

Les effets de la réforme sur le sentiment de professionnalisation des futurs enseignants

The reform effects on the future teachers's professionalisation sentiment

Magali Danner

Volume 2, numéro 4, octobre 2013

Du bon usage de la notion de « professionnalisation » : entre modèle de formation, élaborations des politiques et attentes des acteurs; quelles convergences ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1022257ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1022257ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut de recherche sur les pratiques éducatives

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Danner, M. (2013). Les effets de la réforme sur le sentiment de professionnalisation des futurs enseignants. *Phronesis*, 2(4), 5–17.
<https://doi.org/10.7202/1022257ar>

Résumé de l'article

S'inscrivant dans un cadre européen, la formation des enseignants en France fait l'objet, depuis 2005, de réformes profondes dont l'enjeu porte sur un renforcement des compétences professionnelles et un adossement des savoirs enseignés à la recherche. Partant de données longitudinales recueillies auprès de 3 générations d'étudiants inscrits dans le nouveau master « enseigner, éduquer, apprendre » ouvert à l'université de Bourgogne en 2010, cette recherche met en lumière la façon dont les étudiants se destinant au professorat des écoles perçoivent la qualité de leur professionnalisation. Malgré le sentiment de ne pas être suffisamment préparés pour l'exercice de leur métier, le discours des étudiants révèle une appropriation des logiques institutionnelles de professionnalisation. Dans le contexte actuel de création des ESPE, ce discours paradoxal invite à s'interroger sur la capacité de l'institution à rendre lisible ses processus de formation face à des publics qui restent déterminés par un idéal vocationnel.

Les effets de la réforme sur le sentiment de professionnalisation des futurs enseignants

Magali DANNER

ESPE de Dijon - Université de Bourgogne
51 rue Charles Dumont
21000 Dijon France
magali.danner@dijon.iufm.fr

Mots-clés : formation initiale des enseignants, représentations des étudiants, professionnalisation, compétences professionnelles

Résumé : S'inscrivant dans un cadre européen, la formation des enseignants en France fait l'objet, depuis 2005, de réformes profondes dont l'enjeu porte sur un renforcement des compétences professionnelles et un adossement des savoirs enseignés à la recherche. Partant de données longitudinales recueillies auprès de 3 générations d'étudiants inscrits dans le nouveau master « enseigner, éduquer, apprendre » ouvert à l'université de Bourgogne en 2010, cette recherche met en lumière la façon dont les étudiants se destinant au professorat des écoles perçoivent la qualité de leur professionnalisation. Malgré le sentiment de ne pas être suffisamment préparés pour l'exercice de leur métier, le discours des étudiants révèle une appropriation des logiques institutionnelles de professionnalisation. Dans le contexte actuel de création des ESPE, ce discours paradoxal invite à s'interroger sur la capacité de l'institution à rendre lisible ses processus de formation face à des publics qui restent déterminés par un idéal vocationnel.

Title : The reform effects on the future teachers's professionalisation sentiment

Keywords : teachers' initial training, students' representations, professionalization, professional skills

Abstract : In connection with the European orientations, the teachers' training in France follows deep reforms since 2005. The stake in which is a strengthening of the professional skills and knowledge which is leaning back against the research. On the base of longitudinal data collected with 3 generations of students, which are registered to the new Master's degree «enseigner, éduquer, apprendre (to teach, to educate, to learn) » opened at the university of Burgundy in 2010, this research ponders over the way the students (preparing themselves to become teachers) perceive the quality of their professionalization. In spite of the feeling not to be prepared enough for the exercise of their job, the speech of the students reveals an appropriation of the institutional logics of professionalization. In the current context of creation of the ESPE, this paradoxical speech invites to query the capacity of the institution to make legible its training's processes in front of public, which remain determined by a vocational ideal.

Introduction

Plusieurs réformes successives ont concrétisé une volonté politique d'améliorer la formation des maîtres. Les exigences en ce qui concerne le niveau de qualification attendu se sont accrues au cours de ces réformes : si au moment de la mise en place des instituts de formation des maîtres (I.U.F.M.) dans les années 1990, le niveau licence était devenu un pré-requis nécessaire pour accéder au métier, les réformes liées à la masterisation en 2008 requièrent désormais un niveau bac+5, auquel s'ajoutent des certifications complémentaires en langues (CLES) et en informatique (C2i2e). Pour répondre à cette exigence nouvelle de qualifications, ces instituts ont proposé à la place du cursus traditionnel caractérisé par une année de préparation au concours (PE1) suivie, pour les lauréats uniquement, par une année d'alternance (PE2), un cursus de master professionnalisant sur les deux années.

La mise en place du master a reposé cependant sur certaines conditions. Depuis, le processus de Bologne en 1999, qui définit l'organisation des formations dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) sur le modèle des trois cycles (Baccalauréat/Licence, Master et Doctorat), l'Europe dispose désormais de deux cadres de référence précisant les niveaux d'exigences pour les masters. Issu du processus de Copenhague en 2002¹, le cadre européen des certifications (CEC), réaffirmé lors de la conférence de Londres en 2007 et approuvé par le parlement européen en 2008, précise les « Learning Outcomes (LO's) » (ou acquis d'apprentissage) correspondant au niveau 7 (master) selon un découpage en savoirs, aptitudes et compétences. Parallèlement, un groupe de travail constitué en 2001 avec des représentants de 11 États membres a élaboré des descripteurs génériques de qualifications applicables à travers toute l'Europe, appelés descripteurs de Dublin, correspondant aux diplômes de bachelor, de master et au doctorat. Confirmé en 2002 lors du consensus d'Amsterdam, ce travail de la JQI (Joint Quality Initiative) a été repris lors de la conférence de Bergen en 2005 relative à l'espace européen d'enseignement supérieur (EEES). Ce référentiel se distingue du précédent par un découpage des acquis d'apprentissage par niveau de formation selon 5 entrées : connaissances et compréhension, application des connaissances, analyse critique, communication, autodidaxie. Cependant, qu'il s'agisse de l'un ou de l'autre, ces cadres de référence montrent une volonté politique de renforcer les savoirs scientifiques. Ainsi, le cadre européen de certification (CEC) précise que, si le niveau 6 (bachelor) se justifie à l'aune des *savoirs approfondis d'un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principe*, ceux du niveau 7 (master) doivent être *hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines*². De même, les descripteurs de Dublin soulignent que le diplôme de master peut être décerné à un étudiant ayant des connaissances et un niveau de maîtrise qui font suite à et/ou renforcent ceux spécifiques au diplôme de bachelor, dans un domaine d'études, lequel se situe à un haut niveau de formation basé, entre autres, sur des ouvrages scientifiques et des savoirs issus de la recherche. *Ces connaissances et cette maîtrise fournissent une base ou des possibilités pour développer ou mettre en œuvre des idées de manière originale, le plus souvent dans le cadre d'une recherche.*

Constaté dans la plupart des pays européens au cours des trente dernières années³, ce processus d'adossement des enseignements à la recherche scientifique est présenté comme la garantie⁴ d'un *enseignement de qualité qui permettra aux citoyens de l'Union européenne d'acquérir les connaissances et compétences dont ils auront besoin dans leur vie personnelle et professionnelle*⁵ et d'atteindre les objectifs de Lisbonne en matière de cohésion sociale, de croissance et de compétitivité économique. Élément de professionnalisation (Fraisie, 2010, Bourdoncle & Lessard, 2003), au même titre que les stages ou les enseignements disciplinaires, les savoirs issus de la recherche en sciences de l'éducation doivent participer à la valorisation d'un modèle d'enseignant (Altet, 2010), plus à même de répondre aux nouvelles contraintes d'exercice du métier et aux nombreuses prescriptions qui en découlent (Maroy, 2006). C'est notamment par l'acquisition d'une posture de praticien réflexif

1 http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_fr.htm

2 ftp://ftp.arftlv.org/portail/documentation/CEC_Point_etape_Referencement_niveau_certif.pdf

3 Concertation sur la refondation de l'école de la République : Formation des enseignants : éléments de comparaison internationale (Document d'archives). <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole>

4 « Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century ». Lessons from around the world. OECD, 2012 - <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

5 Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, du 23 août 2007, intitulée « Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants » : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11101_fr.htm

(Lang, 1996) ou d'expert réflexif (Lessard & tardif, 2004) que la formation tente de faire dialoguer savoirs savants et savoirs d'expérience (Perrenoud & al, 2008). A l'Université de Bourgogne, où la formation des enseignants se réalise désormais au sein du master *enseigner, éduquer, apprendre*, le développement de compétences professionnelles dans un cadre universitaire a conduit à placer l'essentiel des enseignements universitaires liés aux problématiques en éducation et formation sur la première année (soit 75 % des 140 heures prévues) et à valoriser une initiation à la recherche au travers d'un module de 72 heures pour favoriser une « *appropriation active* » (Perrenoud, 2005) des savoirs en sciences humaines et sociales ou des enseignements didactiques.

L'universitarisation de la formation des enseignants et l'entrée dans la masterisation a également amené les instituts de formation des maîtres à réorienter les finalités de la formation. En effet, les masters professionnalisants ont pour raison d'être l'acquisition de compétences, lesquelles sont définies, en ce qui concerne la formation des enseignants, par un cahier des charges (JO du 28-12-2006). Cette nouvelle entrée par les compétences, qu'illustre d'ailleurs le titre du master *enseigner, éduquer, apprendre* porté par l'I.U.F.M. de Bourgogne, impose deux considérations nouvelles. La première est que la préparation au concours doit devenir un élément de professionnalisation, comme les savoirs universitaires en sciences humaines et sociales, les enseignements liés à la pratique professionnelle ou les stages. La seconde est que, désormais, il ne s'agit plus de préparer à un concours sur la première année et de ne former au métier que les lauréats sur la seconde année, mais de garantir une formation professionnalisante à l'ensemble des étudiants sur les deux années du cursus. Autrement dit, l'acquisition de compétences professionnelles doit concerner à la fois ceux qui auront le concours d'enseignant de la fonction publique et ceux, majoritaires, qui devront envisager une autre alternative à l'issue de ce master. La prise en compte de cette nouvelle responsabilité qui incombe désormais aux I.U.F.M. a été assumée dans le master *enseigner, éduquer, apprendre* de l'université de Bourgogne par la création de parcours d'ouverture professionnelle en seconde année. L'objectif de ces parcours est de mettre les étudiants sur des projets de groupe susceptibles de valoriser les compétences acquises en formation dans un domaine d'activité autre que celui de l'enseignement (coopération internationale, du développement durable, de la médiation culturelle, de la posture d'accompagnateur, recherche...), dans la perspective éventuelle où ils souhaiteraient trouver une alternative au concours d'enseignant.

1. Contextualisation de la recherche

Ce nouveau contexte de professionnalisation qui accorde une importance égale sur les deux années de formation à la préparation au concours, à la formation universitaire et l'acquisition de compétences, potentiellement transférables à un contexte autre que celui de l'enseignement est toutefois à questionner à l'aune des perceptions estudiantines. En effet, à l'heure où une nouvelle réforme institutionnelle se prépare avec la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), la question de savoir comment les étudiants appréhendent leur professionnalisation mérite d'être posée avec d'autant plus de légitimité que, à la différence de l'institution qui a revu son modèle de formation et de professionnalisation, le public, lui, reste relativement stable dans son projet professionnel.

En effet, même si les jeunes enseignants évoquent de moins en moins une motivation d'ordre vocationnelle pour justifier leur choix d'orientation professionnelle (Rayou & van Zanten 2004), l'observatoire des professeurs des écoles débutants⁶ relevait en 2010 que 71 % des jeunes enseignants déclaraient exercer par vocation et que 48 % avaient envisagé cette orientation avant ou durant l'adolescence. Comme le rappelle Cattonar (2005), la vocation enseignante s'appuie généralement sur un parcours « enraciné dans un passé lointain » qui éclaire les trajectoires professionnelles. Les étudiants qui sont entrés en 2011 dans le master *enseigner, éduquer, apprendre* partagent ce profil puisque, interrogés en fin d'année, 71 % affirment avoir choisi cette orientation avant le secondaire et 82 % de façon prioritaire sur d'autres options de poursuite d'étude. Ces statistiques étaient déjà constatées pour les années antérieures (tableau 1). L'affirmation précoce de ce projet professionnel a d'ailleurs mené la plupart des étudiants à rechercher une cohérence dans leurs parcours : ils ont en commun, pour la plupart, de ne pas avoir attendu le master pour se sensibiliser aux questions éducatives puisque nombreux sont ceux qui ont déjà suivi une option de préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement proposée dans les composantes universitaires en licence (plus de 60 % des étudiants) et/ou à avoir exercé une activité professionnelle (bénévole ou salariée) en lien avec le métier auquel ils se destinent (entre 52 % et 85 % selon les générations considérées). L'ancrage vocationnel de ces étudiants est donc fort, à tel point que la perspective d'avoir à envisager une année supplémentaire pour réussir le concours en cas d'échec paraît une évidence pour tous les étudiants interrogés, quelles que soient les générations.

6 http://medias.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20100615/1372984_7144_sondage_jeunes_enseignants_csa.pdf

Tableau 1
Profil vocationnel des étudiants de master

	G2009*	G2010	G2011
Orientation depuis toujours ou avant le secondaire	59 %	59 %	71 %
Orientation prioritaire	88 %	91 %	82 %
Ont fait une option en licence de sensibilisation aux métiers de l'enseignement	60 %	61 %	63 %
Ont eu une expérience dans le champ éducatif (hors stages I.U.F.M.)	85%	52 %	68 %

* Les réponses de cette génération G2009 doivent être lues avec une certaine réserve même si leur cohérence avec celles des autres générations peut être établie. En effet, à la différence des deux autres générations (G2010 et G2011) interrogées en fin de première année (début juin), ces questions leur ont été posées à la fin du premier semestre de leur seconde année de master. Cela s'explique uniquement par le fait que l'enquête de suivi longitudinale a commencé de façon expérimentale avec cette génération de transition qui a connu une première année selon l'ancien modèle séquentiel de formation (comme PE1) et une seconde année selon le nouveau modèle de master (comme étudiants de master 2). Les procédures d'enquête ont ensuite été harmonisées avec les générations suivantes ayant connu la réforme.

Ce profil d'étudiant n'est pas sans rappeler celui des lycéens étudiés par Dubet et Martucelli (1996) qui vivent leur expérience scolaire dans un souci de vocation intellectuelle et d'accomplissement personnel dans les études. Or, comme le rappellent les auteurs, ce processus de subjectivation qui permet à l'individu de se définir entre en conflit avec les logiques de socialisation et de stratégie qui doivent être mobilisées pour répondre aux normes collectives et à la compétition scolaire générées par le monde académique. En d'autres termes, déterminés à se réaliser au travers d'un projet personnel et professionnel, ces étudiants de master se préparant à devenir enseignants ne peuvent pas échapper réellement à une socialisation contrainte par un modèle de formation ni à la pression du concours qui les place tous en concurrence les uns par rapport aux autres.

Ainsi, confrontés à une réalité déjà là, notre problématique revient à se demander comment ces étudiants, qui cherchent à être les auteurs de leur propre vie en poursuivant le projet idéal (isé) de devenir enseignant titulaire de la fonction publique, s'approprient *in fine* les éléments d'une formation dont les finalités institutionnelles tendent vers une définition plus large des compétences que celles attendues pour le concours ou l'exercice même du métier d'enseignant. Il s'agit en particulier d'interroger la façon dont les étudiants du master *enseigner, éduquer, apprendre* perçoivent la qualité de leur professionnalisation, au regard notamment des initiatives pédagogiques amenées par la réforme, comme le renforcement des enseignements liés à la recherche ou la création des parcours d'ouverture professionnelle.

Les résultats de cette recherche s'appuient sur une étude longitudinale par questionnaire (en ligne) mis en place auprès de 3 générations d'étudiants. La première génération enquêtée (G2009) n'a été interrogée qu'en seconde année de master. Cette génération n'a pas connu la première année de master, étant encore sous le régime du précédent modèle de formation qui faisait d'eux des PE1. Seule la génération entrée en 2010 en master 1 a été interrogée sur les trois périodes d'enquête, à savoir en fin de master 1, en fin de master 2 et six mois après l'obtention du master. La part des non-répondants aux différentes enquêtes est importante (tableau 2), cependant, la constance dans les réponses des étudiants qui ont pris part au questionnaire permet d'alimenter la réflexion autour de la problématique exposée en amont.

Tableau 2
Taux de réponse par génération et par année

Génération entrée en M1 en	Evaluation de la formation	
	Interrogée en M1	Interrogée en M2
G2009	Pas d'enquête	Interrogée en Janvier avec un taux de réponse : 57,0% soit 149 étudiants sur 261 et en Juin avec un taux de réponse de 35% soit 92 étudiants sur 261
G2010	Enquête en Mai/Juin Taux de réponse de 64,9% soit 157 étudiants sur 242	Enquête en Mai/Juin Taux de réponse de 80,9% soit 127 étudiants sur 157
G2011	Enquête en Mai/Juin Taux de réponse de 59,3% soit 99 étudiants sur 167	

2. La recherche d'une cohérence entre la formation et leur projet personnel

Les étudiants s'expriment pour la très grande majorité à l'aune d'un métier qui a émergé dans l'enfance et autour duquel ils se sont identitairement construits. Ce projet professionnel et personnel s'est concrétisé par un choix d'études spécifiques initié dès la licence et la recherche d'expériences professionnelles. Comme toute orientation vocationnelle, le coût d'opportunité de ce projet est conséquent au regard de la longueur des études et du temps qu'il faut y consacrer : la première année de master comprend 620 heures de formation, soit environ 20 heures d'enseignement par semaine, auquel il convient d'ajouter le travail personnel sensiblement équivalent. L'ensemble des étudiants a par ailleurs intégré l'idée d'avoir potentiellement à prolonger cette formation de master pour retenter le concours en cas d'échec. Entre les options de sensibilisation aux questions éducatives prises en licence, les années complémentaires pour se préparer au concours et les expériences professionnelles, ce n'est pas sur les deux années de formation en master que ces étudiants se professionnalisent, mais sur 4 ans et plus. On comprend, devant un tel engagement personnel et universitaire, que les étudiants ont à cœur de réaliser ce projet de devenir enseignant. Or, l'accès à ce métier est particulièrement sélectif avec un taux national de réussite au concours de 19 % environ et une exigence élevée de qualifications. Dès lors, peu d'étudiants en première année du master *enseigner, éduquer, apprendre* (23 % pour la génération 2011 et 10 % pour la génération 2010) font de l'acquisition de compétences professionnelles une priorité par rapport à la validation du master ou l'obtention du concours dont les écrits d'admissibilité auront lieu à l'issue de cette première année de formation (tableau 3).

Tableau 3
Classement des finalités du master selon les étudiants (choix n° 1)
Parmi les propositions suivantes, dans quel ordre placez-vous vos priorités à l'heure actuelle ?
(% d'étudiants qui place en premier...)

	M1 (G2011)	M1 (G2010)	M2 (G2010)
Valider le master	39 %	47 %	37 %
Réussir le concours	38 %	43 %	51 %
Acquérir des compétences professionnelles	23 %	10 %	12 %
Total	100 %	100 %	100 %

Interrogés sur les améliorations souhaitées, hormis les stages plébiscités, les étudiants plaident d'ailleurs pour un renforcement de ce qui a trait au concours : plus de concours blancs pour s'évaluer par rapport aux exigences des épreuves, plus d'accompagnement méthodologique pour réviser le programme du concours et plus d'exercices de type préparation au concours (tableau 4). En revanche, certains apports

pourtant présentés comme les garants d'une professionnalisation de haut niveau font rarement l'objet d'une telle demande : ainsi, à part les stages qui captent l'essentiel des réponses, quasiment aucun étudiant ne réclame plus d'enseignements en sciences humaines adossées à la recherche (philosophie, psychologie, sociologie...). De même, la posture du praticien réflexif n'est pas une dimension de la formation que les étudiants souhaitent voir se développer dans la formation. Les fondements théoriques et scientifiques qui justifient la valorisation de la réflexivité autour de la pratique dans la formation des enseignants pour développer la construction de savoirs professionnels, notamment au travers d'un travail de mise à distance et d'analyse de sa propre action en vue de déclencher la prise de conscience et la régulation de ses actes, suscite des résistances. Les attentes des étudiants qui se portent plutôt sur des recettes toutes faites pour faire face aux difficultés et urgences qu'ils rencontrent lors de la confrontation à la réalité du terrain peuvent expliquer une partie de ces résistances (Devos & Paquay, 2013). Perrenoud (2013) souligne aussi que l'analyse réflexive impose un travail sur soi difficile à conduire pour certains étudiants. Cependant, la façon dont la formation initiale encourage cette posture doit être aussi être interrogée pour comprendre ces résistances. Il observe en effet une ambiguïté de l'institution dans l'injonction faite aux étudiants d'être réflexifs, c'est-à-dire distancés, critiques, tout en les enjoignant à entrer dans un certain cadre d'exercice que les formateurs eux-mêmes ne souhaitent pas forcément contester. Le fait que les formateurs soient à la fois conseillers et évaluateurs n'est pas de nature non plus à encourager les étudiants à s'engager dans la démarche réflexive. Ainsi, pour conduire les étudiants à sortir de ce jeu académique consistant à adopter *les signes extérieurs de réflexivité* et les amener à s'installer dans une posture durable, il conviendrait, selon l'auteur, de mettre en place des dispositifs didactiques et des critères d'évaluation cohérents avec cette finalité. Les résultats des trois groupes d'étudiants du master enseignement en STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives) interrogés par Perez-Roux (2012) corroborent cette analyse. En effet, même s'ils perçoivent l'intérêt d'une articulation théorie-pratique, la moitié des étudiants ressent des difficultés à entrer dans ces activités réflexives centrées sur la personne qui s'éloignent des cadres d'enseignement habituels. Par ailleurs, dans la mesure où ces activités renvoient à une réalité plus lointaine que celle du concours, notamment pour ceux qui abordent la formation dans un rapport instrumental, elles restent «un savoir formel et formaté pour les besoins de telle ou telle épreuve, et dont la fonctionnalité n'est ni questionnée, ni envisagée dans l'immédiat. Les savoirs sur et pour l'enseignement sont privilégiés au détriment de savoirs de et par la pratique d'enseignant » (Perez-Roux, 2012).

Tableau 4
Les améliorations souhaitées par les étudiants en 2012 dans la formation
Pour améliorer la qualité de cette formation, vous souhaiteriez... ?

	M1		M2	
	(G2011)		(G2010)	
	Premier choix	Second choix	Premier choix	Second choix
La préparation au concours - Plus de concours blancs pour s'évaluer par rapport aux exigences du concours, - Plus d'accompagnement méthodologique pour réviser le programme du concours, - Plus d'exercices de type préparation au concours	24 %	62 %	31 %	55 %
La posture du praticien réflexif - Plus d'enseignements basés sur la résolution de situations problèmes - Plus de supports favorisant la réflexion et l'analyse critique - Plus d'activités pédagogiques sollicitant un travail personnel pour préparer ou enrichir le cours	06 %	16 %	04 %	21 %
L'adaptation au contexte d'exercice - Plus d'enseignements en sciences humaines (philosophie, psychologie, sociologie...) - Plus de stages - Plus de dispositifs ou d'actions orientés vers l'insertion professionnelle	70 % (stage)	22 %	65 % (stage)	24 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Ainsi, les résultats de notre étude montrent que l'intention des étudiants de première année est clairement orientée vers la réussite au concours.

Devant cet impératif dont dépend la réalisation de leur projet personnel et professionnel, les questions de professionnalisation semblent secondaires. D'ailleurs, celle-ci n'est comprise qu'au travers des stages, pour 74 % des étudiants et, en second lieu, des enseignements disciplinaires (16 %). Les modules en lien avec les savoirs scientifiques (sciences humaines et sociales en éducation, initiation à la recherche) ou l'analyse de pratique (modules d'accompagnement des stages) ne sont quasiment jamais cités comme des éléments déterminants de la professionnalisation en premier choix et restent moins souvent évoqués en second choix que les contenus disciplinaires (tableau 5). Leur doute quant à l'intérêt de l'initiation à la recherche, qui est une innovation pédagogique apportée par la création des masters, est d'ailleurs particulièrement manifeste : 37 % des étudiants considèrent que ce module n'apporte aucune connaissance et ni compétence utile à la professionnalisation (tableau 8).

Tableau 5

Les éléments de formation identifiés comme les plus professionnalisants
Dans quels modules pensez-vous avoir été le plus professionnalisé (e)? (G2011, M1)

	Premier choix	Second choix
Initiation à la recherche et séminaires appliqués	01 %	18 %
Sciences humaines et sociales en éducation (philosophie, psychologie, sociologie...)	03 %	22 %
Modules d'accompagnement des stages (ARP, APP, groupes de référence...)	06 %	22 %
Enseignements disciplinaires (français, art, sciences, eps...)	16 %	36 %
Stage	74 %	02 %
Total	100 %	100 %

Les propos des étudiants de master 2 sont sensiblement les mêmes. Cette seconde année se veut plus professionnalisante que la première année, avec un renforcement des stages et des modules d'accompagnement qui les encadrent, la soutenance d'un mémoire professionnel et la réalisation d'un parcours d'ouverture professionnelle. Cette année est cependant également marquée par la préparation des oraux d'admission au concours, aussi il n'est pas étonnant de constater que 88 % des étudiants font de la résolution de ces contraintes une priorité, au détriment de l'acquisition de compétences professionnelles (tableau 3). Comme pour les étudiants de première année également, le stage devient l'activité qui assure le mieux leur professionnalisation, loin devant les parcours d'ouverture qui pourtant les sollicitent sur un volume conséquent d'heures de formation (72h) et qui visent explicitement à enrichir leurs compétences professionnelles, éventuellement en vue d'une réorientation professionnelle pour ceux qui n'auront pas le concours (tableau 6). Le fait que ces étudiants aient comme projet fort de devenir enseignants explique ce positionnement. En effet, si ces parcours sont présentés aux étudiants comme des opportunités nouvelles apportées par le master pour diversifier leurs compétences, ils les invitent explicitement à se poser la question de la faisabilité de leur projet vocationnel, ce qui n'est pas sans provoquer quelques dissonances cognitives qu'un refus d'admettre leur utilité résout temporairement : 41 % des étudiants interrogés soulignent en effet l'absence d'intérêt d'une telle initiative pédagogique (tableau 8).

Tableau 6

Les éléments de formation identifiés comme les plus professionnalisants
Dans quels modules pensez-vous avoir été le plus professionnalisé (e)? (G2010, M2)

	Premier choix	Second choix
Sciences humaines et sociales en éducation (philosophie, psychologie, sociologie...)	02 %	06 %
Modules d'accompagnement des stages (ARP, APP, groupes de référence...)	04 %	51 %
Enseignements disciplinaires (français, art, sciences, eps...)	09 %	19 %
Stage	80 %	09 %
Parcours de diversification/spécialisation	05 %	15 %
Total	100 %	100 %

Ainsi, quelles que soient les générations étudiées, en master 1 ou en master 2, on ne peut que souligner la cohérence du projet des étudiants qui consiste, pour la grande majorité, à accorder une priorité aux contraintes personnelles de certification et d'obtention du concours plutôt qu'aux logiques institutionnelles d'acquisition de compétences. Ce désir fort d'accéder au métier à tout prix se justifie par les conditions de travail liées à cet emploi (attrait de la discipline, liberté pédagogique, horaires...), notamment pour un public féminin plus enclin à s'orienter vers le public que le privé (organisation de travail souple, égalité de traitement salarial, interruption de carrière sans perte d'emploi...). La profession enseignante représente, en effet, pour ces dernières un des emplois les plus valorisants et les mieux rémunérés qu'elles puissent obtenir, alors qu'il n'est, pour les hommes, qu'un emploi de cadre parmi d'autres plus prestigieux et mieux rémunérés (Maroy, 2002, Suchaut & Mingat, 2007). Cependant, limiter l'intérêt de ce métier à ces avantages serait réducteur. La dimension vocationnelle de cette profession exprime la recherche d'une cohérence entre des valeurs propres et une éthique professionnelle. En effet, pour Léger (1985) ou encore Devienneau (2007), la profession enseignante est un métier de valeurs qui s'ancre dans des idées humanistes de respect, de justice et d'égalité, reflète un attachement aux missions nobles du service public et traduit un certain engagement politique à l'égard de la société. La perspective de se construire des compétences sans pouvoir les exercer dans le cadre d'un métier qui s'inscrit en cohérence avec ses propres valeurs morales d'engagement vers autrui ne peut donc pas mobiliser les étudiants et explique la priorité qu'il donne à l'accès à l'emploi. Ainsi que le rappelle Perez-Roux (2012), le processus de professionnalisation, dans la mesure où il s'appuie sur la remise en cause et le dépassement des représentations initiales, oblige les formés à construire de nouvelles cohérences dans une progressivité qui ne peut être linéaire.

Bien qu'étant centrés sur l'accès au métier, faut-il pour autant en conclure que les étudiants échappent à tout processus de professionnalisation? Le fait que les étudiants ne laissent aucun doute sur la priorité qu'ils accordent à certains modules de formation confirme qu'ils vivent bien leurs études dans un souci de vocation intellectuelle et d'accomplissement personnel. Pour autant, comme le rappellent Dubet et Martucelli (1996), l'institution suit aussi une logique propre qui s'impose aux étudiants comme une réalité, avec laquelle ils doivent composer et au travers de laquelle ils se socialisent.

3. Une professionnalisation « malgré eux »

La première année se caractérise notamment par la préparation aux épreuves écrites du concours, ce qui explique qu'une minorité met l'accent sur l'acquisition des compétences (tableau 3). Plus de quatre étudiants sur cinq reconnaissent d'ailleurs que les contenus enseignés présentent un intérêt pour acquérir les connaissances utiles au concours et mieux comprendre les exigences attendues (tableau 7). Cependant, même si ce n'est pas leur priorité, la volonté institutionnelle de les faire entrer dans une démarche de professionnalisation dès la première année de master semble porter ses fruits. En effet, la moitié des étudiants perçoivent déjà l'intérêt des connaissances enseignées pour la pratique professionnelle et plus d'un tiers sont capables de faire le lien avec les compétences attendues dans le métier et la démarche d'analyse réflexive. Le bénéfice de la formation, à cet égard, apparaît à plus d'étudiants en fin de seconde année, celle-ci valorisant d'ailleurs davantage la pratique de terrain et les questions professionnelles. Si 12 % d'entre eux ne font pas de l'acquisition de compétences professionnelles une priorité devant la validation du master ou la réussite du concours (tableau 3), la moitié d'entre eux considèrent cependant que cette formation présente des apports utiles pour la pratique professionnelle (tableau 7). De plus, bien que les étudiants semblent associer directement les stages à la professionnalisation et nettement moins les initiatives pédagogiques prises dans ce sens par le master (initiation à la recherche, en master 1 et parcours professionnels, en master 2) (tableaux 4 et 5), nombreux sont pourtant ceux qui en perçoivent néanmoins les finalités professionnelles.

En effet, interrogés sur la valeur contributive des champs à la construction de leur professionnalité⁷, les étudiants apportent des réponses qui montrent combien cette socialisation institutionnelle vers la professionnalisation est effective. En procédant à une lecture horizontale du tableau 8, l'intérêt des enseignements disciplinaires pour le concours et celui des stages pour la pratique professionnelle est quasi unanimement reconnu, comme cela avait déjà été évoqué en amont : 93 % des étudiants de master 1 considèrent que les savoirs disciplinaires préparent au concours, dans l'une au moins des trois dimensions évaluées que sont l'acquisition de connaissances, compréhension des exigences et appropriation de méthode de travail, et 94 % que le stage (90 % pour les modules d'accompagnement) intervient sur la pratique professionnelle, dans l'une au moins des trois dimensions évaluées que sont l'acquisition de connaissances, développement des compétences et appropriation d'une démarche d'analyse réflexive. Il s'agit d'un positionnement prévisible chez des étudiants à la fois déterminés dans l'accès à l'emploi par les logiques de concours et inscrits en école professionnelle. Malgré cette lecture de la formation en cohérence avec leur projet personnel et professionnel, les modules qui n'apparaissent pas comme les plus professionnalisants sont néanmoins perçus par les étudiants comme contributifs, en particulier au niveau de la pratique professionnelle. Ainsi, alors que plus d'un tiers des étudiants n'identifient pas en première

⁷ Laquelle, du point de vue institutionnel, se mesure à l'aune des probabilités d'accéder au métier souhaité et de maîtriser une pratique professionnelle en lien avec ce métier.

année l'intérêt de recevoir une initiation à la recherche, 58 % des étudiants y voient néanmoins une opportunité pour améliorer ses pratiques. De même, les savoirs en sciences humaines et sociales adossés à la recherche présentent pour 74 % des étudiants également un intérêt plutôt sur cette dimension de la professionnalisation, même si la contribution au concours reste actée pour 54 % d'entre eux. Plus d'étudiants d'ailleurs associent ces deux modules à la pratique professionnelle que les connaissances disciplinaires pourtant indispensables pour exercer le métier d'enseignant (40 %). Le fait que quasiment tous les étudiants lisent d'ailleurs les contenus disciplinaires par rapport aux exigences du concours et non par rapport à la pratique professionnelle montre à la fois combien ils ont une vue parcellaire de ce qui professionnalise et combien ils ont fait du concours la dimension la plus déterminante de leur professionnalisation.

Tableau 7

L'intérêt de la formation

Pour chacune des connaissances et compétences suivantes,

à quel niveau pensez-vous que cette année a eu un effet positif en ce qui vous concerne ?

		G2011 M1	G2010 M2
Apports positifs à l'égard du concours	Acquisition de connaissances utiles pour le concours	87 %	45 %
	Compréhension des exigences attendues pour le concours	81 %	52 %
	Appropriation de méthodes de travail utiles pour le concours	57 %	24 %
Apports positifs à l'égard de la pratique professionnelle	Acquisition de connaissances utiles pour la pratique professionnelle	50 %	49 %
	Développement de compétences utiles pour la pratique professionnelle	31 %	45 %
	Appropriation d'une démarche d'analyse réflexive utile pour la pratique professionnelle	38 %	51 %

En master 2, la tendance est similaire. La majorité des étudiants place les savoirs disciplinaires du côté de la préparation au concours et les stages du côté de la pratique professionnelle. Au-delà de ce binôme complémentaire, les sciences humaines et le mémoire, dont la méthodologie s'ancre sur l'initiation à la recherche développée en première année, sont néanmoins perçus également par une majorité d'étudiants comme contributifs à la pratique professionnelle. Il en va de façon similaire pour les parcours de diversification et de spécialisation, même si une forte proportion d'étudiants doute de leur intérêt. Également en seconde année, les savoirs disciplinaires s'avèrent moins intéressants pour la pratique professionnelle que les savoirs transversaux.

Tableau 8
 Contribution des modules à la professionnalisation des étudiants en 2012
 Pour chaque champ de la formation, indiquez quelles connaissances
 et compétences celui-ci vous a permis d'acquérir (synthèse des items)?

	G2011 M1			G2010 M2		
	Par rapport au concours	Par rapport à la pratique prof.	Aucune contribution utile de ce champ	Par rapport au concours	Par rapport à la pratique prof.	Aucune contribution utile de ce champ
Initiation à la recherche	09 %	58 %	37 %	-	-	
Sciences humaines et sociales	54 %	74 %	03 %	63 %	60 %	09 %
Acc. et suivi de stages	12 %	90 %	05 %	16 %	76 %	16 %
Stage	12 %	94 %	01 %	46 %	89 %	02 %
Savoirs disciplinaires	93 %	40 %	01 %	84 %	42 %	06 %
Parcours d'ouverture	-	-		08 %	49 %	41 %
Mémoire	-	-		08 %	62 %	28 %

*Etudiant ayant répondu positif à l'un au moins des 3 items proposés par entrée (cités en tableau 7).
 Les items autorisaient des réponses multiples.*

Ainsi, malgré le fait que les étudiants fassent du concours et du diplôme leur priorité, ils n'échappent pas à une logique institutionnelle de professionnalisation au travers de tous les modules, comme le montre une lecture verticale du tableau 8. En effet, si, en fin de première année de master, les savoirs en sciences humaines et sociales adossés à la recherche contribuent (pour 54 % des étudiants) comme les enseignements disciplinaires (pour 93 % des étudiants) à faciliter l'accès au métier (préparation au concours), ces modules apportent également (respectivement, pour 74 % et 40 % des étudiants), comme l'initiation à la recherche (pour 58 % des étudiants) et les stages (pour 94 % des étudiants), des connaissances et des compétences utiles à la pratique professionnelle. De même en ce qui concerne les étudiants interrogés en fin de seconde année de master qui sont respectivement, 60 % et 49 % à considérer que les enseignements en sciences humaines et sociales, le mémoire professionnel et les parcours d'ouverture professionnelle présentent un intérêt pour l'acquisition connaissances et des compétences utiles à la pratique professionnelle, devant les savoirs disciplinaires pertinents à ce niveau pour 42 % seulement des étudiants.

Cet engagement dans une professionnalisation *malgré eux* s'observe aussi en comparant avec celui des étudiants interrogés en fin de seconde année (G2010), le classement que les étudiants interrogés en fin de première année (G2011) font des compétences travaillées selon eux dans le master (tableau 9). On peut, en effet, observer une évolution positive des scores moyens sur chaque item, montrant une meilleure prise de conscience par les étudiants, d'une année sur l'autre, des compétences développées. Plus précisément, les étudiants de master 2 ont davantage le sentiment que les étudiants de master 1 d'avoir développé à l'issue de leur année de formation des compétences relatives à la mise en œuvre d'une activité d'enseignement (utiliser les technologies modernes, être autonome dans l'activité, transmettre des savoirs et gérer des apprentissages) et à l'acquisition autonome de nouveaux savoirs (prendre de la distance sur ses représentations, synthétiser de l'information et améliorer ses savoirs), montrant ainsi une meilleure intégration du modèle du praticien réflexif. Quelle que soit l'année, les étudiants ont surtout le sentiment d'être entrés désormais dans une culture professionnelle et d'avoir intégré les valeurs du milieu.

Tableau 9
L'acquisition de compétences
*Quelles compétences professionnelles pensez-vous que l'IUFM
contribue à développer chez les étudiants de master ?*

G2011 M1		G2010 M2	
Intégrer les valeurs du milieu professionnel : respect de la législation et de la déontologie, sens éthique, appropriation d'une culture	2,4	Intégrer les valeurs du milieu professionnel : respect de la législation et de la déontologie, sens éthique, appropriation d'une culture	2,6
Utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication		Utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication	2,3
Synthétiser l'information : savoir faire des rapports ou comptes-rendus, des notes de synthèse, des résumés documentaires...	2,2	Prendre de la distance sur ses propres représentations, faire preuve de tolérance, d'ouverture d'esprit...	2,2
Améliorer ses savoirs : identifier ses difficultés, se former par soi-même, s'auto-documenter...		Etre autonome dans l'activité : se définir des objectifs, planifier son travail, savoir s'organiser...	
Prendre de la distance sur ses propres représentations, faire preuve de tolérance, d'ouverture d'esprit...	2,1	Transmettre des connaissances : enseigner ou exposer un projet ou des concepts, des savoirs, des produits ou des résultats devant un public	2,1
Etre autonome dans l'activité : se définir des objectifs, planifier son travail, savoir s'organiser...		Gérer des apprentissages : évaluer les compétences, élaborer des séquences d'apprentissage, organiser une progression...	
S'adapter à un contexte : observer, gérer les écarts entre le prévu et le réalisé, faire preuve d'initiative, gérer la diversité, innover...		Synthétiser l'information : savoir faire des rapports ou comptes-rendus, des notes de synthèse, des résumés documentaires...	
Expliciter ou argumenter ses choix en lien avec des référents théoriques, disciplinaires ou institutionnels	2,0	Améliorer ses savoirs : identifier ses difficultés, se former par soi-même, s'auto-documenter...	2,0
Transmettre des connaissances : enseigner ou exposer un projet ou des concepts, des savoirs, des produits ou des résultats devant un public		S'adapter à un contexte : observer, gérer les écarts entre le prévu et le réalisé, faire preuve d'initiative, gérer la diversité, innover...	
Encadrer et animer un groupe (classe, équipe de travail, réunion...) : assurer la sécurité, préparer les supports de travail, gérer le climat de groupe, veiller aux interactions, distribuer les activités et les responsabilités...	1,9	Expliciter ou argumenter ses choix en lien avec des référents théoriques, disciplinaires ou institutionnels	1,9
Gérer des apprentissages : évaluer les compétences, élaborer des séquences d'apprentissage, organiser une progression...		S'intégrer dans des réseaux professionnels : travailler en équipe, rechercher des contacts, dialoguer avec les partenaires et comprendre leurs attentes...	
S'intégrer dans des réseaux professionnels : travailler en équipe, rechercher des contacts, dialoguer avec les partenaires et comprendre leurs attentes...	1,7	Encadrer et animer un groupe (classe, équipe de travail, réunion...) : assurer la sécurité, préparer les supports de travail, gérer le climat de groupe, veiller aux interactions, distribuer les activités et les responsabilités...	1,7
Adopter une démarche analytique : formuler des hypothèses, analyser, argumenter, étudier divers point de vue		Adopter une démarche analytique : formuler des hypothèses, analyser, argumenter, étudier divers point de vue	
Assumer une responsabilité hiérarchique : faire preuve d'autorité, prendre des décisions pour le groupe, arbitrer les conflits, sanctionner ...	1,6	Assumer une responsabilité hiérarchique : faire preuve d'autorité, prendre des décisions pour le groupe, arbitrer les conflits, sanctionner ...	1,6
Stimuler les potentialités de quelqu'un : orienter, conseiller, guider, accompagner, encourager, engager dans une démarche de projet personnel...	1,5	Stimuler les potentialités de quelqu'un : orienter, conseiller, guider, accompagner, encourager, engager dans une démarche de projet personnel...	1,5

(note moyenne sur une échelle de 1-peu à 4-beaucoup)

L'évolution des réponses entre les étudiants de première année et ceux de seconde année semble donc indiquer qu'un processus de professionnalisation commence effectivement à se mettre en place, malgré l'insatisfaction répétée des étudiants en ce qui concerne la formation puisque seuls 25 % pensent être professionnalisés au travers du master *enseigner, éduquer, apprendre*, qu'ils soient en fin de première année ou de seconde année.

Conclusion

Cette insatisfaction des étudiants à l'égard de leur formation d'une manière générale, et leur scepticisme profond quant à l'intérêt des enseignements universitaires dans l'acquisition de compétences professionnelles, en particulier (Dubois, 2005, Rayou & Rial, 2009) est un fait récurrent que la plupart des recherches constatent. Décrits comme morcelés, lacunaires, difficilement transposables à la pratique et trop éloignés des réalités de l'enseignement (Rayou & Van Zanten, 2004, Jelen & Nuytens, 2011), ces savoirs universitaires, perçus comme des enseignements théoriques par les étudiants, apparaissent peu professionnalisants comparativement aux enseignements que les stages ou les formateurs de terrain semblent leur apporter (Bouvier & Obin, 1998, Rayou, 2008). Cette recherche montre cependant que la résistance des étudiants à ces *savoirs de haut niveau* se justifie par leur préoccupation stratégique de réussir les épreuves du concours dont dépend leur projet de devenir enseignant. C'est au travers de ce prisme particulier que les étudiants jugent la qualité de la formation qui leur est proposée et la pertinence des modules enseignés dans leur professionnalisation, laquelle commence selon eux par l'obtention du concours et non l'acquisition de compétences professionnelles, comme l'entend désormais l'institution.

Malgré ce positionnement connu et réitéré chez la plupart des étudiants interrogés dans le cadre de cette recherche sur le master *enseigner, éduquer, apprendre*, nombreux sont ceux qui reconnaissent néanmoins des vertus aux savoirs universitaires pour améliorer la pratique professionnelle, qu'il s'agisse des enseignements en sciences humaines et sociales ou plus explicitement de l'initiation à la recherche. Ainsi, malgré le sentiment de ne pas être professionnalisés, ces étudiants n'échappent pas à la volonté institutionnelle de les professionnaliser, au travers notamment du modèle du praticien réflexif qu'ils semblent peu à peu acquérir. Ce sentiment est d'ailleurs d'autant plus à questionner qu'ils n'ont pas attendu le master pour commencer leur professionnalisation (choix d'options spécifiques en licence, activités bénévoles ou salariées en lien avec leur futur métier). Autrement dit, l'insatisfaction des étudiants à l'égard de leur formation n'est pas nécessairement révélatrice d'une incapacité de l'institution à mettre en œuvre un processus de professionnalisation. En revanche, le fait qu'ils ne se sentent pas professionnalisés, quelles que soient les réformes engagées et les générations consultées, invite à se demander pourquoi ils ne parviennent pas à identifier les éléments professionnalisants de la formation et, au final, à se les approprier de sorte à transposer les savoirs enseignés vers la pratique professionnelle.

Certes, la présence du concours est un élément d'explication, mais peut-être aussi convient-il d'interroger la difficile articulation entre la réalité du métier et certains savoirs comme ceux adossés à la recherche, de plus en plus présents en sciences humaines ou en didactique (Perrenoud, 2008). Rares sont d'ailleurs les dispositifs, tels que les recherches-actions, qui pourraient faciliter ce lien et susciter une réflexivité utile à la production de nouvelles compétences professionnelles (Richard, 2008). Il y a donc un enjeu certain dans le modèle du praticien réflexif valorisé aujourd'hui dans la formation des enseignants à rendre intelligible les théories et les démarches scientifiques au regard des questionnements pratiques des étudiants et d'adosser peut-être aussi plus souvent la recherche à la résolution de problématiques professionnelles : prenant également l'exemple de la formation *à et par la recherche* chez les néotitulaires, Rayou et Ria (2009) pensent, en effet, que la dimension professionnalisante de ces modules tient dans la capacité des chercheurs à s'inscrire « eux aussi dans une alternance entre les concepts qui catégorisent l'action et les situations qu'ils ont pour but d'élucider ». Ainsi, il revient sans doute à l'institution de montrer explicitement en quoi elle professionnalise plutôt que d'attendre implicitement que les étudiants, spontanément, réalisent cette lecture compréhensive de la formation. C'est probablement au cours de ce travail de clarification autour des compétences acquises que les étudiants seront également à même de se saisir des opportunités comme les parcours d'ouverture professionnelle que propose le master *enseigner, éduquer, apprendre*. En effet, si ces dispositifs favorisent les mises en projet vers d'autres activités professionnelles que celles de l'enseignement, il est implicitement attendu que l'étudiant effectue de lui-même en une année ce difficile exercice d'avoir à renoncer à un projet vocationnel ancré dans un passé lointain pour repenser rationnellement des savoirs acquis en formation à la lumière d'un autre choix de carrière qu'il lui revient de préciser. Réduire l'opacité du système pour clarifier les correspondances entre les modules de formation et l'acquisition de compétences professionnelles seraient donc de nature à encourager les étudiants à réaliser une expérience universitaire positive par le fait qu'elle autorise la mise en cohérence d'un projet autour duquel l'étudiant s'est défini (logique de subjectivation) avec les attentes institutionnelles d'acquisition de compétences (logique d'intégration) et les réalités de l'insertion professionnelle (logique stratégique). En effet, tant que des initiatives pédagogiques, telles que l'initiation à la recherche en master 1 ou la création de parcours d'ouverture professionnelle, en master 2 ne trouvent pas une justification dans le projet personnel et professionnel, que celui-ci soit de devenir enseignant ou évolue progressivement vers une autre orientation, il y aura une résistance à les percevoir comme des éléments contributifs de leur professionnalisation.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en éducation*, (8), 12-24.
- Bouvier, A. & Obin, J.-P. *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette Education, 1998.
- Bourdoncle, R. & Lessard, C. (2003). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation », *Revue Française de Pédagogie*, (142), 131-181.
- Cattonar, B. (2005). *Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Louvain-la-Neuve.
- Devineau, S. (2007). « Le choix d'enseigner : l'affirmation des valeurs sociales », *Empan*, 84-88.
- Devos, C. & Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay, P. Perrenoud (dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs, Obstacles et résistances*. (p. 229-247). Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dubois, P., Gasparini, R. & Petit, G. (2005). *La formation Iufm au regard des représentations et des pratiques des PE2 (professeurs des écoles primaires en formation) et des PLC2 (professeurs des lycées et collèges en formation) en Éducation Physique et Sportives*. Lyon : INRP ; université Lumière-Lyon 2.
- Fraisse, E. (2010). Regards sur la formation des maîtres en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (55), 61-72.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, P. (dir.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud P. (dir.). (2009). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles : De Boeck.
- Jelen, N. & Nuytens, W. (2011). Avant la réforme : la formation des enseignants du second degré « vue » par eux-mêmes. *Socio-logos*, (6). Repéré à : <http://socio-logos.revues.org/2524>.
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation », *Recherche et Formation*, (23), 9-27.
- Léger, A. (1985). *Classes et catégories sociales : aspects de la recherche*. Roubaix : Edires.
- Maroy, C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, (155), 111-142.
- Perez-Roux, T. (2012). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (15), 97-118.
- Perrenoud, P. (2005). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. (6^e éd.). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil Ambivalences et résistances face à la posture réflexive. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs, Obstacles et résistances* (p. 79-93). Bruxelles : De Boeck.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris : Bayard.
- Rayou, P. & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants : Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés*, 1(23), 79-90.
- Richard, E. (2008). « Professionnalisation » et « formation à et par la recherche ». *Recherche et formation*, (59), 121-132.