

## Développement professionnel et mobilités à l'entrée dans le métier des enseignants en France

Xavière Lanéelle  
IUFM/Université de Nantes  
Centre de Recherches en Education de Nantes, France



Synergies Pays Riverains de la Baïtique  
n°7 - 2010 pp. 95-104

**Résumé :** *Les enseignants en France, quel que soit le niveau où ils enseignent (primaire, secondaire, supérieur), ont à faire face à la mobilité à leur entrée dans le métier. Les raisons de la mobilité sont multiples : tantôt simple adaptation de la demande d'emploi à l'offre pour l'enseignement supérieur, tantôt besoin de flexibilité de l'institution ou encore besoin en remplaçants pour assurer la continuité du service public d'enseignement à la fois dans le secondaire et le primaire. Même lorsqu'elle est de faible ampleur, ce qui est le cas dans l'enseignement primaire, la mobilité peut affecter le développement professionnel, c'est-à-dire le processus de socialisation. Lequel peut être envisagé à travers les discours mais aussi l'inscription dans des réseaux sociaux. Deux catégories d'enseignants peuvent alors être distinguées, et ce quel que soit le niveau d'enseignement, les uns entrant dans le métier avec plus d'aisance, de satisfaction et étant mieux intégrés que les autres. Les premiers bénéficient d'un apprentissage de la mobilité facilitateur, repérable dans leurs généalogies, les seconds ont eu des familles sédentaires sur plusieurs générations.*

**Mots-clés :** *enseignants, réseaux sociaux, intégration, entrée dans le métier, développement professionnel*

**Abstract:** *In France, when people start their professional career as teachers, they have to be mobile whatever level they teach (in primary, secondary schools or at university). There are numerous reasons for this mobility: sometimes it is just a question of adaptation between application to a job at university and the offer of a vacancy; sometimes it's a question of flexibility requirements from the Institution or the need for temporary missions to maintain public teaching services in primary or secondary schools. Even when it is on a small scale, as it is for teachers in primary schools, this mobility may affect professional development, i.e. the process of socialization. This process can be looked upon through discourses, but also through the involvement in the social networks. Two categories of teachers may then be differentiated, whatever level they teach in, some of them go more easily into teaching, with more satisfaction and are better integrated in the teaching community than others. The former benefit from an apprenticeship of mobility making things easier, noticeable in their genealogy, whereas the latter come from several generations of sedentary families.*

**Keywords :** *Teachers, social networks, integration, first teaching experience, professional development*

Les enseignants qui entrent dans le métier vivent une épreuve difficile qui peut durer quelques années et entraver, au moins momentanément, leur développement professionnel, c'est-à-dire le processus de transformation « des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix, Demailly, 1994 : 7), le développement professionnel relève donc du processus de socialisation secondaire (Berger & Luckmann, 1996). En effet, de nombreuses études sociologiques ont montré que l'hétérogénéité des publics scolaires, l'insécurité de certains établissements, la crise du savoir (Rayou & van Zanten, 2004 ; Deauvau, 2009) et la multiplication des rôles à assumer (enseignant, travailleur social, éducateur et psychologue, cf. Dubet & Duru-Bellat, 2000) sont autant d'épreuves qui rendent la période d'entrée dans le métier critique (Huberman, 1989 ; Baillauquès, Hétu & Lavoie, 1999).

Cette période des débuts est rendue plus complexe parce qu'elle se double souvent des contraintes de la mobilité, souvent imposée à l'entrée dans le métier des enseignants titulaires en France et ce, quel que soit le niveau où ils enseignent : école primaire, collège, lycée et université. Cette mobilité est liée, pour ce qui concerne l'enseignement primaire et secondaire, à la nécessité de la continuité du service public, les néo-enseignants étant souvent affectés au remplacement et à une nouvelle gestion des ressources humaines dans un souci de flexibilité (Le Floch, 2002). Dans l'enseignement supérieur, si la cooptation fait des stabilités (Lazar, 2002), elle exclut, du fait du nombre comparé de postes et de candidats, des prétendants à la sédentarité. Aujourd'hui, ne pas avoir de capacité à la mobilité est un handicap pour l'insertion des plus démunis (Le Breton, 2005), mais des enseignants, appartenant à des catégories bénéficiant de la sécurité de l'emploi du fait de leur statut de fonctionnaire, peuvent-ils avoir des problèmes d'intégration liés à des difficultés d'adaptation à la mobilité ?

Si certaines analyses ont mis en exergue les contraintes de la mobilité pour les enseignants remplaçants du secondaire (Le Floch, 2002 ; Lanéelle, 2007), cette dimension pour l'ensemble des enseignants semble peu explorée. Or, la mobilité, venant s'ajouter à ce qu'il est convenu d'appeler la crise de l'École, ne participe-t-elle pas à rendre problématique le développement professionnel des enseignants ? Ses effets sont-ils différenciés selon les enseignants concernés ? Selon leur parcours ou le niveau où ils enseignent ? Quels sont les facteurs qui semblent favoriser la socialisation professionnelle ou qui au contraire semblent l'entraver ?

Je me propose de répondre à ces questions en comparant les enseignants des différents niveaux (primaire, secondaire, supérieur). J'ai choisi de centrer mon analyse d'une part sur les représentations des acteurs qui « en tant que systèmes d'interprétation régissent notre relation au monde et aux autres » et interviennent dans « le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales » (Jodelet, 1994 : 36-37) ; d'autre part, je me suis attachée à la dimension relationnelle. En effet, on sait que l'enseignant ne peut s'engager dans son propre développement professionnel qu'en acquérant de nouvelles compétences, afin de mieux maîtriser son métier, mais que ce processus réflexif est favorisé lorsque la coopération, la collaboration et

une culture collective caractérisent le groupe d'enseignants (Umayarami & Mukamurera, 2005). Ainsi, l'analyse sociologique des réseaux sociaux personnels permet d'appréhender les inscriptions sociales à l'œuvre lors des processus de socialisation (Bidart, 2008).

La recherche s'appuie sur :

- une enquête qualitative fondée sur des entretiens compréhensifs semi-directifs, mettant en relief le développement professionnel d'enseignants du primaire, secondaire et supérieur (trente-deux enseignants entrés depuis moins de cinq ans dans le métier, certains ont fait l'objet d'un suivi longitudinal de trois ans) ;
- une enquête par questionnaire menée dans l'académie de Nantes en 2009 sur les enseignants du primaire entrant dans le métier (n = 198) ;
- la collecte des réseaux sociaux ego-centrés à l'aide d'un générateur de nom, dispositif méthodologique qui permet d'enregistrer les relations de l'enquêté<sup>1</sup> et de les qualifier ;
- l'enregistrement des généalogies (parcours de mobilité sur trois générations).

Après avoir présenté les différentes populations, je montrerai quelques effets de la mobilité spatiale sur leurs représentations du métier, leur vie professionnelle, leurs réseaux, enfin je m'interrogerai sur les origines de ces effets.

## 1. Les enseignants en France et la mobilité

A l'issue du concours, contrairement aux enseignants du secondaire et du supérieur, les professeurs des écoles (PE) sont affectés dans un des départements de l'académie où ils ont été formés, le plus souvent celle de leur résidence d'origine, en fonction de leur rang au concours et de leurs vœux d'affectation. A priori, ce n'est donc pas une entrée dans le métier marquée par la mobilité et pourtant, dans l'Académie de Nantes, certains la présentent comme telle, parce qu'ils sont majoritairement urbains et que le premier poste est souvent à la campagne. Ainsi, 44,7% des PE de l'Académie de Nantes exercent à plus de 20 Km de leur domicile et pour 22,9% l'affectation ne correspond pas à un choix. Il s'agit donc, pour cette première population, d'une mobilité de faible ampleur à l'intérieur du département, mais elle est peu appréciée. Peut-être parce qu'intuitivement ces PE se perçoivent plus mobiles que la moyenne des actifs. En effet, en France, la durée du trajet domicile-travail des actifs était de dix-huit minutes en 2008 (Hubert, 2009). Parallèlement, l'affectation des PE peut aussi se faire sur des postes de remplaçants, les « brigades » (11,2%) ou sur des postes multiples. 15,4% des PE enquêtés ont été nommés à la rentrée 2008-2009 sur plusieurs établissements, parfois quatre où ils n'enseignent qu'une journée et parfois ils transitent entre deux établissements dans la même.

A l'inverse, les professeurs des lycées et collèges (PLC) sont souvent nommés dans une autre académie : 40,8% des néotitulaires n'ont pas obtenu la satisfaction de leur premier vœu en 2009, leur nombre de points au barème<sup>2</sup> étant insuffisant pour obtenir certaines régions très demandées, comme celle des Pays de la Loire (MEN, 2010). Le jeu consiste à demander en second choix une académie déficitaire, la moins éloignée de leur ancrage. Ainsi les académies

de Créteil et Versailles, qui ne forment que 14% des stagiaires accueillent 27% des néotitulaires. De plus, un sur deux environ devient Titulaire de Zone de Remplacement (TZR). Le TZR peut avoir à effectuer plusieurs remplacements dans l'année dans des lieux différents et ne peut compter sur sa stabilité d'une année sur l'autre. Le nombre total de TZR était de 12 219 en 2007 (MEN-DEPP, 2007) ; bien que présents partout, ils sont concentrés dans l'enseignement général (88,6% d'entre eux) et dans certaines matières : Lettres, Langues Vivantes et Mathématiques (Le Floch, 2002). Il s'agit donc pour cette deuxième population d'une mobilité interrégionale puis intrarégionale.

Par ailleurs, on peut approcher la mobilité des académiques (Maîtres de Conférences, MCF) en analysant le lieu d'accueil en fonction du lieu où ils ont soutenu leur doctorat<sup>3</sup>. Souvent dénoncée (Lazar, 2002), la cooptation n'empêche pas la mobilité puisque 72,7% des MCF nommés en 2008 ont été recrutés dans une autre université que la leur (MESR, 2009). Si les universités parisiennes ou des grandes métropoles de province<sup>4</sup> sont les plus attractives, l'endo-recrutement y est variable quel que soit le lieu (le rapport endo-recrutement/nombre de postes pourvus est de 64,3% à Paris VI, de 7,1% à Paris IV). Il s'agit donc de la population la plus mobile.

La mobilité est par conséquent une des caractéristiques essentielles de l'entrée dans le métier enseignant et ce, à tous les niveaux d'enseignement. La présentation de quelques cas permet d'explorer la diversité des impacts de la mobilité, repérables dans les propos et dans l'inscription relationnelle nécessaire au développement professionnel.

## 2. Penser par cas

« Penser par cas » est le fait de fonder une interprétation sur l'exploration des propriétés d'une singularité accessible à l'observation. Si ce type d'analyse a accompagné le développement de l'analyse compréhensive, sa réhabilitation méthodologique est récente mais concerne la plupart des sciences humaines (Passeron & Revel, 2005).

Alice (PE, 28 ans) a vécu une courte période où elle a été sans poste lors de sa première année dans le métier, puis elle a été affectée dans trois établissements différents : à Angers, où elle habite et travaille deux jours par semaine, à Cholet (66 km de son domicile) et à Montreuil-Juigné (à 14 km) où elle travaille une journée. Si à Montreuil-Juigné, le fait qu'elle enseigne un seul jour pose des problèmes : « *mes règles étaient différentes, ça a déstabilisé les élèves* », elle ne se plaint pas de ses trajets car elle est surtout contente d'exercer enfin son métier et de ne plus être, comme au début de l'année, « *comme si on avait juste une étiquette* ». Bien qu'elle espère obtenir un poste fixe, elle reste positive sur sa situation actuelle. Les lundis et mardis, « *je suis proche de chez moi et toute la route que je n'ai pas à faire, je peux l'utiliser pour travailler et chercher des pistes* » ; elle ne se plaint jamais des autres jours où elle a ce trajet. Alice s'adapte donc à la mobilité, se développe professionnellement : « *je pense que je me suis affirmée dans mon rôle d'enseignante* » et son réseau social atteste de l'importance de la sphère professionnelle dans sa vie. Parmi

les huit relations significantes mentionnées, trois sont des collègues dont une, rencontrée il y a quatre ans, est en même temps une amie. Elle s'est sentie bien accueillie par les directeurs qui lui ont présenté ses collègues.

Bruno (PE, 25 ans) obtient à sa première rentrée « *quatre quarts temps dans le saumurois, à une heure et quart de route par jour d'Angers. J'habitais Angers, donc c'était très dur...* ». De ce fait, il qualifie son entrée dans le métier de « *pas facile, rentrée chaotique* ». Puis, il devient brigade. Il ne reste parfois que deux jours dans un établissement, « *donc je n'ai pas le temps d'avoir vraiment des moments de bonheur avec eux [élèves]* ». Son souhait est d'« *être dans une seule école, un peu stable, dans laquelle je vais pouvoir apporter ma vision* ». Cette mobilité est en effet perturbante : « *en général j'arrive avec mes valises, en me disant, tiens on va essayer de faire ça, et je me rends compte... J'imagine, je me projette en me disant tiens je propose cette activité... et ça ne va pas être possible et je le regrette* ». Bruno a un réseau étendu : seize personnes ont du sens pour lui, mais une seule collègue, qui l'a aidé, est mentionnée. Pourtant son réseau est marqué par l'homophilie : quatorze relations travaillent dans l'enseignement. Il est donc insatisfait de son insertion professionnelle, ce qui est corroboré par la composition de son réseau.

Les PLC mobiles ont dû déménager. Ils « *rentrent chez eux* » au mieux le weekend, sinon aux vacances. Nina (PLC, Sciences Economiques et Sociales, 24 ans) a choisi de faire des études d'économie à Bayonne parce que « *c'était la seule fac qui était proche de chez moi* » et a préparé le concours par correspondance pour rester chez elle. Elle a été nommée TZR dans l'académie de Nancy-Metz. Sans remplacement au début de l'année, elle est « *hyper contente parce qu'il faisait beau. Par contre c'était toujours le stress. Le téléphone...* » Elle tente ensuite d'échapper à un remplacement en prétextant qu'il est en dehors de sa zone et a globalement le sentiment de « *se faire avoir* », ce qui prouve que peu à peu son désir d'enseigner s'érode. Elle effectuera des remplacements dans trois établissements dont l'un à plus de 60 km du studio qu'elle a fini par louer. Elle ne mentionne aucun élève, aucune classe, aucune activité professionnelle, aucune relation professionnelle, « *c'est comme le climat, les gens sont froids* » dit-elle.

Amélie (PLC, Mathématiques, 23 ans) enseigne dans une banlieue sensible (Créteil). Elle a choisi l'Ile-de-France délibérément, car elle savait ses chances d'obtenir Strasbourg minces et pour « *pouvoir profiter de la vie parisienne* ». Elle s'investit autant dans son enseignement « *je fais des maths, je ne transigerai pas sur le niveau* » que dans les relations professionnelles : elle travaille dès la première année en équipe, faisant du soutien aux élèves en difficulté et monte un projet dès la seconde année avec de jeunes collègues. Elle mentionne dès la première année quatre collègues (deux sont déjà au bout d'un an considérés comme copains) parmi ses sept relations significantes dont un élève avec lequel elle a eu maille à partir. Ce dernier atteste aussi de l'importance que revêt pour elle la sphère professionnelle.

Un horaire d'enseignement réduit (192 h) permet aux MCF qui le souhaitent de conserver leur lieu de résidence initial et de n'y être absents qu'une partie de la semaine. Hélène (MCF, Géographe, 35 ans) a été nommée à 300 km de

chez elle. Elle n'est pas très satisfaite : « *je n'aime pas trop mon travail... je ne suis pas satisfaite de ce que je fais (...) j'ai pas l'impression que j'apporte grand chose aux étudiants (...) j'ai pas l'impression que j'enseigne ce pour quoi je suis compétente. A la fois, ça me demande beaucoup d'effort et de travail, mais en même temps je pense que je serais plus efficace sur des champs que je maîtrise davantage, donc c'est pas très cohérent. Tout ce que j'apporte c'est livresque c'est du seconde main c'est pas... Je pensais qu'il y aurait plus de cohérence entre la partie recherche et enseignement* ». Quant à la recherche, « *ça va mieux mais ça été très lent à se mettre en place. J'ai beaucoup de mal à trouver ma place au sein du laboratoire parce que je suis arrivée avec un objet un peu incongru qui n'intéresse pas grand monde (...) donc j'ai papillonné à droite à gauche, je me suis insérée dans plein de projets que j'ai absolument pas menés jusqu'au bout* ». Hélène éprouve donc des difficultés à se développer professionnellement. En examinant son réseau, nous en trouvons la confirmation : parmi les quinze relations signifiantes qu'elle mentionne, deux seulement sont des collègues.

Luc (MCF, Sciences de l'Education, 44 ans) prend le TGV qui relie Paris à une grande ville de province, parfois deux fois par semaine. Il s'est bien intégré puisqu'il affirme : « *j'étais prédestiné, on va dire, à la formation !* ». Il a soutenu sa thèse « *peu de temps auparavant [un an], donc j'étais plutôt en train de chercher à faire des publi sur la thèse donc je faisais pas vraiment de recherche* » ; il en a néanmoins entrepris une, signe de développement satisfaisant : « *j'ai tout de suite connu des personnes comme Paul, on a essayé de faire des choses ensemble, donc j'ai pas connu de problème d'intégration (...) et on a commencé un travail dans le cadre de l'IREM sur les classifications multiplicatives* ». Il est satisfait des moyens : « *pour faire de la recherche, c'est le jour et la nuit par rapport aux univ' de sciences humaines à Paris* ». Les conditions sont par conséquent réunies, tant en ce qui concerne l'enseignement que la recherche, pour assurer un développement professionnel harmonieux. Dès la première année, il a développé un réseau professionnel étendu : quinze relations à l'intérieur de l'établissement sur seize relations de travail citées, en dehors seuls son père et un ami sont cités nommément bien qu'il en mentionne d'autres sous l'appellation « mes amis ». Dans l'entretien, Luc est intarissable sur sa vie professionnelle.

### 3. L'apprentissage de la mobilité

Ces profils révèlent des succès d'intégration divers qu'on peut tenter de relier à la place dans le cycle de vie, cinq de ces six enseignants démarrent une vie de couple (sauf Luc). Mais tous les compagnons travaillent dans le lieu de l'ancrage, lieu du « chez moi ». Hélène précise « *c'est là qu'on a décidé d'installer la cellule familiale, c'est là qu'on a construit la maison, c'est là qu'on a scolarisé Léa (...) C'est le point d'ancrage, le point de solidité et moi je gravite autour* ». Hélène a de jeunes enfants et tente de limiter ses absences ce qui n'a pu que compliquer son développement professionnel.

On peut aussi envisager l'inappétence relationnelle comme facteur explicatif, mais seule Nina reconnaît qu'elle n'est pas allée vers les autres ; ou encore la

qualité de l'accueil dans les établissements. Si dans le primaire 91,5% des PE de l'académie de Nantes se sont sentis « bien accueillis », en lycée, l'accueil est souvent peu chaleureux, les enseignants se croisent plus qu'ils ne coopèrent en raison d'une « culture de la classe fermée », et quand bien même elle alimente « une culture affinitaire de groupe », celui-ci est traversée par de nombreux clivages (Barrère, 2002 : 201). De plus, des conditions difficiles, comme un poste de remplaçant, affectent la socialisation. Néanmoins, il nous paraît aussi important d'envisager un autre facteur, négligé, l'aptitude à la mobilité.

Nous ne pouvons généraliser à partir de ces quelques cas. Cependant, ceux qui s'adaptent difficilement, ont une représentation négative de leur développement professionnel et mentionnent peu de relations au sein de leur environnement de travail, ont une lignée sédentaire. Et ce, au-delà de leurs autres spécificités.

- Trois générations de la famille de Bruno sont nazairiennes ; son choix était d'ailleurs de rester en Loire Atlantique.
- Nina est « *basque depuis toujours* » ; ses parents et grands parents le sont aussi.
- Hélène est du nord de la France et les migrations de sa lignée ne dépassent pas 16 km. En revanche, ceux qui se sont plus facilement adaptés, et dont le discours et le réseau témoignent d'un engagement positif dans leur profession, ont une lignée marquée par la mobilité :
- Alice (née en Touraine, père parisien) a passé son enfance dans l'Orne. « *Après avoir passé cinq ans à la fac de Caen, j'avais envie d'aller ailleurs. Quand je suis arrivée sur Angers, j'ai tout de suite créé un réseau d'amis et donc je m'y trouve bien* ».
- Amélie née à Baden-Baden, a un père de Falaise (Calvados), une grand-mère d'Adelsheim (Allemagne).
- Luc est né à Paris. Ses grands-parents maternels sont slovaques, ses grands parents paternels viennent d'Armentières (Nord).

L'approche généalogique permet d'enrichir la compréhension. Elle a sa place à côté d'autres caractéristiques qui jouent un rôle : la place dans le cycle de vie, la présence d'enfants, l'« appétence relationnelle » du néoenseignant et de l'équipe qui l'accueille, sa personnalité sans doute.

Quel que soit le niveau d'enseignement, la mobilité est source de difficultés d'intégration pour les enseignants qui n'ont pas une lignée mobile. Il semble que les compétences qui font l'« homme mobile » et forment son capital spatial, « ensemble des ressources, accumulées par un acteur, lui permettant de tirer avantage en fonction de sa stratégie, de l'usage de la dimension spatiale de la société » (Lévy, 2003 : 124), facilitent ensuite son adaptabilité et par conséquent son développement professionnel et son intégration dans de nouveaux réseaux sociaux. Ce capital spatial résulte d'un apprentissage familial de la mobilité. Certes, ce capital spatial n'est pas figé par la socialisation primaire, il relève aussi de la socialisation secondaire lors de vacances, de colloques, d'échanges Erasmus (De Federico de la Rúa, 2005). Cependant la socialisation primaire n'en reste pas moins un processus fondateur. Les aptitudes acquises permettent de développer des stratégies qui font mieux abstraction d'un ancrage territorial passé. Les « sédentaires » éprouvent davantage de difficultés. La nostalgie

d'un espace, ou la simple difficulté à en changer, entrave leur installation professionnelle dans un autre. Et ce n'est pas la distance qui fait obstacle, mais sa représentation, celle-ci étant aussi alimentée par les autres facteurs. Au-delà, le mode de déplacement intervient, ceux qui voyagent en train en utilisent l'espace-temps comme bureau. Il en est ainsi de Dominique (MCF, Physique, 33 ans) qui a un véritable emploi du temps dans le TGV: lectures, corrections, rédaction de mails et prise de note, « *je suis presque comme chez moi dans le train* » dit-elle ; alors que ceux qui utilisent leur voiture la perçoivent comme « *moment de transition : ça permet de se projeter dans ce qui va arriver dans un sens ou dans l'autre* » (Hélène). La navette ferroviaire semble donc plus propice au développement professionnel. Néanmoins, là aussi un apprentissage est nécessaire : Luc ou les PLC, n'ont pas encore appris à « *s'abstraire du bruit, de ceux qui téléphonent, ou se déplacent* ». Luc a au moins appris au bout d'un an à s'y reposer.

La navette peut aussi pour certains, avoir des effets contre-productifs sur le travail en lui-même, manque d'investissement local notamment, c'est le cas de Marie (MCF, Mathématiques, 40 ans) qui explique :

« *Je m'arrange pour faire un week-end de 4 jours  
- mais que faites-vous s'il y a un séminaire ?  
- oh ! J'y vais pas (rires) ou alors je pars avant la fin...* ».

La vie est compliquée par cette ubiquité, celle-ci pouvant être *in fine* refusée. Christian (PLC, Physique, 37 ans) dans un collège, était auparavant MCF à 415 km de là. Il a renoncé à son poste pour vivre avec sa compagne et ses deux enfants, alors même qu'il en ressent une vive frustration : « *je voudrais bien postuler sur un poste de MCF à A., mais maintenant je pense qu'il faut tout refaire. Je ne suis peut-être même plus qualifié* ».

## Conclusion

La mobilité exerce donc des effets potentiellement négatifs sur le développement professionnel. Au-delà des caractéristiques déjà explorées par la sociologie et la psychologie (place dans le cycle de vie, conditions de l'accueil, personnalité etc.), les enseignants qui n'ont bénéficié d'aucun apprentissage de la mobilité dans des familles très sédentaires éprouvent plus de difficultés à s'engager dans le métier.

Les compétences qui ont pu se développer, lors de la socialisation dans des lignées où la mobilité a toujours accompagné les familles et lors d'expériences antérieures, participent à l'élaboration de représentations positives sur l'entrée dans le métier, même si l'emploi est distant du lieu de l'ancrage territorial. L'adaptabilité à un nouvel espace permet le processus d'engagement de l'enseignant dans son métier et son intégration au sein des collectifs de travail. Dit autrement, la détention d'un capital spatial favorise un développement professionnel plus rapide et harmonieux pour ceux qui entrent dans le métier enseignant, que ce soit dans l'enseignement primaire, secondaire ou dans l'enseignement supérieur.



## Bibliographie

- Barbier, J.-M., Chaix, M.L., Demailly, L. 1994. Editorial. *Recherche et formation*, 17, pp. 5-8.
- Barrère, A., 2002. *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Berger, P., Luckmann, T., 1996. *La construction sociale de la réalité*. Paris : Masson/ Armand Colin.
- Bidart, C., 2008. Dynamiques des réseaux personnels et processus de socialisation: évolutions et influences des entourages lors des transitions vers la vie adulte. *Revue française de sociologie*, vol. 49, n°3, pp. 559-583.
- Deauviau, J., 2009. *Enseigner dans le secondaire - Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. Paris : La Dispute.
- De Federico de la Rúa, A., 2005. Redes de amistad e identificación europea. Las redes transnacionales y las identidades de los estudiantes Erasmus. In O. Santacreu (ed.) *European Union Social Changes: Migrations, Participation and Democracy*, pp. 191-226.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., 2000. L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique. Paris : Seuil.
- Hétu, J.-C., Lavoie, M., Baillauquès S., 1999. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, M. et al., 1989. *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Hubert, J.-P., 2009. Dans les grandes agglomérations, la mobilité quotidienne des habitants diminue, et elle augmente ailleurs. *INSEE Première*, n° 1252.
- Jodelet, D., 1994. *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Lanéelle, X., 2007. Les temporalités plurielles des enseignants mobiles, *Espace Populations Sociétés*, 2007-3, pp. 215-225.
- Lanéelle, X., 2007. Chercher du travail : le cas des enseignants titulaires remplaçants, *Recherches en Education*, 4 octobre, pp. 93-105
- Lazar, J., 2001. *Les secrets de famille de l'université*. Paris : Le Seuil.
- Le Breton, E., 2005. *Bouger pour s'en sortir. Mobilité quotidienne et intégration sociale*. Paris : Armand Colin.
- Le Floch, M.-C., 2002. Les enseignants titulaires remplaçants du secondaire. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, n°30, pp.63-75.
- Lévy J., 2003. Capital spatial. In Lévy, J., Lussault, M. (dir.). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, pp. 124-126.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), 2010. *Guide mutation enseignant second degré*, [http://media.education.gouv.fr/file/SIAM/04/6/guidemutation\\_38046.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/SIAM/04/6/guidemutation_38046.pdf), février 2010.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR), 2009. *Bilan des origines des enseignants-chercheurs recrutés lors de la campagne 2008*, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22708/bilans-et-statistiques.html>, février 2010.

Passeron, J.-C., Revel, J., 2005. *Penser par cas*. Paris : Editions de l'EHESS.

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

Uwamariya, A., Mukamurera, J., 2005. « Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques ». In *Revue des Sciences de l'Éducation : Le développement professionnel des enseignants*, vol. 31, numéro 1, pp. 133-155.

## Notes

<sup>1</sup> Le générateur de nom est un outil méthodologique utilisé par l'analyse des réseaux sociaux personnels. Il est composé d'un cahier d'enregistrement comprenant d'une part une question : quelles sont parmi l'ensemble de vos relations celles qui ont vraiment du sens pour vous ? et d'autre part une grille qui recense pour chaque relation de l'enquêté) : le nom, le sexe, l'âge, la profession, la condition et le lieu de la première rencontre, la nature de cette relation au moment du premier contact, enfin la nature de la relation au moment l'enquête.

<sup>2</sup> Le mouvement est une procédure bureaucratique. Sont satisfaits en priorité ceux qui ont le plus de points, l'ancienneté est déterminante.

<sup>3</sup> Les données ministérielles dont je me suis servie ne mesurent pas la mobilité par rapport au lieu de résidence.

<sup>4</sup> Toulouse II, Aix-Marseille II et III, Clermont-Ferrand II, Grenoble III, Lille III, Montpellier I et III sont attractives, alors que Clermont-Ferrand I, Grenoble I ou Nancy I le sont moins.