

La collaboration professionnelle dans l'insertion et la professionnalisation des enseignants débutants

> Jeanne REY

Haute Ecole pédagogique, Fribourg (Suisse)

> Jacqueline GREMAUD

Haute Ecole pédagogique, Fribourg (Suisse)

RÉSUMÉ • En Suisse romande et italienne, la situation de l'emploi amène la majorité des enseignants débutants à amorcer leur carrière par un ou plusieurs emplois à temps partiel, ce qui rend la collaboration au sein de duos pédagogiques incontournable. Dès lors, les collaborations que les enseignants débutants établissent au cours de leurs premières années de pratique constituent un enjeu central pour l'exercice futur de leur profession. Cette étude interroge différents aspects des collaborations des néo-professionnels à travers une analyse qualitative d'entretiens conduits auprès d'enseignants débutants primaires (élèves de 6 à 13 ans) de Suisse romande et italienne. Les principaux résultats sont présentés autour de quatre thèmes : les objets de la collaboration, ses enjeux du point de vue des novices, ses conditions et ses effets.

MOTS-CLÉS • enseignants débutants, insertion professionnelle, collaboration, professionnalisation.

En Suisse romande et italienne, la situation de l'emploi amène la majorité des enseignants débutants à amorcer leur carrière par un ou plusieurs emplois à temps partiel, ce qui rend la collaboration au sein de duos pédagogiques incontournable (Changkakoti, Donati, 2008; Gremaud, Rey, 2010). Dès lors, les collaborations que les enseignants débutants établissent au cours de leurs premières années de pratique constituent un enjeu central pour l'exercice futur de leur profession en les amenant à quitter une organisation « cellulaire » et individualiste de l'enseignement pour adhérer à une dimension sociale et interactive de la profession (Tardif, Lessard, 1999). La participation du novice à des activités

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



collectives, la réflexion au sein de sa nouvelle communauté professionnelle et le soutien des pairs contribuent à son développement professionnel et à la transformation de ses conceptions au sujet de son travail (Beckers, 2007 ; Grangeat, Gray, 2008 ; Maulini, 2009). Cette collaboration s'avère doublement cruciale pour l'enseignant qui débute puisque d'une part, ses pratiques et gestes professionnels sont encore peu stabilisés, et d'autre part, la « culture de l'individualisme » et l'absence de collaboration tendent à accroître son sentiment d'incompétence (Martineau & Presseau, 2003). De plus, les interactions établies entre un novice et ses collègues influencent la manière dont il ajuste ses pratiques en vue d'une adaptation continue aux exigences du terrain ainsi que du maintien d'une cohésion interne au sein du collectif, ce qui lui confère une certaine légitimité au sein de sa nouvelle communauté professionnelle (Rouve, Ria, 2008 ; Sembel *et al.*, 2009).

Si la collaboration¹ est de plus en plus perçue comme une composante à part entière dans la profession enseignante, le travail collectif occupe une part encore largement minoritaire dans les activités professionnelles². Pour les novices, le lieu d'apprentissage du métier reste avant tout la classe, et le soutien des collègues, jugé important car dépourvu de rapports d'autorité, se réalise essentiellement par des échanges informels, duels et non institutionnalisés (Boutin, 1999; Buhot, 2007) relevant souvent de l'initiative des enseignants débutants (Mukamurera, Tardif, 2004 ; Gremaud, Rey, 2010). Dans leur quête praxéologique auprès de leurs collègues plus anciens, les novices semblent friands de réponses concrètes à leurs problèmes ; la collaboration risque alors de se cantonner à des partages de matériel ou à des conseils didactiques au détriment de confrontations sur les représentations du métier, d'échanges autour des démarches pédagogiques et des valeurs sous-tendant les actions éducatives qui risqueraient de bousculer les conceptions plus intimes, plus impliquantes du métier, voire de dévoiler l'incapacité du débutant à « s'en sortir seul » (Tardif, Lessard, 1999 ; Rayou, van Zanten, 2004).

A partir de ce contexte théorique, le questionnement que nous souhaitons développer porte sur les objets, les enjeux et les conséquences de la collaboration chez les enseignants novices : sur quoi portent les collaborations des novices avec leurs collègues et d'autres

¹ Par collaboration, nous entendons ici toutes formes d'échanges professionnels entre enseignants, ce qui inclut le travail collectif, mais aussi les discussions d'ordre professionnel ou les échanges sur les pratiques, etc.

professionnels de l'éducation ? Quels enjeux traversent ces différentes collaborations du point de vue des novices ? Par quelles contraintes sont-elles régies ? Ces collaborations engendrent-elles des transformations chez les enseignants débutants ? Si oui, à quels niveaux se situent ces transformations ?

Cette étude repose sur une analyse qualitative d'entretiens conduits auprès d'enseignants débutants primaires (élèves de 6 à 13 ans) de Suisse romande et italienne moins de deux ans après l'obtention de leur diplôme d'enseignant³. En voici les principaux résultats, organisés autour de quatre thèmes : les objets de la collaboration, ses enjeux du point de vue des novices, ses conditions et ses effets.

1. Identification des objets sur lesquels portent les collaborations

Nos analyses nous ont permis de dégager trois niveaux successifs d'objets sur lesquels porte la collaboration chez les enseignants novices. Ces trois niveaux n'apparaissent pas de manière chronologique ni hiérarchisée et ne sont pas nécessairement soumis à une prescription institutionnelle. Ils constituent simplement un outil heuristique qui met en lumière trois degrés d'implication des acteurs dans la collaboration (figure 1).

1. Le premier niveau situe l'objet sur lequel porte la collaboration au niveau de la planification et de la coordination d'actions communes – d'ordre logistique, organisationnel et administratif – étapes particulièrement cruciales, notamment avant la rentrée scolaire.
2. Les objets sur lesquels se fonde une collaboration résident à un deuxième niveau lorsqu'il s'agit d'une mise à disposition d'un ensemble de ressources matérielles, didactiques, pratiques qui constituent les fondements mêmes du dispositif de l'enseignement-apprentissage mis en place par l'enseignant débutant dans sa pratique professionnelle. A souligner le caractère mutuel de l'échange et l'effet valorisant impactant sur l'estime de soi des novices engagés dans cet échange. Ces deux niveaux de collaboration s'attachent essentiellement à la gestion et à l'organisation de la classe sans questionnement plus approfondi sur

² En Belgique par exemple, environ 4% du temps de travail des enseignants est lié au travail collectif (Maroy, 2005).

³ Cette étude est réalisée avec le soutien du Fonds National Suisse de la recherche scientifique (Projet N° 13DPD3-118083) en partenariat avec les membres de l'équipe INSERCH.

l'agir professionnel.

3. L'analyse révèle un troisième niveau de collaboration lorsque l'objet en jeu présente une double dimension stratégique et réflexive, dans le sens que le néophyte dépasse la simple observation de composantes techniques liées à la tâche pour accéder à une analyse des pratiques pédagogiques mises en œuvre pour atteindre les intentions sur lesquelles se fonde son action (a). L'échange sert de déclencheur à une nouvelle compréhension du vécu professionnel. Lorsqu'émerge une préoccupation, le fait de l'expliquer, de la commenter, de l'interpréter entre collègues autorise une prise de distance avec l'événement et la cohorte d'émotions qui en découlent (b). Cette confrontation d'expériences et de savoir-faire inscrits dans un questionnement mutuel affine la perception des mécanismes impliqués dans l'action conduite en classe, apport extrêmement bénéfique lorsqu'il s'agit de résoudre des problématiques atypiques pour lesquelles la formation initiale ne l'a pas forcément préparé (Gremaud, Rey, 2011). Enfin, l'échange porte parfois sur les conceptions pédagogiques des uns et des autres, ainsi que sur les questions éthiques qui sous-tendent l'action pédagogique (c).

Notons que ce type de collaboration dépend étroitement des affinités établies entre le novice et ses nouveaux collègues tant sur le plan personnel que professionnel, ainsi que du degré d'implication dans la collaboration.

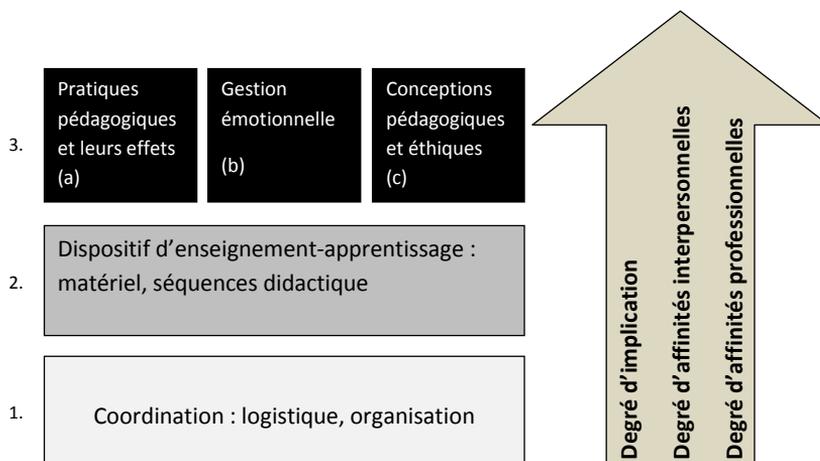


Figure 1 : Objets sur lesquels porte la collaboration

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle

2. Enjeux sous-tendant les collaborations

Au travers de leurs pratiques collaboratives, les néo-titulaires laissent entrevoir une variété d'enjeux non-négligeables (figure 2).

Certains débutants saisissent l'opportunité d'un travail en collaboration avec un collègue plus ancien dans l'espoir d'obtenir ultérieurement un emploi stable à un taux correspondant à leurs souhaits. Les perspectives professionnelles dépendent également de la bonne entente au sein d'une collaboration puisqu'elle constituera un des critères susceptibles d'influencer la qualification de l'enseignant débutant au terme de cette année probatoire.

A ces enjeux contractuels se conjuguent des enjeux relationnels liés à la légitimité des compétences professionnelles. Pour un ex-stagiaire, la reconnaissance par l'ensemble du collectif dans lequel il coopère est d'autant plus cruciale que « *le plus jeune* » endosse parfois « *un rôle pas clair pour les enfants* », « *un nom totalement inconnu des parents* » assortis « *d'une impression de nager* ». Dans cette étape très vulnérable de sa carrière, le défi du novice est d'oser se réaliser et s'affirmer en tentant de comprendre rapidement les règles implicites des collaborations dans lesquelles il s'engage afin de s'y conformer dans la mesure du possible pour être reconnu au même titre que ses collègues du bâtiment « *sans se mettre tout le monde à dos et en se faisant apprécier* ».

Généralement, les enseignants débutants sont soucieux de préserver une cohésion sociale en considérant la différence du partenaire soit comme un atout complémentaire soit comme un écart infranchissable face auquel il est préférable de faire profil bas pendant cette première année de pratique. Le défi consiste à construire un équilibre et à essayer de le maintenir afin de garantir la crédibilité du travail collaboratif au regard de l'extérieur, à commencer par les élèves.

Cependant, la recherche de cohésion sociale n'est pas forcément un enjeu auto-explicatif. Ce phénomène renvoie à un faisceau d'enjeux individuels et émotionnels, notamment la motivation à prouver son efficacité personnelle et son sentiment d'appartenance. Car si des conflits ou clivages existent dans un établissement, le novice peut mettre en péril son insertion professionnelle du fait qu'en collaborant avec un réseau restreint de collègues, il signifie clairement son adhésion à un clan plutôt qu'à un autre. Quoiqu'il en soit, en réaction à la présence quotidienne et permanente du groupe d'enfants, le novice éprouve parfois le besoin de sortir de l'isolement de sa classe pour se ressourcer auprès de ses pairs.

Les propos des enseignants mettent en évidence un enjeu essentiel de la collaboration dans le sens qu'elle peut servir à épancher les trop pleins d'émotions suscités par les problèmes rencontrés, soit dans le cadre scolaire formel (salle des maîtres, réunions d'établissement), soit à l'extérieur de l'établissement (réunion d'anciens étudiants de la Haute Ecole pédagogique, repas entre collègues). A ce regain d'énergie et de motivation issu de la relation avec les collègues, il convient d'ajouter l'enjeu important que constitue le partage des responsabilités pour un enseignant dans la phase initiale de sa carrière. Ce partage permet de « *souffler un peu* », de « *se sentir entourée, coachée* », d'être « *soulagée dans les choix et les décisions à prendre* », « *d'évaluer les apprentissages des élèves* » en référence à une norme prescrite, de se répartir les disciplines à enseigner en « *déléguant des branches que l'on n'aime pas forcément* » et de « *co-conduire en douceur des entretiens avec des parents* ». La collaboration offre en quelque sorte une entrée plus douce dans la prise de responsabilités professionnelles en amortissant certains chocs à l'aide du collègue qui peut faire office au besoin de parachute du fait que c'est « *quelqu'un avec une certaine expérience qui t'aide* », par exemple lors des premières prises de contact avec les parents d'élèves.

De manière générale, les pratiques collaboratives évoquées par les novices convergent soit vers la recherche d'efficacité pédagogique soit vers le développement professionnel en bénéficiant de l'appui d'un partenaire sous forme d'apprentissage par étayage ou en sollicitant son avis pour valider ou invalider son action.

Si ces enjeux s'articulent autour de quatre dimensions distinctes (enjeux contractuels, enjeux relationnels, enjeux individuels-émotionnels et enjeux professionnels), ils ne peuvent toutefois être envisagés sans considérer leur caractère interdépendant et multidimensionnel et sans prendre en compte le milieu professionnel du novice.

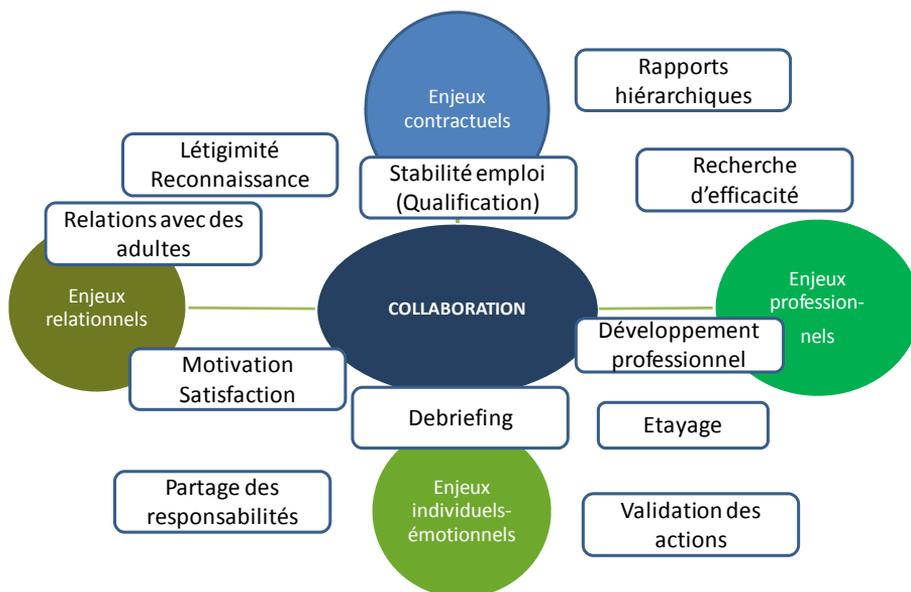


Figure 2 : Enjeux de la collaboration

3. Conditions impactant sur la collaboration

Les collaborations nouées par les jeunes enseignants sont influencées par les contextes dans lesquels elles se développent. Ces collaborations sont-elles imposées institutionnellement ou naissent-elles des besoins des enseignants ? Tardif et Lessard (1999) mentionnent certains facteurs influençant les collaborations entre enseignants, tels que la taille et la structure de l'école ou la stabilité des équipes, des facteurs liés aux besoins et attentes personnels des enseignants, aux caractéristiques du collectif scolaire, tels que l'esprit d'équipe ou la solidarité vis-à-vis des élèves, ou encore les ressources disponibles, notamment en termes de temps et d'énergie.

Nous aimerions développer ici un aspect qui dans notre recherche est apparu comme une condition majeure de la collaboration entre enseignants, il s'agit d'un aspect lié à l'agencement spatial. Il existe un espace dans lequel naissent la plupart des collaborations et se déroulent la majorité des échanges entre enseignants : cet espace est la salle des maîtres. Dans nos entretiens, lorsque dans une école, la salle des maîtres fait défaut, les novices se plaignent d'un manque de collaboration dans l'établissement. Cette salle des maîtres se révèle donc être une condition favorisant l'émergence d'échanges entre collègues. Dans cet espace, les novices entament leurs premières discussions avec leurs collègues de manière informelle autour d'objets qui constituent presque des incitations à l'échange : la machine à café, la photocopieuse, la table sur laquelle est

posé le journal. Entrer dans la salle des maîtres, c'est donc se mettre à disposition pour une discussion, un échange, une collaboration possible avec les collègues. Le temps passé dans cet espace signifie souvent un temps de disponibilité et d'ouverture aux autres enseignants.

Une première caractéristique des échanges au sein de la salle des maîtres est un glissement perpétuel entre les discussions d'ordre professionnel et non professionnel. Dans un premier temps, les échanges sont essentiellement non professionnels et portent sur la vie et les activités des uns et des autres. Mais un glissement vers une discussion professionnelle peut se faire à tout moment, avant de rebasculer vers des sujets non professionnels. C'est par ce mode de communication particulier que le novice va pouvoir échanger au sujet de sa pratique et des problèmes qu'il rencontre.

C'est aussi dans cette même salle des maîtres que le novice apprend, souvent de manière inductive, les règles généralement implicites du fonctionnement de l'établissement dans lequel il travaille. Puisque ces règles implicites concernent également la collaboration, la culture d'une école ou d'un établissement a une influence directe sur les possibilités de collaboration pour les jeunes enseignants. Souvent, les collègues attendent du jeune enseignant qu'il fasse le premier pas, qu'il ait l'initiative du contact⁴. Certains novices se réjouissent de l'ouverture d'esprit des collègues de leur école. Ce climat favorable est souvent associé à un échange régulier de matériel entre collègues : fiches, feuilles, valises contenant du matériel didactique. Cette circulation de ressources entre les enseignants constitue une sorte de baromètre du climat de collaboration au sein d'un établissement scolaire.

D'autres jeunes enseignants déplorent un esprit individualiste qui règne dans leur école où chacun reste dans sa classe. Il arrive que le novice ne partage pas les conceptions pédagogiques dominantes dans une école, ce qui le met dans une situation inconfortable : doit-il s'assimiler au détriment de ses conceptions et idéaux pédagogiques ? Ces tensions amènent certains enseignants débutants à ne fréquenter la salle des maîtres qu'avec parcimonie afin de ne pas compromettre totalement ses idéaux, ce qui limite nécessairement les possibilités de collaboration avec les collègues. A cela s'ajoutent parfois des conflits, tensions et clivages entre plusieurs groupes d'enseignants. Le novice qui intègre cet univers conflictuel, se trouve amené à devoir choisir son camp.

⁴ Ce constat est également fait par d'autres acteurs impliqués dans l'insertion des enseignants novices (inspecteurs des écoles, enseignants chevronnés...) (Gremaud, Rey, 2010).

La salle des maîtres est un espace conçu en opposition avec la salle de classe. Certains novices parlent de la salle des maîtres comme d'un espace « protégé », où l'on peut se ressourcer loin des contraintes de la conduite d'une classe. C'est dans cet espace que se rencontrent les collègues, ces *alter ego* avec ou contre lesquels se construisent et se consolident les pratiques et l'identité professionnelles. Pour le novice, le collègue idéal pour la collaboration est une personne avec qui il a donc développé des affinités personnelles, qui est disponible en cas de besoin mais sans pour autant être intrusive. Ses compétences sont complémentaires à celles du novice et il partage, dans les grandes lignes, ses conceptions et orientations pédagogiques⁵. Il sait donner des conseils sans jamais être intrusif ni directif et considère le jeune enseignant comme son égal à qui il demande également parfois de l'aide ou du matériel.

4. Effets de la collaboration

La collaboration des novices avec leurs collègues chevronnés ont des implications sur la professionnalisation des enseignants. Des recherches antérieures ont en effet montré que l'acceptation par les collègues constitue un enjeu central pour les néo-professionnels (Gremaud, Rey, 2011). Les collègues constituent des modèles, ou parfois des repoussoirs, à partir desquels le novice adapte sa pratique et se construit professionnellement.

Dans les cas les plus favorables (collaboration de niveau 3), les échanges et collaborations des jeunes enseignants avec leurs collègues constituent des ressources essentielles qui leur permettent de confronter leur point de vue, d'entrer dans une démarche réflexive et de recevoir des éclairages alternatifs sur les problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique. Ces échanges les amènent à envisager des solutions et manières de faire alternatives et d'ajuster leurs schèmes d'action mais également de perception. Les collègues jouent alors un rôle dans la construction de schèmes interprétatifs, d'évaluation de situations ou encore dans l'élaboration de routines viables. Ces transformations des schèmes de perception d'une situation et des schèmes d'action interviennent en particulier lorsque la collaboration s'établit autour d'un problème

⁵ Plusieurs novices nous font part d'un clivage générationnel entre la nouvelle génération d'enseignants sortie des Hautes Ecoles pédagogiques et une partie des enseignants des générations précédentes issus de l'ancienne Ecole normale. Les novices cherchent alors un partenaire qui « parle le même langage » qu'eux, dont certains ont une activité en lien avec la Haute Ecole pédagogique.

rencontré par le novice ou d'une situation atypique face à laquelle il se trouve démuni ou en manque de repères. Les chevronnés et les spécialistes aident le néo-professionnel à trouver son chemin dans les réseaux de ressources qui sont à sa disposition.

Lorsque la collaboration ne se déroule pas sous les meilleurs auspices, cela a également des conséquences sur le développement professionnel du jeune enseignant. Citons ici quelques cas de figure. Dans certaines écoles, la collaboration se limite à une coordination minimale mais nécessaire des activités, sans échange approfondi, dans une logique de « à chacun sa classe, seul maître à bord ». De plus, l'esprit régnant dans les salles des maîtres de certains établissements est peu favorable aux nouvelles formations tertiaires dispensées pour la formation des enseignants. Dans ces cas, les enseignants se montrent réticents aux savoirs issus de la recherche en matière d'enseignement. Dans un autre cas de figure, si un jeune enseignant est en duo pédagogique (temps partiel) avec un enseignant de médiocre réputation, il devra parfois partager d'emblée le stigmate de partager sa classe et donc d'en être co-responsable. Lorsqu'un profond désaccord émerge entre les pratiques ou conceptions pédagogiques du novice et celles de ses collègues chevronnés, celui-ci est parfois amené à éviter les collaborations et échanges, ou au contraire à s'affirmer dans ses propres convictions pédagogiques, quitte à provoquer des tensions, quitte à renoncer à l'environnement protecteur de la salle des maîtres. Dans d'autres situations qui nous ont été rapportées, c'est le novice qui devient un moteur de l'école dans laquelle il arrive et apporte un vent d'ouverture et d'innovation qui est au final bien accueilli.

Enfin, la qualité de la collaboration a un impact direct sur la satisfaction des novices dans leur activité professionnelle, et par conséquent sur la poursuite de leur trajectoire professionnelle. En tous les cas, les collaborations des novices s'avèrent centrales dans leurs débuts de carrière et contribuent – ou non – au processus de professionnalisation.

Conclusion

Un des traits saillants de ces enseignants débutants se traduit par leur aptitude à oser solliciter d'autres collègues, à rechercher des occasions propices aux échanges et à partager leurs préoccupations liées à la pratique, habitudes partiellement développées au cours de la formation initiale (Haute Ecole pédagogique). Ce constat se retrouve du reste dans les propos des acteurs impliqués dans l'insertion des novices (Gremaud,

Rey, 2010).

Mais la collaboration ne va pas de soi : les enseignants débutants doivent décrypter les règles implicites organisant les relations sur le plan local et institutionnel pour comprendre les rouages du métier. Il en va non seulement de la légitimité et de la reconnaissance de leurs compétences professionnelles, mais également de leur développement professionnel ultérieur. Le travail collaboratif est un puissant levier à la professionnalisation qui commence bien avant la rentrée scolaire. Par le biais d'échanges factuels, le néo-titulaire a l'opportunité d'amorcer progressivement une analyse réflexive et critique de sa pratique au fil de ses premières expériences professionnelles, ce qui contribue à accroître son potentiel et à le soutenir dans la construction de son identité professionnelle. Ces collaborations intergénérationnelles nécessitent toutefois une culture commune tant sur le plan expérientiel qu'au niveau éthique.

Durant ces deux dernières décennies, la recherche et les prescriptions institutionnelles encouragent les établissements scolaires suisses à quitter une logique individualiste pour adhérer à une logique axée sur la collaboration professionnelle afin d'accroître la qualité de l'enseignement (Perrenoud, 1996, 1999 ; Gather Thurler, 2000 ; Pillonel, Rouiller, 2007). L'ensemble des membres de l'institution (Haute Ecole pédagogique, autorités, politiciens, formateurs) doivent œuvrer à la mise en place de conditions propices à la collaboration entre enseignants pour soutenir les plus jeunes d'entre eux dans leur nouvelle fonction ainsi que dans l'orientation qu'ils donneront à leur cursus professionnel. Cette communication tend à rappeler que l'enrichissement et l'évolution des pratiques enseignantes des novices puisent leur force essentiellement dans les collaborations établies avec les partenaires impliqués dans leur insertion professionnelle.

Jeanne REY

Rey-PellissierJ@edufr.ch

Jacqueline GREMAUD

GremaudJ@edufr.ch

BIBLIOGRAPHIE

ARCHAMBAULT, J. & CHOUINARD, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. De Boeck : Bruxelles.

BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles-

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



les : De Boeck

- BOUTIN, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles, Paris: De Boeck & Larcier.
- BUHOT, E. (2007). Equipes d'école et insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Dans *Actualité de la recherche en éducation et formation*. Présenté au Actualité de la recherche en éducation et formation, Strasbourg.
http://www.univ-rouen.fr/civiic/archives/Eric_BUHOT_AREF2007_496.pdf
- CHANGKAKOTI, N., & DONATI, M. (2008). Transition entre la fin des études et l'obtention du premier emploi en tant que nouveau diplômé. Dans Groupe de recherche suisse sur l'insertion des enseignants (INSERCH) (Éd.), *"Hier étudiants, aujourd'hui enseignants" Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. <http://www.inserch.ch/>
- GARTHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF
- GRANGEAT, M., & GRAY, P. (2008). Teaching as a collective work: analysis, current research and implications for teacher education. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 34(3), 177-189.
- GREMAUD, J., & REY, J. (à paraître 2011). L'élève "hors cadre", un défi pour l'enseignant. Dans J. Akkari, N. Changkakoti, P. Coen, M. Mellouki, & B. Wentzel (Éd.), *L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale: entre formation et travail*. Presses de l'Université de Laval.
- GREMAUD, J., REY, J. (2010). L'insertion des enseignants HEP dans le canton de Fribourg. *Regards portés par les acteurs impliqués dans l'insertion professionnelle des enseignants débutants primaires et enfantines*. Fribourg : Haute Ecole Pédagogique.
- MAULINI, O. (2009). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (Ed.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 61-78). Presse Universitaire Blaise Pascal: Clermont-Ferrand
- MAROY, C. (2005). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. Dans *La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck Université.
- MARTINEAU, S. & PRESSEAU, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- MUKAMURERA, J. & TARDIF, M. (2004). Rapport aux collègues et collaboration professionnelle entre générations d'enseignants au Québec. *Recherche et Formation*, 45, 55-68.
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*.

- Invitation au voyage*. Paris : ESF
- PERRENOUD, P. (2006). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. 2^{ième} éd. Paris : ESF.
- PILLONEL, M. & ROUILLER, J. (2007). Chapitre 6. La conception de projets pédagogiques favorise-t-elle le développement de compétences professionnelles ? Dans F. Cros (Ed), *L'agir innovatif* (pp. 91-102). Bruxelles : De Boeck.
- RAYOU, P. & VAN ZANTEN, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris: Bayard.
- ROUVE, M.-E. & RIA, L. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas, *Travail et formation en éducation*, 1. <http://tfe.revues.org/index565.html>.
- SEMBEL, N., LEONARD, F., TERUEL, B. & GESSON, B. (2009). L'entrée dans la carrière d'une cohorte de professeurs des écoles en Gironde : la construction de l'identité au travail entre adaptation et autonomie. In R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (Ed.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 135-147). Presse Universitaire Blaise Pascal: Clermont-Ferrand
- TARDIF, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses Université Laval.