

# TRANSFORMACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES Y EMERGENCIA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESTUDIO EN LA ZONA DE NANTES - FRANCIA

## TRANSFORMATION OF REPRESENTATIONS AND EMERGENCY OF PROFESSIONAL IDENTITY DURING INITIAL FORMATION AND TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: A STUDY IN THE AREA OF NANTES - FRANCE

Thérèse PEREZ-ROUX (IUFM-Universidad de Nantes)<sup>16</sup>

**Recibido en julio de 2008 - Aceptado en junio de 2009**

**Resumen.-** En Francia, la formación de los docentes de EF se efectúa durante dos años en el Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM), una vez se ha obtenido en la Universidad la licenciatura en Ciencias de la Educación Física y del Deporte (STAPS). El estudio analiza las características de los estudiantes que se orientan hacia la docencia, así como la evolución de las representaciones que van construyendo en el proceso de profesionalización. Contrastando las diferencias entre los ideales profesionales y la realidad de las prácticas, se pone de manifiesto lo que esperan los futuros docentes, en función de su recorrido inicial y de su motivación hacia la enseñanza. Si bien la emergencia de una identidad profesional aparece en el estudio, los resultados subrayan también la evolución de las tensiones y las dificultades de un acompañamiento pertinente y adaptado a la complejidad del proceso de profesionalización. Los datos en los que se basa este escrito proceden fundamentalmente de cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas realizadas en dos momentos de un estudio longitudinal más amplio de un grupo de estudiantes de la Licenciatura STAPS y, años más tarde, del IUFM.

**Abstract.-** The formation and training of PE teachers in France is carried out during two years at the IUFM (University Institute for the Formation of Schoolteachers –'Maestros'). Previously, candidates have obtained the degree on STAPS (PE and Sport Sciences). In this context, this paper analyzes the profile of teaching orientated students and the changes of representations that are shaped within the professionalization process. Contrasting the differences between professional ideals with real practices, variations of future teachers expectations are considered in relation to their socialization process. Although the study shows the emergency of a professional identity, the results also underline the evolution of the tensions and the difficulties for a pertinent tutorial monitoring, adapted to the complexity of the professionalization process. The paper is mainly based on data obtained by questionnaires and semi-structured interviews carried out in two stages of a wider longitudinal study with students of the degree STAPS and, some years later, of the IUFM.

**Palabras clave:** Educación Física, profesionalización, formación, teoría-práctica, representaciones, identidad.

**Key words:** Physical Education, professionalization, formation, theory-practice, representations, identity.

---

<sup>16</sup> [tizou.perez@iufm.univ-nantes.fr](mailto:tizou.perez@iufm.univ-nantes.fr).

## 1.- Introducción

### 1.1.- Contexto de pre-profesionalización de los docentes de Educación Física

Durante la formación inicial en la Universidad de Nantes, los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (STAPS) dentro de la especialidad de Educación y Motricidad son invitados a inscribirse en un proceso de profesionalización introductoria. Aquellos que se orientan hacia la docencia de la Educación Física (EF) han de cursar dos años suplementarios en el Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM). Este recorrido se evalúa por medio de una oposición nacional que tiene lugar al final del primer año de IUFM. El segundo año está centrado en la profesionalización. Tras dar validez a su formación, se convierten en docentes de EF especialistas en enseñanza secundaria (colegio e instituto).

Este largo proceso se inicia con una experiencia de enseñanza en el tercer curso de licenciatura en el que los estudiantes efectúan un periodo continuado de prácticas por parejas con una duración de 50 horas entre noviembre y abril, a razón de una media jornada por semana, en un colegio de secundaria donde el profesor titular se convierte en su consejero pedagógico<sup>17</sup>. A pesar de la voluntad institucional de articular las prácticas con los contenidos enseñados en la universidad<sup>18</sup>, estas primeras experiencias profesionales plantean interrogantes sobre las concepciones profanas del oficio (Rickard & Knight: 1997), relacionadas con una imagen desajustada de las características reales del trabajo de los docentes. Más allá de la tensión entre los saberes teóricos y los saberes prácticos, descubren la necesidad de construir competencias profesionales múltiples: de orden técnico y didáctico en la elección de los contenidos de enseñanza, y de orden relacional, pedagógico y social en la adaptación a las interacciones en clase (Altet: 1996; Perrenoud, Altet, Charlier & Paquay: 1996). La formación inicial se organiza a partir de los datos institucionales<sup>19</sup> que subrayan para el profesor la necesidad de ejercer a la vez su responsabilidad dentro del sistema educativo, del colegio y de la clase. La focalización a lo largo del tercer año de

---

<sup>17</sup> El consejero pedagógico es nombrado 'tutor' de prácticas, utilizaremos indiferentemente estos dos términos en el artículo.

<sup>18</sup> Varios docentes del UFR STAPS de Nantes han planteado sus asignaturas en coordinación con las prácticas: a) ciencias de la educación (profesionalización de los docentes, procesos en juego en la comunicación de la clase); b) didáctica de la EF (programas, contenidos, evaluación, etc.); c) metodología de la enseñanza, como lugar de articulación teórica-práctica (concepción de la EF, práctica de intervención, relación pedagógica, organización de las condiciones de aprendizaje, evaluación de los alumnos, etc.).

<sup>19</sup> Texto sobre la Misión del profesor que ejerce en colegio, en instituto de enseñanza general y tecnológico o en instituto profesional. Boletín Oficial nº 22, 29 de mayo de 1997.

licenciatura se efectúa esencialmente a nivel de la clase. Se trata para los estudiantes de apoyarse sobre un conocimiento de la disciplina, que todavía es frágil, para construir desde él situaciones de aprendizaje. Pero necesitan al mismo tiempo conducir la clase y gestionar los problemas imprevistos que aparecen con la presencia de los alumnos. Este conjunto de elementos los enfrenta con la complejidad del acto de enseñar (Doyle: 1986) para la que no estaban suficientemente preparados. Una dificultad cuando se trata de hacer progresar a todos los alumnos. Enfrentados entre una búsqueda de la convivencia con ellos y la obligación de conservar el control de la clase, son llamados a adquirir compromisos más o menos aceptables, teniendo en cuenta la idea que ellos mismos se habían forjado sobre la enseñanza de la EF.

En este contexto del tercer año de licenciatura, este «choque con la realidad» (Veenman: 1984) se refuerza por la necesidad de: a) encontrar una coherencia teórico/práctica en la organización de los contenidos de enseñanza y las situaciones de aprendizaje propuestas a los alumnos; b) justificar las elecciones didácticas y pedagógicas<sup>20</sup> realizadas a lo largo del año, a través de un informe de prácticas que cumple las funciones de evaluación.

Dos años más tarde, tras un primer año en el IUFM, estudios conducentes a la consecución del CAPEPS<sup>21</sup>, entran en la formación profesional propiamente dicha. El segundo año en el IUFM, se inscribe en una dinámica de profesionalización progresiva, pensada siguiendo el modelo de alternancia<sup>22</sup>, que sitúa la práctica profesional en el centro de la estrategia de formación. Los nuevos docentes son enviados a un colegio en el que tienen la responsabilidad de varias clases. Efectúan 10h lectivas por semana en el centro docente y se reúnen dos días por semana en el IUFM. En el marco de esta formación por alternancia, cada docente en prácticas<sup>23</sup> es invitado a articular la experiencia práctica y la adquisición de saberes profesionales tratando de construir competencias profesionales múltiples.

<sup>20</sup> Entiéndase por didácticas las relativas al contenido y por pedagógicas las referidas al control de la clase (Nota del traductor)

<sup>21</sup> Certificado de Aptitud del Profesorado de Educación Física.

<sup>22</sup> El plan de formación del IUFM del Pays de la Loire (2003-2007) sitúa la práctica profesional en el centro de la formación propuesta a los docentes en prácticas. Esta práctica se entiende como un actividad en el seno de la clase, del centro escolar, del sistema educativo y en relación con la comunidad educativa. El dispositivo se orienta en cuatro grandes principios : 1) articulación de la experiencia práctica y adquisición de saberes profesionales (prácticas en responsabilidad y en práctica acompañada); 2) articulación de las formaciones didácticas (grupo de referencia, formaciones didácticas asociadas constituidas sobre una base disciplinaria), y de las formaciones generales (grupo transversal y módulos opcionales, interdisciplinarios); 3) trabajo en equipo y apertura hacia la comunidad educativa; 4) personalización de la formación.

<sup>23</sup> Para no hacer muy pesado el texto, sustituimos el término "estudiante en prácticas" por el de "estudiante"

Además, la experiencia pre-profesional, vivida de manera diferente en función de los individuos y de los contextos de trabajo, puede reforzar la motivación hacia la elección de la docencia en la EF o suscitar un periodo de duda. Las dificultades vividas en las prácticas, transforman una imagen idealizada de la disciplina, conduciéndoles a modificar sus representaciones y a cuestionar su futura actividad profesional.

### **1.2.- Representaciones durante la formación**

Las representaciones, vistas como formas de conocimiento portadoras de valores, dan un sentido a la práctica y legitiman una cierta "visión del mundo" (Jodelet: 1984). Sirven para actuar y reaccionar frente al entorno manteniendo un equilibrio cognitivo en un contexto profesional particular. De este modo, para reducir eventuales disonancias entre normas, expectativas y prácticas reales, los estudiantes movilizan un cierto número de representaciones (Roux-Perez: 2003a) que el estudio trata de clarificar interesándose sobre la manera en la que se construye la relación con la formación durante este año de pre-profesionalización (Roux-Perez: 2006). Se trata de comprender en qué medida esta relación evoluciona dos años más tarde, cuando los estudiantes están en prácticas en el IUFM, ya como docentes noveles.

Al principio, se elabora una concepción de la enseñanza a partir de los discursos, las culturas, las proyecciones inscritas en la experiencia escolar (Baillauques: 1996). Si este punto de vista evoluciona con la práctica, las imágenes ideales relativas a la profesión y a la formación van a orientar también las conductas durante la experiencia de las prácticas. Los desajustes identificados con la realidad de la enseñanza se reducen poco a poco. Pero este proceso, lejos de ser lineal, produce momentos de tensión, incluso de desestabilización con respecto a las representaciones iniciales, a partir de las cuales el estudiante (más adelante docente en prácticas) debe construir nuevas coherencias, necesarias para el desarrollo de las competencias profesionales que la institución espera.

### **1.3.- Competencias profesionales y construcción de la identidad**

Las competencias profesionales se adquieren progresivamente a partir de una práctica que enfrenta a los estudiantes con situaciones complejas reales que provocan el cuestionamiento de los aspectos más teóricos de la formación. Por otro lado, la puesta en práctica de los planes de acción anticipados se acompaña de un tiempo de reflexión durante el cual se le invita al análisis de su práctica y a tomar postura sobre las experiencias siguientes. La apropiación de competencias aparece por tanto como un proceso de larga duración, integrando también aquellas

construidas fuera de la formación profesional. Desde este punto de vista, la socialización (hábitos familiares, intercambios entre iguales, encuentros que marcan) así como la experiencia personal (vivencias del alumno, imagen del docente ideal, implicación en las prácticas deportivas y de ocio, etc.) colaboran en la construcción de representaciones sobre el oficio del docente, que aparecen en el momento de las prácticas. Los dispositivos de formación que integran la experiencia y la reflexión no pueden ocultar esta dimensión a la vez personal y colectiva, constitutiva de una identidad profesional futura.

Modelos profesionales, instituciones de formación y cultura del oficio participan de este modo en la construcción de las identidades profesionales (Berger, 1989). Para encontrar un equilibrio, cada sujeto en prácticas está influido por la normativa de las propias prácticas, por las exigencias que supone ser profesor, por los modelos que conoce y, con todo ello como referencia, se implica en la acción. El grado de reconocimiento y el sentimiento de control de la situación que resulta puede conducir a una reorganización parcial de las representaciones (Roux-Perez: 2003b).

De este modo, la identidad se constituye por la toma de conciencia, las interacciones y las regulaciones. Este proceso de profesionalización progresiva invita al estudiante, y después al docente, a revisar ciertas concepciones de la enseñanza en función de la experiencia profesional. Cuando hay demasiadas disonancias (dificultad para situarse como un adulto, resistencia de los alumnos, contextos de trabajo delicados, etc.), el interés por la formación puede ser mínimo.

#### **1.4.- El informe en la formación de los estudiantes**

En la prolongación de los trabajos de Charlot y de su equipo sobre el informe de conocimientos, parece oportuno cuestionarse el informe que los estudiantes realizan en el tercer año de licenciatura y, más tarde, durante el segundo año en el IUFM. En efecto, para Charlot (1997: 93) «*el informe de conocimientos es un informe hacia el mundo, hacia el otro y hacia sí mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender*». El informe de conocimientos incluye las representaciones, vistas como sistemas de relación, de interpretación, dentro de una red de significaciones. La transposición de esta definición en el marco del informe en la formación es interesante. En un estudio sobre los docentes en prácticas del IUFM, Altet (2000) identifica tres tipos de informes de conocimientos durante este periodo: a) un informe “instrumental” que trata la formación desde el punto de vista de su estricta utilidad, donde la eficacia sobre el terreno se mide en cuanto al conocimiento de recetas reconocidas como eficaces; b) un informe “profesional” que subraya la

construcción progresiva de esquemas de acción y la necesidad de articular a la vez teoría y práctica; c) un informe "intelectual" en el cual se valora el placer de los estudios, participando en un mundo todavía alejado de las realidades del docente.

De este modo, el estudio se pregunta por las representaciones de los estudiantes de STAPS durante el año de licenciatura, año durante el cual se enfrentan a una experiencia de enseñanza bajo la mirada de un docente que les acoge en su clase y que realiza funciones de consejero pedagógico. Después, se trata de cuestionar a una parte de estos estudiantes dos años más tarde, cuando, ya dentro del IUFM, desarrollan prácticas "en responsabilidad". En estos momentos, dichos docentes, cuentan con un tutor o formador de campo, cuyo rol es considerado esencial para la construcción de su profesionalidad como docente.

## 2.- Método

Para estudiar el proceso de profesionalización, se ha realizado un estudio longitudinal sobre la base de un cuestionario: el primero en 2002-2003 con alumnos de tercer año de licenciatura STAPS (mención enseñanza y motricidad, EM), el segundo dos años más tarde con un grupo de estudiantes en prácticas de EF en formación en el IUFM.

Se propuso un cuestionario a todos los componentes de la promoción de licenciatura STAPS-EM (n=190) en diciembre de 2002, cinco semanas después del inicio de las prácticas. 164 cuestionarios fueron devueltos y han podido ser estudiados. La misma encuesta ha sido realizada dos años más tarde, en noviembre de 2004 con los estudiantes en prácticas de EF en formación en el IUFM (n = 28). Este grupo estaba integrado en su mayoría por estudiantes (n = 20) salidos de la primera institución, pero también había algunos alumnos provenientes de otras o que habían conseguido la oposición tras varias tentativas (n = 8)<sup>24</sup>.

Al margen de cuestiones clásicas de identificación (sexo, edad, curso escolar), el cuestionario interrogaba sobre la historia familiar (profesión y práctica deportiva de los padres), experiencias profesionales, razones de elección de la mención EM, relación con la formación inicial. Este último punto se trataba a través de: a) la importancia dada a las prácticas y las transformaciones relacionadas con esta experiencia; b) las expectativas sobre el consejero pedagógico; c) las dificultades encontradas en el contexto profesional.

<sup>24</sup> En el momento de la primera encuesta (diciembre 2002), el 60% de los estudiantes se sentía a gusto con la elección de enseñar EF; la experiencia de las prácticas conduce al 18% a plantearse más bien el oficio de Profesor de Escuelas (primaria); el 17% resta indeciso y, finalmente, el 5% se plantea otra orientación.

Por otra parte, una serie de preguntas tenían por objeto identificar las representaciones del oficio: la primera trataba sobre el 'ideal profesional' abordado a través de la elección de tres ítems en un referencial de competencias sacado de los trabajos de Paquay et Wagner (1996)<sup>25</sup>; la segunda se centraba en las cualidades juzgadas esenciales para enseñar; la última invitaba al estudiante a elegir tres actividades profesionales que le parecían las más cercanas a la profesión de docente: animador, educador, entrenador, cómico, mediador, acompañante, asistente social. Esta categorización inspirada en otros trabajos hablaba de las representaciones de los docentes de EF (Roux-Perez: 2003b).

Los datos han sido tratados con el programa de encuesta Sphinx Lexica. Una parte de los resultados revela las representaciones dominantes, constitutivas de una identidad colectiva de los estudiantes de STAPS.

Complementariamente, se han efectuado entrevistas semi-directivas con 19 sujetos en febrero de 2003, en la licenciatura sobre la base de las características contrastadas (sexo, motivaciones iniciales, implicación deportiva, implicación en las prácticas, sentido otorgado a la formación, perspectivas). Esta propuesta, que toma en cuenta la vertiente del sujeto inscrito en un proceso complejo de construcción de identidad, ha permitido: a) clarificar ciertas respuestas del cuestionario y profundizar sobre su sentido; b) construir tres perfiles relativamente diferentes dentro del grupo de estudiantes. Desde este punto de vista, el guión de entrevista utilizado invitaba a revisar las razones de la elección de docencia, las imágenes del 'oficio', construidas dentro y fuera de la formación, y la manera en la que esta decisión había podido ser elaborada, sobre todo a través de la experiencia en las prácticas (Roux-Perez: 2006).

Por último, de los 28 estudiantes en prácticas preguntados dos años más tarde, tres han sido elegidos por su representatividad en las grandes tendencias del grupo. Han sido seguidos durante su 2º año en el IUFM sobre la base de tres entrevistas semidirectivas: la primera realizada en diciembre de 2004, la segunda en marzo y la tercera en junio de 2005.

Los análisis de lo recogido a lo largo de dos años, clarifican la evolución del posicionamiento de la identidad y de la relación con la formación en los futuros docentes de EF (Perez-Roux: 2008a).

---

<sup>25</sup> La cuestión se formuló de la siguiente manera : "un docente de EF es, ante todo, una persona que : a) domina las APSA ; b) sabe construir contenidos para que el alumno progrese ; c) conoce la psicología del adolescente ; d) sabe corregir los errores técnicos ; e) sabe implicarse en proyectos colectivos ; f) sabe interrelacionar ; g) reflexiona sobre sus prácticas y sabe distanciarse ; h) sabe adaptarse rápidamente al contexto del curso".

### 3.- Resultados

#### **3.1. Características de los estudiantes que entran en la pre-profesionalización**

Los estudiantes de licenciatura STAPS son mayoritariamente hombres (65%). Además, el 52% de los sujetos interrogados no ha repetido ningún curso a lo largo de su escolaridad (edades de 20 a 21 años en el momento de la encuesta), el 39% tiene entre 22 y 23 años y el 9% tiene 24 años o más. Por último, el 93% de los estudiantes ha cursado el bachiller general y el 7% el bachiller técnico. Sólo dos estudiantes poseen ya otro diploma universitario.

##### ***(Una implicación deportiva desigual)***

La encuesta pone de relieve diferentes modos de implicación en las prácticas físicas y deportivas: el 13% de ellos practica sólo actividades de ocio, fuera de toda estructura federada. El mejor nivel de práctica para los demás se sitúa en un nivel provincial (22%), regional (45%), nacional o superior (20%). Las Actividades Físicas Deportivas y Artísticas (APSA) revelan prácticas múltiples, realizadas de forma paralela y parecen señalar la polivalencia de la especialización: deportes colectivos (66%), deportes de raqueta (26%), actividades de la naturaleza (22%), actividades acuáticas (22%), actividades atléticas (19%), actividades artísticas (9%), deportes de combate (6%) y actividades gimnásticas (5%).

##### ***(Experiencias pre-profesionales diversificadas)***

La encuesta ha intentado tener en cuenta los efectos de la socialización familiar concernientes a los oficios de la educación para ver las incidencias que este entorno hubiera podido producir. Desde este punto de vista, si el 29% de los estudiantes interrogados dicen no haber seguido ninguna influencia de este tipo, el 43% de ellos está en contacto con un docente en el entorno familiar próximo, el 15% con un educador y el 16% con un entrenador.

Además, el 60% posee un título de monitor de tiempo libre<sup>26</sup> y el 72% ha obtenido uno o varios diplomas de entrenador<sup>27</sup>. Sólo el 7% de los estudiantes dice no tener ninguna experiencia con niños. Los dominios de intervención de los otros parecen diversificarse. El 42% tiene una

<sup>26</sup> Se trata de la animación de grupos de niños o adolescentes que tiene lugar fuera del tiempo escolar y durante los periodos de vacaciones.

<sup>27</sup> El 4% es titular de un título de entrenador nivel III, el 7% de un título de entrenador nivel II, el 37% de un título de entrenador I y el 28% de otro diploma.



experiencia de cuidado de niños, el 46% de animación de campamentos, el 71% en entrenamiento deportivo, el 7% ayuda a realizar los deberes y el 2% ha desempeñado tareas de cuidador en centros escolares.

### ***(Una elección débilmente orientada de la mención hacia la enseñanza)***

Al pedir a los estudiantes tres razones que les hayan conducido a seguir los estudios en STAPS, evocan su '*éxito como alumno en EF*' (54%), las '*condiciones de trabajo atractivas*' (53%), un '*interés hacia las actividades físicas y deportivas*' (52%), '*ante todo las ganas de enseñar*' (45%), las '*relaciones privilegiadas entre docentes y alumnos*' (37%) y '*la influencia de determinadas personas*' -familia, profesores de EF, etc.- (29%).

**Las características de los estudiantes cambian bastante a partir de 1995, fecha en la que los aspirantes a la carrera STAPS acceden sin examen de pruebas físicas. Ya no eran seleccionados según su rendimiento en determinadas actividades tradicionales (a menudo atletismo, gimnasia, natación, deportes colectivos); a partir de la fecha citada hacen pruebas de una gran polivalencia y con frecuencia de un pobre nivel de dominio de las actividades físicas. Después de 1995, los estudiantes se muestran muy motivados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física y Deportiva.**

En general, los estudiantes en STAPS orientados hacia la enseñanza, tienden a idealizar el oficio (actividad física, relaciones agradables con los alumnos, tiempo libre, etc.); intentan reproducir lo que han vivido y apreciado en su escolaridad; imaginan que los alumnos que tendrán a su cargo se implicarán como ellos en la práctica de las actividades físicas y estarán motivados hacia las propuestas de enseñanza/aprendizaje propuestas en EF.

### ***3.2.- Evolución de las representaciones sobre la enseñanza de EF: entre los ideales y la realidad del oficio***

La tabla que presentamos a continuación tiene en cuenta los temas más elegidos en el cuestionario respetando el orden de prioridad. No considera los items relativamente dispersos y de poco peso. Los aspectos que aparecen en negrita en el texto, indican las inflexiones y subrayan la evolución de las representaciones, confirmado por las entrevistas llevadas a cabo a posteriori con los encuestados.

	<b>Objetos profesionales preguntados</b>	<b>Licenciatura universitaria (noviembre 2002)</b>	<b>2° año IUFM (noviembre 2004)</b>
<b>Representaciones del docente</b> «ideal»	Saberes y competencias esenciales	<ul style="list-style-type: none"> <li>. construir contenidos adaptados a los alumnos</li> <li>. estar <b>en relación</b></li> <li>. <b>adaptarse rápidamente</b> al contexto del curso</li> <li>. reflexionar sobre las prácticas y analizar sus efectos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. movilizar los <b>saberes pedagógicos</b></li> <li>. construir contenidos adaptados a los alumnos</li> <li>. reflexionar sobre las prácticas y analizar sus efectos</li> <li>. inscribirse en <b>proyectos colectivos</b></li> </ul>
	Cualidades profesionales valoradas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. responsable</li> <li>. estimulante</li> <li>. <b>abierto</b></li> <li>. <b>adaptable</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. estimulante</li> <li>. responsable</li> <li>. <b>justo</b></li> </ul>
	Proximidad al oficio	<ul style="list-style-type: none"> <li>. educador</li> <li>. animador</li> <li>. <b>mediador</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. educador</li> <li>. <b>actor</b></li> <li>. animador.</li> </ul>

En primer lugar localizamos una imagen idealizada del docente que sabe adaptarse a las características de los alumnos y desarrollar formas de relación que favorecen los aprendizajes. Los estudiantes comprenden rápidamente la necesidad de adaptarse al contexto del curso y también el interés de reflexionar sobre su acción para mejorarla. Dos años más tarde, el análisis pone de relieve un desplazamiento hacia el lado de la realidad del oficio: el saber-hacer pedagógico está en el centro de la profesionalidad e íntimamente relacionado con la reflexión sobre los contenidos para que éstos sean accesibles a los alumnos; este ítem ya elegido en la licenciatura es planteado en términos de diferenciar los enfoques y las exigencias pedagógicas para que cada alumno pueda progresar. La formación juega aquí un rol importante, invitando a los docentes en prácticas a tener en cuenta la diversidad de los alumnos y sus eventuales dificultades de aprendizaje. Por otro lado, la voluntad de inscribirse en proyectos colectivos, de la disciplina o inter-disciplinares, indica la preocupación de inserción profesional de estos jóvenes docentes; es también una forma de respuesta a los mandatos institucionales relativos al trabajo en equipo en los centros escolares.

La persistencia de determinadas cualidades valoradas positivamente por caracterizar al “buen” docente, a la vez que “responsable” y “estimulante”, no oculta el cambio de las

representaciones iniciales, organizadas en torno a la animación hacia una postura profesional mejor asumida. Dos años después, en el IUFM, la noción de justicia obtiene un sitio esencial: habitualmente, el respeto del docente por parte de los alumnos pasa por una justificación de sus actos, ya se trate de elecciones didácticas o pedagógicas, ya sean decisiones relativas al registro de las sanciones.

De forma complementaria, si al docente se le asocia a un "mediador" durante los estudios de la licenciatura, éste se convierte en un "actor" consciente de su rol y preparado para representarlo cuando esa misma pregunta se plantea dos años más tarde en el IUFM.

Finalmente, esta evolución se acentúa por medio de una pregunta planteada cuando son estudiantes del IUFM, cuando los docentes en prácticas son responsables de sus clases. De este modo, las finalidades prioritarias que cada uno otorga a la EF se organizan alrededor de tres puntos: '*la adquisición de herramientas y de métodos que pueden ser utilizados*', '*el acceso a los valores morales, cívicos y sociales*' y el hecho de '*suscitar el placer de aprender*'. Este último punto aparece como prioritario en el discurso de los estudiantes de Licenciatura.

### **3.3.- Práctica profesional y expectativas hacia la formación**

Profesionalizarse en alternancia supone que los contenidos de enseñanza o de formación se articulan sobre la experiencia en las prácticas. Entre los datos recogidos en la licenciatura y los recogidos en el IUFM, donde desarrollan prácticas 'en responsabilidad', se produce una modificación de las expectativas, a menudo relacionado con las dificultades encontradas en el momento de debutar en el oficio. La tabla siguiente ofrece algunas tendencias a partir de los ítems más elegidos en cada uno de los cuestionarios.

	<b>Objetivos profesionales interrogados</b>	<b>Licenciatura universitaria (noviembre 2002)</b>	<b>2º año IUFM (noviembre 2004)</b>
<b>Representaciones sobre la práctica profesional y expectativas hacia la formación</b>	Expectativas hacia el consejero pedagógico, tutor	<ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>crítica</b></li> <li>. ofrece referencias</li> <li>. da seguridad</li> <li>. propone soluciones concretas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>propone soluciones concretas</b></li> <li>. ofrece referencias</li> <li>. da seguridad</li> <li>. <b>Dialoga sobre cuestiones profesionales</b></li> </ul>
	Contenidos de enseñanza o de formación pertinentes / útiles	<ul style="list-style-type: none"> <li>. teoría y práctica de <b>actividades físicas y deportivas</b></li> <li>. reflexión pedagógica</li> <li>. metodología de enseñanza en relación con las prácticas</li> <li>. Aportaciones en didáctica de la EF</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>intercambio</b> entre iguales</li> <li>. <b>análisis de las prácticas profesionales</b></li> <li>. <b>análisis didáctico</b> de sesiones de enseñanza</li> <li>. Documentos compartidos</li> </ul>
	Dificultades relacionadas con las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. organización de la clase y gestión de grupos</li> <li>. <b>modo de tratamiento de las actividades físicas y deportivas</b></li> <li>. adaptación de los contenidos al nivel de los alumnos</li> <li>. <b>elección de las modalidades de evaluación</b></li> <li>. <b>falta de motivación de ciertos alumnos</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>adecuación de los contenidos al nivel de los alumnos (elección, progresión, sentido)</b></li> <li>. clases difíciles, alumnos que perturban</li> <li>. insuficiencia de la formación inicial</li> <li>. <b>malas condiciones de trabajo</b> (horarios, alejamiento, etc...)</li> </ul>
	Aportaciones de las prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>contenidos más adaptados al nivel de los alumnos</b></li> <li>. reflexión sobre los métodos para hacer progresar a los alumnos</li> <li>. conocimiento del medio docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>reflexión sobre los métodos para hacer progresar a los alumnos</b></li> <li>. <b>conocimiento de si mismo como profesional;</b></li> <li>. conocimiento del medio docente.</li> </ul>

La comparación de los resultados pone de relieve un proceso de inserción profesional más decidido. Transformación de las expectativas hacia el tutor, apreciado sobre todo por las críticas constructivas en Licenciatura, cuando muchas cosas aún están por aprender. Dos años más tarde, los docentes en prácticas esperan obtener soluciones concretas a cuestiones que se plantean o que las actividades de formación les llevan a plantearse. Por otro lado, desean también intercambiar opiniones con el tutor sobre cuestiones profesionales, significando esto su inscripción, de manera total, en el mundo de los docentes.

Al mismo tiempo, el acompañamiento en la universidad y en el IUFM se percibe de manera muy diferente. Las entrevistas permiten comprender que los contenidos de enseñanza propuestos en la universidad son vividos como yuxtaposiciones y están bastante alejados de las realidades del oficio pero sirven también de faros que iluminan aquí o allá durante la práctica. Para un número importante de estudiantes, el ideal sería aplicar lo que se aprende pero el terreno ofrece resistencia. Dos años más tarde; son los *'intercambios entre iguales'* y *'el análisis de situaciones profesionales'* vividas, las que aparecen como las más pertinentes para formarse. No se trata de estudiar la didáctica de las actividades físicas y deportivas sino de realizar *'análisis didácticos de sesiones de enseñanza'*. Por fin, la *'mutualización de documentos'* supone una manera de avanzar y de construir más rápidamente un repertorio de acciones y un campo de reflexión.

Las dificultades relacionadas con las prácticas son en los dos casos de orden pedagógico y didáctico pero se aprecia cierta evolución. En la Licenciatura las preocupaciones son a nivel de concepción de la planificación que, más tarde, se desarrollará en la clase. Esta preocupación pedagógica plantea problemas de organización y de gestión de los grupos e influye en la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje. Dos años más tarde, apreciamos una preocupación didáctica suplementaria en cuanto a la elección de los contenidos así como sobre su progresión y el sentido que pueden tener para los alumnos.

Al final, asistimos a un desplazamiento desde el lado del docente hacia el de los aprendizajes. En efecto, se trata de construir durante la Licenciatura contenidos adaptados al nivel de los estudiantes (por tanto de la clase). Dos años más tarde, la reflexión se desplaza hacia el alumno y hacia los métodos pertinentes para hacerle progresar. De hecho, las prácticas en responsabilidad permiten *'conocerse mejor'* (y ser reconocido) como profesional, reforzando así un proceso progresivo de afirmación de la identidad.

## 4.- Discusión

### **4.1.- Una identidad profesional emergente a través de los perfiles a los que se asocian los estudiantes**

Tres categorías de estudiantes aparecen a partir de las respuestas al cuestionario y son confirmadas durante las entrevistas (Roux-Perez: 2006). Las representaciones son explicitadas y

relacionadas con la experiencia de las prácticas. Las representaciones se refieren a la historia del sujeto, a sus dudas, a sus aspiraciones, a sus valores.

La preocupación por la pedagogía y los aprendizajes del alumno parecen ser valorados en el perfil A; se acompaña de un trabajo necesario en equipo (proyectos colectivos) y una apertura hacia el conjunto de asignaturas. Para algunos, la carrera STAPS ha sido elegida deliberadamente por su dimensión polivalente e integradora: a) de contenidos en ciencias humanas y ciencias de la vida; b) de un docente de Actividades Físicas Deportivas y Artísticas (APSA) relativamente extendido; c) de una dimensión pre-profesional que permite centrarse sobre las orientaciones a ofrecer a la salida del año de Licenciatura (preparación del CRPE o del CAPEPS)<sup>28</sup>. Se identifican también las dificultades (reales o imaginarias) en la gestión del grupo clase en secundaria, llevando a determinados estudiantes a elegir enseñar a alumnos más jóvenes (por lo tanto más asignaturas) donde la unicidad del maestro y su buen conocimiento de los alumnos favorece la puesta en práctica de reglas de vida y un mejor seguimiento de los aprendizajes. Por otro lado, la falta de motivación hacia las prácticas corporales de determinados adolescentes o las dudas sobre las competencias culturales del docente es considerada como menos problemática. Por fin, frente al miedo de trabajar en una zona difícil, determinados estudiantes realizan una elección geográfica; imaginan la oposición de maestro y el hecho de quedarse en su región de origen<sup>29</sup> como algo menos arriesgado, más manejable para ese grupo poco implicado en las prácticas competitivas y que no reivindica la pertenencia fuerte a la cultura deportiva.

En el perfil B, lo didáctico (los saberes a construir) aparece como prioritario. Convencidos del interés de las APSA, estos estudiantes son conscientes de la necesidad de adaptar los contenidos a los recursos de los adolescentes. Por tanto, los procesos de transposición didáctica no se dan por sí solos; la realidad de los alumnos y de sus expectativas hace que la enseñanza sea a veces difícil. Se trata de encontrar los medios para superar estos obstáculos y ajustar sus exigencias sin perder de vista

---

<sup>28</sup> Oposición de Profesorado de Escuelas (primaria) y Certificado de Aptitud para el Profesorado de EF (secundaria).

<sup>29</sup> Los docentes de la escuela primaria, polivalentes, son inscritos en la provincia en la que han realizado sus estudios ya que su contratación está estrechamente unida a los puestos disponibles (traslados, jubilaciones, apertura de clases, etc...). Los docentes de EF de secundaria, especialistas, son inscritos en toda Francia, sobre los puestos vacantes disponibles una vez se han realizado los traslados de los titulares. Los docentes de EF en prácticas de la academia de Nantes tienen pocas posibilidades de obtener su primer puesto en ella y a menudo lo obtienen en la periferia de París.

las finalidades de la disciplina. Desde este punto de vista, la formación permite la construcción de puntos de referencia. Estos estudiantes evocan la pluralidad de las competencias por construir. Han integrado la idea de una entrada progresiva en el oficio y establecen una relación 'profesional' con la formación, sobre todo a través de la articulación teoría-práctica, propia del año de pre-profesionalización.

Por fin, el perfil C pone de relieve la pertenencia a una cultura deportiva o asociativa en la que los unos y los otros han podido evolucionar, incluso construir competencias sólidas. El hincapié se hace sobre prácticas corporales vividas con placer que, al ser compartidas con los alumnos, sirven para crear una dinámica de clase. Un monitor de tiempo libre se define a través de su capacidad para movilizar un colectivo por medio de su energía, comunicando su pasión (deporte). Podemos plantear hipótesis sobre si el oficio de docente de EF reenvía a la imagen de un profesor joven y dinámico, cercano a los alumnos. En consecuencia, estos estudiantes mantienen una cierta distancia con los saberes teóricos. Ésta supone, durante las entrevistas, un distanciamiento entre las exigencias de la formación (reflexión sobre los contenidos y los modelos de evaluación, análisis de su práctica a través el informe de prácticas, referencia a los textos oficiales, etc...) y sus motivaciones iniciales hacia el oficio, concebidas alrededor del rol de monitor de tiempo libre, lejos de las exigencias de la transposición didáctica. Si ciertas personas se plantean cambiar de orientación y proseguir con estudios universitarios para rodear o retardar la enseñanza, otros, demasiado implicados, van a continuar desarrollando estrategias para encontrar compromisos aceptables. Representaciones y valores servirán para reequilibrar conocimientos disonantes entre las normas de formación y las prácticas efectivas.

#### **4.2.- Un informe en la formación siempre bajo presión**

Si el informe del docente sobre los saberes profesionales es un informe identitario (Tardif & Lessard, 1999), podemos pensar que esto no es lo mismo para los estudiantes. Dicho esto, el sentido debe construirse en el proceso de formación de manera global y los resultados de la encuesta subrayan una identidad incierta: los estudiantes interrogados en 2002-2003 no han obtenido todavía la licenciatura y no saben muy bien cuál será su futuro profesional. Se sitúan a menudo en un status intermedio (entre alumnos que ya no son y docentes que todavía no son), inmersos en una misión relativamente 'opaca', en una disciplina 'diferente' en la que ellos tienen dificultades para ver su complejidad. Esta indefinición entre dos identidades se ve reforzada por las contradicciones que pueden existir entre el discurso de los docentes en la Universidad y el

de los consejeros pedagógicos, legitimado por las prácticas efectivas delante de sus alumnos. Los estudiantes son empujados a definir progresivamente su propia concepción del oficio, a superar puntos de vista demasiados limitadores, lo que supone una relativa inseguridad.

Por otro lado, la experiencia pre-profesional confronta a los estudiantes ante una realidad a menudo difícil de vivir: encuentro con adolescentes que no siempre tienen el deseo de aprender, falta de adecuación de ciertos modelos preconstruidos en formación a las situaciones de la clase, etc. La distancia existente entre las normas de la formación, la imagen idealizada y la realidad del oficio son, además, puestas en relieve con la necesidad de rendir cuentas de esta experiencia en un informe de prácticas, de analizarlo para intentar superar los problemas encontrados. Todo esto hipoteca el año universitario ya que el módulo de pre-profesionalización pesa mucho en la obtención del diploma y, simbólicamente, en la imagen de 'sí mismo como profesional'. De hecho, las tensiones no son de la misma naturaleza según las perspectivas de unos y otros: a medio plazo, se trata de convertirse en un profesional y de aceptar el precio (tener en cuenta los textos oficiales, preparaciones pesadas, informes, reflexiones, análisis, etc.); a corto plazo, se trata de validar su año priorizando lo que es útil de inmediato, es decir, conseguir la licenciatura para acceder a la formación IUFM para después centrarse en las pruebas teóricas y prácticas de la oposición, sin preocuparse de la dimensión profesional. De este modo los estudios finalizan con la obtención del CAPEPS al final del primer año de IUFM, lo que lleva a los estudiantes a aplazar el trabajo sobre los problemas encontrados y a centrarse en aspectos puramente institucionales, técnicos y didácticos exigidos durante las pruebas de la oposición.

### **4.3.- Un acompañamiento difícil en formación inicial**

Entrar en un proceso de profesionalización progresiva necesita un acompañamiento. Sobre este punto, la formación universitaria muestra sus límites. La relación teoría y práctica a lo largo de la formación inicial, articulada con un tiempo de análisis se hace indispensable; formar a y para una práctica reflexionada supone utilizar dispositivos de co-observación con iguales, entablar relaciones estrechas entre lo vivido y el necesario, distanciamiento para ver el acto de enseñar en su globalidad; el tiempo de clase en la universidad es insuficiente para acompañar este delicado trabajo que conlleva una fuerte implicación personal.

Por otro lado, buscando tener en cuenta los múltiples mandatos de la formación, el estudiante vive un doble desfase: a) entre teoría y puesta en práctica con los alumnos; b) entre lo que esperan los docentes de la



universidad y la postura de los tutores. Por tanto, entre las representaciones y las prácticas puede haber distancias importantes con respecto al discurso dominante en la formación inicial (desconocimiento de textos, negar todo tratamiento didáctico de las APSA, crítica a los formadores de la universidad que se les juzga muy alejados de las prácticas sobre el terreno, etc.).

En otras palabras, esta formación anticipada, integrada, fruto de una historia específica de las formaciones en EF (Michon, 1995) sigue siendo problemática en la medida en que no ofrece un verdadero seguimiento de los estudiantes en el marco pre-profesional.

Desde este punto de vista, las entrevistas ponen de relieve la importancia de varios factores que facilitan la inscripción en una dinámica de profesionalización: a) los requisitos relacionados en parte con la socialización previa; b) la toma en consideración por el tutor de las exigencias institucionales en la formación y su implicación en el acompañamiento del estudiante (ayuda a la construcción de secuencias, recogida de criterios sobre la práctica, etc...); c) el rol clave de ciertos docentes en la universidad relacionando regularmente la teoría y la práctica en el seno de las actividades físicas y deportivas, pero también con los contenidos más generales abordados en la pre-profesionalización; d) las referencias (institucionales, técnicas, didácticas, pedagógicas) construidas progresivamente durante el curso y alrededor de las cuales el estudiante (re)organiza poco a poco su visión del oficio. Este conjunto de elementos es susceptible de favorecer una relación 'profesional' con la formación (Altet: 2000).

#### ***4.4.- La prueba de la profesionalización en el IUFM: entre las lógicas de la formación y las necesidades del estudiante***

Las respuestas al cuestionario muestran una evolución de las representaciones en función de una realidad profesional que el estudiante-profesor en prácticas percibe de manera más fuerte. En relación con la práctica, la identidad y los conocimientos profesionales, las representaciones se modifican progresivamente por medio de una articulación sutil y personal de su propia vivencia y de ciertas aportaciones de la formación. La figura del estudiante en prácticas, acompañado de un consejero pedagógico durante los primeros ensayos, no permite siempre tomar la medida de las competencias adquiridas y de las que quedan por construir.

Las entrevistas permiten ver tensiones relacionadas con el descubrimiento progresivo de una cultura profesional<sup>30</sup> y, al mismo

---

<sup>30</sup> A través del tutor y del resto de docentes de EF, la dinámica del equipo de EF, etc.

tiempo, la emergencia de una forma particular de percibir el futuro oficio. Unos formados se definen antes de nada como personas singulares, bajo el efecto de sus experiencias pasadas, sus recursos y sus aspiraciones. Compartir con la comunidad docente no puede hacerse en detrimento de lo que distingue. Cuando las tensiones son fuertes con las exigencias del oficio o con las de la formación, los estudiantes en prácticas acuerdan una prioridad a este canal de identidad singular. Movilizan entonces representaciones y valores para construir un mundo coherente y se inscriben en una dinámica profesional momentáneamente aceptable y siempre abierta sobre otras posibilidades.

El ejemplo de Clarisse pone de relieve las dificultades desde el plano didáctico y pedagógico que han surgido en formación. Con puesto en un instituto profesional, debe cuestionarse su manera de enseñar y profundizar en la reflexión didáctica con alumnos que encuentran poco sentido a los contenidos propuestos en voleibol. En situación difícil frente a la desmotivación y la falta de autoridad delante de los alumnos, menosprecia a los formadores que *'hacen demasiada teoría'* -sin tomar suficientemente en cuenta su contexto de trabajo- y a los alumnos de este instituto profesional poco orientados, según ella, hacia los aprendizajes. Con la esperanza de una validación de su año de prácticas, ésta reivindica un margen de libertad efectiva una vez que la formación inicial termine y espera una nominación en un centro 'normal' para volver a una enseñanza más tradicional. Al mismo tiempo, de esta manera un poco paradójica, subraya el hecho de que esta situación le ha permitido adquirir un cierto número de gestos profesionales que le serán útiles en su futuro.

El caso de David es diferente ya que este estudiante en prácticas tiene una experiencia profesional de varios años como monitor deportivo de *'jóvenes con dificultades donde el deporte sólo es un medio para hacer pasar un mensaje en el plano educativo'*. Ahora bien, aunque el plan de formación de los IUFM intenta tener en cuenta la 'personalización de la formación', en realidad las propuestas se dirigen a menudo al grupo en su totalidad, incluso si cada uno debe integrarlas según su contexto de prácticas y su propia historia. Este estudiante en prácticas experimentado presenta necesidades a nivel didáctico en ciertas APSA en el momento en el que el grupo de formación se centra en la gestión de la clase, la autoridad, etc., problemas que él estima haber superado. Trabajando sólo estas cuestiones, con la ayuda de ciertas lecturas o *'consultando diferentes sitios web'*, sobrepasa cada día los límites de sus competencias en el plano educativo, porque los contenidos específicos de su disciplina no tienen la suficiente consistencia. La falta de dominio de ciertas actividades impuestas por la programación del centro (escalada,

boxeo francés, acrosport) le hacen temer un cuestionamiento por parte de los alumnos del instituto, sobre su credibilidad como docente.

El caso de Léa<sup>31</sup> es también significativo del sentido construido durante el año de formación. En la entrevista del mes de junio de 2005, se identifican los progresos: se siente capaz de adaptar mejor su enseñanza a las características de los alumnos, de estar a su escucha sin perder de vista los objetivos, de trabajar en equipo, etc. Su memoria profesional sobre 'la diferenciación pedagógica' ha sido valorada muy positivamente por el jurado durante su presentación. Miradas cruzadas sobre sus prácticas han confirmado sus competencias. Convencida de la riqueza de las actividades enseñadas en EF en las que la diversidad '*ofrece una oportunidad de revelarse a los alumnos, de valorizarse en cierta medida*', insiste sobre la necesidad de reflexionar sobre la manera en la que son tratados para suscitar un interés y facilitar un clima de cooperación en la clase. Siempre en busca de sentido común, ahora puede '*pensar al mismo tiempo contenidos y evaluación*' y '*dar a los alumnos objetivos concretos de aprendizaje*'. Por tanto, subraya ciertos aspectos todavía problemáticos sobre los que ella espera progresar: controlar las discriminaciones y transmitir valores de respeto, encontrar compromisos aceptables, acompañar a los alumnos en dificultad, etc.

Identificamos bien aquí las diferencias de posicionamiento en el proceso de profesionalización relacionadas a la vez con los contextos tratados en formación y con las vivencias individuales de los estudiantes en prácticas.

#### **4.5.- Conclusión**

Más allá de las representaciones compartidas por el grupo estudiado, fuertemente sustentado por las normas de la formación, observamos una imagen idealizada del oficio, a menudo cuestionada por la realidad de la experiencia profesional. Los desfases identificados por los estudiantes entre los discursos y las prácticas hacen delicado el proceso y generan momentos de tensión. Las prácticas –lugar de articulación entre saberes teóricos, escenarios de acción y adaptación al contexto– conducen tanto a una confirmación de la elección profesional como a su cuestionamiento. Por otra parte, los diferentes espacios vivenciados en el recorrido pre-profesional conducen a una toma de referencias progresivas (Perez-Roux: 2008b).

De este modo, este estudio intenta clarificar ciertos elementos constitutivos de un proceso de identidad que se desarrolla desde la

---

<sup>31</sup> Tratado de manera más profunda en un artículo de la revista Education et Formation (Perez-Roux : 2008a).

universidad, perseguido a lo largo de la formación inicial y, por supuesto, más allá del tiempo de pre-profesionalización. Se constata que las representaciones evolucionan, en relación con nuevos saberes, múltiples y mejor articulados, construidos en y por la práctica. Una identidad profesional se afirma progresivamente; ésta será puesta en cuestión en el momento de la fase 'de inserción profesional' (Pérez-Roux, 2006). En efecto, el acceso a la profesión supone reajustes múltiples, relacionados notablemente con la realidad de los alumnos, con la colaboración de los equipos docentes de EF y con el lugar otorgado a la EF en la dinámica del centro escolar.

## 5.- Bibliografía citada

ALTET, M. (1996). Compétences de l'enseignant professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, in L. Paquay., M. Altet., E. Charlier P. Perrenoud (Eds.), **Former des enseignants professionnels**. Bruxelles: De Boeck, 27-40.

ALTET, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante? **Revue Recherche et Formation**, 35, 25-41.

BAILLAUQUES, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants, in L.Paquay., M. Altet., E. Charlier P. Perrenoud (Eds.), **Former des enseignants professionnels**. Bruxelles: De Boeck, 41-61.

BERGER, G. (1989). Eléments de réflexion pour des dynamiques de changement dans la formation des enseignants : la notion d'identité professionnelle. *Recherche et formation*, 6, 17-22.

CHARLOT, B. (1997). **Du rapport au savoir**. Paris: Anthropos.

DOYLE, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants, in M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), **L'art et la science de l'enseignement**. Bruxelles: Labor.

JODELET, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie, in S. Moscovici, **Psychologie sociale**. Paris : Presses Universitaires de France, 357-378.

MICHON (1995). Esquisse d'une histoire sociale de la formation des enseignants en EPS, in P.Arnaud., J.P.Clément & M. Herr. (Eds.), **Education Physique et Sportive en France**. 1920-1980. Clermont-Ferrand : AFRAPS, 199-211.

PAQUAY, L. WAGNER, M.C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation, in L. Paquay., M. Altet., E. Charlier P. Perrenoud (Eds.), **Former des enseignants professionnels**. Bruxelles : De Boeck, 153-179.

PEREZ-ROUX T. (2006). Les enseignants néo-titulaires à l'épreuve du métier : entre désenchantement et formes d'adaptation provisoires. **Revue Les Langues Modernes**, 3, 34-44.

PEREZ-ROUX T. (2008a). Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants: éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps. **Revue Education et formation**, e287, avril, 7-19, <http://ute2.umh.ac.be/revues/index.php?revue=3&page=1>

PEREZ-ROUX. T. (2008b). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. In R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (coord). **Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?** Paris: L'harmattan, 49-80.

PERRENOUD, P., ALTET, M., CHARLIER, E. & PAQUAY, L. (1996). Fécondes incertitudes, in L. Paquay., M. Altet., E. Charlier P. Perrenoud (Eds.), **Former des enseignants professionnels**. Bruxelles: De Boeck, 239-253.

RICKARD, G.L. & KNIGHT, S.M. (1997). Obstacles to professional development : Interns'desire to fit in, get along and be real teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, 16, 440-453.

ROUX-PEREZ, T. (2003a). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS: entre valeurs partagées et interprétations singulières. **Revue STAPS**, vol 25, 63, 75-88.

ROUX-PEREZ, T. (2003b). Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'EPS. **Revue Les Sciences de l'Education. Pour l'Ere Nouvelle**, vol 36, 4, 37-68.

ROUX-PEREZ.T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives: une identité professionnelle en construction. **Revue STAPS**, 73, 57-69. De Boeck/AFRAPS

TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999). **Le travail enseignant au quotidien**. Bruxelles: De Boeck.

VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, 54, 143-178.