



**HAL**  
open science

## Du novice à l'expert : représentations identitaires

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin

► **To cite this version:**

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin. Du novice à l'expert : représentations identitaires. *Etudes en didactique des langues*, 2017, Focus sur l'enseignant.e / Focus on the teacher, 29, pp.99-115. hal-04035043

**HAL Id: hal-04035043**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04035043>**

Submitted on 17 Mar 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Du novice à l'expert: représentations identitaires

Marie-Claire LEMARCHAND-CHAUVIN

Formatrice d'anglais à l'Éspé de Créteil & Doctorante en didactique de l'anglais,  
Sorbonne-Nouvelle, PRISMES SeSyLIA EA 4398 & Éspé /UPEC, IMAGER Lidil

12, EA 3958

---



### Introduction

L'identité professionnelle des enseignants est un sujet qui intéresse particulièrement les chercheurs depuis la formulation par l'institution d'une volonté de professionnaliser l'enseignement en instituant, ces dernières décennies, des référentiels définissant les compétences professionnelles attendues des enseignants.<sup>1</sup> Mais comment les enseignants se perçoivent-ils tout au long de leur carrière, du statut de novice à celui d'enseignant confirmé, à l'expert? Existe-t-il des représentations stéréotypées de ces statuts? Les émotions, indissociables de la cognition (Damasio, 1994, 1999, 2003), ont-elles un impact sur la construction identitaire enseignante? Comment cette identité se construit-elle? Le processus est-il simple et linéaire? Dans quelle mesure peut-on aider les enseignants à la faire évoluer?

Dans cet article, nous tenterons, à travers l'étude des émotions des enseignants à plusieurs stades de leur carrière, d'analyser l'image que les professeurs débutants et les enseignants expérimentés experts ont d'eux-mêmes. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur un matériel recueilli auprès de 55 professeurs d'anglais du second degré général de l'académie de Créteil, répartis en quatre groupes correspondant à quatre étapes différentes de la carrière enseignante. Nous nous intéresserons à deux types d'enseignants débutants – les professeurs stagiaires et les néo-titulaires – et à deux catégories d'enseignants expérimentés – les professeurs enseignant depuis plus de cinq ans et les professeurs experts exerçant la fonction de tuteur. Cette étude se donne pour objet d'analyser l'impact du partage social des émotions (Rimé, 2005) sur la construction identitaire ainsi que le rôle qu'il peut jouer sur l'évolution des auto-stéréotypes enseignants. Dans quelle mesure les enseignants à différents stades de leur carrière peuvent-ils tirer profit du partage de leurs émotions?

---

<sup>1</sup> *Bulletin officiel* n°1 du 4 janvier 2007, n° 29 du 22 juillet 2010 et n° 30 du 25 juillet 2013.

## Cadre conceptuel et théorique

### *De l'identité personnelle à l'identité professionnelle enseignante*

L'identité est un concept complexe car elle est plurielle, toujours en construction, jamais achevée, et, selon Erikson (1968: 5), “plus on écrit sur ce thème et plus les mots s'érigent en limite autour d'une réalité aussi insondable que partout envahissante”. Dubar (1996) conçoit l'identité comme un processus de socialisations successives, d'échanges entre l'individu et les autres. Il insiste sur la dualité inhérente à sa définition puisqu'on ne peut dissocier “l'identité pour soi”, processus biographique, de “l'identité pour autrui”, processus relationnel (*ibid.*:110). Selon lui, ces deux identités sont inséparables car nous avons besoin du regard d'autrui pour comprendre qui nous sommes, mais leur lien est problématique car “l'expérience de l'autre n'est jamais directement vécue par soi... en sorte que nous comptons sur nos *communications* pour nous renseigner sur l'identité qu'autrui nous attribue... et donc pour nous forger une identité” (Laing, 1961: 29). Ainsi, nous ne pouvons jamais être certains que l'identité que nous nous attribuons correspond à l'identité qu'autrui nous confère, ce qui explique pourquoi l'identité est mouvante et perpétuellement en construction dès l'enfance et tout au long de la vie.

L'identité professionnelle est sociale et relève de la même dualité. Elle prend en compte “l'identité professionnelle pour soi” (Dubar, 1996:121) c'est-à-dire une identité biographique, héritage de l'histoire personnelle, mais aussi l'identité acquise dans le cadre relationnel, donc attribuée par autrui. Elle est “le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions” (*ibid.*: 111). Pour Sainsaulieu (1988: 342), l'identité professionnelle est ancrée dans “l'expérience relationnelle et sociale du pouvoir”. Selon Gohier *et al.* (2001) et Beckers (2007), le processus de construction et de transformation de l'identité professionnelle des enseignants est dynamique et interactif mais la présence des concepts d'identisation (reconnaissance de son unicité) et d'identification (reconnaissance de sa ressemblance aux autres), développés par Tap (1988), rend ce processus paradoxal.

Tout comme l'identité personnelle, l'identité professionnelle est d'abord conférée par les autres qui s'appuient sur un certain nombre de critères pouvant être stigmatisants et sur lesquels nous reviendrons au cours de l'analyse des résultats de cette étude. Construire son identité professionnelle revient à se faire reconnaître par autrui – les collègues notamment, mais aussi les supérieurs hiérarchiques, les parents d'élèves, les élèves – et à s'engager dans ce que Dubar (Gonin-Bolo, 2002: 132) qualifie de “négociations complexes avec les autres” mais aussi avec soi-même pour accéder à la reconnaissance.

Chez les enseignants, identité personnelle et identité professionnelle sont imbriquées (Jacquet-Francillon, 1997: 69) car enseigner demande un engagement de soi et implique donc une “fragilisation de soi” dès lors que des difficultés se présentent. Pour Zimmermann (2014: 23), qui s'intéresse à la construction de l'identité professionnelle des professeurs stagiaires, l'identité professionnelle

enseignante est un “processus de renormalisation des prescriptions” qui aboutit à une activité négociée qui sera reconnue par le novice et par les autres. Blanchard-Laville & Nadot (2000) et Blanchard-Laville (2013) insistent sur la temporalité de la construction identitaire des professeurs stagiaires en mettant en avant le concept d’adolescence professionnelle, période de durée aléatoire située entre le statut d’étudiant et celui d’adulte professionnel. Rinaudo (2004: 143) ajoute que “la construction de l’identité professionnelle est un processus durant lequel l’enseignant négocie entre ce qu’il fait, ce qu’il croit faire, ce qu’il perçoit de ce que lui renvoient les collègues, les parents d’élèves, l’institution”. Entrent en scène sa propre histoire scolaire, sa relation à sa discipline, ses pratiques, et tout cela peut être réel mais aussi fantasmé, imaginaire. Le contexte institutionnel, historique et social et ses prescriptions sont déterminants dans cette construction.

### ***Émotions et construction de l’identité professionnelle enseignante***

Si le concept d’identité professionnelle est présent dans le champ de la recherche, il n’apparaît pas comme tel dans les textes institutionnels – circulaires ministérielles ou *vademecum* académiques – qui régissent la formation et l’activité des enseignants, et ce malgré le souhait de professionnaliser le métier. La part biographique de l’identité personnelle, l’individu et ses émotions, sont peu pris en compte dans la formation initiale cadrée par l’institution pour laquelle la dimension professionnelle-didactique prévaut sur la dimension relationnelle-émotionnelle (Lemarchand-Chauvin, 2016). Le passage de l’identité d’élève-enseignant à celle d’enseignant d’élèves, d’adolescent professionnel à celui d’adulte professionnel (Blanchard-Laville, 2013) n’est pas aisé et le malaise des professeurs stagiaires vivant cet “entre deux temps” (Bossard, 2000) en atteste. Cependant, l’importance des émotions sur la cognition est aujourd’hui reconnue (Damasio, 1994, 1999, 2003) et on peut en déduire que les émotions sont également indissociables de la construction identitaire enseignante, comme le montrent Tardieu & Lemarchand-Chauvin (à paraître 2018). Ces travaux insistent sur les effets positifs de l’expression des émotions et de leur partage (Rimé, 2005) pour le développement des enseignants et proposent des dispositifs de formation initiale et continue pouvant contribuer à la construction de leur identité professionnelle. Cependant, définir les émotions que les enseignants ressentent n’est pas une tâche aisée. Kleinginna & Kleinginna (1981) dénombrent 92 définitions différentes du mot “émotions” présentant peu de points communs entre elles. Ainsi, certains chercheurs nomment émotions ce que d’autres qualifient de sentiments ou d’affects, concepts complexes que nous n’explicitons pas dans cet article. Dans le cadre de cette recherche, nous choisissons de retenir des émotions définies comme primaires par plusieurs chercheurs (cf. méthodologie) ainsi que des émotions déclarées comme telles par les enseignants (par exemple: la satisfaction, la contrariété) – même si certains auteurs les répertorient comme sentiments ou affects.

### ***Le partage social des émotions***

Selon Rimé (2005), celui qui vit une expérience émotionnelle a besoin d'en parler avec autrui, quel que soit son sexe ou son âge. Il s'empresse alors de partager ce vécu avec son entourage qui, à son tour va répéter le récit de ce qu'on a partagé avec lui. Rimé rappelle que le partage social des émotions n'est pas une solution curative ou thérapeutique à un problème, contrairement à "une croyance qui a la vie dure" (*ibid.*: 238). En effet, depuis la parution des *Études sur l'hystérie* de Freud & Breuer (1956), la pensée populaire continue à associer émotion, expression et libération, nonobstant le fait que Freud ait abandonné cette croyance, faute de confirmation. Le partage social des émotions a cependant des vertus car il aboutit à établir ou à renforcer les liens socio-affectifs (*ibid.*: 128-130), il crée des temps d'unisson empathique entre les personnes (*ibid.*: 129), favorise la bienveillance, le soutien et l'entraide (*ibid.*: 197) et il est "un puissant outil d'intégration sociale" (*ibid.*:130).

Le choix de la personne avec laquelle on partage diffère en fonction du contexte de l'épisode émotionnel. Les données de Rimé montrent que les adultes partagent généralement avec leurs proches, conjoints et amis (*ibid.*: 155). En revanche, si l'épisode émotionnel a eu lieu dans le contexte professionnel, les collègues de travail seront alors privilégiés (*ibid.*:156) et les conjoints passeront en deuxième position.

### **Hétéro- et auto-stéréotypes enseignants: définitions et état de l'art**

Le terme "stéréotype" vient de l'imprimerie et signifie "ce qui est reproductible à l'infini" (de Carlo, 1998 cité dans Tardieu, 2008: 111). Le mot a été introduit dans les sciences sociales et correspond alors à une "hypergénéralisation d'un trait spécifique". Tardieu précise que les stéréotypes, à la différence des préjugés, ne doivent pas être rejetés car ils procurent des références essentielles et contribuent à la construction de l'identité.

Les auto-stéréotypes représentent les traits caractéristiques que les membres d'une communauté s'attribuent à eux-mêmes. On parle d'hétéro-stéréotype lorsque ces traits définissent une autre communauté. Selon Chatziangelaki (2011), les hétéro- et les auto-stéréotypes prendraient leur source dans la tradition, l'histoire, la situation politique et économique d'un pays.

Nombreuses sont les recherches portant sur les stéréotypes dans l'enseignement. On trouve notamment des travaux traitant de leur impact sur l'interculturalité (Chatziangelaki, 2011; Cain, 1996). D'autres recherches portent sur la perception stéréotypée que les enseignants ont de leurs élèves et de leurs difficultés (Talbot, 2006), mais aussi de leur hétérogénéité (Schertenleib, 2014). On trouve également des travaux sur les représentations stéréotypées que les professeurs stagiaires ont de leurs pratiques (Piot, 1997) ou de leur discipline (Forlot, 2006). Dans le cadre de leur profession, les enseignants ont également leurs propres représentations stéréotypées sur leurs collègues, comme le prouvent les travaux de Barrère (2002) qui montrent qu'ils portent des jugements sur le travail de leurs pairs. Ces recherches traitent aussi de tendances générales, comme l'isolement

des enseignants, et recensent les raisons stéréotypées qui peuvent les pousser à ne pas travailler en équipe (*ibid.*). L'institution s'intéresse à la notion de cliché en vue de lutter contre les stéréotypes de genre présents à l'école, comme en atteste le guide pédagogique à destination des élèves et des familles publié par le recteur de l'académie de Clermont-Ferrand<sup>2</sup>.

L'opinion publique, via les médias, est à l'origine de nombreux hétéro-stéréotypes sur le corps enseignant: professeurs absentéistes, toujours en vacances, jamais satisfaits, et qui exercent un métier à la portée de tout le monde car il ne s'agit que de transmettre des connaissances. Cette "identité pour autrui" finit par affecter et impacter l'identité professionnelle des enseignants qui, peu à peu, assimilent ces hétéro-stéréotypes, à l'instar du principe de "prédiction créatrice" selon lequel "quand les hommes considèrent certaines situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences" (Dubar, 1996: 113). Il s'agit d'un "modelage de l'individu sur l'image qu'en ont les autres et la définition qu'ils en donnent" (Merton, 1950 cité dans Dubar, *ibid.*).

Le stéréotype du "bon prof" est très présent dans les médias, chez les élèves et leurs parents. L'ouvrage *Un prof a changé ma vie* (2014) de Vincent Rémy, rédacteur en chef de *Télérama*, montre, à travers les témoignages de personnalités évoquant un de leurs enseignants, la prégnance du mythe. Des films et reportages faisant le portrait d'enseignants hors du commun tels que *Le cercle des poètes disparus* ou *Être et avoir* ont perpétué le mythe. Les enseignants eux-mêmes nourrissent cette légende, comme en témoigne le prix du meilleur professeur du monde (Global Teacher Prize<sup>3</sup>) décerné tous les ans aux États-Unis par la fondation Varkey et auquel une enseignante française a décidé de concourir en 2017. Le "super prof" est un expert dans sa discipline et sa didactique, il a du charisme et de l'autorité. Il n'a pas de faille. Le rapport TALIS 2013<sup>4</sup> de la direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance dresse un profil des enseignants. Selon ce rapport, "plus un enseignant a de l'ancienneté, plus il déclare consacrer du temps à enseigner et moins à chercher à maintenir la discipline en classe" (2). Ceci établit donc une représentation de l'enseignant expert comme n'ayant pas de difficulté à se faire respecter. Cependant, ce rapport précise que "la dimension 'gestion de la classe' (savoir gérer un comportement perturbateur d'élève, amener les élèves à respecter les règles de la classe, motiver ceux qui s'intéressent peu au travail en classe) apparaît comme récurrente et primordiale dans les déclarations de la plupart des enseignants" (*ibid.*).

---

<sup>2</sup> Guide *Filles et garçons à l'école, Clichés en tous genres*. Académie de Clermont-Ferrand. URL: [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Valeurs\\_republicaines/19/0/Guide\\_Cliches\\_en\\_tous\\_genre\\_clermont\\_206190.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Valeurs_republicaines/19/0/Guide_Cliches_en_tous_genre_clermont_206190.pdf).

<sup>3</sup> The Global Teacher Prize. URL: <http://www.globalteacherprize.org/fr>.

<sup>4</sup> DEPP. 2014 (juin). *TALIS 2013 - Enseignant en France: un métier solitaire? Note d'information 23*. URL: [https://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/France-DEPP\\_NI\\_2014\\_23\\_TALIS\\_2013\\_Enseignant\\_France\\_metier\\_solitaire\\_333502.pdf](https://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/France-DEPP_NI_2014_23_TALIS_2013_Enseignant_France_metier_solitaire_333502.pdf).

Dans une interview pour le magazine en ligne *Slate.fr*<sup>5</sup>, Olivier Rey (2016), chercheur à l'Institut Français d'Éducation (IFE) esquisse les caractéristiques saillantes du “bon enseignant” d'après une revue de littérature francophone et internationale.

Le “bon” enseignant montre une attention soutenue et constante à ce que les élèves comprennent ou pas; son engagement repose sur la conviction que tout élève peut apprendre (et pas seulement une partie d'entre eux), ce qui justifie de s'intéresser aux difficultés rencontrées par les élèves. Il organise un climat de confiance et de sécurité affective (évaluation formative, bienveillance, pas d'humiliation, etc.). Il maîtrise suffisamment ses connaissances pour pouvoir varier ses stratégies d'enseignement en fonction des difficultés des élèves. Il est ouvert aux échanges et aux pratiques collaboratives, ce qui lui permet de surmonter ses difficultés et d'apprendre de ses collègues si besoin est. Il propose un enseignement structuré avec des objectifs clairement compréhensibles par les élèves.

Cette image de perfection peut être à l'origine de la culpabilité ressentie par certains enseignants experts et peut expliquer le silence et l'isolement (Barrère, 2002; Rapport TALIS, 2013) dans lequel ils s'enferment. Barrère montre que les enseignants expérimentés ont tendance à juger sévèrement leurs pairs, que ce soit sur la maîtrise de leur discipline, leur didactique, leur pédagogie ou leur gestion de classe. Ceci peut expliquer leur réticence aux pratiques de co-observation de cours entre collègues ou leur refus d'accepter un étudiant en stage d'observation. Le rapport TALIS 2013 souligne que plus des trois-quarts des enseignants en France (78%) disent ne jamais observer le travail de leurs collègues.

Si de nombreux travaux traitent des hétéro-stéréotypes enseignants, peu de recherches s'intéressent à la façon dont les enseignants se perçoivent, à leurs auto-stéréotypes à différents stades de leur carrière.

## **Méthodologie**

Pour tenter d'apporter un éclairage sur la façon dont les enseignants se perçoivent à différentes étapes de leur carrière, nous proposons l'analyse d'une enquête à la fois quantitative et qualitative menée auprès d'un groupe de 55 professeurs d'anglais affectés dans des collèges ou lycées du second degré général de l'académie de Créteil, à quatre stades différents de leur carrière.

Un questionnaire a été envoyé chaque soir pendant deux semaines (neuf jours travaillés) à trente-trois professeurs stagiaires (désormais PS), six néo-titulaires (désormais T1), huit enseignants ayant une expérience égale ou supérieure à cinq ans (désormais T5+) et huit enseignants exerçant la fonction de conseillers-tuteurs (désormais Experts). 488 réponses ont été récoltées. Les répondants devaient, chaque jour, cocher les émotions à valence positive ou négative (Belzung, 2007:17) qu'ils avaient ressenties et devaient ensuite relater ce qui les avait déclenchées. La description d'au moins deux épisodes émotionnels était attendue. Pour finir, il leur était demandé de préciser s'ils avaient partagé ou non ces émotions et, si oui, avec qui.

---

<sup>5</sup> Touret, Louise. 2017. “Le mythe qui fait du mal à l'école”. *Slate.fr*. URL: <http://www.slate.fr/story/135752/bon-prof>.

Six émotions, sélectionnées à partir des listes des émotions primaires définies par Izard (1977), Plutchik (1980) et Ekman (1992), ont été retenues et proposées aux participants: la joie, la tristesse, la honte, la colère, la culpabilité, la peur et la surprise. Ne proposer qu'un nombre restreint d'émotions sélectionnées parmi le registre des émotions dites primaires à valences positive et négative peut biaiser les résultats, ce que Jonczyk (2016) reproche à un grand nombre d'études. Afin de réduire ce possible biais, il a été donné aux participants la possibilité de fournir des réponses ouvertes et d'inscrire une ou des émotions supplémentaires, absentes de la liste. Ceci leur a permis d'apporter, s'ils le souhaitaient, des nuances dans leur intensité (par exemple la satisfaction est moins intense que la joie, la contrariété moins forte que la colère) ou de proposer des émotions secondaires, résultant de la combinaison d'émotions primaires (selon le modèle multidimensionnel de Plutchik cité dans Belzung, 2007: 19).

D'un point de vue qualitatif, les données ont été traitées avec le logiciel d'analyse sémantique Tropes, élaboré par une équipe de l'université d'Aix-en-Provence (Ghiglione *et al.*, 1998), et notamment leur scénario EMOTAIX qui "permet d'identifier, de catégoriser et de comptabiliser automatiquement le lexique de l'émotion contenu dans des textes produits par oral ou par écrit, quels que soient leur longueur et leur nombre de mots" (Piolat & Bannour, 2009). L'hypothèse de départ est que des marqueurs de l'identité professionnelle, ou de sa mise en place, ainsi que des éléments révélateurs des représentations stéréotypées enseignantes, devraient apparaître lors de l'analyse des émotions de ces 55 professeurs. La première étape sera de recenser les émotions exprimées par les enseignants afin d'observer si ces données permettent de dégager des premières tendances sur les marqueurs de l'identité professionnelle et les auto-stéréotypes. Ensuite, nous examinerons la présence ou l'absence du partage des émotions entre les enseignants. Nous tenterons d'identifier les raisons pour lesquelles ils partagent ou au contraire ne partagent pas leurs émotions avec leur entourage, notamment avec leurs collègues. Ces données nous permettront de repérer ce qui engendre les auto-stéréotypes présents à certaines étapes de leur carrière.

## Résultats et discussions

### *Émotions des participants et marqueurs de l'identité professionnelle*

Dans le cadre de leurs fonctions, les PS ressentent majoritairement des émotions à valence négative au quotidien – 60% contre 40% d'émotions à valence positive (Tardieu & Lemarchand-Chauvin, à paraître 2018). Parmi les émotions à valence positive les plus fréquemment citées, on trouve la joie et la satisfaction. Celles-ci sont ressenties lorsque les PS ont la conviction d'avoir donné un bon cours, ou lorsqu'ils ont vécu un moment de complicité avec leurs élèves. Ils ressentent aussi de la joie car ils sont heureux d'avoir été reçus au concours et d'enseigner, d'avoir enfin la responsabilité de leurs propres classes et leurs propres élèves, en dépit des difficultés qu'ils avouent rencontrer.



Les émotions à valence négative les plus souvent mentionnées sont les couples colère-contrariété, peur et appréhension ainsi que la culpabilité. La colère est de loin l'émotion la plus citée, ce qui peut s'expliquer de plusieurs façons et d'abord par le mauvais comportement des élèves, le non-respect des règles qui entraînent d'inévitables problèmes de gestion de classe, la gestion de classe étant une préoccupation majeure des stagiaires si l'on en juge par le nombre d'occurrences qui la concerne. Dans le cadre de leur tutorat, les PS ressentent souvent de la colère. En effet, ils connaissent des moments d'insatisfaction qu'ils n'osent pas signifier à leurs tuteurs car ceux-ci ont la mission de les évaluer à la fin du stage. Le manque de communication finit par nourrir une réelle frustration qui donne lieu à de la colère. Les PS précisent aussi ressentir de la peur, de l'appréhension et de la culpabilité lorsqu'ils doutent de leurs capacités, notamment en termes de didactique et de pédagogie, et ne parviennent pas à atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés. Dans ces moments, ou lorsqu'ils sont conscients d'avoir donné "un mauvais cours", surgit la peur de ne pas être titularisés à la fin de l'année. Ceci explique également la peur ou l'appréhension qu'ils expriment à l'idée d'être observés dans leurs pratiques de classe, que ce soit par leur tuteur, un formateur universitaire ou un inspecteur de l'Éducation nationale.

À ce stade de l'analyse, on constate que les PS oscillent constamment entre émotions à valence négative et émotions à valence positive. Ces émotions sont fortes et contrastées et semblent faire l'effet d'un "chaud/froid" permanent. Cette instabilité émotionnelle explique leur difficulté à construire leur identité professionnelle: ils soulignent le fait d'être une partie de la semaine étudiants et l'autre partie enseignants ainsi que l'inconfort découlant de cette situation "d'entre deux temps" (Bossard, 2000: 98). Les émotions qu'ils expriment montrent que la dualité enseignant/étudiant, ce que le PS1 qualifie de "casquettes" différentes, est constamment présente.

Une partie de la semaine on doit parler en tant que professeur, en tant qu'adulte responsable, et à côté de ça, l'autre partie de la semaine on est encore élève, on est quand même pas mal infantilisé. C'est vrai que c'est compliqué d'enfiler une casquette et l'autre, un peu frustrant.

En effet, ils se positionnent comme enseignants lorsqu'ils font part de leurs expériences pédagogiques, puis comme étudiants quand ils relatent avoir peur du regard du tuteur et de son évaluation, ou font allusion aux formations universitaires suivies. Ce positionnement émotionnel instable montre que leur identité professionnelle est en construction, mouvante et fragile.

Les T1 et les T5+ ressentent à peu près le même pourcentage d'émotions à valence négative et positive que les PS (respectivement 59 et 58% pour les émotions à valence négative et 41 et 42 % pour les émotions à valence positive), ce qui se justifie dans la mesure où ils se situent au début de leur carrière d'enseignants. Tous rencontrent des difficultés similaires et des victoires comparables. Les T1 et les T5+ se distinguent des stagiaires car, maintenant titulaires de leurs postes, ils ont évacué la peur de ne pas être titularisés. À l'instar des PS, les T1 disent ressentir de

la joie quand ils estiment avoir fait un bon cours et lorsque leurs élèves sont en activité.

*T1.1:* J'ai ressenti de la joie car j'ai atteint les objectifs avec mes classes de 6<sup>ème</sup> le matin.

*T1.2:* Les cours se sont bien passés et j'ai l'impression que mes activités ont permis aux élèves de progresser.

*T1.3:* Joie car mes 3<sup>èmes</sup> ont bien participé.

*T1.4:* Mes élèves se sont facilement mis au travail.

À ce stade de leur carrière, la gestion de classe fait encore partie de leurs priorités.

*T1.2:* Il y a encore des petites choses à améliorer dans leur participation, leurs bavardages.

*T1.5:* L'impression d'avoir une mauvaise gestion de classe me poursuit, même si l'heure avec mes 4<sup>èmes</sup> difficiles s'est bien passée.

Les enseignants tuteurs expriment autant d'émotions à valence négative que d'émotions à valence positive (50% dans les deux cas). Leurs années d'expérience leur confèrent plus de confiance en leurs pratiques, notamment car ils se savent reconnus par l'institution qui les a nommés conseillers tuteurs

*Expert 1:* J'ai vraiment beaucoup apprécié de recevoir deux stagiaires dans ma classe de 5<sup>ème</sup>, c'était très sympa de faire un *débrief* après et de recevoir des compliments.

Pour les experts, la joie et la satisfaction sont liées au plaisir d'enseigner, à la qualité des cours qu'ils dispensent et qu'ils présentent tels des modèles à leurs stagiaires.

*Expert 2:* Je suis heureuse d'exercer un métier dans lequel je me sens utile et qui m'apporte en grande majorité satisfaction. Joie de travailler avec les élèves et de voir leur entrain, particulièrement les plus jeunes. Joie également de constater leur investissement et leur plaisir de venir en anglais. Joie également de voir les petits progrès et les efforts des uns ou des autres au quotidien.

*Expert 3:* J'ai ressenti de la joie quand la stagiaire m'a fait indirectement un compliment. Elle a observé d'autres cours de langue, dans lesquels il y a moins de participation et de dynamisme.

Les T5+ témoignent également de leur plaisir d'enseigner mais dans une moindre mesure car ils rencontrent encore des difficultés

*T5+.1:* J'ai ressenti de la joie car la journée s'est passée sereinement aujourd'hui.

Ceci corrobore les résultats annoncés dans le rapport TALIS 2013 qui note que 86% des enseignants affirment que leur travail leur donne satisfaction.

## Analyse des émotions “joie” et “colère”

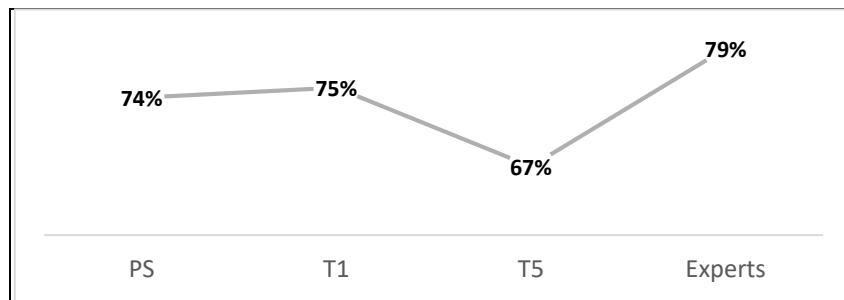


Figure 1 – Évolution de l'émotion “joie” au cours de la carrière enseignante

La différence entre les résultats des novices (PS) et ex-novices (T1) et ceux des Experts n'est que de quatre ou cinq points alors qu'elle est de douze points avec les T5+. On peut faire l'hypothèse que l'étape T5+ correspondrait à une phase de maturité enseignante au cours de laquelle l'enthousiasme du débutant prend fin pour laisser place à la lucidité de l'enseignant face à ses diverses difficultés. Ceci disparaîtrait lorsque l'enseignant acquiert davantage d'expérience et devient Expert.

Il est à noter cependant que si l'écart n'est pas aussi large qu'on pourrait s'y attendre entre les résultats des novices et ceux des experts, les éléments déclencheurs de la joie n'ont pas la même origine. Chez les experts, la joie est davantage déclenchée par la réussite de leurs élèves et de leurs progrès, alors que la joie des enseignants débutants – PS et T1 – émane de leur propre réussite et des progrès qu'ils parviennent à faire dans la conduite de leurs cours. Les novices sont centrés sur eux-mêmes, alors que l'attention des enseignants expérimentés est davantage orientée vers les élèves. Ceci montre que ces derniers ont atteint une maturité professionnelle. Ce sont des “adultes professionnels” quand les novices sont encore des “adolescents professionnels” (Blanchard-Laville, 2000: 31). Nous faisons l'hypothèse que T5+ représente la dernière charnière entre l'adolescent et l'adulte et qu'il s'agit du moment où l'enseignant commence à sortir de la centration sur lui-même pour désormais focaliser davantage son attention sur les élèves.

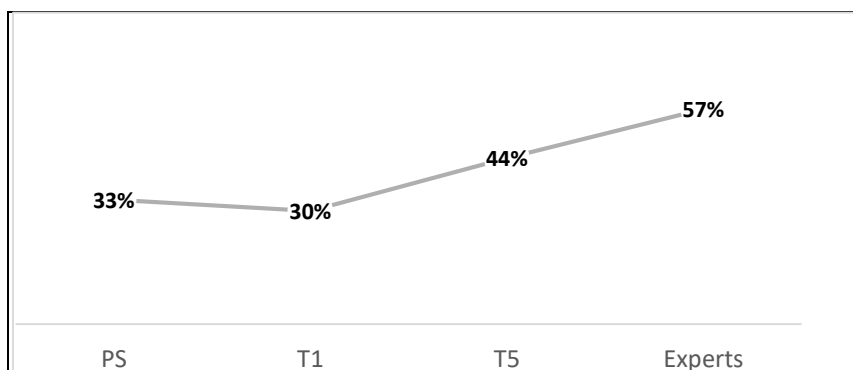


Figure 2 – Évolution de l'émotion “colère” au cours de la carrière enseignante

La colère est l'émotion à valence négative la plus mentionnée par l'ensemble des enseignants engagés dans cette enquête. Il est intéressant de noter que plus ces enseignants ont de l'ancienneté et de l'expertise, plus ils ressentent de la colère dans le cadre de leurs fonctions. La différence entre les résultats des novices (PS) et ex-

novices (T1) et ceux des Experts est de 24 et 27 points, et de 13 points avec les T5+. La colère est unanimement déclenchée par le comportement des élèves perturbateurs. Il peut paraître surprenant que les experts ressentent davantage de colère que les novices. Ceci peut s'expliquer par le fait que les débutants ont plus d'indulgence à l'égard de l'agitation des élèves car ils sont conscients des difficultés qu'ils rencontrent encore pour préparer et mettre en œuvre leurs cours. Ils se considèrent alors responsables

*PS1: J'ai du mal à...*

*PS2: J'ai ressenti de la colère aujourd'hui, en cours parce que mes élèves ne s'écoutaient pas du tout les uns les autres, et j'étais en colère contre moi pour mon incapacité à gérer ce problème.*

*PS3: J'ai commencé à voir certains de mes élèves agacés par le comportement des autres et cela m'a extrêmement énervée [et j'ai aussi honte] de ne pas savoir tenir ma classe aujourd'hui à tel point que certains élèves en aient marre.*

Par conséquent, ils sont plus tolérants envers l'agitation de certains élèves qu'ils perçoivent parfois comme un indicateur: celui de l'ennui ressenti lors d'un cours mal construit en amont et donc peu réussi, trop simple ou au contraire trop difficile.

*PS1: Avancée trop lente, je n'arrive à faire que 50% de ce que je prévois par séance, la séquence s'éternise, je ne sais pas quoi faire. Les élèves s'agitent.*

Face aux mauvais comportements des élèves, ils expriment alors plutôt de la contrariété, émotion moins forte que la colère, voire de la culpabilité,

*PS2: La culpabilité de ne pas réussir à mobiliser tous les élèves,*

là où les T1, maintenant titulaires, signalent de la frustration de ne pas parvenir à leurs fins et expriment même de l'impuissance. En revanche, ce n'est pas le cas des experts qui, sûrs de la qualité de leurs cours, rencontrent moins de problèmes de gestion de classe. Ces enseignants ressentent alors beaucoup de colère quand un ou plusieurs élèves perturbent un cours bien construit, qui a demandé beaucoup d'investissement, de savoir-faire et de réflexion didactiques pour sa préparation. Ils ont alors le sentiment que leur travail a été "gâché", "ruiné", "saccagé". Les données recueillies montrent que les trois quarts des enseignants confirmés ne tolèrent pas que certains élèves puissent être dérangés dans leur travail par des perturbateurs. Dans ces moments, leur autorité est également mise à l'épreuve alors que leur expérience et ancienneté font qu'elle ne devrait plus être contestée, ce qui s'avère être une raison de plus pour être en colère.

### ***Partage des émotions et représentations stéréotypées***

Les quatre catégories d'enseignants impliqués dans cette étude partagent leurs émotions mais à des degrés différents en fonction de leur ancienneté. La façon de partager les épisodes émotionnels vécus dans le cadre de leur profession nous renseigne sur les hétéro- et auto-stéréotypes des enseignants.

### *Le stéréotype du “débutant”*

Les PS et T1 ressentent le besoin de partager les épisodes émotionnels – positifs et négatifs – qu’ils ont vécus durant leur journée de travail. Ils parlent de ces épisodes avec leurs collègues expérimentés – notamment avec le tuteur pour les PS – mais aussi avec leurs amis et, dans une moindre proportion, avec leur conjoint. Leur statut, leur manque d’expérience et l’aveu de leurs difficultés contribuent à leur attribuer le stéréotype du “débutant”, le “petit jeune” qui est en cours d’apprentissage. Le “débutant” a une image sympathique qui rappelle à tous les enseignants leurs premiers pas dans le métier. Partager avec leurs collègues procure aux “débutants” du réconfort et leur redonne confiance. Les PS utilisent tous l’adjectif “rassurant” dans leurs journaux de bord pour qualifier ce partage. Pour eux, “c’est rassurant de savoir qu’on n’est pas seul”. Ceci concerne majoritairement les problèmes de gestion de classe auxquels ils font face. Ce partage n’apporte pas de solution mais il permet aux novices de développer un lien social, un sentiment d’intégration et d’appartenance à un groupe, comme le montrent ces extraits de journaux de bord.

*PS7: On forme une équipe qui fonctionne bien.*

*PS1: Avec les collègues, on échange, on discute indéniablement du comportement des élèves. Le sentiment d’appartenance au groupe d’enseignants se renforce ainsi. J’ai l’impression d’avoir ma place dans cette société.*

Les PS et T1 partagent leurs victoires mais aussi leurs difficultés car ils sont en attente de conseils de la part de leurs collègues plus expérimentés.

*PS5: C’est toujours plaisant de se sentir épaulée et de recevoir des conseils pratiques que l’on peut mettre en place rapidement.*

Rechercher de l’aide et demander conseil n’est pas considéré comme une faiblesse ou une marque d’incompétence par les pairs. Au contraire, ceci est vu comme le signe d’une volonté de progresser, valorisée par la communauté éducative et faisant partie intégrante de la construction de l’identité professionnelle. Il s’agit d’une sorte de rite initiatique par lequel passent tous les enseignants débutants, et la communauté éducative est alors disponible pour les aider, tels des mentors bienveillants. Le partage des émotions permet au “débutant” de repérer le moment où il obtient la reconnaissance de ses pairs, étape essentielle de la construction de son identité selon Dubar (1996). Il se sent alors comme adoubé, intégré dans la communauté.

*PS5: J’ai le sentiment de faire entièrement partie du groupe et ça me donne confiance en moi. C’est important d’être perçue comme une collègue, avant d’être considérée comme la stagiaire.*

Les novices partagent avec leurs pairs mais aussi avec leurs élèves. Nous avons vu précédemment que ce temps de connivence avec leurs élèves leur procure beaucoup de joie. Ils se sentent alors considérés comme de “vrais profs” en lesquels les élèves ont confiance, qui ne sont pas uniquement être focalisés sur le contenu pédagogique de leurs cours et qui savent aussi rire par moments avec leurs

élèves ou écouter des confidences. Ceci est, pour eux, une étape dans leur construction identitaire car elle est le signe d'une certaine maîtrise de la gestion de la classe (ils vont savoir recentrer les élèves sur leur travail après le temps de partage), et un signe de confiance de la part des élèves qui les voient comme des "adultes référents". Le partage des émotions vécu par les enseignants novices sur le terrain leur est donc très bénéfique. Les PS partagent également leurs émotions entre eux lors des regroupements à l'Espé (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation). Ces moments leur permettent de trouver du réconfort et favorisent la mise en place de séances d'analyse réflexive.

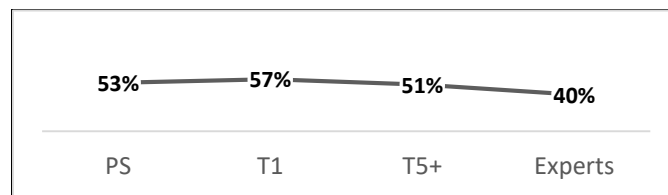
*PS7*: Nous retrouver à l'Espé nous a fait du bien à tous.

*PS5*: C'est tout de suite rassurant de savoir qu'on n'est pas seul, qu'on peut compter aussi sur les autres pour avoir des infos.

*PS5*: c'est toujours intéressant de réfléchir en groupe.

L'hétéro- et l'auto-stéréotype du "débutant" est un atout pour le développement de sa professionnalité car il mobilise l'aide de la communauté éducative et favorise ainsi la compréhension et l'acquisition de gestes professionnels.

### *Le mythe du "bon prof"*



*Figure 3 – Evolution du partage des émotions durant quatre étapes de la carrière enseignante*

Cependant, comme en atteste le graphique de la figure ci-dessus, plus les enseignants avancent dans leur carrière, moins ils partagent leurs émotions. Ceci ne vient pas d'un désintérêt pour leur travail ou pour leurs élèves car ces enseignants sont impliqués dans leurs missions. On constate que, lorsqu'ils partagent, ils le font principalement avec leur famille et leurs amis plutôt qu'avec leurs collègues, ce qui marque une nette différence avec les débutants (voir *supra*). Les collègues qui ne font pas partie de la sphère amicale sont donc écartés de toute confiance concernant de potentielles difficultés pédagogiques ou de problèmes liés à la gestion de classe.

*Expert2*: J'en ai parlé à mon mari.

*Expert3*: J'en ai parlé à une collègue amie.

Le versant humain sur lequel la dimension émotionnelle opère est réservé à la sphère intime, comme si une dichotomie enseignant/humain survenait à ce stade de la carrière. Les enseignants confirmés cachent donc certaines émotions à leurs collègues afin de ne pas montrer leurs potentielles failles.

*Expert 1:* Je me suis rendu compte que j'avais oublié de téléphoner aux parents d'un autre élève en très grande difficulté. J'en ai parlé à mon conjoint.

L'omniprésence du mythe du “bon prof” ou du “super prof” dans le corps enseignant et la pression sociale que ce mythe représente peuvent être une explication.

### ***Impact du partage social des émotions sur les représentations stéréotypées***

Le mythe du “bon prof” enferme donc les enseignants confirmés dans le silence et l'isolement de leur salle de classe et explique pourquoi les experts de notre enquête partagent moins leurs émotions que leurs collègues novices. Chacun est enfermé dans son auto-stéréotype. On a vu que la représentation du novice est celle du “débutant” qui apprend de l'échange avec ses pairs plus expérimentés. Nous avons également évoqué la question de la valorisation du partage des émotions (Rimé, 2005) à ce stade, qu'elles soient à valence positive ou négative. On peut alors se demander pourquoi les enseignants experts ne pourraient pas tirer également profit du partage social de leurs émotions au sein de leurs équipes éducatives. On voit ici à quel point le partage social des émotions leur permettrait de faire évoluer leurs pratiques car les échanges engendrés favoriseraient la réflexion collaborative. Partager leurs émotions et travailler en équipe contribuerait à enrayer la dynamique d'isolement, décrite par Barrère (2002) et le rapport TALIS 2013, de laquelle ces enseignants sont prisonniers car le groupe a plus de pouvoir que l'individu (Hargreaves & Fullan, 2012). En devenant des praticiens réflexifs (Schön, 1983) au sein de groupes de parole, formalisés ou informels, les enseignants progresseraient, quel que soit le stade de leur carrière. Les interactions entre pairs sont essentielles pour faire évoluer le système. Rey (2016: 10) précise que “la valeur de l'expérience partagée entre enseignants constitue l'un des outils les plus puissants en termes d'apprentissage entre pairs et donc de développement des capacités professionnelles”. Pour lui, il est indispensable de favoriser les échanges pour que des changements pédagogiques puissent se mettre en place, et donc “de partir de la propre expérience des acteurs éducatifs et de les entraîner dans un processus où chacun à son tour peut jouer un rôle d'entraînement ou d'incitateur vis-à-vis des autres” (*ibid.*: 11). Outre la progression dans leur réflexion pédagogique, le partage social de leurs émotions aiderait les enseignants à développer davantage leurs capacités empathiques, favoriserait une dynamique socio-affective entre les pairs, renforcerait la cohésion du groupe et contribuerait à “restaurer le lien social” (Rimé, 2005: 388) qui les unit. Ceci concourrait à casser la dynamique de représentations stéréotypées des enseignants et, notamment, le mythe du “bon prof” qui est à l'origine de beaucoup de souffrance enseignante.

### **Conclusion**

L'étude présentée dans cet article, certes menée sur un très petit groupe d'enseignants, souligne l'importance et la plus-value du partage social des émotions (Rimé, 2005) dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants débutants ainsi que le rôle que ce partage pourrait jouer dans l'évolution des auto-

stéréotypes présents chez les enseignants confirmés. Partager devrait permettre de faire évoluer les hétéro-stéréotypes véhiculés sur le corps enseignant mais aussi d'enrayer la dynamique des auto-stéréotypes et de faire évoluer l'identité professionnelle enseignante. Si les enseignants novices tirent aujourd'hui profit de ce partage, celui-ci gagnerait à être généralisé à l'ensemble du corps enseignant du second degré général à tous les stades de leur carrière. L'instauration de temps de parole, via des structures d'écoute et d'échange, pourrait être une première étape de partage social des émotions favorisant l'écoute empathique de l'autre, le réconfort et donc la cohésion et le sentiment d'appartenance à une équipe. La participation à des formations privilégiant l'expression corporelle et les activités artistiques (par exemple le théâtre forum, le *drama*, l'improvisation) peut également y contribuer. Une fois la dynamique socio-affective renforcée, un travail de réflexion autour des pratiques peut être engagé et permettre à l'ensemble des enseignants d'entrer dans un processus de réflexivité et de réflexion (Vacher, 2011) et de progression. Cette première étape de partage à l'échelle de l'établissement pourrait favoriser la mise en place de communautés de pratiques, de co-observation de cours entre pairs et redynamiser les projets d'équipes. L'instauration, dans le cadre de la formation continue ou de l'aide négociée de groupes d'analyse des pratiques, pourrait compléter le travail engagé.

### Références bibliographiques

- BARRÈRE, ANNE. 2002. Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail* 44: 4, 481-497.
- BECKERS, JACQUELINE. 2007. *Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: de Boeck.
- BELZUNG, CATHERINE. 2007. *Biologie des émotions*. Paris: de Boeck.
- BLANCHARD-LAVILLE, CLAUDINE. 2013. *Au risque d'enseigner*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BLANCHARD-LAVILLE, CLAUDINE & SUZANNE NADOT. 2000. *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- BOSSARD, LOUIS-MARIE. 2000. La crise identitaire. BLANCHARD-LAVILLE, CLAUDINE & SUZANNE NADOT (dir.). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan, 97-146.
- CAIN, ALBANE. 1996. *Culture, civilisation: propositions pour un enseignement en classe d'anglais: lycée*. Paris: Ophrys.
- CHATZIANGELAKI, DIMITRA. 2011. *Représentations et stéréotypes des enseignants: un enjeu pour l'interculturel*. Paris: Éditions Publibook.
- DAMASIO, ANTONIO. 1994. *Descartes' Error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon Books.



- DAMASIO, ANTONIO. 1999. *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- DAMASIO, ANTONIO. 2003. *Looking for Spinoza: joy, sorrow, and the feeling brain*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- DUBAR, CLAUDE. 1996. *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- EKMAN, PAUL. 1992. Are there basic emotions? *Psychological Review* 99, 550-553.
- ERIKSON, ERIK HOMBURGER. 1968/1972. *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- FORLOT, GILLES. 2006. Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants-professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche. *Spirale* 38, 123-140.
- FREUD, SIGMUND & JOSEF BREUER. 1956. *Étude sur l'hystérie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GOHIER, CHRISTIANE *et al.* 2001. La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation* 27: 1, 3-32.
- GONIN-BOLO, ANNETTE. 2002. Entretien d'A. Gonin-Bolo avec C. Dubar. *Recherche et formation* 41, 131-138.
- GHIGLIONE, RODOLPHE *et al.* 1998. *Le logiciel Tropes. L'analyse automatique des contenus*. Paris: Dunod.
- HARGREAVES, ANDY & MICHAEL FULLAN. 2012. *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York & London: Teachers College Press.
- IZARD, CARROLL E. 1977. *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- JACQUET-FRANCILLON, FRANÇOIS. 1997. Entretien de Mireille Cifali. *Recherche & Formation* 25:1, 69-83.
- JONCZYK, RAFAL. 2016. *Affect-language interactions in native and non-native English speakers*. Cham: Springer.
- KLEINGINNA, PAUL R. & ANNE M. KLEINGINNA. 1981. A categorized list of emotion definitions with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion* 5: 4, 345-379.
- LAING, RONALD DAVID. 1961. *Self and the others*. London: Tavistock Publications.
- LEMARCHAND-CHAUVIN, MARIE-CLAIRE. 2016. L'accompagnement des professeurs stagiaires second degré sur le terrain: entre dimensions professionnelle et relationnelle. Le cas des professeurs d'anglais de l'académie de Créteil. Paris: Sorbonne-Nouvelle (mémoire de master non publié).

- PIOLAT, ANNIE & RACHID BANNOUR. 2009. EMOTAIX: un scénario de Tropes pour l'identification automatisée du lexique émotionnel et affectif. *L'année psychologique* 109: 4, 655-698.
- PIOT, THIERRY. 1997. Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante. *Recherche & Formation* 25: 1, 113-123.
- PLUTCHIK, ROBERT. 1980. *Emotion: a psychoevolutionary synthesis*. New York: Harpercollins College Division.
- RÉMY, VINCENT. 2014. *Un prof a changé ma vie*. Paris: Vuibert.
- REY, OLIVIER. 2016. Le changement c'est comment? *Dossier de veille de l'IFÉ* 107, janvier. Lyon: ENS de Lyon. URL: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/107-janvier-2016.pdf>.
- RIMÉ, BERNARD. 2005. *Le partage social des émotions*. Paris: Presses Universitaires de France.
- RINAUDO, JEAN-LUC. 2004. Construction identitaire des néo-enseignants: analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants. *Recherche & Formation* 47: 1, 141-153.
- SAINSAULIEU, RENAUD. 1988. *L'Identité au travail, Les effets culturels de l'organisation*. Paris: Presses de la FNSP.
- SCHERTENLEIB, GEORGES-ALAIN. 2014. Les représentations des enseignants primaires de l'espace BEJUNE sur l'hétérogénéité culturelle de leurs élèves. *Actes de la Recherche* 10, 103-145.
- SCHÖN, DONALD. 1983, *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- TALBOT, LAURENT. 2006. Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles. *Empan* 3, 49-56.
- TAP, PIERRE. 1988. *La société Pygmalion? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris: Dunod.
- TARDIEU, CLAIRE. 2008. *La didactique des langues en 4 mots-clés: communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris: Ellipses.
- TARDIEU, CLAIRE & MARIE-CLAIRE LEMARCHAND-CHAUVIN. À paraître 2018. Teachers' emotions and professional identity development: implications for second language teacher education. MARTINEZ AGUDO, JUAN DE DIOS (dir.). *Emotions in second language teaching: challenges for teacher education*. Heidelberg: Springer.
- VACHER, YANN. 2011. La pratique réflexive. *Recherche & formation* 1, 65-78.
- ZIMMERMANN, PHILIPPE. 2014. Formation. Des étudiants qui basculent dans le métier. *Revue EP&S* 360, 22-25.