



Les transitions dans les parcours de professeurs des écoles : un vecteur de développement professionnel ?

Les principaux éléments de lecture des carrières enseignantes (changement d'échelons, note d'inspection, fonction, mobilité...), utilisés en particulier par l'institution et les organisations syndicales, reflètent peu la diversité des évolutions professionnelles. Les reconfigurations identitaires, fluctuantes, révélées par l'ajustement à des situations éducatives variées et par la maturation d'un style enseignant personnel, dépassent les phases préétablies d'une progression dans le métier qui ne serait rythmée, entre autres, que par l'avancement habituel. Par exemple, une mutation dans une autre école, une prise (ou un abandon) de responsabilité, la mise en place d'une pratique pédagogique différente méritent une compréhension des processus qui président à la naissance de ces changements. Plus précisément, dans ces périodes où des transformations s'opèrent, quels sont les éléments, sans doute moins visibles que le résultat, qui déterminent ce mouvement ? Et dans quelle mesure ces situations de transition contribuent-elles à un possible développement, tant du point de vue des compétences que du point de vue de l'affirmation d'une identité enseignante ?

Les discours, que formulent des professeurs des écoles en milieu de carrière, en se remémorant leurs parcours dans l'enseignement, permettent de percevoir des phases de transition où des stratégies méconnues sont mises en place, au carrefour de trajectoires biographiques et de contextes sociohistoriques. Après avoir présenté les traits principaux des notions de parcours professionnels, de transition et de développement professionnel qui structurent notre problématique et nos options méthodologiques, nous distinguerons plusieurs formes de transition pouvant cohabiter dans un parcours : de « microtransitions » dans le travail quotidien aux opportunités de reprise en main du projet professionnel. Enfin, à partir d'un schéma, nous analyserons les conditions qui permettent aux situations de transition d'être vecteur de développement professionnel.



Parcours, transitions et développement : des notions pour penser les vies professionnelles

Aborder l'activité de travail sur une temporalité longue oblige à se départir de l'approche restrictive et déterministe d'une carrière professionnelle envisagée comme une simple suite de postes ou de positions. La notion de parcours (Burnay *et al.*, 2013 ; Bessin *et al.*, 2010) renouvelle cette perspective en offrant la possibilité de saisir les caractères dynamique et situé des existences, pour lesquelles les rites de passage traditionnels s'estompent. Le parcours s'élabore par l'implication de l'individu (avec son histoire, ses dispositions, ses réseaux, ses activités...) en lien avec les évolutions des structures sociales (marquées par les politiques publiques, les cultures des milieux de vie, les changements de mentalité et les mutations technologiques...). Cette articulation multiplie les possibilités de projets mais aussi les incertitudes, les fragilités inhérentes aux événements, individuels et collectifs, de la vie humaine. A cela se superpose la figure d'un « adulte conciliateur » entre différentes sphères d'activités (professionnelle, familiale, personnelle, sociale) qui donne à voir « des transactions permanentes visant à synchroniser tout un ensemble de tâches et d'activités simultanées » (Cocandeau-Bellanger et Heslon, 2013). Ces multiples va-et-vient génèrent (dés)équilibres, tensions et stratégies qui peuvent être pensés avec la notion de transition.

Selon Boutinet (2011), la transition « est vécue comme un passage entre deux étapes, elle vise à aménager une expérience de discontinuité sur un trajet ». A la suite de Balleux et Perez-Roux (2013), proposant une synthèse de différentes approches autour de ce terme, nous pouvons percevoir que :

- l'existence humaine dans les sociétés modernes occidentales s'ordonne autour de temps biologiques (l'enfance, l'adolescence, l'âge adulte, la vieillesse), dont les bornes et les « zones de passage » sont brouillées par l'allongement de la vie et les transformations sociales ;
- la vie professionnelle, structurée progressivement tout au long du XX^e siècle autour d'un axe formation-travail-retraite, subit des variations saccadées, en raison d'une raréfaction de l'emploi et des mutations des activités, agrandissant ainsi les interstices d'un parcours en autant de phases d'ajustement, de crise, de réorientation ;
- la transition, désirée ou subie, implique forcément des évolutions identitaires, plus ou moins importantes, mais faisant cohabiter continuité de l'image de soi et quête de nouveaux repères.

Sur ce dernier point, le caractère anticipé de la transition peut favoriser une substitution des risques de fragilisation de l'individu par des alternatives répertoriées selon différents cas de figure, et ouvrant la voie à de nouveaux projets.

La façon dont les enseignants évoluent au sein de leur métier, tant dans leur(s) pratique(s) que dans leur(s) identité(s) professionnelle(s), est l'objet de



nombreuses attentions (décideurs publics, organisations professionnelles, monde scientifique), en particulier sur le rôle que peut occuper la formation (initiale) dans ces processus ou sur les modalités de constitution de l'expérience enseignante. La définition du développement professionnel (Jorro, 2014) permet d'éclairer ces questionnements au moyen d'une approche dialectique des différentes acceptions sous-jacentes. D'une part, les analyses développementales valorisent un changement linéaire, graduel, conduisant le débutant à un niveau d'expertise, minimisant les effets de contexte ou d'organisation. D'autre part, les analyses professionnalisantes soulignent la primauté des interactions en situation, la place du sujet enseignant comme auteur de sa professionnalité dans des contextes précis et ce tout au long de sa carrière. En synthèse, la description du développement professionnel d'un enseignant révèle « la manière dont il s'organise dans l'activité, dont il la structure et comment cette activité le structure en retour » (*ibid.*). De façon conjointe, il en résulte un ensemble de dynamiques qui visent à une recherche de cohérence identitaire, où le professionnel essaye, selon les cas, de maintenir ou de réduire, voire d'empêcher, un écart entre identité vécue et identité ambitionnée (Kaddouri, 1999).

Comment inscrire ces perspectives dans le temps long d'un parcours professionnel ? Chez les enseignants du secondaire, le descriptif d'une « carrière typique » admet, selon Huberman (1989), trois phases principales : l'exploration (entre « découverte enthousiaste du métier et survie personnelle ») ; la stabilisation (marquée par « un sentiment d'appartenance au métier et la consolidation d'un répertoire pédagogique de base ») ; la remise en question (débouchant sur un « désengagement », une « spécialisation » ou un nouveau défi). Mais la matière même de chaque phase (en termes d'intensité, de variations...) et la nature de leurs enchaînements semblent reléguées au second plan. De plus, dans le premier degré, les réformes se sont succédé, depuis la loi d'orientation sur l'école de juillet 1989, affectant régulièrement les modalités de recrutement et de formation, la durée de l'exercice professionnel, l'organisation du travail, les missions et les contenus d'enseignement... Cela a généré des situations de transitions pour un groupe professionnel aux évolutions contrastées, plus homogène de par une féminisation continue, plus diversifié de par des parcours d'accès au métier pluriels. L'entrée dans la profession concentre, à elle seule, bon nombre de bouleversements identitaires, plus ou moins anticipés (Bouchetal, 2013). De nouveaux enjeux sont également apparus (Coste, 2014), en particulier le maintien durable avec des dimensions satisfaisantes (de santé, de sentiment d'efficacité, de bien-être...) d'une population enseignante en proie à de nombreux doutes (Cau-Bareille, 2013), dans un métier pourtant initialement choisi. Aussi, il semble intéressant de décrire certaines transitions auxquelles les professeurs des écoles sont confrontés en cours de carrière, d'analyser les conduites mises en place lors de ces situations, et, *in fine*, de déceler ce qui peut les transformer en opportunités de développement.



Afin de considérer l'importance de ces phases de transitions, nous avons sollicité des enseignants du premier degré (n=22), en milieu de carrière (entre 15 et 25 ans d'ancienneté pour la plupart), pour qu'ils nous livrent le récit de leur parcours professionnel, permettant ainsi l'accès aux « traces des expériences significatives » (Dominicé, 2005). Les données, analysées par approche comparative (Bertaux, 2010), font cohabiter plusieurs temporalités relativisées avec le prisme narratif (Baudouin, 2010) : la durée d'un poste occupé pendant plusieurs années peut être exprimée en quelques lignes alors que, par exemple, la prise en charge temporaire d'une classe jugée difficile sera détaillée longuement. Les interactions avec le chercheur favorisant l'explicitation des situations, il a été possible de remarquer des valeurs en tension, des options en débat, des ressources mobilisées, notamment à l'occasion des transitions.

Des microtransitions de l'activité à la redéfinition du projet professionnel

Notre présentation met l'accent sur l'analyse de trois situations de transition que nous avons repérées comme étant récurrentes dans les récits de vie professionnelle de notre corpus : la mise en place d'une nouvelle pratique, la concurrence entre les sphères professionnelle et personnelle, la configuration du parcours à l'occasion des mutations vers un autre poste. A ces titres, il semble bien que le professeur des écoles soit un « adulte conciliateur » comme les autres.

Modifier sa pratique professionnelle, dans les propos des professeurs des écoles, n'est que rarement la conséquence d'une injonction institutionnelle à effet immédiat. Cela répond en premier lieu à des besoins de l'activité, liés à la vie de la classe ou à l'organisation de l'école. Cela résulte aussi d'une certaine maturation pour décider que les conditions sont réunies afin d'expérimenter dans la perspective de changer. Ces situations de transition s'appuient d'abord sur l'expertise accumulée d'enseignants sur un même niveau, comme c'est le cas de Stéphanie (43 ans, dix-huit années d'ancienneté) ou d'Anne (41 ans, dix-neuf années d'ancienneté) qui exercent depuis de nombreuses années en classe de CP, niveau emblématique d'un apprentissage systématisé de la lecture pour des élèves de 6 ans. La tradition professionnelle, renforcée par les recommandations ministérielles et le discours social, a instauré le recours à une méthode d'enseignement de la lecture, c'est-à-dire à un dispositif, constitué généralement d'un manuel de lecture et d'un fichier d'exercices, qui accompagne, pas à pas, le professeur et ses élèves. L'offre éditoriale est pléthorique mais les enseignants qui débutent en CP doivent très souvent faire avec l'existant, étant limités par les crédits liés au fonctionnement de l'école. Enseigner la lecture demande d'abord un temps d'appropriation – voire d'adaptation à – des outils avant que, peu à peu, au fil des années d'expérience, des envies d'innovation ne se manifestent : bâtir sa propre méthode



pour mettre en cohérence les différents projets de la classe ; enrôler les élèves dans leur diversité, mais également se mettre au défi comme l'explique Stéphanie : « Je crois que j'arrive à un niveau de ma carrière où j'ai envie de me lancer, cela faisait un petit moment mais je ne le faisais pas... L'année dernière, j'ai déjà changé de méthode de lecture, j'ai été vraiment satisfaite de la méthode, mais quand même frustrée parce que je n'ai pas pu tout mener, la méthode et les autres projets, comme un travail autour du cirque. »

L'année suivante, cette maîtresse commence à mettre en place ses nouveaux supports, plus personnels, mais après avoir utilisé néanmoins son ancien dispositif au démarrage de l'année scolaire « pour se rassurer ». Ensuite, elle a pu développer son enseignement en s'adaptant aux rythmes et aux projets de la classe, favorisant au final de meilleures acquisitions pour moins de stress. Elle a pris appui dans cette démarche sur une conseillère pédagogique et a pu échanger, en dehors de son établissement, avec deux autres collègues engagés dans une réflexion similaire. Cette dynamique collective a sécurisé cette initiative pour laquelle Stéphanie reconnaît avoir eu besoin de s'autoriser à le faire : « Il faut que j'arrête, je suis suffisamment capable, je suis capable de faire les choses. » Anne, qui a presque toujours enseigné en CP, n'a pas encore totalement opté pour une telle approche mais sa réflexion sur sa pratique se précise : « J'ai changé assez régulièrement, tous les trois ou quatre ans, de manuel de lecture, parce que j'en éprouve le besoin, que je recherche parfois autre chose... J'ai toujours en tête l'envie de ne plus en avoir, c'est vrai que j'ai pas mal d'outils que j'ai construits... Mais je suis consciente que c'est une dose de travail personnel importante, donc je n'ai pas encore pris ma décision. »

Elle poursuit en avouant que cette perspective de changement est également pour elle une occasion de se renouveler pour ne pas s'ennuyer et par conséquent maintenir son sentiment d'efficacité auprès de ses élèves : « J'ai envie de leur faire découvrir autre chose, j'y arrive plus facilement quand moi-même je les découvre. » Nous avons pu repérer cette même dynamique identitaire, au moment d'une transition chez des professeurs des écoles, revisitant leur(s) expérience(s), leur(s) choix pédagogique(s) – par exemple au sujet des modalités d'évaluation des élèves, de l'organisation des activités en maternelle ou de l'intégration des nouvelles technologies dans leurs enseignements. Ces recours à l'innovation se mettent en place progressivement. Ils permettent de lutter contre la routine devenue insatisfaisante à ce moment du parcours d'une part, et d'affirmer une autonomie professionnelle, repoussant dans les deux cas l'image d'un enseignement figé d'autre part. Il est à noter que ces maîtres étaient rarement seuls dans cette entreprise, étant accompagnés ou partageant avec une ou quelques personnes, dans un cadre peu institutionnalisé.

La deuxième forme de transitions examinée est celle vécue en certaines étapes du parcours où l'enseignant tente d'articuler de multiples investissements,

entremêlant considérations temporelles et appartenances à des lieux et à des réseaux d'activités variés. Autrement dit, cette concurrence exacerbée est révélatrice d'une mise en tension de différentes composantes de l'identité, notamment entre les dimensions personnelles et professionnelles. A ce titre, l'éducation de ses propres enfants apparaît comme un point névralgique. Prenant en compte également la profession du conjoint (disponibilité, revenus...), les modes de garde d'enfants en bas âge et l'implantation du domicile, la stratégie déployée se fonde prioritairement sur une recherche d'équilibre familial. Elle se décline, par exemple, avec le choix du temps partiel, parfois dès le début de carrière, comme pour Elisabeth (39 ans, dix-sept années d'ancienneté) : « J'ai toujours fait le choix au premier mouvement de ne mettre que des postes que j'étais quasiment sûre de ne pas avoir et qu'effectivement je n'avais pas, pour pourvoir au deuxième mouvement, sur les temps partiels, trouver des postes proches ; le revers de la médaille c'est que je n'ai pas été titulaire de ma classe pendant de nombreuses années, mais ça m'allait, on ne peut pas tout avoir de toute façon quand on sort... Je ne regrette pas du tout ce choix, mais le jour où j'ai été nommée titulaire, j'ai quand même dit "ouf", parce que ça permet un autre investissement dans sa classe, dans l'équipe. »

Lorsque la famille s'agrandit, lorsqu'il est difficile d'obtenir une classe dans un secteur géographique proche du domicile, de nouvelles stratégies se font jour pour essayer de réduire la charge de travail, les incompatibilités d'horaires et autres contraintes, ce qu'explique Catherine (39 ans, quinze années d'ancienneté) : « L'an dernier, j'avais le choix entre des petits et des grands, et j'ai fait le choix de privilégier ma vie familiale, j'ai repris des petits parce que je savais que j'aurais du temps à consacrer à ma famille, parce que j'aurais moins de travail, je savais que j'avais des choses déjà faites, alors que d'un point de vue professionnel les grandes sections m'auraient davantage convenu... Cette année-là j'ai fait ce choix parce que j'ai des enfants en bas âge, j'ai estimé que c'était mieux, maintenant dans quelques années je ne ferai peut-être pas le même choix, je privilégierai peut-être plus mon métier à ma famille. »

Ces arrangements passagers peuvent être cependant mal vécus s'ils sont synonymes de tensions dans le milieu professionnel et/ou d'incompréhensions dans le milieu personnel. Muriel (45 ans, dix-huit années d'ancienneté) se rappelle de cette difficulté : « Au niveau de l'équipe ce n'était pas facile à gérer, j'avais des enfants en bas âge... forcément cela demande du temps et moi j'en avais peu pour préparer le soir... C'était compliqué parce qu'on avait pas les mêmes priorités, moi c'était de rentrer rapidement chez moi et quand un enfant était malade j'étais en souci... Cela me posait problème, l'équilibre entre vie familiale et vie professionnelle, il y avait un choix à faire et c'était impossible [...] Maintenant les choses ne sont plus pareilles, mon dernier est en terminale et il est autonome. »

Ces différentes stratégies caractérisent des périodes où les choix entre investissement dans la sphère personnelle et investissement dans la carrière profession-



nelle paraissent laborieux, d'autant plus que ces professeurs des écoles se projetaient dans un idéal de métier comme propice à ces compromis. Ces phases d'incertitude peuvent être étendues, dans une moindre mesure, à d'autres situations repérées dans notre corpus auprès d'enseignants sans enfant. Ils témoignent également de périodes insatisfaisantes où ils ont dû « jongler » pendant un temps avec d'autres engagements de la vie personnelle (responsabilité associative, pratique sportive ou artistique de haut niveau, formation hors de l'institution...). Le retour à un équilibre acceptable s'effectue lorsque les enfants grandissent ou lorsqu'une décision est prise par l'enseignant avec son entourage, permettant un nouvel aménagement entre les diverses priorités.

A l'échelle d'un parcours professionnel, la mobilité s'effectue, comme nous l'avons entraperçu, avant tout dans une logique horizontale (Barrère, 2002), autrement dit en sollicitant un autre poste dans une autre école. Avant d'étudier plus précisément cette troisième forme de transitions, notons d'emblée que, pour ces enchaînements de postes, d'une part, en tant que fonctionnaire d'Etat, les professeurs ne peuvent pas refuser une nomination et que, d'autre part, les critères d'ancienneté priment pour obtenir un changement. Cela a pour conséquence notamment, qu'en début de carrière, les maîtres novices doivent assumer des situations d'enseignement extrêmement diverses. Selon les circonstances, les mutations sont fréquentes, quasi annuelles, et parfois certaines décisions de fermeture de classe (pour raisons démographiques ou budgétaires) renforcent cette spirale, avec la règle en vigueur du « dernier arrivé, premier parti ». Mais ces situations de mutations à répétition peuvent aussi s'accompagner d'une stratégie de reprise en main de la trajectoire professionnelle. Fabienne (43 ans, vingt années d'ancienneté) a fait le choix d'occuper des postes temporaires, à deux périodes distinctes de son parcours : après une expérience difficile dans un village au niveau du climat scolaire, elle obtient un poste de remplaçante afin de « voir les autres niveaux, les différentes écoles, les ambiances... Quand on fait des remplacements on arrive à voir comment les autres enseignants fonctionnent, les différents manuels, méthodes, leurs projets pour ensuite choisir une école ».

Après cinq années en tant que remplaçante, elle décide de s'orienter momentanément (car non titulaire du diplôme exigé) vers l'enseignement spécialisé en rejoignant une classe d'un institut médico-éducatif (IME) car elle y a effectué plusieurs suppléances, à diverses périodes, toujours vécues positivement selon elle. Cette nouvelle expérience, inattendue pour cette maîtresse qui avait à l'origine opté pour le premier degré afin de « ne pas travailler avec des adolescents », durera quatre ans, assortis de nombreuses satisfactions (découverte d'un autre public, approche pluricatégories des faits éducatifs...). Pourtant, cette « transition dans la transition » débouche sur un retour dans un établissement ordinaire (et non par exemple sur le départ en formation pour devenir enseignante spécialisée) car l'évolution structurelle des IME ne lui convient plus. Ces successions de situations

témoignent d'un changement personnel sur l'appréhension des publics et de la forme scolaire, mais également elles nous renseignent sur les transformations du système. En quelque sorte, évoluer dans un métier qui évolue ; ce qui génère de fait des transitions dans lesquelles les contraintes de l'environnement de travail sont transformées en opportunités.

Autre évocation avec Jean-Marc (47 ans, vingt-huit années d'ancienneté) qui construit, poste après poste, une expérience professionnelle nécessitant, selon lui, d'alterner des dynamiques d'engagement et de désengagement dans son activité : « Pour l'instant, je suis dans une phase de sevrage par rapport à un séjour un peu long dans le poste précédent, où il faut que j'évacue les choses un peu toxiques qui m'ont perturbé, et puis que j'en garde les parties intéressantes et formatrices. »

En effet, après avoir été pendant quatorze ans directeur et enseignant dans une école à six classes pour laquelle il s'est fortement impliqué (passage de trois à six classes, suivi de la rénovation des bâtiments, labélisation et projets culturels...), il a opté pour une autre école, de moindre importance (deux classes), pour envisager sereinement les conditions d'un autre défi professionnel ultérieur, peut-être dans la formation pour adultes. Autrement dit, après une période d'investissement intense, ce maître exprime le besoin d'une reconstruction identitaire (préservation de soi, renforcement des valeurs...) en vue de se préparer à un nouveau rôle.

Dans ces situations de transitions, significatives d'une redéfinition constante des parcours, on repère ainsi l'importance de l'anticipation et de l'élaboration de stratégies. Mais dans quelle mesure les dynamiques évoquées (d'expérimentation, de recherche de cohérence, de désengagement...), liées à ces transitions, permettent-elles qu'un développement professionnel survienne ?

Les situations de transition : une opportunité pour un développement professionnel ?

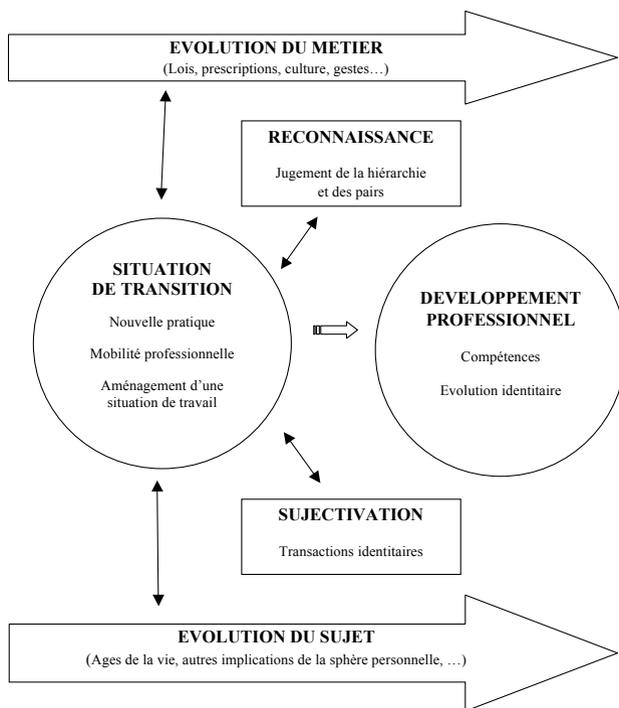
Nos résultats tendent à montrer que les enseignants du premier degré évoquant leur parcours professionnel en milieu de carrière sont relativement peu animés par des velléités de bifurcation majeure ou de départ immédiat de la profession (Quinson, 2004). Ils décrivent des trajectoires qui les amènent majoritairement à une maîtrise plus avérée de leur professionnalité mais qui ne sont pas épargnées, à l'intersection des situations d'enseignement et des parcours biographiques, par les incertitudes, les ajustements ou les compromis. En définitive, si les carrières enseignantes donnent parfois l'impression d'une image lisse, elles sont pourtant travaillées par des dynamiques identitaires sous-jacentes, comme nous l'avons vu. Ainsi, faire évoluer une pratique professionnelle, changer de niveau de classe, d'école, ou modifier son temps de travail, nécessitent un temps de réflexion et/ou d'expérimentation, parfois sous-estimé. La concordance de



diverses contraintes dans une temporalité resserrée (par exemple parentalité et nouveau poste) peut prendre les allures d'une situation de transition subie car peu ou mal anticipée, réduisant d'autant les perspectives de développement professionnel.

A l'inverse, les opportunités que peut offrir une phase de transition plus souhaitée (telle que solliciter un poste de remplaçant pour découvrir d'autres réalités du travail enseignant) deviennent vecteur de développement professionnel à une double condition. D'une part, l'implication de l'enseignant, dans un processus de subjectivation (Dubet, 2007), est essentielle pour élaborer la signification des expériences accumulées (comme l'envisage également Jean-Marc en réduisant volontairement sa responsabilité de directeur). D'autre part, les enseignants ont été nombreux à réclamer « des retours » sur leurs pratiques professionnelles, et ce avec insistance. A l'image de la coopération entre les trois maîtresses de CP et une conseillère pédagogique pour bâtir une méthode de lecture, les professeurs des écoles racontent l'importance de certains groupes de pairs, spontanés, aux organisations et aux buts variés, pour progresser dans le métier. Nous pouvons les rapprocher des « communautés de pratiques » telles que les définit Charlier (2012) : pour qu'il y ait apprentissage dans une situation de travail, il est nécessaire que les participants s'engagent mutuellement autour d'un projet commun avec un répertoire partagé.

Plus précisément, les travaux de Dejours (2008) ont signalé le jugement, comme élément intrinsèque de la reconnaissance du travail et finalement prémices d'un développement. Pour mémoire, le jugement se formule dans une élaboration rigoureuse, avec des critères établis et partagés, loin des vindictes populaires. Il assemble, par nécessité d'équilibre, un « jugement d'utilité », conféré par les autres membres de la dimension verticale de l'activité (des supérieurs aux bénéficiaires), avec un « jugement de beauté », accordé par les pairs, les collègues du lieu d'exercice, voire les membres des autres communautés d'appartenance. L'expérience quand elle est mise en mots, quand elle est partagée avec un autre dans un cadre structurant, lorsqu'elle fait l'objet d'une reprise personnelle, devient l'amorce des autres expériences à venir (Zeitler et Barbier, 2012). Il est alors possible d'établir la convergence du développement professionnel et des situations de transition, entre deux phases du parcours, comme nous l'envisageons dans le schéma suivant : inscrites dans une double temporalité (l'évolution du métier et l'évolution du sujet), une situation de transition entre deux étapes d'un parcours professionnel peut être vecteur de développement professionnel, si des processus de reconnaissance de l'activité (par la hiérarchie et les pairs) et de subjectivation de l'expérience sont présents.



En définitive, pour ces professeurs à mi-chemin de leurs parcours professionnels, la perspective menant à la fin de carrière laisse entrevoir un fort questionnement quant à leurs capacités à tenir. Afin d'éviter un développement professionnel freiné, quelles seraient alors les formes de transition à inventer pour valoriser à la fois un patrimoine professionnel conséquent et un vieillissement au travail en bonne santé ? ◆

Bibliographie

BALLEUX, A. ; PEREZ-ROUX, T. 2013. « Transitions professionnelles ». *Recherche et formation*. N° 74, p. 101-114.

BARRÈRE, A. 2002. *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris, L'Harmattan.

BAUDOQUIN, J.-M. 2010. *De l'épreuve autobiographique. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. Berne, Peter Lang.

BERTAUX, D. 2010. *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*. Paris, Armand Colin, 3^e édition.

BESSIN, M. ; BIDART, C. ; GROSSETTI, M. (dir. publ.). 2010. *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris, La Découverte.



- BOUCHETAL, T. 2013. « Parcours de professeurs des écoles débutants : du choix du métier au premier poste. Retours sur une construction identitaire et professionnelle ». *Recherches en éducation*. N° 5, p. 77-85.
- BOUTINET, J.-P. 2011. « Vie adulte et formation permanente : de la notion au concept ». *Dans* : P. Carré ; P. Caspar (dir. publ.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod, p. 189-207.
- BURNAY, N. ; ERTL, S. ; MELCHIOR, J.-P. (dir. publ.). 2013. *Parcours sociaux et nouveaux desseins temporels*. Paris, L'Harmattan.
- CAU-BAREILLE, D. 2013. « Tenir jusqu'à la retraite dans le milieu enseignant : une fragilisation des équilibres entre sphères de vie ». *Dans* : D.-G. Tremblay (dir. publ.). *Temporalités sociales, temps prescrits, temps institutionnalisés*. Québec, Presses universitaires.
- CHARLIER, B. 2012. « Apprentissage et communauté de pratique ». *Dans* : E. Bourgeois ; M. Durand (dir. publ.). *Apprendre au travail*. Paris, Puf, p. 99-110.
- COCANDEAU-BELLANGER, L. ; HESLON, C. 2013. « Le paradigme de l'adulte conciliateur : un analyseur des parcours de vie d'aujourd'hui ». *Dans* : N. Burnay ; S. Ertl ; J.-P. Melchior (dir. publ.). *Parcours sociaux et nouveaux desseins temporels*. Paris, L'Harmattan, p. 177-200.
- COSTE, S. 2014. *S'épanouir dans le travail enseignant. Réalité, normes, stratégies. Etat de l'art*. Conférence de consensus de la chaire Unesco « Former des enseignants au XXI^e siècle », 25 mars.
- DEJOURS, C. 2008. *Travail, usure mentale*. Paris, Bayard.
- DOMINICÉ, P. 2005. « Les composantes biographiques des apprentissages de la vie adulte ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 34, p. 47-56.
- DUBET, F. 2007. *L'expérience sociologique*. Paris, La Découverte.
- HUBERMAN, M. 1989. « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision ». *Revue française de pédagogie*. N° 86, p. 5-16.
- JORRO, A. (dir. publ.). 2014. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles, De Boeck.
- KADDOURI, M. 1999. « Innovation et dynamiques identitaires ». *Recherche et formation*. N° 31, p. 101-112.
- QUINSON, F. 2004. *Quitter la classe*. Université Lumière-Lyon 2, thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- ZEITLER, A. ; BARBIER, J.-M. 2012. « La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire ». *Recherche et formation*. N° 70, p. 107-118.

