

## LE MÉTIER D'ENSEIGNANT-CHERCHEUR : UN BEAU MÉTIER AVEC DES DÉBUTS DIFFICILES

**Mounia BOUHAFS**

Laboratoire DILILARTICE  
Université Ibn Tofail, Maroc  
[bmounia21@yahoo.fr](mailto:bmounia21@yahoo.fr)

**Résumé :** Dans le présent article, nous avons choisi de nous intéresser au vécu des enseignants universitaires qui entament leur carrière professionnelle dans l'enseignement supérieur. La pertinence de cette problématique s'est présentée à partir de notre vécu, étant enseignante-chercheuse débutante, et de nos lectures consultées à ce sujet. L'objectif de cette contribution consiste à mieux comprendre le vécu des enseignants-chercheurs pendant les premières années qui suivent leur recrutement, sachant que ces premières années ont un impact décisif sur leur évolution professionnelle. A cet effet, une recherche qualitative, a été menée dans ce sens. Onze entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des enseignants-chercheurs débutants. Les résultats obtenus montrent que ces enseignants-chercheurs se retrouvent dans un milieu qui leur est étranger et vivent des situations pénibles.

**Mots-clés :** enseignant-chercheur, université, insertion professionnelle.

**Abstract:** In this article, we have chosen to focus on the experiences of these university professors who start out without pedagogical training in higher education. The relevance of this problem has emerged from our experience and our observations of studies consulted on this subject. The objective of this contribution is to better understand the experience of professors at the start of their careers, knowing that these first years have a decisive impact on their professional development. To this end, qualitative research has been carried out in this direction. Eleven semi-structured interviews were conducted with beginning professors. The results we have obtained show that these professors find themselves in an environment that is foreign to them and experience difficult situations.

**Keywords:** professors, university, professional integration.

### Introduction

L'enseignement est un métier noble et prestigieux qui s'exerce sur l'être le plus sensible et le plus précieux, l'apprenant. Qu'ils soient ingénieurs, médecins, politiciens, techniciens, etc., ils sont tous redevables à un enseignant qui a su stimuler leur curiosité et leur soif d'apprendre. Le corps enseignant est de ce fait, la ressource la plus importante au sein des établissements

universitaires. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons choisi de nous intéresser au vécu des enseignants universitaires qui commencent leur carrière dans l'enseignement supérieur. La pertinence de cette problématique s'est imposée à partir de notre vécu étant enseignante-chercheuse débutante et de nos études consultées à ce sujet (Huberman, 1989 ; Gomez, Walker, et Page, 2000; Parmentier, 2006 ; Annot, 2011 ; Millet, Oget et Sonntag, 2016). Malgré que la littérature ait traité le métier de l'enseignant et les débuts dans l'enseignement dans beaucoup de pays qui ont connu des réformes de l'éducation, nous avons pu constater que ces études portaient principalement sur les enseignants du primaire et/ou du secondaire. Peu de recherches ont été menées sur les enseignants universitaires et sur le métier de l'enseignant-chercheur.

L'objectif de cette contribution consiste à mieux comprendre le vécu des enseignants-chercheurs pendant les premières années qui suivent leur recrutement, sachant que ces premières années ont un impact décisif sur leur évolution professionnelle. Ainsi, nous tentons de répondre à ces questions :

Comment les enseignants-chercheurs décrivent-ils les premières années consécutives à leur recrutement ? Rencontrent-ils des difficultés en début de carrière ? Existe-t-il un vécu spécifique à cette période ? Nous avons besoin d'interroger les conditions d'exercice de ce métier, d'identifier les défis auxquels ils font face, d'exploiter le rapport qu'ils peuvent avoir à leur métier, à leur discipline d'enseignement, à leurs étudiants, à leurs collègues et à leur établissement. Autant de question qui serviront de cadre à cet article.

## 1. Méthodologie

En vue d'apporter des éléments de réponse à l'ensemble de ces questions, une recherche qualitative a été menée dans ce sens. Onze entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des enseignants-chercheurs (3 femmes et 8 hommes) dans les premières années d'exercice. Nous avons procédé à une analyse thématique de leurs témoignages afin d'en faire ressortir les similitudes et les divergences. Au niveau des disciplines enseignées, nous avons cherché à avoir une certaine diversité (les sciences, les sciences juridiques, les sciences économiques, langue et littérature françaises). Les enseignants choisis pour notre collecte de données avaient moins de deux ans d'expérience en enseignement.

## 2. Les conditions de recrutement

L'enseignant-chercheur est un professeur universitaire, spécialisé dans un domaine bien précis ayant obtenu un doctorat en la matière (Bac+8). Au Maroc, il faut en plus d'un doctorat passer un entretien devant un jury, constitué de cinq enseignants-chercheurs, pour présenter les travaux de recherches et les motivations pour ce poste. En effet, les professeurs universitaires sont recrutés, sur concours ouvert aux candidats titulaires du

doctorat ou de tout autre diplôme reconnu équivalent. Les candidats retenus sont nommés professeurs d'enseignement supérieur-assistants au premier échelon du grade « A » et effectuent en cette qualité un stage de deux ans à l'issue duquel ils peuvent être titularisés au deuxième échelon du grade.

### **3. Le statut particulier**

Au Maroc, les enseignants-chercheurs sont régis par le décret n° 2-96-793 (du 19 février 1997) fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur. Le corps des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur comprend les cadres suivants :

- professeur de l'enseignement supérieur ;
- professeur habilité ;
- professeur de l'enseignement supérieur-assistants.

La durée légale du travail des enseignants-chercheurs prévue par ledit décret est fixée à 8 heures de cours magistraux pour les professeurs de l'enseignement supérieur, à 10 heures de cours magistraux pour les professeurs habilités et à 14 heures de travaux dirigés pour les professeurs de l'enseignement supérieur-assistants. Une fois recruté l'enseignant-chercheur débutant se retrouve devant une double mission.

### **4. La double mission de l'enseignant-chercheur**

#### **4.1 L'enseignement**

Le professeur universitaire en tant que professionnel de l'éducation/apprentissage a pour mission de favoriser les apprentissages et d'optimiser le développement de ses étudiants. Pour ce faire, il doit maîtriser à la fois des savoirs théoriques et pratiques et, adopter une posture réflexive de sa pratique. L'enseignant-chercheur est entièrement responsable de son enseignement et libre d'en fixer le contenu néanmoins il doit se conformer à un programme d'enseignement national. Rappelons que, les enseignants-chercheurs débutent souvent leur carrière sans aucune formation pédagogique. Ils sont plutôt formés à la recherche, pendant l'élaboration d'une thèse de doctorat. Par ailleurs, parmi l'ensemble des missions, seuls les services d'enseignement sont quantifiés en volume horaire.

#### **4.2 La recherche**

Outre le fait de transmettre le savoir et de former les cadres de demain, le professeur universitaire devrait aussi mener simultanément une activité de recherche de qualité. Grâce à ses horaires de cours réduits, l'enseignant-chercheur peut accomplir sa mission principale, la recherche scientifique. Il est chargé de faire progresser la recherche fondamentale, appliquée, pédagogique ou technologique. La recherche scientifique faite par le professeur universitaire

se présente sous de multiples formes: suivi de l'avancement des thèses d'étudiants doctorants, direction et animation d'un laboratoire de recherche au sein de l'université, publication d'articles et d'ouvrages dans les revues spécialisées.

### 5. L'entrée dans la carrière : un moment sensible

À l'opposé de la plupart des métiers et des professions, l'insertion professionnelle d'un enseignant est une étape délicate et cruciale dans sa carrière. Elle est nommée, période de survie par Huberman (1989), étape critique par Gervais (1999), moment sensible par Martineau (2006), ou encore moment névralgique par Mukamurera (2014), les propos tenus envers cette phase du développement professionnel ne cessent d'y évoquer de réelles difficultés. L'enseignant en arrivant à l'université, ne réalise pas vraiment, ce que c'est qu'être enseignant. Il vit une rupture identitaire. À ce moment de leur parcours, les enseignants avouent vivre un problème d'identité professionnelle. Si ces enseignants ont déjà vu d'autres professeurs leur donner des cours, ils s'aperçoivent une fois devant les étudiants que c'est un monde qu'ils ne connaissent pas réellement. Selon Baillauquès (1999), au départ, le nouvel enseignant vit une période d'incertitude où, il manque d'assurance, il apprend progressivement son rôle. Desgagné (1995, p.81) évoque, quant à lui, l'isolement qui est vécu par les nouveaux enseignants durant l'insertion professionnelle. Il avance que « la classe isole le débutant de ses collègues et le laisse seul pour affronter ses difficultés ». En effet, certains enseignants d'expérience pensent qu'eux aussi sont passés par là et qu'ils ont survécu. Ils estiment que cette étape difficile est un test, sorte de bizutage, que le nouvel enseignant doit « passer » pour prouver qu'il mérite le poste.

Par ailleurs, plusieurs recherche avancent que « les enseignants débutants se voient confier des responsabilités égales à celles des enseignants d'expérience, contrairement à la majorité des professionnels des autres secteurs» (Gervais, 1999, p. 114). Il n'y a pas cette période d'adaptation où l'on a droit à des tâches moins ardues. Où l'on peut bénéficier de l'accompagnement d'une personne plus expérimenté comme c'est le cas dans d'autres métiers : la médecine, l'ingénierie, l'architecture, etc. L'enseignant-chercheur débutant, dès l'embauche, se retrouve seul devant ses étudiants, on ne lui offre pas de période d'adaptation. Il se retrouve aussitôt dans une situation que Nault (1993), qualifie de « nage ou coule».

Il est à noter que Huberman (1989), a repéré sept étapes qui constituent selon ses propres termes « le cycle de vie professionnelle des enseignants». Les enseignants interviewés ayant moins de deux ans d'expérience se trouvent au premier stade, « la phase d'entrée, du tâtonnement ». Il s'agit d'une phase où se vit ce que l'auteur nomme le « choc du réel ». Cette étape met en relief le passage du statut d'étudiant à celui d'un professionnel doté de nouvelles responsabilités. Une fois sur le terrain, l'étudiant subit une rupture importante

entre sa représentation, ses aspirations, ses idéaux, et la réalité quotidienne du métier. Il ressent un sentiment de tâtonnement, se demande sans cesse s'il est à la hauteur et éprouve de la difficulté quant à la gestion des apprentissages et des relations. A ce niveau, le ressenti des enseignants devient négatif, il s'agit là d'une conséquence fâcheuse ; qui ne fait qu'accentuer les problèmes de l'enseignant.

« Je pense qu'il est primordial d'accompagner... les débutants, on a besoin d'un soutien surtout au début ». (Professeur d'économie)

« Lorsque j'ai intégré la faculté, je me sentais perdue, je ne savais pas si je faisais correctement les choses....Un accompagnement s'avère nécessaire au début » (Professeure de droit) Ainsi, l'entrée dans la carrière peut être facile ou bien difficile. Facile, le reste de la carrière sera marqué positivement. Difficile, il sera marqué négativement. Aussi, nous pouvons avancer que l'enseignant-chercheur débutant est un professionnel, certes, mais avec des besoins spécifiques.

## 6. Le métier d'enseignant-chercheur : un beau métier

L'enquête fait tout d'abord apparaître une certaine satisfaction des enseignants-chercheurs. La satisfaction concerne particulièrement la stabilité de l'emploi, la liberté dans l'exercice du métier et l'importance du travail réalisé. Ainsi, par exemple, les enseignants-chercheurs sont tous satisfaits « de la stabilité de leur emploi » à l'unanimité des répondants. Par ailleurs, être enseignant-chercheur pour la plupart, est « un métier magnifique/un beau métier/un métier passionnant/un métier intéressant/un métier prestigieux..... » Nous pouvons présenter les raisons pour lesquelles les répondants aiment ce métier, comme suit:

- l'aspect pédagogique de la profession ;
- la relation avec les étudiants ;
- la liberté et l'autonomie dans le travail ;
- la liberté dans la conception du contenu d'enseignement ;
- la liberté de faire la recherche dans les domaines qui les inspirent ;
- la liberté dans l'organisation de l'emploi du temps.

Il y'en a même ceux qui disent qu'être enseignant-chercheur est important pour leur image personnelle.

## 7. Les conditions difficiles d'exercice du métier

Bien que les enseignants-chercheurs interviewés soient, généralement, satisfaits de leur métier, un certain nombre d'entre eux présentent des sentiments contradictoires : d'un côté ils aiment leur métier et de l'autre ils ressentent un certain nombre d'insatisfactions, de malaises. Ceci provoque un mal être chez un bon nombre d'enseignants-chercheurs en début de carrière, même si la l'amour du métier persiste. En effet, l'enseignant débutant cherche à plaire. Il ne sait pas ce qu'il a droit de faire et quels sont ses devoirs. Il ignore les

pouvoirs qu'il possède et craint de ne pas en faire assez. Ce qui pousse, selon Sauvé (2012), les enseignants débutants à accepter des tâches parfois complexes et lourdes.

L'analyse qualitative des commentaires formulés laisse apparaître un certain nombre de mécontentement quant aux conditions d'exercice du métier. Elle met également en lumière un certain nombre d'inquiétudes. Près des trois quarts des répondants se plaignent de la dégradation des conditions d'exercice du métier. Les raisons de l'insatisfaction exprimée par les répondants sont multiples :

D'abord, nous constatons une insatisfaction en ce qui concerne les rémunérations. En effet, un certain nombre de participants dénoncent le niveau insuffisant des salaires.

« Pour faire bref, beaucoup de travail, beaucoup d'implication et un salaire dérisoire » (Professeur de physique)

« Je trouve que mon salaire ne correspond pas   mon niveau d'études. » (Professeur de linguistique)

Ensuite, les enseignants interviewés trouvent qu'être un bon professeur doté de compétences pédagogiques, n'a aucune répercussion sur leur carrière, seules les publications comptent. Ces enseignants souhaiteraient s'impliquer autant en enseignement qu'en recherche. Malheureusement l'institution ne valorise que la recherche.

« Je trouve honteux que la mission d'enseignement soit considérée comme une corvée ! » (Professeur de droit).

Ces différentes réflexions nous conduisent à penser que la capacité de s'investir à la fois dans l'enseignement et dans la recherche relève, pour un bon nombre d'enseignants-chercheurs, du parcours du combattant. Enfin, un certain nombre d'insatisfactions s'expriment par rapport à la difficulté de concilier vie privée et vie professionnelle, une collègue de la faculté des sciences m'assure que « on ne peut pas concilier les deux missions de notre métier qui devient de plus en plus difficile, avec une vie de famille ». Cette dernière à une difficulté à séparer les deux sphères (travail le soir, le week-end etc.), contrainte que connaissent certainement tous les jeunes en charge de famille. En effet, la gestion du temps de travail se trouve au centre des préoccupations des répondants. Pour reprendre quelques formules énoncées : « la vie d'un universitaire, contrairement à ce que les gens pensent, n'est pas 4/6 ou 8 heures de cours par semaine c'est plus ce que  a, on travaille le soir, le week-end et les jours-fériés... » (Professeur d' conomie). Des remarques portent enfin sur la difficulté d'obtenir une mutation et de pouvoir ainsi éviter les déplacements qui engendrent des frais supplémentaires. Les enseignants-chercheurs accusent l'existence de systèmes de « réseau », perçus comme des sources d'injustice et de discrimination. Des sentiments ambivalents se manifestent, chez nos



répondants, par la présence concomitante d'éléments de satisfaction, et d'éléments d'insatisfaction.

## **8. L'enseignant et ses relations au sein de l'établissement**

### **8.1 Rapport à l'établissement**

L'établissement selon Barrere (2002, pp.234-235) est le lieu « de construction d'une réputation, d'une image professionnelle synthétique construite, en silence, par le regard des autres », « un monde de rumeurs inlassablement naissantes, stabilisées voire durcies, mais aussi un monde de regards sans paroles. ». La faculté est, de ce fait, le lieu de rencontre entre les différents acteurs du système éducatif, à savoir les enseignants-chercheurs, les étudiants, le personnel administratif et le chef d'établissement. La relation que va établir l'enseignant-chercheur débutant avec ces personnes, va lui permettre de se créer une place et une image professionnelle au sein de l'établissement. Ainsi, de par l'analyse qualitative des commentaires formulés, nous pouvons avancer que les enseignants-chercheurs interviewés sont globalement très attachés à leur institution et à l'université en général.

### **8.2 Rapport aux collègues**

La socialisation professionnelle de l'enseignant-chercheur passe forcément par la collaboration et l'échange avec ses pairs. En effet en travaillant avec les collègues l'enseignant se sent appartenir à un groupe, c'est ce que l'on appelle le besoin d'appartenance, nommé aussi besoin d'affiliation. Ce besoin, lorsqu'il n'est pas satisfait au travail, engendre selon Kyriacou (2001), de l'insatisfaction, de la frustration et du stress à l'enseignant. L'importance de cette relation qui s'établit entre les collègues est présentée par Van Zenten (2001) comme un « mode de régulation autonome » qui fonctionne différemment selon qu'il s'agit d'« anciens » ou de « jeunes nouveaux ». Entre les anciens, cette relation relève d'un modèle de type « fusionnel » entretenu par un long « ancrage temporel » et par un attachement de caractère affectif à l'établissement. Entre les nouveaux, elle relève plutôt d'un modèle de type « communautaire » basé sur des relations affinitaires et éphémères. Quoi qu'il en soit, à travers l'entretien, nous avons pu savoir que les relations ne sont pas très favorables entre les enseignants et surtout avec « ceux qui appartiennent aux catégories les mieux rémunérées, qui ont le service horaire le moins lourd, qui ont le plus d'ancienneté » (Lumbroso, 1991, p.70) Généralement, ces personnes sont ceux qui travaillent le moins en équipe avec leurs collègues. D'autres facteurs déterminent les relations entre les enseignants comme le soutien et l'entraide que peuvent apporter les anciens aux nouveaux. En effet, tout enseignant débutant est confronté à des difficultés d'intégration et de

préparation des cours. Aider l'enseignant à faire ses premiers pas s'avère nécessaire, puisque ça le sécurise et le rassure dans l'exercice de son métier.

### **8.3 Rapport aux étudiants**

Pendant le cours, l'enseignant est vu et écouté par un groupe d'étudiants. Ces derniers n'acceptent son intervention que s'ils se font une image positive et valorisante de lui. Il est clair que le succès et la valeur du travail enseignant dépend justement de cette relation positive qui le lie à ses étudiants. L'enseignant implique directement sa personnalité dans la pratique de son métier. D'où les joies mais aussi les souffrances après le cours. Ainsi, la relation qui s'installera entre les deux partenaires joue un rôle capital dans la socialisation professionnelle de l'enseignant. Toute la richesse et l'efficacité de l'enseignement dépendra donc de la nature de ce rapport. D'après nos entretiens avec les enseignants, nous pouvons présenter le rapport qui noue les deux partenaires de l'enseignement comme suit :

- à cause de la massification, les enseignants sentent que leurs liens affectifs avec leurs étudiants semblent distants ;
- ils entretiennent une relation où règnent respect et considération ;
- leurs rapports se résument en relation professeur/étudiant ;
- l'Amphithéâtre ou la salle de classe reste leur seul lieu de rencontre.

Assurément, les enseignants ressentent une grande satisfaction lorsque leur relation avec leurs étudiants est placée sous le signe du respect et de la considération, ceci leur procure de la joie et de la motivation au travail. Par ailleurs, certains enseignants mentionnent, leur préférence pour certaines classes au détriment d'autres, cela revient à l'ordre et à l'interactivité qui y règnent.

### **Conclusion**

Nous nous sommes intéressée au vécu des enseignants-chercheurs en début de leur carrière. Par cette recherche de nature qualitative, nous voulions mieux comprendre comment ils vivaient les différents aspects de leur nouveau métier. En guise de conclusion, nous pouvons avancer que l'enseignant en début de carrière est mis sous pression. Il doit constamment travailler, négocier, composer, transiger, collaborer, etc. pour qu'en fin de compte puisse surgir un professionnel respecté par ses étudiants et ses collègues. Nos résultats mettent en évidence la nécessité de proposer des ressources pour accompagner rapidement et de façon soutenue, les nouveaux enseignants en début d'exercice de leur nouvelle profession. En effet, mieux connaître les enseignants-chercheurs débutants, permet d'envisager un accompagnement adéquat, plus adapté. Partant de là, il serait pertinent, à notre avis de prévoir un guide pour ces nouveaux enseignants qui sera à même de les accompagner autant dans leur enseignement que dans la création de matériel didactique. De même, la création



de plateforme de formation pour le développement professionnel des enseignants du supérieur peut aussi jouer un rôle non négligeable dans le travail de l'enseignant-chercheur. Le numérique est aujourd'hui fortement investi par les structures pédagogiques institutionnelles.

### Références bibliographiques

- ANNOOT Emmanuelle. 2011. « Le métier d'enseignant chercheur », Imelda Elliott éd., *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation. Change dans Higher Education and Globalisation*, De Boeck Supérieur, pp. 221-231.
- BARRERE Anne. 2002. *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris : L'Harmattan.
- BAILLAUQUES Simone. 1999. « Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: Éléments d'une problématique de professionnalisation », dans Hétu Jean-Claude, Lavoie Michèle et Baillauques Simone (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris-Bruxelles : De Boeck/ Larcier, pp.21-41.
- DESGAGNE Serge. 1995. Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective, dans Garant Céline, Lacourse France et Scholer Marco, M. (dir), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'Éducation, Sherbrooke : Québec.
- GERVAIS Colette. 1999. « Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle: une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement », dans Hétu Jean-Claude, Lavoie Michèle Baillauques Simone (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation?* Paris-Bruxelles: De Boeck et Larcier, pp. 113-133.
- GOMEZ Mary Louise, WALKER Anne Burda et PAGE Michelle. 2000. « Personal experience as a guide to teaching », *teaching and teacher education*, 16(7), pp. 731-747.
- KYRIACOU Chris. 2001. « Teacher stress: Directions for future research », *Educational Review*, Vol53, pp. 27-35.
- HUBERMAN Michael. 1989. *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- LUMBROSO Max. 1991. « Les enseignants du second degré et le travail en équipe avec leurs collègues dans l'établissement. », dans: *Recherche &*

- Formation, Tendances nouvelles de la formation des enseignants*, N°10, pp. 51-72.
- MARTINEAU Stéphane. 2006. « Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement : À propos de l'insertion professionnelle en enseignement », *Formation et profession*, 15 (1), pp. 48-54.
- MUKAMURERA Josephine. 2014. « Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : Eclairage théorique et état des lieux », dans Portelance Liliane, Martineau Stéphane et Mukamurera Josephine (Eds), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 9-34.
- MILLET Charlyne, OGET David et SONNTAG Michel. 2016. « Analyse du discours des enseignants-chercheurs sur leur activité professionnelle : vers une transformation identitaire du métier ? », *Phronesis*, 4(4), pp. 56-63.
- NAULT Thérèse. 1993. *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- PARMENTIER Philippe. 2006. « Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire », dans Rege Colet Nicole et Romainville Marc (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles : De Boeck, pp. 199-215.
- SAUVE Frederic. 2012. *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- VAN ZENTEN Agnès. 2001. « Ce référent à Becker et Straus (1956) et Hugues (1958) », dans l'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français, *Education et Francophonie, Revue scientifique virtuelle*, [www.acelf.ca/revue/](http://www.acelf.ca/revue/), 19(1), printemps 2001, Québec.