

# LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS SUR LEURS PRATIQUES

## UNE CLEF POUR COMPRENDRE LA CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE

Thierry PIOT\*

### Résumé

*Cet article est issu d'une recherche essentiellement descriptive. Il veut rendre compte de la construction de la professionnalité enseignante au niveau des acteurs : des enseignants en formation professionnelle initiale et en première année de pratiques en classe. Notre analyse conduit à deux principaux résultats :*

- *Les conceptions pédagogiques des enseignants débutants sont d'une part composites et structurées autour d'un noyau stable centré sur la réussite de l'élève, et d'autre part dynamiques.*
- *Les versants affectif et cognitif des représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques pédagogiques se conjuguent de manière complexe et peuvent aboutir à une dynamique intégratrice : l'enseignant, via un projet professionnel et personnel, est auteur et acteur de sa propre professionnalité.*

### Abstract

*This paper is based on essentially descriptive research. Its purpose is to deal with the construction of teachers' professionalism among its actors: teachers in preservice professional training and in their first year of practice in class. Our study leads up to two main results:*

- *The teaching conceptions of beginners are on the one hand heterogeneous and structured around a stable core centered on the pupils' achievement and, on the other hand, dynamic.*
- *The emotional and cognitive sides of the representations beginners from of their teaching practice, combine in a complex way, and can result in integrating dynamics: through a personal and professional project, the teacher is both author and actor of his own professionalism.*

\* - Thierry Piot, Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN).

Si la plupart des observateurs s'accordent à reconnaître que ce siècle, notamment depuis la dernière guerre, a profondément changé la société, et de là, l'école et ceux qui la fréquentent, tous ne partagent pas le même point de vue sur la définition des missions à confier aux enseignants et, à travers la formation initiale et continue, sur les compétences que ceux-ci doivent posséder et qui fondent leur professionnalité. De nombreux travaux se sont intéressés à ce sujet, particulièrement à l'occasion de la création et de la mise en route des IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres), à partir du rapport Bancel rédigé en 1989 (1). Un débat contradictoire est engagé, à travers des contributions différentes : à côté d'études prescriptives ou qui s'intéressent au niveau institutionnel (structure des IUFM, contenus de formation, place des stages sur le terrain...) devraient pouvoir trouver place des analyses descriptives, dont la présente recherche fait partie, destinées à comprendre la construction de la professionnalité enseignante *in situ*.

## COMMENT S'ÉLABORE LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE CHEZ LES ACTEURS ?

Il s'agit ici d'élèves enseignants à l'IUFM et d'enseignants débutants (au cours de la première année de prise de fonction). Parmi différents modèles de professionnalité enseignante, nous faisons nôtre le modèle du professionnel enseignant, (Altet, 1994). Ce modèle se caractérise par un noyau de compétences, centré sur la capacité de l'enseignant à analyser et à adapter de manière réflexive ses propres pratiques. Il s'appuie sur deux points principaux : d'une part la maîtrise des contenus à enseigner, c'est-à-dire les savoirs disciplinaires, et d'autre part des savoirs spécialisés. Ces derniers sont à la fois didactiques (comment enseigner la discipline) et pédagogiques (comment organiser et gérer la classe, prendre en compte la dimension relationnelle propre aux situations d'enseignement – apprentissage). Ils sont appelés à constituer une « base de connaissance » (Tardif et alii, 1993) qui deviendra peu à peu autonome. Dans un premier temps, nous avons tenté de rendre compte de la construction de la professionnalité enseignante, dans une perspective piagétienne : il s'agit de comprendre dans quelle mesure et comment les enseignants peuvent être tenus pour « les producteurs de leur propre professionnalité » (Barbier, Galatanu, 1993). Comment s'élaborent, se conjuguent et s'actualisent les compétences et les « savoirs praxiques concrets » qui caractérisent de manière spécifique les enseignants, en tant qu'ils sont à la fois auteurs/concepteurs, réalisateurs et évaluateurs des situations d'enseignement – apprentissage dans lesquelles ils sont co-acteurs engagés ?

1 - *Recherche et Formation*, « Tendances nouvelles de la formation des enseignants », n° 10, INRP (Institut national de recherche pédagogique), 1991 ; *Recherche et Formation*, « Théorie et pratique : matériaux pour les IUFM », n° 11, INRP, 1992 ; *Revue du CERSE* (Centre d'étude et de recherche en sciences de l'éducation), « Formation et professionnalisation des enseignants », Caen, 1992.

Se placer du point de vue des acteurs plutôt que du point de vue de l'institution ne signifie pas ignorer celle-ci, mais poser en premier lieu cette interrogation : Comment la professionnalité enseignante est-elle produite, construite, au moins en partie, par les enseignants eux-mêmes ?

Nous sommes partis des représentations des enseignants sur leurs pratiques professionnelles. Le concept de représentation est un concept-carrefour, complexe, mais incontournable. Son intérêt principal est qu'il permet d'inférer des informations denses, porteuses de sens, dans la mesure où les représentations se construisent via le schéma ternaire sujet individuel/sujet social/objet, dans l'interaction entre l'univers symbolique et l'univers pratique. Cependant, nous partageons le point de vue de Bouyssières (1992), pour qui elles ont un caractère colonisateur et inflationniste dans les sciences humaines, et restent un concept en cours de consolidation. E. Charlier (1989) propose une synthèse cohérente et unifiée du concept de représentation dans l'enseignement, que nous faisons nôtre. Elle définit les représentations comme « des entités hypothétiques, chargées affectivement, qui cristallisent des significations particulières, classificatoires ou structurales chez un individu ou chez un groupe à un moment donné, dans un projet. Multidimensionnelles,... elles sont à la fois processus et produit,... et ont un pôle cognitif et un pôle affectif... » La complexité et le flou relatif qui caractérisent les représentations implique de préciser les choix méthodologiques qui permettent de les inférer puisqu'elles ne se donnent pas à voir spontanément. Deux outils principaux – un Q. Sort et un entretien d'explicitation – ont été mobilisés ici pour saisir et analyser les données relatives à ces représentations.

La population de référence de notre travail est constituée par 166 professeurs des écoles (PE) et par 239 professeurs de lycées et collèges (PLC) de l'IUFM de Basse-Normandie, tous en formation professionnelle initiale au cours de l'année scolaire 1992-1993 et que nous avons suivis durant la première année de prise de fonction (année scolaire 1993-1994). L'échantillon sur lequel nous avons travaillé comprend 151 sujets, répartis, à l'image de la population mère, entre PE (41 %) et PLC (59 %). Parmi les PLC, nous avons opéré une distinction entre les disciplines enseignées : PLC littéraires (lettres et français, histoire et géographie, langues vivantes, philosophie) : 54 % ; PLC scientifiques (mathématiques, physique et chimie, sciences naturelles) : 31 % ; PLC éducation physique et sportive : 15 %.

Les données et l'analyse ont porté sur les deux champs de variables suivants : d'une part, les représentations relatives aux conceptions pédagogiques des enseignants, et d'autre part, l'articulation entre le versant cognitif et le versant affectif des représentations des enseignants sur leurs pratiques professionnelles.

## RÉSULTATS

### Les conceptions pédagogiques des enseignants sont composites et dynamiques

Le Q.Sort a permis de saisir, à partir des réponses aux 73 items proposés à 151 sujets appareillés, les représentations des enseignants néophytes (professeurs des écoles et professeurs des lycées et collèges) à deux reprises : une première fois à l'issue du concours d'entrée à l'IUFM et une seconde fois à la fin de la première année de prise de fonction. L'architecture générale du Q. Sort s'organise autour de cinq modèles de conceptions pédagogiques, de trois modèles de formation des enseignants et de quatre modèles de professionnalité enseignante. Les modèles de conceptions pédagogiques, validés antérieurement (Chappaz, 1985; Altet, 1994), sont les suivants : le modèle centré sur la *modification du comportement* de l'élève donne à l'enseignant, qui cherche à orienter les changements, le rôle d'un expert de l'analyse systématique et celui d'un planificateur. Dans le modèle centré sur les *interactions sociales*, l'enseignant est un animateur qui privilégie le travail de groupe pour provoquer des échanges et des confrontations entre les élèves. L'enseignant devient une personne-ressource au service de la personnalité globale de l'élève dans le modèle centré sur le *développement de la personnalité* de l'élève. L'enseignant qui met en avant la maîtrise des contenus à enseigner par l'apprenant et qui cherche surtout à transmettre un savoir est caractérisé par le modèle du *traitement de l'information*. Enfin, dans le modèle centré sur la *réussite de l'apprenant*, l'enseignant est un médiateur qui favorise le processus de régulation interactive et utilise les ressources de la différenciation pédagogique.

116

L'analyse des résultats montre que les représentations des enseignants interrogés ont deux caractéristiques principales : elles sont composites et dynamiques.

■ **Les conceptions pédagogiques sont composites.** Aucun des modèles proposés n'obtient de score négligeable : il apparaît donc que les représentations sous-jacentes à ces modèles ne s'ordonnent pas derrière un modèle « pur » mais sont le produit d'un métissage équilibré entre des conceptions qui entretiennent entre elles des rapports plus complémentaires que contradictoires. La triple centration sur l'élève, le contenu et la méthode traduit ainsi, au delà de clivages théoriques, les réalités multiples et complexes de l'acte pédagogique *in vivo*. Cependant, on constate qu'un modèle relativement dominant émerge. C'est le modèle centré sur la *réussite de l'apprenant*. Ainsi, pour les enseignants débutants, ayant une expérience professionnelle réduite, l'enseignant se pose en premier lieu comme un *médiateur actif* entre l'apprenant et les contenus. Cela implique des rapports pédagogiques où la notion de régulation interactive favorise, via la pédagogie différenciée, la réussite de l'élève. Les résultats concernant les deux autres champs du Q.Sort comportent des caractéristiques analogues : le modèle de formation des enseignants centré sur l'analyse de la situation pédagogique émerge à côté des modèles centrés sur la démarche

ou les acquisitions ; le modèle de professionnalité centré sur « l'enseignant professionnel » domine relativement les modèles de « l'enseignant artisan, du technologue, et du magister ». La réalité des représentations des enseignants débutants est métissée : aucun modèle pédagogique ne s'impose largement, mais ce métissage ne traduit pas un éclatement des représentations. La corrélation statistique entre les trois modèles dominants met au contraire en évidence un noyau stable et cohérent autour duquel s'articulent et avec lequel se conjuguent les apports spécifiques et hétérogènes des autres conceptions. Ce noyau se structure autour du concept qui désigne la capacité de l'enseignant à gérer et réguler en temps réel son action pédagogique, en fonction d'une situation d'enseignement - apprentissage contextualisée, toujours singulière, au bénéfice de la réussite scolaire de chaque élève.

■ **Les conceptions pédagogiques des enseignants débutants sont dynamiques.** La double passation du Q. Sort auprès des mêmes sujets permet de mesurer des résultats qui se confirment et s'amplifient d'une fois sur l'autre. Ainsi, le noyau stable se renforce au détriment de certaines conceptions périphériques entre l'année de formation à l'IUFM et la première année passée sur le terrain. Le « choc du réel » que constitue l'année de pratique effective, passée en responsabilité d'élèves, provoque un durcissement du noyau stable. L'intérêt des enseignants débutants pour l'analyse et la gestion des situations d'enseignement - apprentissage n'est ni de pure forme, ni une illusion théoricienne qui serait entretenue à l'IUFM, mais bien un trait essentiel propre à ces enseignants. À côté de cette dynamique de renforcement du noyau stable, il existe un net effet institutionnel. Celui-ci distingue les professeurs des écoles (1<sup>er</sup> degré) et les professeurs de lycées et collèges (2<sup>nd</sup> degré). Les premiers sont davantage centrés sur les élèves (modèles des interactions sociales et du développement de l'élève) et les seconds sont davantage centrés sur les contenus disciplinaires (modèle du traitement de l'information). Cette dernière remarque est d'ailleurs plus significative chez les enseignants des disciplines issues des sciences nomotétiques (mathématiques, physique) que chez les enseignants des disciplines littéraires ou issues des sciences humaines. Les enseignants en éducation physique et sportive se rattachent à ceux des disciplines scientifiques : cette proximité peut être mise en relation avec les orientations universitaires de cette discipline (concept du « corps-machine »). Ces variations restent secondaires en regard du noyau stable qui émerge chez l'ensemble des enseignants, mais elles attestent que l'histoire institutionnelle reste prégnante. Le poids de celle-ci est notamment renforcé par les formateurs dont l'origine institutionnelle influe sur le modèle de professionnalité qu'ils mettent en avant.

Pour identifier les processus qui régissent la construction du noyau stable et pour rendre compte de la dynamique à travers laquelle celui-ci s'élabore, un travail essentiellement qualitatif vient éclairer les résultats précédents.

## Affectivité et cognition dans les représentations

Le versant affectif et le versant cognitif des représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques pédagogiques nous informent sur la construction de leur professionnalité.

Pour saisir les représentations, nous avons utilisé l'entretien d'explicitation (Vermerch, 1991) qui est une technique d'aide à la verbalisation. Il a été procédé pour chacun des 35 sujets à deux entretiens successifs : l'un s'est déroulé au cours de l'année de formation professionnelle à l'IUFM, et l'autre à l'issue de la première année de prise de fonction. Les discours obtenus ont été découpés par unité de sens et analysés simultanément à l'aide d'outils *ad hoc*, destinés à identifier les variables cognitives (Malglaive, 1990) et les variables affectives (Dupont, 1983 ; Huberman, 1989 ; Baillauquès, 1990).

Il est possible de proposer un modèle d'intelligibilité du processus de construction de la professionnalité enseignante du point de vue des acteurs (cf. dernière page de l'article). Le choix d'un modèle présente l'avantage de mettre l'accent sur une lecture dynamique et synthétique de la construction des représentations des enseignants sur leurs pratiques. La principole limite est que le modèle paraît faire subir une « dessiccation réductrice » à ces représentations. Cependant, il ne se pose pas comme un reflet exhaustif du réel ; le travail sur le terrain témoigne d'une réalité relationnelle et humaine complexe et métissée. Deux alternatives, qui semblent s'exclure sont présentées, mais c'est dans l'entre-deux que se rencontre la réalité graduée, en partie opoque, propre à la situation singulière et irréductible de chaque enseignant. Dans cet entre-deux coexistent, voire se conjuguent les deux orientations détaillées ci-dessous. Le modèle se veut seulement une contribution **pour** éclairer cette réalité complexe.

118

Les résultats obtenus permettent de montrer que le pôle affectif des représentations des enseignants sur leurs pratiques est déterminant. Il agit comme un orienteur actif vers deux voies possibles : l'inertie non intégratrice et la dynamique intégratrice.

■ **L'inertie non intégratrice** a pour origine une orientation statique du versant affectif des représentations, orientation qui comprend un effet de résistance. Elle concerne 25 % des sujets de notre échantillon. L'enseignant s'inscrit dans une problématique professionnelle négative : il exprime sa motivation en terme de carence et il regarde plus la difficulté qu'il rencontre dans sa pratique pédagogique qu'il n'envisage les moyens pour prendre en compte cette difficulté et la dépasser. Il n'a pas de projet professionnel bien défini. L'enseignant est peu sûr de sa pratique pédagogique et il témoigne d'une image de soi fragile. Cette fragilité se révèle soit par une image fragmentée qui reflète l'émiettement et l'érosion de l'investissement de l'enseignant, soit par une image monolithique : chaque situation difficile sur le plan pédagogique lui apparaît comme un problème isolé... et les problèmes s'accumulent à ses yeux sans qu'il soit en mesure d'apporter une solution appropriée, faute d'un cadre cohérent.

L'image monolithique est un parti pris derrière lequel se réfugie l'enseignant pour se protéger, « tenir le choc ». Il a une image professionnelle figée qui le rend fragile car elle ne lui permet pas de s'adapter aux problèmes variés qu'il rencontre sur le terrain. L'enseignant accepte peu ou mal de douter. Il se bloque dans ses certitudes, se décourage de manière irrationnelle, se laisse guider par ses seuls affects. Il confond sa personne avec sa pratique pédagogique. Son incapacité à résoudre ses problèmes de classe est liée à une image professionnelle dévalorisée. L'enseignant fuit et se détourne de tout discours où il est mis en cause en tant qu'individu. Il ne peut ni n'accepte d'évoquer son engagement lié à des angoisses relatives aux difficultés qu'il rencontre dans sa pratique pédagogique quotidienne et qui se répètent sans issue visible. Il est essentiellement défiant envers autrui : la classe sans les élèves lui serait agréable. Gérer les conflits, les difficultés relationnelles des situations d'enseignement – apprentissage est une gageure presque insurmontable, parfois un calvaire.

Cette problématique affective négative induit un processus de blocage et une attitude de cristallisation des difficultés rencontrées dans les relations pédagogiques où l'enseignant est engagé. Ces difficultés se rencontrent surtout sur le plan de la communication et semblent converger dans une impasse. En un mot, l'enseignant apparaît découragé, voire angoissé. Sa personnalité professionnelle est tanatogène, c'est-à-dire figée et émiettée, sans cohérence ni perspective. Ainsi, on aboutit à un blocage d'ordre communicationnel et relationnel où l'enseignant ne peut ni ne veut se remettre en cause. Ce blocage provoque une illusion et un aveuglement qui le limitent à une *proto-analyse* ou une *pseudo-analyse* de ses pratiques pédagogiques. De fait, la pratique pédagogique est déconnectée d'un travail cognitif. Elle se borne à mettre en œuvre des savoir-faire routinisés, imités ou stéréotypés, mais généralement décalés du réel. L'analyse est soit absente ou très rudimentaire, soit étayée par des savoirs et des éléments théoriques parcellaires et orientés largement vers une auto justification de l'enseignant. Ce dernier rejette l'origine et la responsabilité de ses difficultés sur les différents éléments de la situation d'enseignement – apprentissage, essentiellement les élèves et les effets pervers du « système ». Les représentations des pratiques pédagogiques sont construites autour d'un noyau fragmenté (juxtaposition et cloisonnement d'éléments négatifs) ou fermé (pas de relation entre la pratique et la variabilité des situations d'enseignement). Les enseignants concernés par cette « inertie non intégratrice » se caractérisent par l'incapacité à construire un projet professionnel qui serait clairement orienté dans ses visées et souple dans sa mise en œuvre.

■ À côté, toujours de manière graduée, 75 % des enseignants rencontrés s'inscrivent dans une **dynamique intégratrice**. Celle-ci se met en place à partir d'une orientation active et facilitatrice du versant affectif des représentations sur la pratique pédagogique de l'enseignant. Ce dernier est ouvert, et accepte de questionner ses pratiques. Il examine les critiques fondées et constructives qui lui sont adressées à partir du moment où il se sent respecté en tant que personne. Il pratique avec mesure

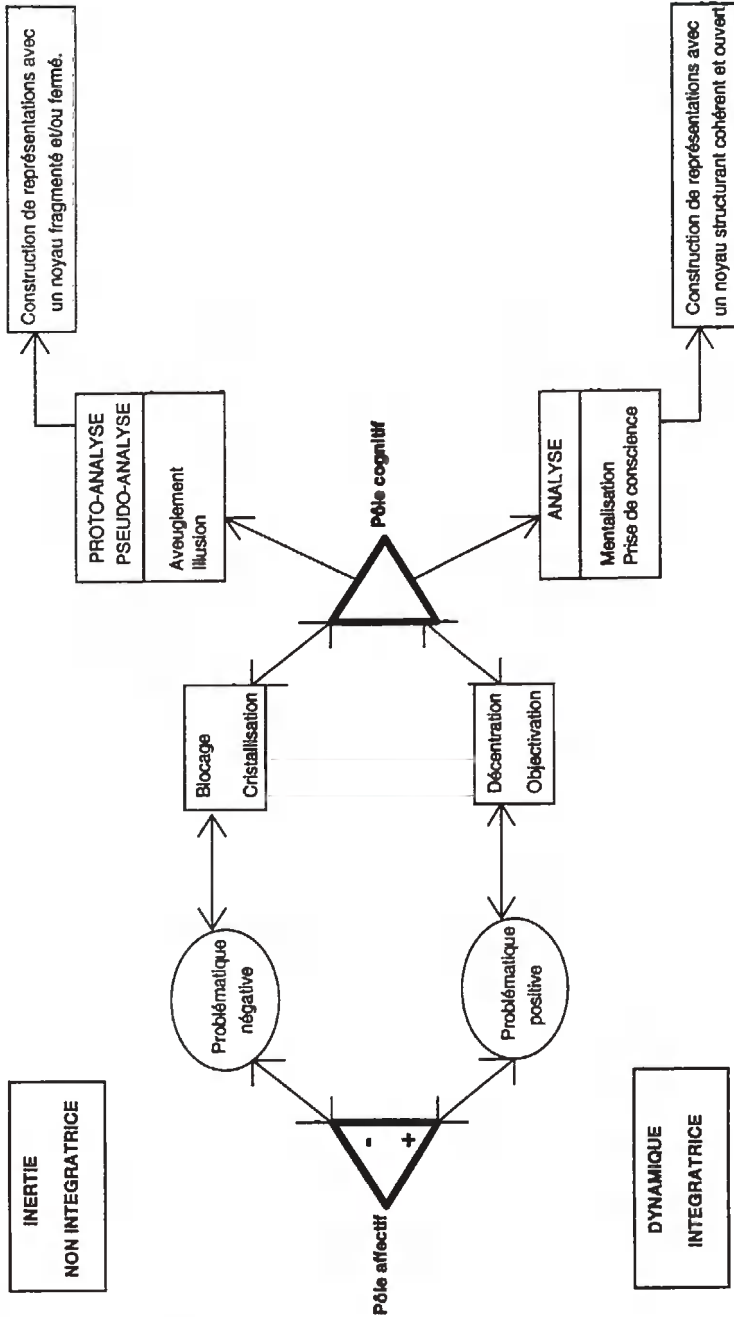
et discernement l'autocritique et garde présent à l'esprit la question du sens de son engagement personnel à travers un projet qui englobe les sphères personnelle et professionnelle et qui se traduit au quotidien de la classe par une « mise en acte ». Il porte un regard plutôt lucide sur le rôle professionnel qu'il s'assigne et sur celui qui lui est institutionnellement assigné. Il sait se remettre en cause et progresser en confiance : il s'inscrit dans une problématique professionnelle positive. L'enseignant exprime sa motivation en terme de besoin. Il dit ou laisse entendre qu'il « est en chemin » sur le plan professionnel. Il n'évite pas les difficultés qu'il rencontre dans les situations d'enseignement-apprentissage, mais cherche à en prendre la mesure. Il est cohérent et sait prendre du recul pour analyser une situation particulière, conflictuelle le cas échéant. Cette faculté lui permet de relativiser sa pratique, de la questionner tout en se décentrant de celle-ci sur le plan de l'investissement affectif.

En classe, c'est généralement une relation d'empathie qui l'emporte, au-delà des conflits et difficultés ponctuelles qui sont dépassés la plupart du temps. La relation maître/élève(s) est une relation vivante où l'autorité est expliquée et comprise. Les collègues sont source d'enrichissement, d'idées, de critiques et d'humour. Cette problématique professionnelle positive autorise l'enseignant, via un double effort de décentration et d'objectivation de sa pratique, à accéder à une analyse plus ou moins approfondie de cette pratique. Ce travail comporte plusieurs niveaux : la *procéduralisation* permet à l'action pédagogique d'être accompagnée – et non pas détachée ou seulement suivie – par la cognition. Savoir organiser sa pratique en procédures signifie faire appel à des *habitus* (Perrenoud, 1994), des savoirs pragmatiques ou expérimentiels, et permet une explicitation de son action. En passant de la confusion à la distinction d'éléments et de procédures qui caractérisent sa pratique, l'enseignant prend conscience, au sens de mentalisation, de l'organisation de celle-ci. La moitié des enseignants concernés par la « dynamique intégratrice » mettent en œuvre une analyse procédurale de leurs pratiques pédagogiques. La *formalisation* fait appel à des savoirs rationnels (Malgaive, 1990). Dans ce cas, la pratique pédagogique est accompagnée, voire précédée par un travail cognitif. Concrètement, l'enseignant prend conscience des ressorts de l'organisation et des transformations de son action pédagogique. La procéduralisation et formalisation permettent à l'enseignant d'élaborer progressivement des représentations de sa pratique autour d'un noyau structurant, cohérent et ouvert : Il est alors producteur de sa propre professionnalité enseignante. Cette professionnalité ne s'inscrit pas dans une dynamique linéaire, mais se construit dans un mouvement récursif entre le pôle affectif et le pôle cognitif des représentations de l'enseignant sur ses pratiques. Ces deux versants, distingués ici ne sont pas indépendants ni étrangers l'un à l'autre mais sont dialogiquement liés.



## Conclusion

Les conceptions pédagogiques et les représentations des enseignants sur leurs pratiques revêtent un caractère composite qui devrait interdire de considérer ceux-ci comme un ensemble homogène. Pas plus qu'il n'existe d'élève-type, il n'existe d'enseignant-type. En regard de la différenciation pédagogique dont l'objet est de proposer à chaque élève, avec ses différences, des solutions plurielles pour tendre vers sa réussite scolaire et son épanouissement personnel et social, la formation des enseignants devrait prendre en compte l'hétérogénéité de ces derniers. L'histoire personnelle et les expériences antérieures sont deux éléments parmi d'autres qui justifient de tendre vers une individualisation des parcours de formation, avec l'objectif constant pour tous : que la formation soit professionnelle, c'est-à-dire qu'elle soit orientée vers une analyse impliquée des pratiques réelles qui s'appuie sur un travail de théorisation de celles-ci, afin de les ajuster, si possible en temps réel. Dans cette perspective, les enseignants, acteurs de terrain déterminants du système scolaire sont en même temps *auteurs et acteurs de leur professionnalité*. Celle-ci se construit à travers un projet professionnel et personnel où la « dynamique intégratrice », en articulant les versants affectif et cognitif des représentations des enseignants sur leurs pratiques, leur permet d'analyser puis de les rendre pertinentes en regard du caractère singulier de chaque situation. Le projet professionnel de chaque enseignant, à la fois produit et processus semble se poser comme un reflet singulier d'une professionnalité commune à tous.



Modèle de Construction de la Professionnalité Enseignante

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF (coll. Pédagogie d'aujourd'hui).
- BAILLAUGUES S. (1990). – *La formation psychologique des instituteurs*, Paris, PUF.
- BANCEL D. (1989). – *Créer une nouvelle dynamique dans la formation des maîtres*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale.
- BARBIER J.-M., GALATANU O. (1993). – *La qualité des enseignants, l'examen des programmes de formation des enseignants*, Rapport final de recherche commandée par la DEP, Paris, CNAM.
- BOUYSSIERES P. (1992). – *La représentation sociale du métier : lieu d'expression stratégique dans la construction socio-cognitive du projet professionnel. Un exemple : les étudiants et la représentation sociale des métiers de l'enseignement*, Thèse inédite, Université de Toulouse.
- CHARLIER E. (1989). – *Planifier, c'est prendre des décisions*, Bruxelles, De Boeck.
- DUPONT P. (1983). – *Pratique de la classe ; domaine relationnel*, Bruxelles, Labor.
- HABERMAS J. (1987). – *Théorie de l'agir communicationnel*, Tome I, Paris, Fayard.
- JODELET D. (1989). – *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- MALGLAIVE G. (1990). – *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
- MORIN E. (1990). – *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PIAGET J., (1994). – *La prise de conscience*, Paris, PUF.
- PIOT T. (1994). – *Émergence de l'enseignant professionnel : articulation des pôles cognitif et affectif des représentation dans la construction de la professionnalité enseignante*, Thèse non éditée, Nantes.
- Recherche et Formation* (1991). – n° 10, « Tendances nouvelles de la formation des enseignants », INRP, Paris.
- Recherche et Formation* (1992). – n° 11, « Théorie et pratique : matériaux pour les IUFM », INRP, Paris.
- Revue du CERSE* (1992). – « Formation et professionnalisation des enseignants », CERSE, Caen.
- TARDIF M. (1993). – « Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en Éducation », in Gauthier C., Mellouki M. et Tardif M., *Le savoir des enseignants, Que savent-ils ?* Montréal, Éd. logiques.
- VERMERSCH P. (1991). – « L'entretien d'explicitation », *Les cahiers de Beaumont*, n° 52 bis-53.