

*Symposium Formation et Travail : dynamiques de
professionnalisation d'enseignants des premier et second
degrés*

**Professionnalisation et évolution du rapport
au métier et à la formation chez les
enseignants-stagiaires**

**Congrès international AREF 2007 (Actualité de la
Recherche en Education et en Formation)**

Thérèse Perez-Roux

Laboratoire du CREN-EA 2661, Université de Nantes
IUFM des Pays de la Loire
4 chemin de Launay-Violette
BP 12227
44322 NANTES cedex 3
tizou.perez@paysdelaloire.iufm.fr

RÉSUMÉ. La recherche s'intéresse aux processus de professionnalisation en début de carrière. Elle tente d'appréhender les registres de sens investis par les acteurs à différents moments de l'année, le rapport à la formation qu'ils éclairent et les questions identitaires qu'ils dévoilent. Soixante entretiens conduits avec des enseignants stagiaires à l'IUFM (PLC2) ont été analysés avec le logiciel Alceste. Les résultats font émerger les préoccupations des formés en début d'année puis rendent compte de continuités sur le rapport au métier et de transformations en terme d'intégration professionnelle. Ce positionnement progressif est construit par rapport aux contextes de travail, aux normes de la formation et aux exigences de la validation. Si l'image d'un enseignant professionnel semble se préciser pour certains stagiaires, on repère aussi chez ceux dont les pratiques sont encore mal assurées, une focalisation à l'échelle de la classe, sans prise de distance, qui rend problématique le processus identitaire.

MOTS-CLÉS : formation, métier, représentations, identité professionnelle

1. Introduction

Dans le cadre de la professionnalisation des enseignants du second degré, la formation initiale s'organise à partir de données institutionnelles soulignant la nécessité pour le professeur d'exercer sa responsabilité à la fois au sein du système éducatif, de l'établissement et de la classe (BO,1997)¹. Lors de la deuxième année de formation à l'IUFM, les premières expériences professionnelles se révèlent pour le moins problématiques car elles questionnent des conceptions profanes du métier le plus souvent éloignées des caractéristiques réelles du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999 ; Durand, 1996). Au delà de la tension entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, il s'agit de construire des compétences professionnelles multiples : d'ordre technique et didactique dans le choix des contenus d'enseignement, mais aussi d'ordre relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe et dans la relation aux différents acteurs du système scolaire (Altet, 1996). Ainsi, l'enseignant-stagiaire est confronté à une réelle complexité de l'acte d'enseignement et doit trouver les moyens d'y faire face, aidé en cela par le dispositif de formation mis en place à l'IUFM. Durant la deuxième année, il est invité à articuler expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels dans une formation construite par et autour de l'alternance.

Notre recherche s'intéresse aux processus de professionnalisation en début de carrière. Elle tente de repérer les points d'appui mobilisés durant l'année, les tensions et adaptations conduisant à la construction progressive de compétences professionnelles, envisagées comme un élément majeur dans le processus de développement identitaire (Barbier, 1996 ; Dubar, 1991 ; Wittorski, 2005). Il s'agit plus particulièrement de saisir les dynamiques en jeu, les avancées et résistances des acteurs face aux injonctions institutionnelles, aux normes de la formation, aux caractéristiques singulières et aux contextes de travail qu'ils sont amenés à traverser (Roux-Perez, 2006a).

Complémentaire à des analyses *macro* (Roux-Perez, 2006b) et *micro* (Roux-Perez, 2006a), cette contribution se situe à un niveau *meso* et se centre plus particulièrement sur l'évolution des préoccupations d'un groupe de vingt stagiaires. Elle tente d'appréhender les registres de sens investis par les acteurs à différents moments de l'année, le rapport à la formation qu'ils éclairent et les questions identitaires qu'ils dévoilent, au moins en partie.

Dans le prolongement des travaux de Charlot et de son équipe sur le rapport au savoir, il semble opportun de questionner le rapport à la formation lors de cette année de professionnalisation. En effet, pour B. Charlot, « le rapport au savoir est rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » (1997, p. 93). Ce rapport au savoir inclut les représentations,

¹ Texte sur la Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. Bulletin Officiel n°22, 29 mai 1997.

envisagées comme des systèmes de relation, d'interprétation, ancrées dans un réseau de significations. La transposition de cette définition dans le cadre du rapport à la formation apparaît féconde. En effet, si l'entrée dans le métier se fait sur la base de représentations fondées sur des valeurs, elle est aussi portée par des discours, des cultures, des projections ancrées dans l'expérience scolaire (Baillauques, 1996). Le stagiaire intègre peu à peu le contexte et tente de s'y adapter. Mais ce processus, loin d'être linéaire, suppose des moments de remise en cause des représentations initiales ; il s'agit alors de les dépasser pour construire de nouvelles cohérences, nécessaires au développement des compétences professionnelles. Ainsi, un certain nombre de représentations professionnelles permettent aux stagiaires de fonder, de justifier et de rationaliser leurs prises de positions vis-à-vis du métier, des élèves et de la logique de formation ; s'attacher à leur émergence permet de comprendre comment ils construisent leur monde professionnel et lui donnent sens (Jodelet, 1989 ; Moscovici, 1961 ; Roux-Perez, 2006c). De ce point de vue, les représentations peuvent être considérées comme des matrices d'action constitutives des identités professionnelles (Blin, 1997).

Dans l'étude, l'identité professionnelle est envisagée dans une double transaction biographique et relationnelle (Dubar, 1992). Ce moment crucial de l'entrée dans le métier enseignant implique des changements auxquels le stagiaire est tenu de s'adapter. Comment préserve-t-il le sentiment de rester le même tout en se transformant pour faire face à la complexité du métier ? Comment investit-il le nécessaire changement de posture lié à sa nouvelle mission de professeur ? Par ailleurs, chacun élabore une « image de soi » en relation - accord, tension, contradiction - avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent : cela conduit à un sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance d'autrui essentiel dans la construction identitaire. Comment le stagiaire prend-il en compte l'ensemble des regards croisés sur sa pratique lors de l'année de stage ? Comment s'insère-t-il progressivement dans le groupe professionnel ? Dans quelle mesure cela l'aide-t-il à se définir lui-même comme professionnel ?

2. Méthodologie

Pour mener cette étude, une méthodologie à la fois quantitative et qualitative a été envisagée dans une perspective longitudinale. Tout d'abord, une enquête par questionnaire a été proposée aux 343 enseignants-stagiaires du second degré des Pays de la Loire en novembre 2004. Ce corpus concernait la totalité des groupes disciplinaires (PLC2). Les 277 questionnaires retournés ont été analysés avec le logiciel Sphinx Lexica. Au terme du questionnaire, trois entretiens semi-directifs ont été conduits avec 20 stagiaires volontaires de différentes disciplines (Lettres, Langues vivantes, Mathématiques, Physique-Chimie, Economie-Gestion, Education Physique et Sportive), choisis sur des critères contrastés du point de vue des réponses au questionnaire. Ils ont été conduits par le chercheur avec chaque enseignant pour prendre en compte les processus de construction de l'identité

professionnelle et la manière dont s'opère l'entrée dans le métier : le premier en décembre 2004, le second en mars 2005, le troisième en juin 2005.

Les 60 entretiens réalisés ont été traités avec le logiciel d'analyse des données lexicales Alceste 4.8. Les trois vagues de recueil (de 20 entretiens) ont été étudiées séparément pour mettre en relief, à l'échelle du groupe, les mondes lexicaux établis sur la base de mots à plus fort Khi2. Ces mondes constituent des univers de sens traversés par l'ensemble des acteurs mais dans lesquels certains individus émergent plus fortement. Les différentes classes (ou catégories) ont été reconstruites à partir des caractéristiques significatives. Le sens a ensuite été affiné en prenant en compte les Unités de Contexte Élémentaire (UCE) qui s'y rattachent ; cette opération recontextualise les énoncés et diminue des effets d'interprétation. La classification double a permis de traiter 76% des énoncés sur la première série, 63% pour la seconde. Les analyses de la troisième série sont en cours.

3. Résultats

3.1. Des univers à traverser pour se professionnaliser

La première série d'entretiens fait apparaître quatre univers de sens dans lesquels « circulent » les stagiaires. Ces derniers peuvent accorder un poids plus important à l'un ou l'autre des registres. Leur présentation, ci-dessous tient compte de l'ordre établi par la classification proposée par Alceste.

3.1.1. Univers du métier

Dans cette catégorie, se retrouvent majoritairement des stagiaires ayant une expérience antérieure dans ou hors de l'enseignement ou ayant eu des responsabilités auprès de publics adolescents. Si le choix du métier s'est majoritairement effectué sur l'envie de transmettre une passion pour la discipline, on repère en décembre des représentations permettant de définir un enseignant « idéal » qui maîtrise les savoirs disciplinaires, construit des contenus adaptés à la diversité des élèves, mobilise des savoirs pédagogiques et s'adapte rapidement au contexte du cours pour se centrer sur l'essentiel.

Le sens du métier est aussi fortement organisé autour de la mission républicaine de l'école, combinée au rôle d'éducateur que l'enseignant est amené à tenir. Les stagiaires s'inscrivant dans ce registre se considèrent « spécialistes » d'une discipline à laquelle ils donnent trois finalités essentielles : a) permettre l'acquisition de connaissances solides, d'outils et méthodes réinvestissables ; b) favoriser l'accès à des valeurs morales, civiques, sociales ; c) aider à construire une culture générale en développant curiosité et esprit critique.

De fait, cette catégorie de sens met en relief une identité d'enseignant déjà revendiquée ou à construire, fortement centrée sur le métier. Les stagiaires qui s'y inscrivent, plus déterminés sur leur engagement professionnel, sont sans doute

davantage prêts à relever les défis propres au monde scolaire et à assumer leur mission de formation auprès des jeunes dont ils ont la charge. L'univers de sens s'agrège donc autour de deux termes : enseigner et éduquer.

3.1.2. Univers de la formation

Cet univers est fortement investi par des stagiaires ayant déjà une expérience et soucieux de la délicate articulation des registres de savoirs. Les apports théoriques sur des sujets faisant question dans la pratique sont vécus à la fois comme une ouverture permettant de varier les dispositifs pédagogiques mais aussi comme problématiques lorsqu'il s'agit de les mettre en pratique dans la classe. Complémentairement, les formations didactiques sont appréciées lorsqu'elles renvoient à des aspects concrets, expérimentés par les formateurs, en partie transposables après un temps d'appropriation.

La formation est pensée comme une succession de moments où l'on peut « *se nourrir* », « *avancer dans une réflexion partagée avec les autres* ». Les contenus développés en groupe disciplinaire sont valorisés à ce stade de l'année : analyse des pratiques professionnelles à partir de problèmes rencontrés en classe, analyse didactiques de situations, séances ou séquences d'enseignement, échanges entre pairs, mutualisation de documents, semblent répondre aux attentes des formés. En revanche les contenus abordés dans les groupes transversaux sont controversés : ouverture ou perte de temps, tout dépend de la place accordée à ce stade de l'année à la culture commune, à la vie de l'établissement et à la prise de conscience de la nécessaire orchestration des rôles lorsqu'on est enseignant.

Les attentes envers le conseiller pédagogique chargé de l'accompagnement sur le terrain s'organisent autour de quelques priorités : qu'il n'hésite pas à critiquer le stagiaire mais – et sans doute en contre partie – qu'il donne des repères, guide dans la construction de séances, rassure et accorde sa confiance, échange sur des questions professionnelles, propose des solutions concrètes. Les observations croisées d'autres formateurs sur le terrain sont appréhendées comme un réel support pour progresser, le regard extérieur permettant de comprendre ce qui se joue dans le feu de l'action et de prendre de la distance. Le stagiaire doit alors réfléchir sur ses pratiques et analyser leurs effets, chercher à évoluer pour faire face à des difficultés d'ordre didactique et pédagogique.

Dans cet univers de la formation, un partage se fait entre éléments de satisfaction lorsque les différents espaces de formation se complètent et donnent ainsi un cadre sécurisant dans la construction professionnelle. Pour autant, il arrive que les stagiaires doutent et ne trouvent pas de réponses à leurs questions, renvoyant à une crise de temps permanente liée aux multiples tâches à mener de front (mémoire professionnel, présentation d'une question transversale élaborée entre stagiaires de différentes disciplines, stage de pratique accompagnée sur un autre niveau du cursus scolaire). Se pose déjà la double question de l'évaluation qui vient opacifier le processus de professionnalisation : critères de validation de la formation sur le versant stagiaire ; modalités d'évaluation pour la classe sur le versant enseignant,

respectant les principes de justice sur lesquels les élèves ne manquent pas de mobiliser les stagiaires.

Cette classe met en relief une dominante forte : il s'agit avant tout pour ceux qui s'y inscrivent de se former pour se professionnaliser. A ce titre les attentes sont importantes et traversent de façon plus ou moins critique les différents espaces de formation.

3.1.3. Univers de la classe

Cet univers est privilégié par des stagiaires sans expérience d'enseignement, dont la préoccupation majeure reste la gestion de la classe. Les tâches professionnelles se distribuent difficilement entre préparations de cours, organisation pédagogique, enrôlement dans les apprentissages, contrôle du travail des élèves dont les comportements (bavardages, non concentration) déconcertent le stagiaire. Tantôt enthousiastes, envahissants, démobilisés, stratèges, les élèves renvoient aussi à l'enseignant son incapacité à remédier aux difficultés d'apprentissage qu'ils rencontrent. Cet univers reste donc avant tout celui de la remise en question où les prises de conscience se mêlent à des phases de découragement mettant en relief les zones d'ombre d'une pratique encore balbutiante. La question de la motivation à enseigner se pose fortement pour quelques stagiaires à cette période, notamment face aux demandes désordonnées et parfois contradictoires des élèves qui ne peuvent pas - ou plus - être entendues.

De nombreux décalages sont constatés entre l'énorme travail de l'enseignant et le peu d'efforts fournis par les élèves. A cela s'ajoutent des problèmes de rythme et d'avancée du cours. Il faut reprendre les explications pour ne pas perdre la classe, poursuivre de « *petits objectifs* », sans perdre de vue le programme officiel. Un problème d'organisation du temps d'apprentissage est mis en relief par des stagiaires qui se disent « *pris au dépourvu* » ou ont « *l'impression de ne rien faire* ». Les termes « *séance, séquence, progression* », traversent les discours et rendent compte de préoccupations professionnelles liées à la pertinence des choix réalisés, à l'adaptation des contenus à la diversité des élèves, aux modalités d'évaluation. Tout reste à clarifier : échelle des notes, types de devoirs, niveau d'exigence, importance accordée au travail à la maison, prise en compte de l'oral et de l'écrit dans les notes de fin de trimestre.

La question de la temporalité est aussi caractéristique de cette catégorie : les repères temporels scandent l'année (« *au début, la semaine dernière, maintenant, la prochaine séquence* ») et se combinent avec des mises en perspectives de la part de l'enseignant : « *il va falloir, je vais devoir, je pense commencer* ». Le stagiaire, submergé par la classe, est en prise avec une multitude d'impressions sans savoir sur quels critères fonder son jugement. Nombre de ceux qui s'inscrivent dans cet univers évoquent la tension entre des temps de réflexion à l'IUFM et l'impossibilité dans l'immédiat de modifier leur pratique : « *je ne peux pas être plus sévère... obliger l'élève... me mettre moins de pression* »

Des interrogations d'ordre didactico-pédagogique apparaissent : comment construire une séquence, présenter un contenu, essayer de mettre les élèves au travail, les interroger, les faire taire ? A partir de quand et jusqu'où les sanctionner ? D'autres questions dévoilent un positionnement encore mal affirmé : comment « tenir » dans l'exercice du métier, comprendre ce qui se joue dans l'interaction avec les élèves, être explicite sur ce qu'on attend d'eux ? Tout cela suppose pour l'enseignant de se projeter mais aussi d'anticiper, de tenir le cap des apprentissages, tout en s'adaptant. Restent des moments de réussite, parfois difficiles à analyser mais qui redonnent confiance. En effet, l'apprentissage se vit avec une double entrée : celle des élèves qu'il faut faire progresser ; celle des stagiaires eux-mêmes qui apprennent en enseignant. Chacun y fait des erreurs, y développe ses stratégies et, à terme, des compétences.

Cette catégorie s'organise autour d'une préoccupation majeure : faire classe et gérer le groupe. Les stagiaires qui s'y retrouvent font état de multiples tensions émergeant dans l'ordinaire de la classe, difficiles à mettre à distance lorsqu'ils se retrouvent à l'IUFM et sont invités à développer une posture réflexive.

3.1.4. Univers de l'établissement

Le monde lexical repérable dans cette dernière catégorie renvoie essentiellement à la découverte de l'établissement d'accueil et des acteurs qui le font vivre. Les stagiaires insistent sur le moment de la pré-rentrée où l'univers scolaire s'avère au final relativement déstabilisant ; chacun se sent plus ou moins autorisé à y rencontrer des enseignants qui ont une histoire commune, semblent partager des complicités et donnent à voir une forme de communauté qui impressionne le novice. L'insertion professionnelle est associée à la qualité de l'accueil du tuteur, servant en quelque sorte de médiateur pour une intégration réussie. Plusieurs caractéristiques se dessinent, confirmant l'importance d'une présence attentive de sa part : visite des lieux, conseils de départ, aide à la préparation des premiers cours donnent l'occasion de surmonter les incertitudes de rentrée.

Rapidement se déclinent des figures d'enseignants plus ou moins appréciés - autoritaires, charismatiques, conviviaux, disponibles, méprisants - posant la question du positionnement dans les équipes lorsque l'on a le statut de stagiaire. Se situer face au collectif enseignant mais aussi au personnel administratif devient une nécessité, se légitimer devant les élèves et les parents, développer une autorité de compétence constitue une réelle préoccupation avant que ne commencent les « rendez-vous » programmés par la direction (conseils de classe, rencontres parents-professeurs, etc).

Devenir enseignant, c'est aussi découvrir une organisation spécifique à l'établissement (emploi du temps, horaires, réunions du soir) et des lieux à investir au plus vite pour prendre des repères : couloirs, salles de classe, salle des professeurs, bureau de la vie scolaire, etc. De fait, le stagiaire doit prendre une multitude d'informations sur l'environnement professionnel. Il s'agit donc dans cet univers de découvrir un nouveau contexte et de s'y insérer.

3.2. Le déplacement des préoccupations professionnelles

Trois registres de sens sont traversés par les stagiaires au mois de mars et investis de façon plus ou moins forte par les uns ou les autres. On repère des glissements en terme de parcours, des identités qui s'affirment ou se questionnent, des représentations qui se cristallisent, liées d'une part à la persistance de certaines difficultés et d'autre part aux tensions en terme de validation.

3.2.1. L'espace de l'établissement : devenir enseignant à part entière

L'univers lexical mobilisé dans cette catégorie est fortement centré sur l'établissement. Il prend en compte trois tendances participant au processus d'insertion professionnelle. Une première déclinaison s'opère autour de l'intégration : en tant que novice confronté à des enseignants expérimentés, certains stagiaires découvrent un univers dans lequel ils trouvent progressivement leur place. Confortés dans leur rôle et en passe d'être validés sur leur stage, sensibles à une ambiance conviviale, ils diversifient les échanges avec les enseignants - dont le tuteur - en fonction des opportunités (réunions, équipe pédagogique de la classe en responsabilité) ou de possibles affinités inter personnelles. Cet ensemble d'éléments favorise un processus identitaire fondé sur le rapport de soi à autrui. Se sentir considéré comme un collègue à part entière suppose des formes de reconnaissance n'échappant pas aux enseignants qui se délestent peu à peu de leur statut de stagiaire.

Une deuxième tendance se dessine autour des incertitudes de la validation du stage. L'établissement est alors perçu comme une source de stress car les difficultés du stagiaire persistant, les regards des collègues deviennent moins évidents à interpréter et la perspective d'un possible redoublement rend plus délicate la phase d'intégration. La non reconnaissance potentielle des compétences renforce une image négative du soi professionnel.

Enfin cette catégorie est aussi porteuse de questions identitaires liées à la tension continuité-changement. Enseigner dans un établissement suppose d'endosser un rôle d'adulte que certains stagiaires ne se sentent pas encore prêts à assumer. Le changement de posture lié au passage « de l'autre côté » crée un flou identitaire qui rend aussi plus difficile l'identification, même partielle, au monde des enseignants.

Cet univers est donc relativement composite. Il met en relief des aspects très différents ramenant à des enjeux identitaires liées à la (re)définition de soi et à la reconnaissance ou non reconnaissance d'autrui en tant que professionnel.

3.2.2. La centration sur l'élève : devenir un professionnel de l'apprentissage

Dans cette catégorie, élaborée sur des mondes lexicaux dont la cohérence est relativement facile à repérer, se retrouvent des stagiaires ayant déjà une expérience dans ou hors de l'enseignement. L'analyse met en relief plusieurs thématiques. Tout d'abord une place importante est accordée à la réflexion de l'enseignant : menée en amont, elle permet d'opérer des choix didactiques pertinents pour adapter son

enseignement aux réalités de la classe ; produite *a posteriori*, elle favorise une analyse des effets de la pratique, visant à comprendre les difficultés des élèves pour envisager des voies de remédiation adaptées. La prise en compte du niveau des élèves suscite des questions autant qu'elle ouvre des possibles, le but étant de gagner en efficacité et d'enrôler les élèves dans les apprentissages. Le pôle pédagogique est aussi largement investi à travers un certain nombre de dispositifs : l'alternance de temps de recherche individuelle, de travail de groupe, de moments d'aide individualisée, supposent pour l'enseignant de se positionner, de clarifier sa démarche, d'établir une relation favorable aux apprentissages, d'instaurer des limites, d'être explicite sur ses attentes et de veiller au respect du contrat didactique. Enfin la recherche d'une évaluation adaptée semble très présente : « *buts visés, prise de conscience, critères mobilisés, différenciation* » laissent entrevoir des modalités d'évaluation formative permettant aux élèves comme à l'enseignant de se repérer. Cet univers de sens rend compte d'une centration forte sur les processus d'apprentissage dont le mémoire professionnel révèle les avancées et les limites dans l'expérience de la classe.

3.2.3. La réalité de la classe et l'inscription dans le temps

Cette dernière catégorie correspond aux stagiaires radicalement centrés sur leur classe ou encore débordés par la gestion des contenus mais aussi des espaces, du temps, du collectif. Le monde lexical souligne la prise en compte conjointe de plusieurs registres dans un horizon temporel qui reste difficile à tenir : en amont préparer séquences et séances, clarifier les objectifs, anticiper les réponses des élèves, mettre en perspective contenus et évaluation ; dans l'interaction avec les élèves, essayer de mettre en œuvre les dispositifs, d'avancer dans les contenus, de favoriser la participation des élèves. Se succèdent alors des moments réussis et d'autres où le stagiaire se rend compte qu'il perd du temps, répète les consignes sans effet, n'est pas suffisamment crédible pour les élèves, etc. Ne sachant pas toujours comment situer son niveau d'exigence, soumis à des pressions liées au regard des formateurs, il se voit contraint de continuer, pour essayer d'améliorer sa pratique. La réalité de la classe lui laisse à penser qu'il en est encore aux balbutiements d'une pratique qui aurait besoin de temps pour s'affiner et s'affirmer dans une année ou ce temps est contraint par les procédures de validation. Parallèlement, certains disent manquer de temps, perdus dans le dédale des tâches à assumer. Il s'agit alors de finir l'heure, de boucler au plus vite la séquence, d'attendre les vacances pour évacuer le stress, se donner de nouvelles perspectives et différer les changements, s'il le faut, en attendant un contexte professionnel plus favorable.

4. Sans pouvoir conclure...

A ce stade des analyses, le processus de professionnalisation met en lumière des continuités sur le rapport au métier, des changements en terme d'intégration professionnelle, construits par rapport aux contextes de travail, aux normes de la formation et aux exigences de la validation. Si l'image d'un enseignant professionnel semble se préciser pour certains stagiaires, on repère aussi chez ceux

dont les pratiques sont encore mal assurées, une focalisation à l'échelle de la classe, sans prise de distance, qui rend problématique le processus identitaire.

Les analyses de la troisième série d'entretiens, réalisée au mois de juin, restent à effectuer. Elles constitueront un autre point de vue sur l'évolution des représentations et des pratiques avant que les stagiaires ne quittent la formation initiale pour entrer pleinement dans le monde enseignant.

Références bibliographiques

- Altet, M. (1996). Compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (ed.), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck, 27-40.
- Baillauques, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (ed.), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck, 41-61.
- Barbier, JM. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, *Education permanente*, 128, 11-26.
- Blin, JF. (1997). *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris : L'harmattan.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Roux-Perez, T. (2006a). Construction des compétences professionnelles chez les enseignants débutants : entre logique de formation, logiques des acteurs et effets de contexte. *Actes Colloque CNAM : « Usages sociaux de la notion de compétences : quels savoirs, quels individus ? »*, Paris, 9 mars 2006, www.ensieta.fr/jecompetence. (12 juin 2007)
- Roux-Perez, T. (2006b) Construction identitaire des enseignants en formation initiale : entre représentations partagées et éléments de différenciation dans le rapport au métier. *Actes 8^e Biennale de l'Education « Expérience(s), savoir(s), sujet(s) »*. Lyon, 11-14 avril 2006. www.inrp.fr (12 juin 2007)
- Roux-Perez.T. (2006c). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction. *Revue STAPS*, 73, 57-69.
- Tardif, M et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Wittorski, R. (2005) (sdr). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.