 % d'opinion favorables chez les enseignants débutants ; la diffusion d'un *vade-mecum* d'aide à l'insertion recueille 88 % d'opinions positives. Cela n'est pas surprenant car les premières difficultés des enseignants débutants sont liées à l'obtention de ressources matérielles tandis que celles liées à la gestion de la dimension administrative du métier arrivent en deuxième position. Les difficultés d'intégration dans l'établissement ou dans une équipe pédagogique arrivent ensuite (De Stercke *et al.*, 2010). Les dispositifs formels semblent être ceux qui offrent le plus d'efficacité (Beckers *et al.*, 2007). Les propos recueillis auprès des chefs d'établissement montrent l'absence de tels dispositifs formalisés de soutien à l'insertion professionnelle dans les établissements français. Une procédure d'accueil plus formalisée à l'échelle académique, par exemple, permettrait d'une part d'aider les chefs d'établissement à proposer des dispositifs plus structurés et une aide plus systématique. D'autre part, elle renforcerait la pertinence de cette aide. Comme nous l'avons vu, les aspects liés aux conditions de travail et aux aspects matériels de l'organisation du travail enseignant ne sont pas ou très peu abordés.

Par ailleurs, l'étude des dispositifs d'accueil en début de carrière se révèle être un indicateur pertinent de la fracture qui continue d'exister entre ce qui relève traditionnellement du pédagogique (et qui est donc considéré comme revenant aux enseignants) et ce qui relève de l'administration du pédagogique et donc des personnels de direction (Barrère, 2006). Même si des avancées sont perceptibles dans la réduction de cette tension, la formation reste encore cantonnée à ce qui se passe dans la classe. Ainsi, la formation et l'insertion sont encore trop peu associées, du point de vue de la socialisation professionnelle, aux organisations dans lesquelles les enseignants débutants auront à travailler.

BIBLIOGRAPHIE

BARRERE A. (2002) : *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : l'Harmattan.

BARRERE A. (2006) : « Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 156, p. 89-99.

POGODZINSKI B., YOUNGS P., FRANK K.A., BELMAN D. (2012) : « Administrative Climate and Novices' intent to Remain Teaching », *The Elementary School Journal*, vol. 113, No 2, p. 252-275.

DE STERCKE J., DE LIEVRE B., TEMPERMAN G., *et al.*, (2010) : « Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone », *Éducation et Formation*, e-294, p. 138-148.

DEVOS C., PAQUAY L., (2010) : « Impact de l'environnement de travail sur l'insertion professionnelle de l'enseignement débutant », *Revue indirect*. Université de Mons, p. 9-26.

FILÂTRE D. (2016) : *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie. Rapport sur la formation continue*, Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation, MENESR.

FOTINOS G., HORENSTEIN J.M. (2011) : *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges – Le burn out des enseignants*, ESEN/MGEN.

GUIBERT P., PERIER P. (dir., 2012) : *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*, Rennes : Presse Universitaire de Rennes (PUR).

GUIBERT P., TROGER V. (2012) : *Peut-on encore former des enseignants ?* Paris : A. Colin.

GUIBERT P., LAZUECH G. (2011) : « Les effets de la socialisation intergénérationnelle dans le processus de professionnalisation des enseignants débutants », in B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen et N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale*, éditions HEP-BEJUNE, Recherche, p. 109-124.

KHERROUBI M. (2003) : « Les débuts dans le métier des enseignants du secondaire », *Skholê*, hors série 1, p. 25-34.

MARTINEAU S., GERVAIS C., MUKAMURERA J. et PORTELANCE L. (Eds) (2008) : *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

PÉRIER P. (2014) : *Professeur débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.