

UNE RECHERCHE SUR LES INSTITUTEURS DÉBUTANTS EN FRANCE

Andrée LOUVET

Résumé. Phénomène récent, depuis quelques années les jeunes diplômés boudent le métier d'instituteur ; on constate actuellement une véritable pénurie d'enseignants, les niveaux d'exigence de recrutement ne correspondant pas aux possibilités de carrière.

Placés, dès leur prise de fonction dans la situation de remplaçants et ce pour de nombreuses années, les instituteurs débutants ont du mal à se motiver pour le métier ; outre les difficultés matérielles liées à leur condition de remplaçant (problèmes de déplacements, de logement), ils ont le sentiment désagréable d'être les « bouche-trou » de l'Éducation nationale. L'impression de méfiance à leur égard tant de la part des parents que de la part des collègues, les mettent mal à l'aise.

Ils ne sont pas pour autant demandeur d'aide par peur d'être floués ou que celle-ci ne se retourne contre eux.

Les instituteurs de la recherche qui s'étaient orientés vers des propositions d'aide aux débutants, prennent maintenant du recul et se donnent les moyens d'analyser les spécificités des conditions locales de la prise de fonction afin d'élaborer des modalités d'action adaptées.

Abstract. The latest phenomenon : recently, the young qualified students keep away from teaching ; we notice at the moment a real lack of teachers for the degrees required do not correspond to the possibilities opened for a career.

As soon as they begin, and for many years, they become supply-teachers and it is hard for beginners to get motivated. Besides the material difficulties linked to the situation of the supply-teacher (problems of travelling and housing), they feel like the « fill-in » of the Ministry of Education. The distrust, by both the parents and the colleagues towards them, make them ill at ease.

For all that, they still do not ask for any help since they fear to be fooled or that this help will backfire on them.

The teachers working on research who had moved towards new proposals to help the beginners, now stand back and give themselves means to analyse the specific and local conditions for the newly appointed teacher in order to elaborate appropriate strategies.

Michaël Huberman nous le rappelle dans le n° 1 de Recherche et Formation, les études concordent pour montrer que, quel que soit le pays, les enseignants éprouvent des difficultés très voisines dans leurs débuts de carrière. Malgré cela, il ne nous semblait pas inutile d'établir un constat des débuts de carrière pour notre pays.

En France une recherche sur les enseignants débutants n'avait encore jamais été entreprise.

1. LA SITUATION DES INSTITUTEURS DÉBUTANTS EN FRANCE

1.1. Le recrutement

C'est en 1986 que le DEUG (1) a été exigé pour passer le concours d'entrée à l'École normale ; auparavant les instituteurs étaient recrutés au niveau du bac ; tous les postes mis au concours en septembre 1986, n'ont pu être pourvus faute de candidat (pour certains départements près de 50 % des postes n'étaient pas pourvus). Le déficit risque de s'accroître car beaucoup d'enseignants qui ont été recrutés dans les années 50 pour faire face à la démocratisation de l'enseignement, vont massivement partir en retraite dans les années à venir. Cette année, le ministère a lancé une campagne d'informations et a ouvert très largement le concours : « la limite d'âge pour s'inscrire au concours est portée de 30 à 40 ans » ... « Au fur et à mesure des vacances d'emplois, les candidats inscrits sur les listes complémentaires sont nommés élèves-instituteurs » (2).

Peut être, peut-on espérer enrayer ainsi le déficit du recrutement des instituteurs qui s'est amorcé ? On pouvait prévoir qu'il serait plus difficile de recruter des instituteurs en portant le niveau au DEUG, et ce pour deux raisons. D'abord, le DEUG n'est pas un diplôme de fin d'études, ceux qui l'ont obtenu ont l'intention (en grande majorité) de poursuivre leurs études (3). Ensuite, les titulaires du DEUG sont beaucoup moins nombreux que ceux qui ont été reçus au BAC, le nombre de candidats potentiels s'en trouve réduit d'autant. Il semble que ce phénomène de manque d'enseignants soit spécifique à la France, dans le reste de l'Europe on se trouverait dans la situation inverse, comme l'explique G. Neave (4).

Le métier d'instituteur, à l'heure actuelle, en France, et ce malgré le chômage, semble bien peu attractif (5). À des niveaux de rémunération peu élevés et d'absence de perspective de carrière s'ajoutent des

(1) DEUG : Diplôme d'Études Universitaires Générales. Un nombre assez important d'équivalences est admis pour présenter le concours.

(2) Cf. dossier d'information « Être instituteur demain » du ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'Information et de la Communication Juillet 87.

(3) Voir article de G. PetitJean, *Nouvel Observateur*, 4-10 septembre 1987.

(4) G. Neave: professeur d'éducation comparée au London Institut of Education. Conférence permanente des Ministres Européens de l'Éducation. Quinzième session, Helsinki, 5-7 mai 1987. Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation. Rapports nationaux sur la formation des enseignants. Conseil de l'Europe. Strasbourg 1987, pp. 4-5.

(5) Cf. article du *Monde*, février 1987 « Instituteurs malgré eux », Philippe Bernard.

conditions de débuts de carrière difficiles. En effet, les maîtres se retrouveront pendant plusieurs années dans une situation de remplaçant, ils effectueront ainsi des remplacements variant de quelques jours à plusieurs mois, dans un rayon de 100 à 200 km ; ils rencontreront des problèmes de logement, des difficultés de transport ; il leur faudra chaque fois faire connaissance avec une nouvelle école, de nouveaux collègues, de nouveaux enfants : ils auront à s'adapter à des niveaux de classe différents, aux méthodes pédagogiques spécifiques en vigueur dans l'école.

1.2. Les nominations

La quasi-totalité des débutants n'obtenant pas satisfaction à leurs vœux de nomination se voit affectée d'office sur des postes vacants. Ils sont considérés alors comme ayant un poste à l'année soit dans un établissement, soit sur un « type de fonction ». C'est, sous cette dernière dénomination que se trouvent tous les remplacements. Il existe principalement trois types de remplacements :

1. remplacements en ZIL (règlement de 1972) (zone d'intervention limitée). Les instituteurs sont rattachés à une école et font des remplacements sur 25 classes ;

2. remplacements en brigade départementale de remplacement, rattachement administratif à une école et déplacements sur tout le département ;

3. emploi sur décharges, les instituteurs se trouvent affectés sur deux décharges à mi-temps, ou trois tiers temps pour remplacer des maîtres d'application, des directeurs, déchargés partiellement de classe.

2. LA RECHERCHE (1)

2.1. Les objectifs

Face à cette situation difficile de recrutement et de nomination des instituteurs débutants, nous nous sommes fixés deux objectifs : « mieux comprendre ce qui se passe au cours de la première année de métier » et « favoriser la création de modalités d'aide à l'enseignant débutant ».

(1) Le projet de recherche sur la prise de fonction des instituteurs a été approuvé par le conseil scientifique de l'INRP en janvier 1985, doc. multigraphié. INRP, 1985.

2.2. Les hypothèses

Nous sommes partis des écrits de Mc Intyre et A. Morriison (1) que nous avons repris sous forme d'hypothèses à vérifier dans la situation française. Notre hypothèse majeure étant que les difficultés rencontrées par les jeunes maîtres dans leurs pratiques professionnelles découlent d'une difficulté première d'ordre relationnel, aussi bien dans les relations avec les enfants que dans les relations avec les adultes de l'école.

Face à ces difficultés, les maîtres rejettent les modèles proposés en cours de formation auxquels ils ont adhéré mais qui ne leur permettent pas de dépasser les problèmes présents et se retournent vers des modèles professionnels déjà connus.

Ces difficultés sont aggravées par les conditions dans lesquelles s'effectue la prise de fonction : — écarts socio-culturels (2) ; — conditions de nominations chaotiques (les jeunes maîtres ne savent ni sur quel poste, ni où, ni pour combien de temps ils seront nommés) ; — non intégration du jeune maître dans l'équipe éducative.

2.2. Le dispositif de recherche

Nous avons imaginé un dispositif de recherche-action dans lequel aux chercheurs institutionnels sont associées cinq équipes locales de terrain composées d'instituteurs d'âges différents (entre 10 et 20 instituteurs selon les équipes) :

- des « prenant-fonction » : 1^{re} année d'exercice,
- des jeunes instituteurs : entre 2 et 5 ans d'exercice,
- des maîtres « chevronnés ».

Font aussi partie intégrante de l'équipe l'IDEN, le CPAIDEN, un ou deux PEN (3), (4).

(1) D. Mac Intyre, A. Morriison, *Profession enseignante*, A. Colin, 19, p. 85.

(2) Cf. Ida Berger, *les instituteurs d'une génération à l'autre*, P.U.F., 1979.

(3) IDEN : Inspecteur départemental de l'Éducation nationale.

CPAIDEN : Conseiller pédagogique auprès de l'IDEN. PEN : Professeur d'École Normale.

(4) Certains nous ont reproché d'introduire un biais important en incluant dans la recherche, l'IDEN supérieur hiérarchique direct des instituteurs. La recherche se situe dans le système institutionnel dont fait partie l'IDEN et nous tenons à prendre en compte tous les paramètres intervenant dans l'institution.

La recherche s'organise autour de trois structures :

1. Les équipes de terrain qui définissent leurs objectifs de recherche-action dans le cadre général de la recherche.

2. Une équipe d'animation dont le rôle essentiel est d'assurer la cohérence de la recherche, en procédant à des réajustements lorsque des dérives trop grandes risquent de faire « éclater » la recherche. Y participent en général deux membres par équipe de terrain dont un instituteur. Ils assurent la liaison entre les objectifs généraux et les objectifs spécifiques (ce n'est pas toujours chose facile à réaliser...).

3. Nous avons constitué des « équipes techniques », émanations de l'équipe de recherche, mais à faible effectif (5 ou 6 personnes) pour réaliser les différentes tâches d'analyse nécessaires au cours de la recherche. Actuellement deux groupes fonctionnent, l'un pour l'analyse des récits, l'autre pour la mise au point d'un questionnaire destiné à être passé auprès d'un échantillon représentatif des maîtres débutants en 1987-1988.

2.4. Fonctionnement de la recherche

Afin d'enclencher une dynamique de recherche permettant d'impliquer très rapidement et très fortement les instituteurs, nous avons démarré la recherche sous forme de stages dénommés « séminaires de recherche » (1). Ceux-ci avaient aussi pour but de recueillir dès le départ des informations systématiques auprès de tous les participants de la recherche ; en voici le schéma d'organisation :

1^{er} temps : expression personnelle de son propre vécu de prise de fonction. Ceci afin de s'inscrire dans la démarche de Recherche-Action où il importe d'impliquer personnellement les participants, pour qu'ils fassent leurs, l'objet de la recherche (2).

Chaque participant devait raconter « sa prise de fonction » à un petit groupe d'instituteurs (variant de 3 à 7), avec enregistrement au magnétophone. Tous ces récits ont été retranscrits pour faire l'objet d'une analyse de contenu.

2^e temps : consacré à dégager les constantes et les variations dans les prises de fonction évoquées.

3^e temps : une ébauche de classification des difficultés rencontrées, des aides reçues, des aides possibles était élaborée.

(1) Tous les stages destinés au personnel du 1^{er} degré sont inscrits au plan départemental de formation.

(2) Intervention J. Ardoino : professeur à l'Université de Paris VIII. Recherches impliquées, Recherches-Actions : le cas de l'Éducation. Étapes de la Recherche, novembre 1986, n° 18, p. 3.

4^e temps : la fin du séminaire était réservée à l'engagement dans la recherche. Ceux qui n'avaient pas envie de poursuivre l'expérience étaient libres alors de se retirer (1).

3. LES PREMIERS RÉSULTATS. En vue d'une typologie de la prise de fonction

Nous aborderons ce chapitre à l'aide des récits recueillis en 1985-1986 sur la prise de fonction. Nous avons actuellement une centaine de récits, une première analyse a été conduite qui nous permet de repérer à grands traits certains éléments importants de la prise de fonction (2).

3.1. Formation initiale et prise de fonction

Notre premier travail a été de mener une analyse des récits de prise de fonction en liaison avec la formation reçue (3).

Lorsque les jeunes débutent directement dans la profession sans formation préalable pour bon nombre d'entre eux, la prise de fonction se fait plutôt dans l'insouciance ; ils ne connaissent pas les difficultés du métier, ils l'abordent sans angoisse ; l'angoisse vient ensuite quand ils se rendent compte de ce qu'il aurait fallu faire : « si le contact avec les enfants avait été bon, pour nous, ça allait, point final ». Ils disent appliquer les méthodes de l'école sans se poser de problèmes, d'autant plus que du fait qu'ils ne font que des remplacements, « les dégâts sont limités » auprès des enfants.

Pour les jeunes qui ont reçu une formation la situation est toute autre. L'angoisse d'aborder la classe est plus grande, car disent-ils « on sait ce qu'on ne connaît pas ». Par ailleurs, il leur est difficile d'accepter toutes les méthodes pédagogiques en vigueur à l'école : s'ils les utilisent, ils se sentent mal à l'aise, s'ils emploient d'autres méthodes

(1) Ces séminaires ont donné lieu à des comptes rendus en 1985-1986 — documents multigraphiés — INRP, 1986.

(2) Individuellement certaines prises de fonction sont bien loin des généralisations que nous avons faites, et peuvent même être en contradiction avec les catégories que nous avons relevées.

(3) Nous ne détaillerons pas les résultats en fonction de tous les types de formation initiale reçue ; Michel Lecoq en dénombre douze dans son article « Les textes officiels de la formation initiale des instituteurs en France de 1979 à 1986. Recherche et Formation, n° 2, octobre 1986.

pédagogiques, préconisées par l'École Normale, ils ont le sentiment d'être mal vus par les instituteurs de l'école. Une jeune institutrice reçue au concours interne, résuma cette situation par ces propos : « sur le terrain comme méthode de lecture on a rencontré souvent « Daniel et Valérie » (1) et mon premier jour à l'École Normale, Daniel et Valérie c'est à rayer. Donc décalage, mais sans formation on ne voyait pas le problème qui se posait ».

Ils découvrent que la mise en application des principes pédagogiques appris à l'École Normale n'est pas chose facile, et certains ont le sentiment de s'être « cassés la figure, car inapplicable ». À ce malaise, s'ajoute bien souvent, l'impression qu'ils ont de développer une sorte de jalousie à leur encontre ; souvent plus diplômés que les instituteurs en poste, ils ont reçu une formation, « sauront-ils mieux faire ? ». Enfin, les normaliens vivent plutôt mal la solitude du métier, car ils s'attendent à trouver des équipes pédagogiques dans les écoles, et sont souvent déçus.

Ils déplorent des lacunes dans leur formation. Ce qui manquerait le plus, selon ces jeunes maîtres, c'est une préparation spécifique à la prise de fonction. Bien souvent, ils sont surpris et désarmés devant la découverte des difficultés qu'ils rencontrent lors de leur premier contact avec le métier. Les jeunes pensent que la formation pourrait les aider à connaître au préalable ces difficultés pour ne pas en être déconcertés, ni déstabilisés lorsqu'ils les rencontrent. Les jeunes soulignent surtout :

- le manque de matériel dans l'école, qui empêche la mise en œuvre de certaines méthodes pédagogiques ;
- l'accueil indifférent, voire hostile des collègues ;
- les enfants difficiles.

De toutes ces constatations, il semblerait ressortir que la prise de fonction est plus mal vécue après formation que sans formation. Certes les jeunes maîtres expriment la difficulté à appliquer ce qu'ils ont appris en cours de formation, mais ils ne le rejettent pas pour autant. Ils regrettent plutôt de ne pas trouver dans la réalité professionnelle tout ce que la formation leur avait promis. Et lorsqu'on les interroge pour savoir si dans ces conditions il faut supprimer la formation, qu'ils aient suivi ou non une formation ils répondent par

(1) « Daniel et Valérie », méthode de lecture couramment employée dans les classes préparatoires.

la négative. Ainsi le passage à l'École normale est jugé positif même si le contenu de formation dispensé à l'École normale peut être considéré comme critiquable.

3.2. Des problèmes liés à la situation actuelle de prise de fonction

Beaucoup de problèmes semblent indépendants de la formation reçue car ils sont exprimés de façon identique par les débutants qu'ils aient eu ou non une formation initiale.

• *Le jeune maître : un bouche-trou*

Il faut d'abord souligner un malaise lié à la situation de l'instituteur débutant qui ne pourra faire pendant un certain nombre d'années que des remplacements, les jeunes se vivent comme les « bouche-trous de l'Éducation nationale », ballotés d'une école à l'autre au gré des besoins de l'institution, sans que leurs propres demandes soient prises tant soit peu en considération. Ils dévalorisent ainsi leur propre fonction au sein d'une profession déjà dévalorisée par les instituteurs eux-mêmes ; car prendre fonction, pour la majeure partie des jeunes que nous avons rencontrés, c'est d'abord « avoir sa classe à soi ». « Actuellement on se voit pendant des années être ZIL, ou brigade congés, ou brigade stages, même pour quelqu'un qui a la foi, ça peut finir par écœurer ».

• *Le malaise relationnel*

Cette situation de « remplaçant » engendre un certain nombre de problèmes relationnels notamment avec les collègues qu'ils remplacent. Lors des remplacements, bien souvent les jeunes se trouvent en face d'armoires closes, le matériel (cahiers, livres, ...) bouclé à l'intérieur. Outre qu'il est difficile de travailler sans matériel, c'est surtout l'impression de méfiance à leur égard qui est mal ressentie par les jeunes : « les collègues sont souvent très protecteurs de leur classe et de leur matériel ». Certains maîtres en poste justifient cette attitude par des expériences malheureuses : « il faut bien avouer que certains remplaçants au départ dans une classe, viennent un peu en touristes ».

Les jeunes maîtres ont également l'impression que les parents ne leur font pas plus confiance : « très vite, ils établissent une comparaison avec l'autre maître titulaire, dans le mauvais sens. Parfois, ils vont même jusqu'à se renseigner auprès des autres maîtres pour savoir ce qui se passe dans la classe du débutant ». Il leur semble même que les enfants perçoivent souvent très mal leur arrivée car il « prend la place du maître ». En définitive, « celui qui remplace est toujours suspect ».

• *La difficile polyvalence*

À ces problèmes relationnels s'ajoutent des difficultés de maîtrise du contenu à enseigner. Une grosse difficulté évoquée par nombre de jeunes réside dans « la maîtrise des multiples disciplines dont on a la charge et de savoir se montrer bon dans toutes... ».

La polyvalence dans les matières, difficile à réaliser pour les débutants, est aggravée par la polyvalence en ce qui concerne les niveaux, réclamée du fait de leur statut de remplaçants. Certains peuvent faire plusieurs remplacements en parallèle avec des classes de maternelle, des CP, des CM2 (1)... Il faut savoir s'adapter très vite: « il faut quasiment changer de personnalité ».

3.3. Une demande d'aide ambiguë

Un des objectifs de la Recherche-Action était de nous engager dans l'élaboration de propositions d'aides à la prise de fonction; qu'en est-il de la demande d'aide chez les débutants? D'emblée les instituteurs qui entrent dans la recherche sont tentés d'apporter une aide immédiate au débutant. Ils ont le désir bien légitime que leur action soit utile. Il nous a fallu « au maximum éviter les propositions prématurées relatives aux améliorations possibles à apporter à la prise de fonction » (2).

Et de fait, nous avons constaté à travers les récits qu'il fallait être prudent, car la demande d'aide exprimée par les débutants est très ambiguë: ils désirent préserver leur liberté; selon eux, les aides devraient être mises en place « de manière à ne pas barrer la personnalité du maître » ... « on parle toujours d'une aide qui vient de l'extérieur. Il y a un grand risque d'écrasement quand le jeune a une visite car il n'a pas d'apprentissage à l'explicitation et à la justification ».

Ainsi certains débutants considèrent qu'il vaut mieux ne pas recourir à l'aide extérieure et préfèrent la solution de l'autoformation: « les conseils, on peut aussi les trouver dans les livres », bien qu'ils reconnaissent que « au plan de l'autonomie et l'autoformation, ce n'est facile pour personne » ... « faire un choix, ce n'est pas facile » ...

(1) CP: cours préparatoire. CM2: cours élémentaire deuxième année.

(2) Cf. compte rendu du séminaire de Le Quesnoy 16-20 septembre 1985. Simone Baillauques. Rapport multigraphié. INRP octobre 1985.

Alors, le recours à une aide extérieure ? Pour la plupart des débutants la seule aide réelle ne peut être faite que par les collègues ; peut-être, en la personne du collègue plus ancien, encore que dans ce cas « il faut être vigilant pour que l'aide ne tourne pas au maternage ». Bon nombre de débutants préféreraient pouvoir demander de l'aide à des collègues du même âge : « être aidé par des gens qui ont deux, trois ans de profession, car là les problèmes sont les mêmes, il a répondu à ces difficultés il y a un ou deux ans ».

La forme d'aide qui semble provoquer le plus de méfiance de la part des jeunes, c'est celle institutionnellement établie, vécue de façon hiérarchique par les jeunes. Le conseiller pédagogique (1) peut-il être considéré comme un pair ? « De toutes façons même si le conseiller met toute la bonne volonté qu'il faut, on sait qu'un jour il sera obligé de sanctionner, alors ... ». Faire appel à un conseiller ne veut-il pas dire « qu'on a un problème et qu'on ne sait pas se débrouiller ? » La confusion des rôles entre conseiller et évaluateur porte un réel préjudice à la possibilité pour le conseiller pédagogique d'aider les jeunes.

3.4. Faut-il rester instituteur dans ces conditions ?

Il nous faut cependant relativiser la noirceur du tableau des débuts de carrière ; les enseignants débutants ont le sentiment « d'entrer dans un métier en évolution », ils pensent qu'ils vont vivre « des mutations pédagogiques et techniques qui les obligeront à évoluer ». Pendant leur scolarité à l'École normale, les jeunes normaliens déclaraient ne pas vouloir rester instituteur : « dans notre promotion ... Chacun avait des ambitions autres que de rester instituteur ». Mais après avoir débuté dans le métier, ils se sentent prêts à y rester pour autant que ce métier soit capable d'innovations.

ÉVOLUTION DE LA RECHERCHE

Plus la recherche avance, plus les participants prennent conscience de la nécessité de prendre des précautions avant de mettre en place des stratégies d'aide, afin de ne pas s'engager dans des formes d'aide qui seraient mal accueillies.

(1) Conseiller pédagogique auprès de l'IDEN: CPAIDEN.

Cette mise à distance de l'action n'a pas pour autant « démotivé » les instituteurs participant à la recherche car, ils considèrent que le problème des débuts de carrière n'est pas seulement posé aux jeunes, mais qu'il est posé à l'ensemble de la profession. Et ce sont eux, instituteurs, qui ont à le prendre en charge. Quant aux débutants, ils ont ressenti cette participation comme « une entrée engagée dans le métier » (1). Tous veulent aboutir à des réalisations utiles et sentent qu'ils en ont, là, l'occasion, ce qui est très stimulant. Mais pourquoi passer par le détour de la recherche pour traiter d'un problème professionnel ? Gilles Ferry nous en donne ainsi les justifications (2) : « Une première raison, c'est qu'on résout difficilement ses problèmes seul sur le terrain. Le recours à la recherche, le recours à des tiers facilite la distanciation par rapport à son action. Mais ce n'est pas la seule raison. La recherche valorise, valide l'action, car elle situe l'effort de réflexion dans une culture scientifique, dans la dimension du savoir sur les pratiques sociales ».

Dans cette logique de la recherche-action, les participants, soucieux de mieux ancrer leurs propositions d'aide dans la réalité, infléchissent leurs travaux dans le sens d'une caractérisation plus systématique des spécificités des contextes locaux dans lesquels les nouveaux instituteurs débutent.

A. LOUVET

Chargée de recherche à l'INRP

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEN-PERETZ (M.). — *Becoming a teacher: the transition from teachers/college to classroom life.* — University of Haïfa (Congrès ATEE - Tilburg-1985).
- BOLAM (R.), BAKER (K.). — *The teacher induction pilot schemes (TIPS).* — Project 1975; National Conference Report. University of Bristol (School of Education).
- FULLER (F.F.), BOWN (K.). — *Becoming a teacher in teacher Education.* — In: *74^e yearbook of the National Society for the Study of Education* (University of Chicago Press), 1975.

(1) Cf. texte pour le colloque « recherches impliquées, recherches-actions » : « contrat avec les instituteurs dans la recherche sur la prise de fonction ». S. Baillauges, L. Crespy, A. Louvet, INRP, novembre 1986 - Actes du colloque à paraître.

(2) G. Ferry. Réflexions sur quelques notions clés de la Recherche, in compte rendu du séminaire national de Metz, juin 1987, rapport multigraphié, INRP 1987.

- HUBERMAN (M.). — Vers une biographie pédagogique de l'enseignant. — In: *Éducation permanente*, 1984, n° 72-73, pp. 183-197.
- LOUVET (A.), VILLEPONTOUX (M.). — *De la formation à la pratique*. — Rapport d'évaluation externe du Projet Pilote Européen F 12, Paris: INRP, 1983.
- NAVARRO (M.). — *La relation d'aide en éducation : l'aide aux enseignants du second degré*. — Paris: INRP, 1981.
- POSTIC (M.). — *Observation et formation des enseignants*. — Paris: P.U.F., 1977.
- TISCHER (R.). — The induction of beginning teachers. — In: *World Yearbook of Education 1980 (Professional Development of Teachers)*, London: Kogan Page, 1980.
- VEENMAN (S.). — Perceived problems of beginning teachers — In: *Review of Educational Research*, 1984, n° 2, vol. 54, pp. 143-178.
- VONK (J.H.C.). — Problems of the beginning teacher. — In: *European Journal of Teacher Education*, 1983, n° 2, vol. 6, pp. 133-150.