

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :  
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN  
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)  
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**INTERACTIONS ENTRE PAIRS ET DEVELOPPEMENT  
PROFESSIONNEL : Les interactions entre pairs comme vecteurs  
de développement professionnel chez les professeurs des écoles.**

Marie TRAMOUNTANIS

Adresse(s) de courriel : [marie.tramontanis@ac-creteil.fr](mailto:marie.tramontanis@ac-creteil.fr)  
[marietramontanis@gmail.com](mailto:marietramontanis@gmail.com)

**Compte-rendu de recherche <sup>1</sup>**

**Thème 3 :** Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :  
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels.

***Résumé court :***

*Le référentiel de compétences professionnelles des métiers de de professorat et de l'éducation  
demande à l'enseignant de « s'engager dans une démarche de développement  
professionnel ».*

*La recherche présentée a pour objet l'analyse des échanges informels entre enseignants au  
sein des écoles, comme des éventuels leviers de développement de compétences. Ce travail  
s'appuie sur une analyse qualitative sous forme d'entretiens auprès de 10 enseignants de la  
région parisienne, au cours de l'année scolaire 2015/2016. Il vise à comprendre et  
questionner le rôle et la place des interactions entre enseignants, sont-elles perçues comme  
ayant des effets de formation par les professeurs, sur quels objets et à quels moments de leur  
cycle de vie professionnelle ?*

**Mots-Clés :** Interactions, développement de compétences, formation continue, enseignant

---

<sup>1</sup> - Recherche de master MEEF 4 « ingénierie de la formation » poursuivi en thèse

Commencée l'année dernière en master et poursuivie cette année en thèse ma recherche porte sur les interactions entre pairs comme un des vecteurs de développement professionnel chez les professeurs des écoles. Elle trouve son origine dans mon propre parcours, étant professeur des écoles maître-formatrice, et estimant que ces échanges informels ont été un vrai levier de développement professionnel pour moi. Ils m'ont permis de mieux comprendre mon métier, d'ajuster ma posture professionnelle, d'identifier mes difficultés, de clarifier mes questionnements, d'avoir des réponses, de mettre en lien avec de la théorie, de confronter des points de vue, et d'avoir une posture réflexive sur ma pratique. Par ailleurs la qualité des échanges informels que j'ai eus dans des écoles différentes a été variable en fonction des enseignants rencontrés. Tandis qu'avec certains la porte des interactions était entièrement ouverte, avec d'autres les échanges portaient plutôt sur les démarches ou les préparations, essentiels mais qui n'impliquent pas de se dire ses doutes, ses incompréhensions, ses incapacités parfois à faire apprendre ses élèves. Mes différentes expériences m'ont amenée à peser des effets formatifs très différents selon les leviers activés. Il y a la formation continue qui a son intérêt, tout comme les réunions au sein des écoles (conseils des maîtres, de cycles), avec des échanges formalisés autour d'un sujet et en collectif. Et en parallèle à ces deux modalités les interactions ont aussi je pense des vertus professionnalisantes très importantes. C'est pourquoi je questionne ce qu'elles produisent même si elles ne sont pas les plus simples à en faire des typologies en fonction de leur caractère informel. Mes hypothèses reposent sur l'idée que grâce aux échanges informels entre pairs, l'enseignant se développe davantage professionnellement. Il construit des compétences à partir d'expériences, de confrontations à des situations semblables et différentes, par l'anticipation, l'émission d'hypothèses, par la réflexivité et la régulation. Et les interactions permettraient de prendre davantage conscience de ses besoins, de mieux les comprendre et les identifier, d'avoir une plus grande lisibilité de ses limites et de ses choix, de ses représentations.

Au départ, j'ai mis au point un dispositif d'enquête en faisant dix entretiens semi-directifs avec des enseignants de profils variés, à des moments différents de leur parcours, en référence avec les travaux d'Huberman que je présenterai ensuite. Il y a des nouveaux entrants, titulaires depuis un an, nommés des T1, des plus expérimentés, plutôt en milieu de carrière, titulaires depuis 10 à 19 ans, et enfin des professeurs en fin de carrière, à 30-39 ans de titularisation.

Le premier terrain de recherche : Catégorisation des professeurs interviewés en fonction de leur titularisation, de leur sexe, de leur école (maternelle ou élémentaire).

Enseignants :	Sexe		Ecole		Total
	Féminin	Masculin	maternelle	élémentaire	
T 1	3	0	0	3 (2 CE1, 1 CM2)	3
T 10-19	2	1	1 (GS)	2 (2 CM2)	3
T 30-39	1	2	0	3 (1 CP, 1 CM1, 1 fract.)	3

En premiers résultats, les interactions sont perçues comme ce que j'ai appelé une « formation de proximité ». Moyen de formation parmi d'autres, elles semblent être une variable d'ajustement à la formation continue, d'autant plus que les enseignants sont en demande de formation et que les savoirs scientifiques peinent à entrer dans les écoles. Elles sont considérées comme des moments de formation à part entière, « formation de proximité », permettant de répondre à des besoins immédiats, tout de suite et en situation. Il y a un besoin différencié en fonction de l'entrée dans le métier. Ainsi les interactions aident à confirmer l'entrée dans le métier et à mieux le comprendre lors de la première année, à entretenir une sorte de vocation par un sentiment partagé d'être au service d'une même cause, à prendre confiance en soi. La durée des études exigées avant de pouvoir passer le concours amènent les

futurs enseignants à davantage chercher à s'harmoniser avec leur propre goût et personnalité et ainsi les premières années s'apparentent à une quête de soi. Les interactions semblent aussi aider à tisser le lien entre la théorie et la pratique, elles sont perçues comme un moyen efficace, pratique, quotidien, récurrent, pour mettre en relation les préparations de classe, les observations et les analyses de pratiques. Sans renier la formation initiale, accusée d'être trop dense, trop théorique et déconnectée de la réalité, apprendre sur le terrain et grâce aux échanges, est vécu comme plus efficace en début de carrière. C'est pourquoi une enseignante de milieu de carrière explique qu'il est trop tôt en formation initiale pour apprécier et se saisir des apprentissages, le va et vient entre cours et classe n'est possible qu'après une certaine « maturité » dans le métier, pour comprendre et identifier des problématiques précises. La nouvelle formation empêcherait l'expérimentation, elle imposerait davantage et formaterait le nouvel enseignant, mais surtout elle s'éloignerait de l'apprentissage de la gestion de la classe qui devrait prévaloir « auprès d'étudiants en bac plus 5 qui de par leur niveau d'étude ne vont pas faire n'importe quoi » explique un enseignant de fin de carrière. Ce que confirme les propos des débutants. L'une des personnes interrogées soulève ce paradoxe, « on n'arrête pas de nous dire qu'on est devenu hyper professionnel et en même temps on est toujours en train de nous reprocher de ne pas l'être assez ». Les interactions montrent que malgré un certain nombre de compétences relevées dans le référentiel et travaillées en formation, celles-ci ont besoin d'être reprises sur le terrain. Les enseignants en fin de carrière dénoncent ce système de compétences qui enfermerait les jeunes enseignants au détriment de l'expérience, du bon sens compris et appris par les autres, dans le temps, par tâtonnement. Ils déplorent un manque de discussion lors de la formation, qui donnerait des directives, empêchant ainsi de se sentir libre de prendre des risques, source alors d'angoisse et de culpabilité de ne jamais en faire assez.

Mon deuxième résultat pointe les empêchements aux interactions. Ces dernières, bien qu'informelles ne sont pas pour autant spontanées et nécessitent d'être accompagnées, encouragées, stimulées, organisées. Le premier empêchement c'est de les vivre comme une compensation à un manque de formation continue, car elles sont perçues comme des ressources insuffisantes, pas toujours efficaces face aux situations, ou alors pas tout au long de la carrière. Et elles mettent en visibilité ce manque de formation continue dont l'enseignant aurait besoin face à des situations difficiles. Par ailleurs les formations à distance qui remplacent celles en présentielles ne permettent plus pour les enseignants interrogés les regards croisés sur les pratiques. Viennent s'ajouter les demandes officielles procurant tellement de travail qu'il en devient impossible de se voir pour parler. Après le temps devant élèves, celui consacré aux réunions, aux préparations, et aux corrections, le temps pour les échanges se fait sur du temps personnel difficile à donner mais aussi à concilier avec les contraintes des jeunes mamans interrogées. Malgré l'envie, le manque de temps est le deuxième et plus gros empêchement aux interactions. C'est un frein, limite un obstacle au choix et à la motivation à poursuivre dans le métier pour les débutants interrogés. Dénonçant même cette difficile gestion du temps comme étant un empêchement pour réfléchir. Et finalement c'est la générosité, le partage, l'entraide dans les échanges, qui les font tenir, échanger permettant de suspendre le temps. Le troisième empêchement insiste sur la nécessaire volonté de s'engager dans des échanges, car il y a de fortes résistances individuelles, il faut oser se confronter avec d'autres sur ses difficultés, et ce n'est pas quelque chose qui s'improvise et qui est si naturel et aisé que ça.

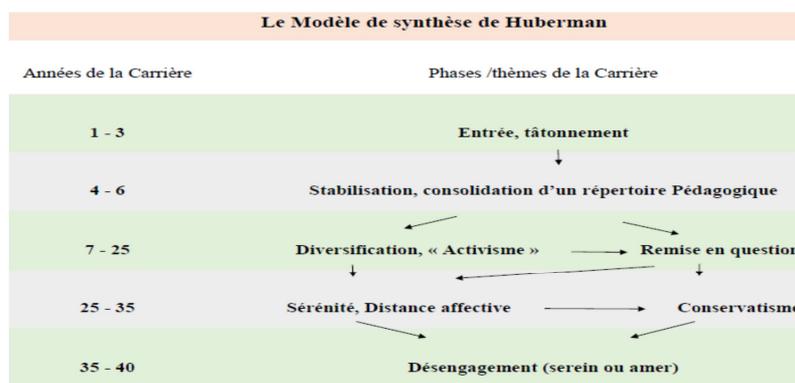
Dans la famille éducation nationale, quatre types de profil de personnes sont sollicitées dans les interactions. En premier ce sont les échanges par affinités, liés aux personnalités, mais qui ne garantissent pas une aide professionnelle. En deuxième ce sont les enseignants travaillant

sur le même niveau ou même cycle, ou sur un projet commun. Cette relation permet de mutualiser, de se répartir le travail, ou de croiser les regards sur les élèves. Le troisième niveau est celui du même cycle de vie enseignant. Il s'agit de collaboration et d'entraide plutôt entre débutants, « avec ma collègue T1, on a tendance à s'angoisser ensemble », afin de devenir plus efficace, de « ne pas tomber dans les mêmes pièges ». Ces échanges leur permettent de libérer les émotions de se sentir moins seul, de partager les difficultés, de rechercher des solutions malgré le recours aux personnes plus expérimentées pour avoir une réponse. Le quatrième niveau sont tous les autres échanges avec des personnes aux expériences indifférenciées, et qui font apparaître l'appartenance à une même corporation. Ils permettent de se construire une trajectoire professionnelle, confirment l'entrée dans le métier, invitent à rester dans une école, à passer une formation, et même les situations jugées plus négatives conduisent par réaction à s'engager sur un autre poste. Comme une des enseignantes qui entame la formation CAPASH par rejet de ses collègues qu'elle ne trouve pas assez investis dans la cause du handicap. Les échanges mettent en avant une démarche volontaire, plutôt pour partager les mêmes conceptions, avec cette limite de ne pas exister pour confronter des points de vue, des différences, mais davantage pour partager des expériences aux univers assez proches. Certains avouent aller voir des personnes précises pour des thèmes précis, ou bien encore que connaître une personne et sa façon d'enseigner garantirait l'efficacité de l'expérience transmise et à reprendre dans sa propre pratique. Parler de ses difficultés n'est pas possible avec tous les collègues, par peur de déranger ou bien certains considérant que les difficultés font partie d'une sorte de « passage initiatique ». Surtout cela entraîne des réactions de « défiance » ou de jugement, montrer une difficulté s'apparentant à se montrer en difficulté. Certains ne souhaitent pas échanger afin de ne pas se sentir remis en question, alors que d'autres prétendent ne pas se fier à ce que peut renvoyer l'autre sur soi. Les échanges révèlent certaines influences entre personnes. Les débutants voient chez les personnes expérimentées des enseignants qui auraient les « bonnes réponses » et certains apparaissent comme modèles du professeur qu'ils souhaitent devenir. Des grandes figures restent d'ailleurs en mémoire d'enseignants en fin de carrière, qui eux-mêmes ne se sentent pas assez au fait des dernières pédagogies pour ressembler à des modèles. Les plus jeunes ressentent un sentiment d'infériorité face à certains expérimentés qui peuvent se montrer supérieurs par des discours compassionnels, séduisants et démagogiques sans réel échanges réciproques.

La première conséquence des interactions est celle de remettre en question des représentations. Comme le fait que l'enseignant n'est pas isolé, il ne peut pas faire tout seul, il a besoin des autres, de travailler en équipe, de s'harmoniser avec les maternelles, les collègues... et cette dimension d'interdépendance amène à questionner l'organisation du travail afin de valoriser ces échanges. C'est aussi la remise en cause de la polyvalence, pas que disciplinaire mais aussi celle d'un savoir-faire, ainsi l'enseignant expert est vu comme un chercheur qui apprend toujours et non comme un modèle figé. La remise en question se fait aussi sur l'idée de ce que peut être un bon élève, comme dirait une des personnes interrogées « emmener les élèves vers la réussite ça ne veut rien dire en soit, car il y a des tas de manières de réussir en tant qu'élève ». C'est difficile d'avoir une image du métier autre que celui connu en tant qu'élève, et du coup en plus de la figure du professeur c'est aussi l'image de l'élève et de sa façon d'apprendre qu'il faut mettre à distance. La deuxième conséquence est que les interactions semblent davantage porter des valeurs communes. Avec l'idée très culpabilisante que l'enseignant doit toujours faire le mieux possible, plus, et du coup qu'il n'en fait jamais assez. Mais aussi les valeurs liées aux échanges humains, avec en creux la tolérance, l'égalité, le partage, l'écoute et la générosité, qui en plus d'être des valeurs à enseigner sont des valeurs

incarnées par les enseignants. Puis il y a les valeurs portées par une école entière, « on est les enseignants de tous les enfants de l'école » expriment certains enseignants. Le choix d'une école se ferait aussi en fonction des valeurs portées par l'équipe. Préférant des écoles jugées plus difficiles avec une équipe solidaire, donnant sens aux apprentissages, à une école plus confortable. Mais la recherche d'application de valeur partagée est compliquée. Une même valeur n'est pas appliquée pareil d'un enseignant à l'autre, tandis que certains collègues, explique un enseignant, demandent à leurs élèves de se lever à l'arrivée d'un adulte dans la classe pour incarner le respect, lui, pour la même valeur demande à ses élèves d'être solidaire entre eux. Plus les enseignants avancent dans leur carrière plus ils veulent harmoniser leur pratique autour de valeurs et plus ça va être sujet de conflit. En troisième conséquence les interactions permettent de libérer les émotions et de chercher de l'assentiment. Et en quatrième conséquence, elles sont ressenties comme permettant de développer des compétences professionnelles, en répondant à des problèmes professionnels rencontrés et en se sentant bien dans son groupe professionnel. Un des enseignants raconte avoir acquis son expérience au fur et à mesure grâce à certaines personnes qui ont compté dans son apprentissage et qui l'ont orienté pour construire progressivement le cadre qui lui ressemble. Les interactions sont perçues comme une aide à l'analyse et évoluant en fonction de l'avancée dans la carrière.

C'est ainsi que je reprends à mon compte les thèmes repérés par Huberman dans sa recherche sur *la vie des enseignants* parut en 1989, où il synthétise des étapes dans les différentes phases de la carrière. Au-delà des singularités des personnes, le positionnement dans le cycle professionnel crée un rapport



aux apprentissages différents. Les trois moments de carrière que j'ai sélectionnés correspondent à trois phases différentes. L'année de T1 appelée phase de « tâtonnement », de survie, avec le choc du réel et un fort besoin de parler pour libérer ses émotions. C'est une phase de découverte, de confrontation à la complexité de la situation professionnelle, mais aussi de préoccupation de soi, de décalage entre les idéaux et les réalités, et le fait de se sentir responsable et collègue dans un corps de métier. Les années de T10-19 qui sont soit une phase de « remise en question », avec un sentiment de routine ou de désenchantement ou une phase de « diversification », avec l'envie d'augmenter son apport et son impact au sein de la classe, en diversifiant le matériel pédagogique par exemple, ou bien en cherchant à harmoniser les pratiques, ou encore davantage de responsabilités ou de nouveaux défis comme de s'inscrire à une formation. Enfin il y a les années de T30-39, phase de « sérénité » avec des enseignants qui s'acceptent, se connaissent, et qui ont des finalités plus modestes, ou de « conservatisme » avec ceux qui sont moins motivés, qui se plaignent des élèves, avec les questionnements sur l'adaptation aux nouvelles générations. Ces deux phases avancent vers celle du « désengagement », du détachement progressif de l'investissement dans le travail

Pour finir je reviendrai sur mon hypothèse de recherche qui va puiser chez Perrenoud, Pasquier, Altet et Charlier dans *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* de 2012, des axes éclairants portant sur la formation initiale essentiellement que j'ai adaptée à la formation continue, et mise en lien avec les interactions.

En effet l'hypothèse que si les interactions favorisent le développement professionnel, c'est qu'elles formeraient en partie aux compétences professionnelles, et donc sur quatre points relevés par ces auteurs : « à analyser, à expliciter, à faire et à réfléchir ».

### Hypothèses et interprétations : se former aux compétences professionnelles,

c'est se former à ... :

#### à « analyser », mais...

Les interactions permettraient-elles de faire preuve de discernement devant les dilemmes, de développer un savoir et d'entrer dans une démarche réflexive ?

Ou seraient-elles le terrain de justifications afin d'éviter les jugements sur sa pratique ?

#### à « dire et à écouter, à écrire et à lire, à expliciter ». Mais...

Les interactions permettraient-elles de mieux se comprendre, se connaître, se dire et écouter l'autre afin de construire et confronter des éléments d'analyse ?

Ou au contraire amèneraient-elles chacun des interlocuteurs à montrer une image de l'enseignant modèle qui devrait tout maîtriser ?

#### à « faire », mais...

Les interactions permettraient-elles d'affronter la complexité, de dire ses doutes, son besoin de soutien, et donner du sens à l'expérience ? Permettraient-elles de mieux se remettre en cause, ainsi que ses représentations et d'élaborer des savoirs d'expérience de la pratique, plus efficace et plus adaptée aux situations ?

Ou se satisferaient-elles d'échanges transmissifs, permettant de capitaliser de l'expérience de l'autre ?

Permettraient-elles aussi de mieux faire face de façon responsable et autonome à des situations éducatives complexes, à mieux convoquer des savoirs et réguler les interactions dans une pratique efficace ?

Ou rendraient-elles l'autre plus dépendant d'une équipe, moins responsable, créatif ?

#### à « réfléchir »

Les interactions seraient-elles un processus intentionnel ? Permettraient-elles de créer une dynamique d'échanges, et se font-elles dans des retours réguliers et méthodiques, dans un besoin de réfléchir sur sa pratique ?

Ou s'inscriraient-elles dans un processus non intentionnel, comme réponses à des besoins émotionnels ?

Mes entretiens m'ont permis de voir que les interactions aideraient à former sur ces quatre points mais pas de façon systématique, car c'est un processus non intentionnel, qui dépend de la volonté des personnes et du temps possible. Elles sont ressenties comme permettant de développer des compétences mais il faut regrouper tout un ensemble de conditions. D'une part que l'organisation espace /temps soit aménagée pour faciliter les échanges. D'autre part que les personnes prennent conscience de leur façon d'échanger afin de ne pas subir les relations mais pour en tirer des bénéfices pour leur développement professionnel. Et c'est la rencontre entre l'organisation de l'école et ce qu'elle véhicule et le positionnement dans le cycle de vie enseignante au-delà même de la personne, qui rend possible, décuple ou limite les vertus professionnalisantes des échanges. Ainsi les interactions peuvent-elles être définies comme un outil de développement professionnel, de formation de proximité et peuvent-elles faire l'objet d'une formation concrète ?

Pour la suite de la recherche je suis en train d'essayer de répondre à ces questions en cherchant au moment de l'entrée dans le métier ce qui se joue dans les interactions entre débutants stagiaires. Et notamment je suis en train de questionner un nouveau dispositif qui repose sur cette nécessité de faire échanger les stagiaires entre eux, celui des EFS DUOS, mis en place cette année dans l'académie de Créteil pour certains groupes de DU<sup>2</sup> et qui regroupe

<sup>2</sup> La formation des EFS peut s'organiser sous trois formes. S'ils ne sont pas titulaires d'un Master 2, ils suivent, après avoir obtenu le CRPE, un Master 2 MEEF 1<sup>er</sup> degré. S'ils sont déjà titulaires d'un M2 MEEF 1<sup>er</sup> degré, la formation qu'ils doivent suivre est un Diplôme Universitaire d'Approfondissement (DU Appro). S'ils sont titulaires d'un Master 2 autre que MEEF 1<sup>er</sup> degré, la formation qui leur est proposée est un Diplôme universitaire de Professionnalisation (DU Pro).

sur un même poste deux enseignants fonctionnaires stagiaires à mi-temps. Cette nouvelle organisation oblige ces étudiants à se voir pour assurer une liaison. Ce sont à ces rencontres et aux interactions qu'elles génèrent que je consacre ma nouvelle orientation de recherche.

## BIBLIOGRAPHIE

Altet M. (2012), Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 43-57), Bruxelles : De Boeck

Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P. (2012), Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 271-285), Bruxelles : De Boeck

Charlier E. (2012), Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 119-143), Bruxelles : De Boeck

Crinon J., Fersing E. (2010), Evolution des paradigmes en formation d'enseignants. Controverses dans les espaces francophone et anglophone. *Recherche et formation*. 65, p. 75-88. <http://rechercheformation.revues.org/pdf/155>.

Huberman M. (1989), *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé.

Marcel J.-F. (2005), De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4 (38), p. 31-59. <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2005-4-page-31.htm>

Paillé P. (2012), L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. (p. 162-231), Paris : Armand Colin.

Paquay L. (2012), Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants et compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 5-26 et p 181 - 210), Bruxelles : De Boeck

Perrenoud P. (1994), La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant, Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et service de la recherche sociologique. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1994/1994\\_10.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_10.html).

Perrenoud P. (1995), Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et formation*, 20, p. 107-124. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR020-10.pdf>.

Perrenoud P. (1996), Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe (2<sup>ème</sup> édition : 1999), Paris : ESF

Perrenoud P. (2001), Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques* n°390, (p. 42-45) [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html).

Perrenoud P. (2004), Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education permanente*, 160, p. 35-60.

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2004/2004\\_15.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_15.html).

Perrenoud P. (2012), Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 212-237), Bruxelles : De Boeck

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

### **Textes institutionnels**

Ministère de l'éducation nationale. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Article du 25 juillet 2013. <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>.

Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants. Rapport n°2013-009-février 2013 par IG de l'éducation nationale et par IG de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. <http://www.education.gouv.fr/cid73208/l-actualisation-bilan-formation-continue-des-enseignants.html>