

Rapport de mission

« Evaluation de la formation et de l'insertion des sortants de l'IUFM »

Danner Magali
2009-2013

Le sentiment de professionnalisation des étudiants en Master enseignement (1er Degré)

L'évolution du contexte institutionnel dans la formation des enseignants

Le sentiment de professionnalisation des étudiants inscrits dans les formations préparant au métier d'enseignant revient régulièrement comme thème scientifique avec des conclusions souvent identiques. Les recherches soulignent en particulier le regard sévère que les enseignants de seconde année portent sur leur formation en I.U.F.M. (Robert et Terral, 2000) qu'ils perçoivent comme un ensemble hétéroclite de savoirs déconnectés des réalités du terrain et des pratiques pédagogiques (Bouvier, 1998). Avides de savoir-faire pratiques et immédiatement transférables, les étudiants sont très dubitatifs quant aux formations générales et transversales (Rayou et Van Zanten, 2004), même s'ils s'estiment mieux formés que ceux issus des générations antérieures (Lang, 2001). La titularisation modifie quelque peu ce jugement réservé à l'égard de la formation initiale, notamment en fonction des contextes d'enseignement et de l'expérience acquise, c'est-à-dire après avoir pris conscience que les recettes n'existent pas et ne peuvent donc s'enseigner (Jelen et Nuytens, 2011).

La récurrence des propos négatifs tenus par les étudiants sur la qualité de leur professionnalisation et dont la presse se fait l'écho en qualifiant les institutions d' « inefficaces, inutiles et parasites »¹, jette dans l'opinion publique un discrédit réel sur leur formation. Ce constat est par ailleurs assez décevant au regard des réformes successives qui ont marqué la formation des enseignants. Un rappel succinct des principales réformes permet de souligner l'évolution constante que celle-ci a connue en France. Un premier

¹Article publié dans *Le Monde*, 3 septembre 2002, « En finir avec les I.U.F.M. » de BARTHELEMY Fabrice et CALAGUE Antoine, <http://www.r-lecole.fr/lettresdinfo/Info6/calague.htm>

tournant est pris dans les années 1990 suite au rapport Bancel qui fonde les I.U.F.M. L'enjeu de cette réforme était de créer le contexte pour transmettre une culture professionnelle commune à des enseignants dont la formation était alors cloisonnée en fonction du degré d'enseignement, dans les Ecoles normales pour les instituteurs du premier degré et dans les centres pédagogiques régionaux (CPR) ou les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) pour les enseignants du second degré. La loi Jospin de 1989, qui fait suite à ce rapport, prolonge cette réflexion et entame un processus de revalorisation de la profession par une élévation du niveau attendu de formation (équivalent à la licence), lequel se poursuit en 2008 au travers de la réforme dite de « la masterisation ». Désormais, ceux qui veulent exercer les fonctions d'enseignants, que ce soit dans le premier ou le second degré, doivent avoir validé un diplôme de Master et détenir des certifications complémentaires en langues et en informatique. Entre temps, la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école (loi Fillon) a intégré en 2005 les I.U.F.M. comme des composantes universitaires sous le statut des écoles professionnelles. Cette universitarisation de la formation des enseignants renforce aussi l'importance des connaissances et des *savoirs professionnels adossés à la fois à la recherche scientifique, qu'elle soit disciplinaire ou liée aux questions d'éducation et formation*². Parallèlement, l'instauration d'un nouveau cahier des charges de la formation des maîtres impulsé par le ministère en 2007 (JO du 28-12-2006) amène les institutions à intégrer la notion de compétences et de socle commun pour les futurs enseignants. D'un point de vue fonctionnaliste, la promotion de formations longues visant l'acquisition de connaissances spécifiques scientifiquement fondées est un des critères qui distingue les professions des autres situations occupationnelles (Chapoulie, 1973) :

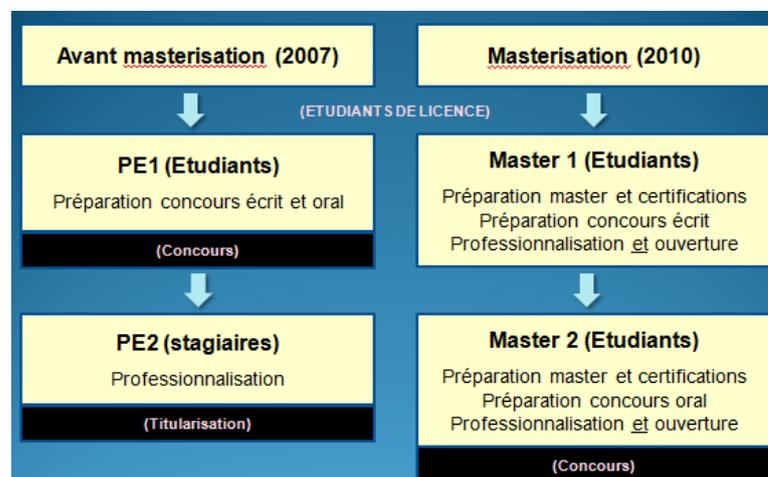
« d'une part les professions forment des communautés unies autour des mêmes valeurs et de la même "éthique de service", d'autre part leur statut professionnel s'autorise d'un savoir "scientifique" et pas seulement pratique » (Dubar, 1991).

² Dans le cadre des dispositions de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (Loi n°2005-380 du 23 avril 2005) et dans la perspective de l'élaboration du futur cahier des charges, la Conférence des directeurs d'I.U.F.M., réunie le 1^{er} juillet 2005, a défini huit principes organisateurs de la formation des maîtres dont celui du principe d'universitarisation qui pose clairement cet engagement.

http://www.I.U.F.M..education.fr/applis/actualites/article.php3?id_article=171

De ce point de vue, les dernières réformes, en particulier, peuvent être analysées comme des opportunités pour renforcer l'expertise des futurs enseignants. Ainsi, compte tenu de cette exigence croissante de qualification, les propos des enseignants et futurs enseignants sur leur manque de professionnalisation peuvent apparaître paradoxaux. La mise en place depuis 2007 de modalités nouvelles d'évaluation nationale de la qualité des formations par l'AERES (Agence de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) a contribué à élargir d'ailleurs ce concept de professionnalisation puisque, désormais, les I.U.F.M. doivent non seulement former les futurs enseignants mais également se préoccuper de l'insertion de tous les autres étudiants qui ne parviendront pas, dans leurs années de Master, à réussir le concours. Le titre même du Master « Enseigner, éduquer, apprendre » porté par l'I.U.F.M. de Bourgogne illustre cette nouvelle dynamique de la formation qui se fondait non plus sur une logique d'accès et de formation à un métier spécifique mais sur l'acquisition de compétences professionnelles préparant à des métiers, même si au final c'est principalement celui d'enseignant qui reste visé. Cette ouverture de la formation à tous les étudiants sur les deux années de Master s'inscrit en rupture avec le précédent modèle de formation qui organisait le cursus en deux temps successifs clairement distingués au niveau des finalités. La première année (PE1) concernait la préparation au concours, sur une période réduite puisque les épreuves avaient lieu au dernier semestre de cette première année. L'accès en seconde année de formation (PE2) était limité aux admis au concours, s'ils possédaient par ailleurs une licence. Cette année de formation assurait leur professionnalisation au travers d'une alternance entre formations didactiques ou transversales en I.U.F.M. et situations de stage. Ils avaient alors le statut de stagiaires rémunérés de l'éducation nationale et l'I.U.F.M. participait à leur titularisation.

Graphique 1



Au niveau des maquettes de formation proposées à l'I.U.F.M. de Bourgogne, cela s'est traduit en particulier par le maintien de ce qui était au cœur du métier de ces institutions, à savoir les enseignements disciplinaires et didactiques et l'accompagnement de la pratique professionnelle mais aussi par deux nouveautés pédagogiques. La première concerne la transmission de savoirs universitaires adossés à la recherche en sciences humaines (sociologie, psychologie, histoire, philosophie...) dès la première année de formation. Cette orientation s'incarne notamment par la mise en place d'un module d'initiation à la recherche de 72 h. Ainsi, le volume d'heures attribuées à ces savoirs universitaires est passé de 86 h. à 162 h, ce qui représentait un tiers du plan de formation en première année contre 10% à la rentrée 2007. Ceci dit, sur les deux années de formation, le volume est resté constant puisque la seconde année de Master, plus centrée sur les pratiques professionnelles a réduit les apports universitaires adossés à la recherche de 148 h. à 39 h., ce qui représente 10% du plan de formation en seconde année contre 35% en 2007. La seconde innovation pédagogique repose sur la création de parcours d'ouverture en seconde année dont les intentions sont de familiariser les étudiants avec un champ professionnel proche de leurs compétences comme celui la coopération internationale, du développement durable, de la médiation culturelle, de la posture d'accompagnateur, recherche.... A l'heure actuelle, 15 parcours existent et concernent aussi bien ceux qui réussiront les épreuves de concours, ils seront alors une couleur particulière donnée à leur professionnalisation, que ceux qui ne le réussiront pas ou ne le tenteront pas, ils seront alors une opportunité pour ouvrir leurs horizons professionnels ou faciliter une réorientation universitaire. 72h annuelles de formation sont réservées à ces parcours professionnalisants organisés autour d'une logique de projet collectif et de l'implication de structures universitaires comme le SIO (service d'information et d'orientation) ou la PFIP (plateforme de formation et d'insertion professionnelle) pour accompagner les étudiants dans leurs projets individuels.

Au terme de cette présentation, il semble donc que l'Etat, à travers ses réformes successives, et l'institution, au travers de la modulation de ses plans de formation, se préoccupent singulièrement de la professionnalisation des personnes qui auront en charge l'éducation des jeunes publics : la formation universitaire et disciplinaire dure plus longtemps, la polyvalence des compétences conduit à de nouvelles certifications (CLES, C2i, ...), la pratique de terrain s'organise dès la première année de formation autour de stages et de modules d'accompagnement qui préparent parallèlement à la soutenance d'un mémoire professionnel en fin de cursus, les parcours d'ouverture incitent les étudiants à se mobiliser sur des projets

concrets élargissant leurs compétences... Compte tenu de ces évolutions majeures dans les plans de formation, l'objet de cette recherche est de mesurer la perception qu'en ont les bénéficiaires.

Evaluer le sentiment de professionnalisation des étudiants de Master

Pour mesurer les effets de la réforme sur le sentiment de professionnalisation des étudiants inscrits dans ce Master « éduquer, enseigner, apprendre », une étude longitudinale a été mise en place auprès de 3 générations d'étudiants à partir d'un questionnaire en ligne rendu disponible pendant trois semaines, avec une relance par semaine, en juin (évaluation de la qualité de la formation) et en décembre pour les étudiants qui ont quitté le Master depuis 6 mois (évaluation de la qualité de l'insertion). Ce protocole de recherche a démarré dès la première année de la réforme si bien qu'aujourd'hui 4 générations sont suivies (Tableau 1). Les générations entrées en première année à l'I.U.F.M. de Bourgogne en 2009 (G2009) et 2010 (G2010) constituent des générations de transition puisque ces deux générations ont testé la nouvelle offre de formation, en Master 1 (M1) pour la génération 2010 et en Master 2 (M2), pour la génération 2009, cette dernière ayant auparavant réalisé une première année en tant que PE1. Aussi, les données portant sur ces deux générations restent exploratoires mais non dénuées d'intérêt car elles ont permis d'améliorer le questionnement pour les générations futures de 2011 (G2011) et 2012 (G2012) et de stabiliser les items du questionnaire afin de pouvoir désormais comparer les réponses apportées par chaque génération. Pour le questionnement en fin de première année de Master, les taux de réponse sont de 65% pour la génération entrée en 2010 et de 59% pour la dernière génération entrée en 2011. Interrogée également en fin de seconde année de leur cursus, la génération 2010 s'est davantage exprimée avec 81% de répondants. Enfin, la première génération du protocole entrée comme PE1 en 2009 a été interrogée seulement sur cette seconde année, en fin de premier semestre, avec un taux de réponse de 57% et en fin de second semestre, avec un taux de réponse de 35% (Tableau 2

Tableau 2 : Taux de réponse par génération et par année).

La part des non-répondants aux différentes enquêtes est relativement conséquente. Il serait évidemment plus pertinent de conduire des enquêtes complémentaires auprès d'eux pour connaître les raisons de cette absence de participation : désintérêt pour l'étude, manque de temps, incompréhension des items, abandon en cours d'année ou peut-être aussi, de façon plus intentionnelle, une forme d'expression par un silence qui en dit long sur le regard qu'ils portent sur leur cursus. Les analyses comportent donc un certain biais dans la mesure où on ne peut exclure l'hypothèse que seuls les plus motivés ou les plus enclins à apporter des réponses positives par rapport à l'étude se sont finalement exprimés. Cette limite étant posée, les réponses des participants conservent néanmoins un intérêt heuristique fort par la constance

des propos tenus, génération après génération, et quelles que soient les conditions d'évolution des maquettes dans lesquelles ces enquêtes ont eu à se tenir. Ainsi, il semble qu'il y ait une représentation des étudiants sur leurs cursus qui transcendent les réalités quotidiennes dans lesquelles ils se trouvent. C'est précisément sur ces « récurrences » que cette recherche trouve matière à alimenter la réflexion sur l'évaluation par les étudiants de la qualité de leur formation.

Problématisation de la recherche

Ceux qui s'orientent vers le métier d'enseignant sont traditionnellement des personnes qui se sont construites identitairement autour d'un projet vocationnel envers lequel ils se sont engagés très jeunes. L'observatoire des professeurs des écoles débutants³ relevait en 2010 que 71% des jeunes enseignants déclaraient exercer par vocation et que 48% avaient envisagé cette orientation avant ou durant l'adolescence. Les étudiants qui entrent dans le Master ne dérogent pas à cette tendance puisque les deux générations étudiées (G2010 et G2011) déclarent majoritairement avoir choisi la profession enseignante dès leur plus jeune âge, considérant cette orientation professionnelle comme prioritaire sur d'autres alternatives (Tableau 3). De même, leur détermination à réussir le concours permettant l'accès à cette profession en tant que titulaire de la fonction publique est aussi visible sur ces deux cohortes. En effet, tous envisagent la possibilité d'avoir à retenter le concours, s'inscrivant ainsi dans un horizon de réussite beaucoup plus lointain que celui auquel le Master prétend les aider à se préparer. Enfin, le temps d'investissement personnel pour enrichir les temps de formation est relativement élevé. En dehors de la formation déjà conséquente (en Master 1, le volume horaire étudiant est de 618h et de 450h en Master 2) et à laquelle 90% des étudiants prétendent être assidus, le travail personnel pour répondre aux demandes des formateurs ou enrichir ses connaissances est de 22h en moyenne pour la génération 2010 et 20h pour la génération 2011. Certes, il ne s'agit que de propos déclaratifs dont on peut suspecter un certain biais avec d'autant plus de raisons qu'il s'agissait d'un questionnaire institutionnel mais la cohérence des discours révèle au moins une volonté commune de montrer sa motivation à réussir. Ce public n'a d'ailleurs pas attendu les I.U.F.M. pour commencer une première sensibilisation aux questions éducatives puisqu'une large majorité a déjà choisi de suivre en licence une option de préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement

³ http://medias.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20100615/1372984_7144_sondage_jeunes_enseignants_csa.pdf

(encadrée par l'I.U.F.M.) leur proposant notamment un stage en école. Nombreux sont ceux aussi qui cumulent des expériences en tant que bénévoles ou salariés sur des activités d'encadrement scolaire ou de loisir. Seuls 5% des étudiants de la génération 2009, 19% des étudiants de la génération de 2010 et 12% de la génération de 2011 n'ont reçu aucune sensibilisation aux métiers de l'enseignement dans le cadre d'une option de licence ou n'ont pas fait l'expérience d'une pratique de terrain qu'ils peuvent relier aux orientations du Master. L'étude du profil de nos étudiants inscrits en première année du Master « enseigner, éduquer, apprendre » que porte l'I.U.F.M. à l'université de Bourgogne rend bien compte de l'ancrage de ce public autour d'un projet vocationnel qui se construit en référence au métier d'enseignant. Or, les enjeux de la professionnalisation assumés à l'I.U.F.M. de Bourgogne étaient de former un praticien réflexif (Lang, 1996) capable d'assurer plus largement des missions d'éducation, d'enseignement ou de formation, même si, à deux ans de fonctionnement des nouveaux plans de formation, le métier de professeur des écoles reste au centre des préoccupations pédagogiques. C'est donc autour de cette nouvelle orientation institutionnelle davantage centrée sur la notion de compétences que se situe notre problématique car, si cette logique de formation s'entend bien au niveau de l'I.U.F.M., elle est susceptible de provoquer quelques désenchantements chez les étudiants dont le projet reste de devenir enseignant par la voie du concours, à tel point qu'ils ont tous intégré la perspective d'avoir à financer une ou plusieurs années infructueuses, avant même d'avoir été confrontés aux réalités de la sélection. La question se pose par conséquent de savoir comment ces étudiants, engagés dans la formation pour cette unique raison, vont finalement s'approprier les opportunités de professionnalisation que leur propose le Master « enseigner, éduquer, apprendre » dont les finalités dépassent désormais celle de la préparation au concours. Cette question est d'autant plus cruciale qu'avec la baisse importante des effectifs, il devient essentiel pour l'institution d'attirer de nouveaux étudiants qu'elle aura su convaincre par la qualité de ses programmes de formation.

L'objectivité des étudiants sur leur professionnalisation : une donnée à questionner

Interrogés à différents moments du cursus, en Master 1, en Master 2 et six mois après avoir obtenu le diplôme, les différentes générations d'étudiants tiennent un discours comparable : une faible proportion s'estiment être professionnalisées (Tableau 4). Au moment de l'enquête, ils sont 25% des répondants à l'enquête proposée en fin de première année (G2011) à s'exprimer dans ce sens. Cette statistique n'évolue pas si ce sont les réponses des secondes années (G2010) ou celles des diplômés sortis depuis six mois de la formation (G2009) qui sont prises en compte. S'agissant plus spécifiquement de l'intérêt de ce diplôme et des parcours en termes d'insertion, les réponses ne sont pas plus engageantes : 5% des étudiants interrogés en Master 1 (G2011), 15% des étudiants interrogés en Master 2 (G2010) et 11% des étudiants interrogés six mois après le Master 2 (G2009) pensent que le diplôme a une valeur sur le marché du travail. Un peu plus d'étudiants pensent que les parcours peuvent présenter un intérêt en revanche, respectivement 28%, 31% et 11% mais le message est néanmoins clair : rares sont les étudiants qui manifestent leur confiance à l'égard du discours institutionnel valorisant l'idée selon laquelle les compétences acquises dans le Master en général, et dans les parcours d'ouverture en particulier, pourraient trouver un écho sur le marché du travail, au-delà des logiques du concours d'enseignant.

La réforme a orienté les programmes de formation dans le sens d'une professionnalisation pour tous les étudiants, dès la première année de Master, avec un renforcement de la pratique en seconde année. Ce schéma déroge à celui qui prévalait avant la réforme de 2008 et qui réservait à une petite élite ayant réussi le concours la possibilité de suivre en seconde année de formation des stages et des enseignements universitaires, didactiques ou de pratique réflexive. Pour autant, ce nouveau contexte ne semble pas convaincre les étudiants, pas plus que les précédentes réformes n'ont su enthousiasmer les générations qui les ont portées, comme le rappellent les conclusions de recherches succinctement évoquées en amont. Cette stabilité des opinions interroge car elle semble traduire l'idée d'un « taux incompressible d'insatisfaction », quelles que soient les mesures institutionnelles engagées. Comment d'ailleurs se sentir en confiance sur la question de sa professionnalisation quand tant d'attentes sociétales pèsent sur le jeune enseignant (Maroy, 2006) au point d'envahir la sphère privée (Jarty, 2011) ?

Ceci nous conduit donc à questionner l'objectivité des étudiants sur l'appréciation de leur professionnalisation. Le suivi longitudinal des cohortes à 6 mois en est encore au stade expérimental, avec des taux de réponse très faibles (22% soit 62 étudiants) et entachés de biais certains puisque les répondants sont quasiment tous salariés (82%), donc dans une position plutôt favorable à l'égard de l'insertion. Toutefois, les propos des diplômés en emploi qui n'ont pas réussi le concours, soit 27 personnes, ne sont pas dénués d'intérêt car ils illustrent la difficulté des étudiants à s'exprimer clairement sur cette dimension de leur formation qui fait l'objet de toutes les attentions politiques. En effet, 25 exercent une activité en lien avec la formation (enseignant contractuel, assistant d'éducation, formateur, puéricultrice...) qui leur permet de mobiliser les compétences acquises en formation (73% des répondants). Pourtant 22% seulement se disent professionnalisés. Comment comprendre ce double discours ? Le fait qu'une moitié d'entre eux pensent retenter le concours est peut-être un élément de réponse : ne mesurent-ils finalement pas leur niveau de professionnalisation par rapport à leur chance d'accès au concours ? Autrement dit, ces emplois qui sont pourtant une occasion de mettre en pratique des savoirs accumulés en formation et de prolonger une professionnalisation dans des domaines d'intervention proches du métier espéré ne sont pas perçus comme tels parce qu'ils sont un pis aller, une situation temporaire, dont le seul intérêt serait de procurer des revenus réguliers (99% des répondants) pour se financer notamment une année supplémentaire de préparation au concours.

Les propos contradictoires de ces diplômés en emploi nous invitent à penser que les étudiants ne se préoccupent pas tant des compétences professionnelles acquises durant leur Master, et qu'ils continuent de valoriser dans le cadre de leur activité, que de l'écart entre le projet espéré et la réalité à laquelle ils sont confrontés lorsqu'ils s'expriment sur leur sentiment de professionnalisation. Qu'en est-il des étudiants encore en formation ? L'I.U.F.M. de Bourgogne poursuit depuis les dernières réformes trois finalités de formation qui vise à professionnaliser les étudiants : la préparation au concours, la validation d'un Master et l'acquisition de compétences professionnelles. Invités à classer ces finalités par ordre de priorité, la grande majorité des étudiants mettent tout d'abord en avant les logiques de certification par le concours ou le Master (Tableau 5). Ainsi, de façon entendue, les étudiants de première année (90% pour la génération entrée en 2010 et 77% pour la génération entrée en 2011) ne considèrent pas l'acquisition de compétences professionnelles comme une première priorité, avec sans doute d'autant plus de légitimité qu'avant de choisir ce Master, la plupart avaient déjà reçu une première expérience de terrain et s'étaient familiarisés au

contexte d'exercice. Ils peuvent se sentir suffisamment informés sur les compétences qu'ils leur restent à acquérir pour reporter ces questions de professionnalisation au-delà de l'échéance du concours. La seconde année de Master est davantage axée sur les pratiques professionnelles avec plus de stages et de pratique réflexive, une entrée dans les parcours d'ouverture professionnelle et la rédaction d'un mémoire. Les opinions des étudiants de la génération 2010 réinterrogée sur ce classement en fin de seconde année de Master ne changent cependant pas. Ils restent 88% à classer la réussite au concours ou la validation du Master comme étant une première priorité selon eux, devant l'acquisition de compétences professionnelles.

Le plébiscite des stages et des enseignements disciplinaires

Contrairement à l'institution qui vise une professionnalisation dès la première année de Master, les étudiants qui ont répondu à ces enquêtes sont restés dans un modèle séquentiel traditionnel avec lequel l'I.U.F.M. avait voulu rompre, à savoir « une préparation au concours puis une professionnalisation, une fois celui-ci obtenu ». Ce positionnement apparaît clairement quand il leur est proposé de classer les champs de la formation selon leur contribution au processus de professionnalisation. Cinq champs étaient proposés : initiation à la recherche en Master 1 et parcours de diversification en Master 2, sciences humaines et sociales appliquées à l'éducation (philosophie, psychologie, sociologie...), modules d'accompagnement des stages (ARP, APP, Groupes de référence...), stage et enseignements disciplinaires (histoire, français, sciences...). En premier choix, les étudiants de première année (G2011), de seconde année (G2010) et sortis depuis six mois de la formation (G2009) annoncent de façon très majoritaire les stages comme champ de la formation dans lequel ils pensent avoir été le plus professionnalisés, avec respectivement 74%, 80% et 65% de réponses qui vont dans ce sens. Sur ce premier classement, en dehors des stages, les enseignements disciplinaires sont le second module cités par chaque génération observée, avec respectivement 16%, 9% et 24% de répondants. Le stage ayant polarisé l'essentiel des réponses dans le classement 1, il devient intéressant de regarder ce que les étudiants ont proposé de classer en second choix : il n'est pas étonnant de constater que les enseignements disciplinaires, dont la plupart font l'objet d'une évaluation au concours, soient évoqués en premier lieu, avec respectivement pour les étudiants de Master 1, de Master 2 et à six mois, 36%, 19%, 44%. Le taux de réponse plus élevé des diplômés en phase d'insertion sur ce point

s'explique par le fait que la majorité de ceux n'ayant pas réussi le concours envisagent de le retenter et que, parallèlement, les reçus devenus enseignants accordent naturellement plus d'importance à ces questions. Le classement des étudiants, en premier ou second choix, ne valorise pas les innovations pédagogiques qui ont été impulsées par l'universitarisation puis la masterisation, qu'il s'agisse de l'initiation à la recherche en première année ou des parcours de diversification/spécialisation en seconde année.

Cette polarisation des étudiants autour du concours et du stage est aussi visible dans les réponses qu'ils fournissent quant aux améliorations qu'ils souhaiteraient apporter au contenu de Master (tableau 7). Les modalités de réponse ont été construites pour évaluer la façon dont les étudiants se positionnaient à l'égard des trois orientations professionnalisantes que l'institution cherche à promouvoir dans ses plans de formation : l'adaptation au contexte d'exercice, la préparation au concours et la posture du praticien réflexif. Chacune était évaluée à l'aune de trois items. Ainsi, pour l'adaptation au contexte d'exercice, les items concernés étaient « le stage », « plus de dispositifs ou d'actions orientés vers l'insertion professionnelle » et « plus d'enseignements en sciences humaines (philosophie, psychologie, sociologie...) ». La préparation au concours comprenait les items « plus de sujets blancs pour s'évaluer par rapport aux exigences du concours », « plus d'exercices de type préparation au concours » et « plus d'accompagnement méthodologique pour réviser les programmes du concours ». Enfin, l'entrée par le modèle du praticien réflexif était valorisée au travers des items « plus de supports favorisant la réflexion et l'analyse critique », « plus d'activités pédagogiques sollicitant un travail personnel pour préparer ou enrichir le cours » et « plus d'enseignements basés sur la résolution de situations problèmes ». Les améliorations que les étudiants souhaiteraient voir dans la formation sont cohérentes par rapport aux réponses précédentes : près des trois quart des étudiants de première année souhaiteraient bénéficier de davantage de stages. Les deux autres propositions qui concernaient l'adaptation au contexte d'exercice ne sont quasiment pas évoquées, si ce n'est les parcours en second choix, derrière d'autres items. La seconde tendance forte concerne les propositions en lien avec la préparation au concours. Ceci peut se comprendre étant donné que, pour cette génération interrogée en fin d'année, les écrits avaient lieu au premier semestre de l'année suivante. Enfin, les items liés à la posture du praticien réflexif sont tout autant relégués au second plan que les items liés à l'adaptation au contexte d'exercice, hormis le stage. Les réponses apportées par les étudiants de seconde année sont quasiment identiques. Ceci conforte les analyses précédentes qui soulignaient la focalisation des étudiants autour de la réussite au

concours, comme si l'entrée progressive dans un processus de professionnalisation voulue par l'institution avait finalement peu de prise, en dehors de l'intérêt des stages, sur cette inéluctable barrière à franchir pour devenir enseignant. Dire que les étudiants ne se professionnalisent pas au travers de la préparation au concours serait cependant abusif puisque les enseignements disciplinaires évalués au concours seront aussi ceux qu'ils auront à enseigner, une fois le concours obtenu.

La difficulté des étudiants à repérer les éléments de professionnalisation

On voit au terme de cette présentation que finalement les étudiants semblent se construire un cursus en parallèle de ce que l'institution leur propose : ils s'orientent avant le Master dans une voie qui les prépare déjà à ce métier d'enseignant, réorganisent les priorités de la formation selon un schéma séquentiel plus réaliste par rapport aux enjeux du concours, accordent une importance différenciée aux éléments de professionnalisation, selon que ces derniers cadrent ou non avec ce projet et s'inscrivent dans une durée de formation plus longue que celle définie par le Master en intégrant d'éventuels échecs à leurs parcours d'insertion. Ainsi, un des prolongements de cette recherche explore l'hypothèse selon laquelle les étudiants, qui se sont auto-déterminés en dehors de l'I.U.F.M., empruntent des voies inattendues de professionnalisation que l'institution génère sans réguler : les vacances d'emplois diffusées en interne, les échanges dans les lieux informels des centres de formation (cafétéria, travail de groupe, bibliothèque...), les discussions fréquentes avec les formateurs au moment des repas collectifs (coupés du campus, et souvent du centre urbain, formateurs et étudiants partagent les mêmes lieux de restauration), les échanges qui perdurent avec les maîtres d'accueil au-delà du stage ou encore le temps important passé à s'auto-former pour approfondir les connaissances apportées par les formateurs peuvent constituer des éléments informels de professionnalisation qui viennent enrichir le curriculum formel. Or, n'étant pas identifiés par l'institution, les étudiants ont tout autant de mal à reconnaître la contribution de ces espaces de socialisation à leur professionnalisation.

En d'autres termes, cette hypothèse de recherche suggère que le sentiment de ne pas se professionnaliser ne renverrait pas seulement à la capacité des étudiants à s'exprimer objectivement sur cette question mais aussi et surtout à leur capacité à identifier ce qui est vecteur de professionnalisation. L'adhésion forte que les réponses des étudiants expriment à

l'égard du stage en est une illustration. Il s'agit d'un positionnement étudiantin classique dans les formations professionnalisantes. En I.U.F.M., le stage se présente comme une occasion de mettre en pratique des savoirs plus académiques, une opportunité pour acquérir une posture professionnelle qu'il est possible de valoriser au moment des oraux du concours, une réponse au désir vocationnel des étudiants de devenir enseignant... Il est au carrefour de nombreuses constructions de compétences, si bien que l'adhésion des étudiants est naturellement forte. Toutefois, ces derniers obèrent le fait que le stage sans préparation ni suivi (modules d'accompagnement), sans apports de connaissances ou de grilles de lecture (sciences humaines et sociales), sans analyses réflexives sur les savoirs ou sur la pratique (initiation à la recherche, mémoire) peut vite se limiter à une simple confrontation au réel qui reste insatisfaisante par rapport à l'idée d'une entrée progressive dans la professionnalisation. Pour autant, ces évidences ne transparaissent pas dans les réponses des étudiants pour qui le fait d'être en stage est plus professionnalisant que les enseignements sur lesquels il s'appuie, comme le reflètent les réponses apportées par les étudiants interrogés en fin d'année 2012 (ceux entrés en Master 1 en 2010 et ceux entrés en Master 2 en 2011) à propos des connaissances et les compétences que chaque champ permettait d'acquérir à l'égard du concours et de la pratique professionnelle. Sur chacune de ces deux dimensions, trois constructions de compétences étaient proposées. Au niveau du concours, les étudiants devaient se prononcer sur les apports des différents champs au niveau des connaissances, des méthodes de travail et de la lecture des exigences attendues. Au niveau de la pratique professionnelle, l'appréciation des champs pouvait se faire en référence aux connaissances et aux compétences également mais aussi à la démarche réflexive. Enfin les étudiants avaient la possibilité de ne reconnaître aucune contribution utile aux champs. Les enseignements ont été regroupés en 5 champs en Master 1 comprenant l'initiation à la recherche et les séminaires appliqués, les sciences humaines et sociales appliquées à l'éducation (sociologie, philosophie, psychologie...), les modules d'accompagnement des stages (ARP, APP, Groupe de référence...), le stage (d'observation) et les connaissances disciplinaires (histoire, français, sciences...). En Master 2, les champs concernaient également les sciences humaines et sociales appliquées à l'éducation (connaissance du système éducatif, éthique, questions professionnelles...), les modules d'accompagnement des stages (ARP, APP, Groupe de référence...), les stages (de pratique accompagnée et en responsabilité), les connaissances disciplinaires (histoire, français, sciences...), les parcours d'ouverture et la rédaction du mémoire.

Une lecture verticale du tableau donne une bonne représentation de l'opinion qu'ont les étudiants sur la valeur contributive des champs à la construction de leur professionnalité. Il apparaît notamment que les enseignements disciplinaires et les stages se complètent plutôt bien pour les étudiants. En effet, plus de 80% des étudiants de première année et seconde année considèrent que le stage permet d'acquérir des compétences utiles pour la pratique professionnelle tandis que les enseignements disciplinaires, pour 90% des étudiants de première année et 77% des étudiants de seconde année, apporte, lui, des connaissances utiles pour le concours⁴. Les modules d'accompagnement de stage sont moins souvent cités mais contribuent à développer les mêmes compétences que le stage, dont la posture réflexive, que ce soit en première année de Master ou en seconde année. Les étudiants sont majoritaires à considérer que les sciences humaines et sociales apportent des connaissances utiles pour le concours et la pratique professionnelles. L'initiation à la recherche et les séminaires appliqués qui la complète donnent des avis plus partagés : si certains étudiants estiment que ce champ est pertinent pour apporter des connaissances et une démarche réflexive utile pour la pratique professionnelle, respectivement 29% et 42%, un tiers cependant n'hésitent pas à exprimer leur désintérêt pour ce champ. On retrouve en seconde année cette ambiguïté de positionnement à l'égard des parcours de diversification et de spécialisation qui apparaît également contributif pour la pratique professionnelle pour nombre d'étudiants, que ce soit au niveau des connaissances (38%), des compétences (25%) ou de la réflexivité (16%) mais aussi dénué d'intérêt pour 41% des étudiants. Or, ces deux champs sont des initiatives pédagogiques qui ont été intégrées aux plans de formation à l'occasion des différentes réformes et on mesure bien l'hésitation des étudiants à sortir des formes traditionnelles de préparation au métier (préparation concours suivie de stage) pour intégrer un modèle plus conforme à ce qui est promu par les instances.

La lecture horizontale du tableau correspondrait davantage aux intentions institutionnelles de construction de compétences professionnelles. Cette lecture est intéressante par rapport à la question de la professionnalisation des étudiants car nous pouvons constater que si une lecture verticale mettait clairement en valeur l'adhésion des étudiants aux enseignements disciplinaires et aux stages, la lecture horizontale montre que finalement tous les champs, même ceux qui remportent le moins l'adhésion des étudiants, semblent contributifs à la

⁴ Les étudiants de Master 1 sont concernés par les épreuves écrites d'admissibilité et les étudiants de Master 2 sont concernés par les épreuves orales d'admission.

pratique professionnelle. Ceci est visible en Master 1 mais l'est davantage en Master 2. Autrement dit, si les étudiants tendent à faire des stages (avec les modules d'accompagnement) et des enseignements disciplinaires les éléments les plus pertinents dans la formation, leurs opinions révèlent cependant, presque à leur insu, que la professionnalisation ne se limite cependant pas à ces deux entrées.

Le fait cependant que si peu d'étudiants pensent être professionnalisés en I.U.F.M. est problématique, non seulement pour eux car ils pourraient avoir le sentiment aussi de perdre leur temps dans des formations longues et donc coûteuses mais aussi à l'égard de la réappropriation qui est faite de ce discours par une opinion publique prompte à conclure que les futurs enseignants sont peu préparés à exercer ce métier. Or, il n'est pas inutile de rappeler que le Master n'est qu'un élément de professionnalisation dans un projet professionnel qui a commencé bien avant et se prolongent au-delà de ces deux années de formation. En effet, la plupart des étudiants avaient déjà reçu une première sensibilisation aux métiers de l'enseignement en dernière année pour les licences qui s'accompagnait, pour nombre d'entre eux, d'une pratique professionnelle, que celle-ci soit réalisée dans le cadre d'un stage d'observation et/ou déjà par une activité salariée (Tableau 3). Cette pré-professionnalisation se poursuit au cours des deux années de Master avec quatre sessions de stage, des modules d'accompagnement professionnel (ateliers de réflexion pratique, ateliers de pratique professionnelle, ateliers de préparation et exploitation de stage, suivi du mémoire, ...), de nombreux enseignements universitaires orientés vers des problématiques professionnelles (éducation prioritaire, maternelle, hétérogénéité, évaluation, éthique...) et le suivi d'un parcours offrant des opportunités de spécialisation, d'ouverture professionnelle ou de réorientation universitaire. Enfin, la professionnalisation des étudiants se complète soit par une formation co-animée par le rectorat, pour ceux qui auraient réussi le concours soit, pour ceux qui ne l'auraient pas obtenu et restent dans le désir de devenir enseignant, par un premier emploi d'attente, comme le laissent à penser les données de suivi à six mois, malgré les biais qu'elles comprennent. Ainsi, le sentiment d'être ou pas professionnalisé ne renseigne aucunement sur la réalité des compétences acquises.

Ce que révèle le sentiment de professionnalisation sur l'étudiant

À travers les analyses statistiques qui précèdent, nous avons pu observer un décalage entre les efforts institutionnels pour renforcer la professionnalisation des étudiants et la capacité de ces

derniers à reconnaître cette intention : peu nombreux sont ceux qui ont le sentiment de se professionnaliser au travers de ce nouveau Master mais, paradoxalement, tout aussi peu nombreux sont ceux qui font de l'acquisition de compétences professionnelles une priorité dans leur cursus. Finalement, étudiants et institution s'entendent-ils sur les mêmes notions quand ils parlent de professionnalisation ? Interroger les étudiants sur leur sentiment de professionnalisation mériterait en effet que les chercheurs soient eux-mêmes assurés de ce qu'ils mettent derrière le concept de « professionnalisation » quand ils invitent les acteurs à se positionner sur cette question. Comme le souligne Wittorsky (2007), ce concept ne peut être défini sans tenir compte du contexte dans lequel il est utilisé :

« On peut dire que le mot, fortement polysémique, car investi d'enjeux et donc de significations différentes selon les acteurs qui l'utilisent, revêt au moins trois sens : la constitution d'un groupe social autonome (« professionnalisation-profession »), l'accompagnement de la flexibilité du travail (« professionnalisation-efficacité du travail ») et le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (« professionnalisation-formation »). Loin de s'articuler, ces significations s'opposent et font donc débat social ». Ces tentatives pour circonscrire les enjeux liés à l'usage de cette rhétorique de la professionnalisation ne prennent cependant en compte que le point de vue des institutions ou celui de groupes organisés s'appuyant sur ce concept pour légitimer leur pratique. Or, les réponses cohérentes que les étudiants apportent au questionnement de leur professionnalisation laissent supposer qu'ils ont, eux-aussi, leur propre définition. La recherche que nous avons conduite ici ne permet pas de répondre clairement à cette hypothèse qui nécessiterait une approche plus qualitative, notamment par le biais d'entretiens. Néanmoins, nous pouvons avancer quelques éléments de réflexion sur la base des données collectées.

En effet, les étudiants apparaissent au travers de leurs réponses comme un public particulièrement déterminé dans son choix d'orientation professionnel, celui-ci s'étant construit indépendamment de l'I.U.F.M. et ayant motivé les études aujourd'hui entreprises. Cependant, ce projet professionnel a ceci de particulier qu'il se définit pour l'étudiant, non au regard de compétences à acquérir comme « enseigner, éduquer, apprendre... », sur lesquelles se centre le Master, mais au regard d'un statut auquel accéder, celui d'enseignant, et plus précisément celui d'enseignant de la fonction publique. Or, ce métier spécifique est contraint par un concours. Autrement dit, il est probable que, de ce fait, et quels que soient les plans de

formation proposés, les étudiants ne seront sans doute pas en situation de s'approprier les opportunités de professionnalisation offertes par l'institution, tant que celles-ci ne coïncideront pas explicitement aux attendus du concours, c'est-à-dire à leur projet d'accéder au métier. Cet ancrage vocationnel, s'il s'est avéré être un élément moteur pour entreprendre des études, place donc les étudiants dans une posture délicate car, même si la majorité échouera au concours, la capacité des étudiants à se remobiliser sur d'autres alternatives professionnelles, comme celles proposées dans les parcours, paraît, au vu de leurs réponses, loin d'être acquise. Les annonces ministérielles en 2012 en faveur de nouveaux recrutements sans concours, notamment pour les diplômés de Master 2 et les opportunités nombreuses dans le secteur socio-éducatif de trouver des emplois d'attente ne les incitent d'ailleurs guère à se détourner de leur vocation, même si sur ce marché segmenté les statuts offerts restent plus précaires et moins reconnus. Le milieu de la formation, où l'essentiel des intervenants exercent eux-mêmes en tant qu'enseignant de la fonction publique, contribue à lui donner un aspect initiatique qui ne peut que renforcer leur projet vocationnel et rendre caduque ou dévalorisante toute autre orientation professionnelle. Quelle voie envisager d'ailleurs quand, depuis l'enfance ou l'adolescence, de la construction identitaire jusqu'au choix des études, l'étudiant s'est socialisé et, finalement spécialisé, comme s'il se sentait déjà appartenir à ce corps professionnel (Cattotar, 2005) ? Subséquemment et indépendamment des motivations intrinsèques, les arbitrages coûts-bénéfices-risques portent de façon logique les étudiants à rentabiliser les investissements qu'ils ont pu mettre dans ce projet depuis tant d'années. C'est sans doute aussi la raison pour laquelle, retenter le concours en cas d'échec est une option envisagée par la plus grande majorité des étudiants. Ceci signifie aussi que l'entrée en I.U.F.M. n'est probablement pas déterminée par le projet de se former mais bien par celui d'augmenter sa probabilité de réussir le concours, ce qui éclaire non seulement leur sentiment de ne pas être professionnalisés mais aussi l'absence de priorité qu'ils donnent à l'acquisition de compétences. Enfin, à cette réalité, s'ajoute aussi celle de la composition du public qui entre dans ces Masters. On oublie, en effet, trop souvent que les étudiants qui se destinent à enseigner dans le premier degré sont très majoritairement des femmes (89% en 2009 et 2010) et, de ce fait au-delà du désir de réaliser une vocation dont on pourrait d'ailleurs en discuter les fondements (M. Danner, 2009) se pose aussi pour elles celui de construire un projet de vie auquel le statut d'enseignant apporte quelques garanties (Jaboin, 2003 ; Goux et Maurin, 2008) : plus grande équité des salaires entre les hommes et les femmes dans la fonction publique, possibilité d'envisager une maternité sans conséquence sur la progression de

carrière, gestion des emplois du temps prévisible, acceptation plus aisée des dossiers de financement d'un projet immobilier par les banques....

On comprend donc que l'enjeu du concours se situe bien au-delà des opportunités d'insertion professionnelle qu'il représente, il est l'aboutissement d'un enjeu identitaire. Ainsi, derrière le sentiment de ne pas être professionnalisé, ce sont donc les notions de projet et le sens subjectif qu'ils donnent aux études suivies qu'il faut interroger pour mieux comprendre ce discours pessimiste et récurrent des étudiants, quels que soient les plans de formation proposés. Pour F. Dubet et D. Martucelli (1996), à qui nous pouvons emprunter la question du rapport aux études chez les lycéens pour définir celui des étudiants, les fonctions institutionnelles de distribution des compétences, de création intellectuelle critique et de socialisation ne seraient pas parfaitement ajustées. Se crée alors un espace d'autodéfinition identitaire au sein duquel ils peuvent donner du sens à leurs cursus en s'appropriant ces différentes logiques de sorte à ce qu'elles servent leur projet personnel. Dans la mesure où les I.U.F.M. font l'objet régulièrement de réformes qui n'ont pas le temps de s'inscrire durablement dans le temps, les failles dans lesquelles peuvent se glisser les étudiants pour réaliser leur propre expérience universitaire en fonction d'une réalité qui s'impose à eux sont béantes. Ainsi, les trois logiques institutionnelles peuvent se décliner, suivant le modèle des auteurs, en logiques individuelles de positionnement social, où les apprenants se présentent comme des « *stratèges engagés dans un jeu sélectif* », de subjectivation sociale, par l'adhésion à des modèles culturels au travers desquels la formation est vécue dans un souci de vocation intellectuelle et d'accomplissement personnel dans les études, et d'ascription qui définit son identité sociale au travers d'un modèle d'appartenance à une communauté conduisant l'acteur à faire sienne les attentes d'autrui. Or, entre l'esprit de compétition (logique stratégique) et la recherche d'adhésion à un groupe de pairs (logique d'intégration), se pose constamment le souci de « l'authenticité » comme valeur centrale « *au-delà d'une expérience duale qui menace de réduire l'acteur à l'artifice de la performance et à celui du conformisme marchand de la culture juvénile* » (F. Dubet, 1994). Cette recherche de cohérence à l'égard d'un projet, pour la plupart, d'ordre vocationnel explique le rapport séquentiel qu'ils ont à la formation, concours puis professionnalisation, qui s'oppose au modèle institutionnel continué sur deux ans. Cette entrée sociologique permet d'éclairer les réponses données par les étudiants dans les enquêtes cités en amont par rapport aux contenus d'enseignements : devient finalement objet de professionnalisation les éléments de la formation qui leur permettent de réussir le concours (logique stratégique), de s'identifier concrètement par les stages, les ateliers de

réflexion pratique, les ateliers de pratiques professionnelles aux corps des enseignants (logique de socialisation). Seront appréhendés comme éléments de non-professionnalisation ce qui pourrait les détourner a priori de leur projet (logique de subjectivation sociale), comme les enseignements disciplinaires affectés d'un coefficient faible au concours, les enseignements universitaires, l'initiation à la recherche ou les parcours d'ouverture professionnelle. La recherche qualitative que nous conduisons actuellement en complément de ces enquêtes quantitatives devrait alimenter cette réflexion et éclairer mieux le discours rémanent des étudiants sur leur absence de professionnalisation.

Conclusion : de la subjectivité des propos à l'évaluation objective d'une formation

Les recherches qui portent sur le sentiment de professionnalisation des étudiants buteront toujours sur le fait que, étudiants, institution et Etat, ne sont pas engagés dans une même démarche : les étudiants suivent une logique vocationnelle, l'institution, une logique de compétences et l'Etat, une logique de certification. Que faut-il donc comprendre derrière cette posture estudiantine ? Que la formation est à ce point vide de contenu professionnalisant pour convaincre si peu d'étudiants ou que ces derniers, surdéterminés par une logique vocationnelle, ont une lecture orientée de ce qui est professionnalisant (comme les stages et les contenus disciplinaires) et ne l'est pas (comme les contenus transversaux ou l'initiation à la recherche) ou encore, que le recrutement par concours incite les étudiants à se focaliser sur une réussite académique plutôt que professionnelle ? Les limites des études sur le sentiment de professionnalisation des étudiants se posent bien en ces termes : à quel moment les propos des bénéficiaires d'une formation deviennent révélateurs d'une situation ? Dans le cas spécifique développé au travers de cette recherche, interroger ceux qui devront ou doivent porter les défis éducatifs dans leurs actions quotidiennes, enseignants ou futurs enseignants, peut paraître une évidence pour une institution responsable et soucieuse d'adapter sa formation aux enjeux sociétaux. Cette intention louable prend d'autant plus importance que la formation des enseignants est régulièrement pointée par la presse dans un contexte, de surcroît, où celle-ci tend à sortir des I.U.F.M. pour être portée par des organismes privés ou des centres de formation universitaire à distance. Aussi, le regard des étudiants compte. Il contribue à crédibiliser les cursus universitaires devant ces alternatives concurrentielles mais aussi à rassurer la société dans son ensemble depuis que l'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) intègre le taux de réponse des étudiants sur l'évaluation qu'ils font des enseignements dans ses critères de validation des maquettes de formation. En interne aussi,

l'opinion des acteurs est un instrument de pilotage important pour les institutions qui se préoccupent d'assurer au mieux leur professionnalisation après des réformes aussi conséquentes sur les plans de formation.

Toutefois, compte tenu de ces enjeux, il convient de s'interroger sur la valeur scientifique de cette modalité de questionnement qui part du point de vue des étudiants. Plus précisément, la problématique est de se demander si l'insatisfaction des acteurs, puisque c'est essentiellement cette conclusion qui ressort des recherches, est bien révélatrice d'un manque de professionnalisation ? Comme nous l'avons exposé en amont, le sentiment que les étudiants expriment à l'égard de leur professionnalisation n'est pas vraiment de nature à renseigner sur la qualité de leur professionnalisation mais plutôt sur leur aptitude à se situer à l'égard de cette dimension de leur formation. Plus précisément, les résultats prouvent que si la question leur est posée directement, les réponses sont vite décourageantes (tableau 4)... en revanche, si la question n'est pas « avez-vous le sentiment de vous professionnalisé(e) » mais « quels sont les éléments de la formation qui vous professionnalisent », les réponses apparaissent bien plus engageantes (tableau 8), voire même cohérentes par rapport aux attentes institutionnelles. Selon la formulation des questions, le discours des étudiants peut donc être différemment exploité. Les enquêtes d'opinion sont d'ailleurs souvent décriées pour le décalage qui s'instaure entre les représentations, les discours et les actes des personnes interrogées (Le Clainche, 2005). Pour en citer quelques-uns, évoquons tout d'abord le fait que les personnes interrogées ne sont pas toujours en capacité de lister en toute exhaustivité les réponses qu'ils souhaiteraient apporter sur la question. Le manque de connaissances sur le sujet est de nature à produire des réponses parfois pauvres en contenu ou stéréotypées. La sensibilité de la personne aux normes sociales, à ce qui marque sa vie au moment de l'enquête, à ce que pourrait penser son interlocuteur ou à la façon dont les questions sont agencées, est également susceptible de fausser les réponses. Les sondés manquent aussi la plupart du temps d'objectivité et de distanciation par rapport à leur vécu, si bien que les réponses apportées peuvent incorporer des messages secondaires qu'ils ont à cœur de faire entendre. Enfin, on peut également rappeler que, bien souvent, les personnes analysent les questions de façon parcellaire, à l'aune de leurs propres enjeux. Notre propre recherche pose l'hypothèse du manque d'objectivité des étudiants sur la question de leur professionnalisation. En effet, les échéances qui marquent leur entrée dans le métier espéré, à savoir la validation des certifications et l'obtention du concours, les conduits à ne considérer comme professionnalisant que les enseignements lisibles par rapport à cet enjeu tandis que les autres modules d'ouverture professionnelle sont relégués au statut d'unités secondaires. Une autre

dérive fréquente aussi chez les étudiants engagés dans des formations professionnalisantes est aussi de considérer assez radicalement la pratique de terrain comme plus légitimante sur le plan des constructions de compétences professionnelles que les approches universitaires. Comme le montre cette recherche, le sentiment de ne pas être professionnalisé ne coïncide pas avec le cumul d'expérience et de connaissances qu'ils ont construit en amont, pendant et en aval de la formation, ni avec les modifications des plans de formations désormais plus axés sur la notion de compétences, ni avec les réformes qui ont plaidé pour une élévation des qualifications. Une évaluation favorable des étudiants ne serait d'ailleurs pas plus une garantie de qualité. En effet, certaines recherches montrent que la perception de sa professionnalisation se trouve corrélée avec la satisfaction de ceux (politiciens, chefs d'établissements, parents...) qui projettent sur les enseignants des attentes au niveau de leurs activités pédagogiques, administratives, socio-éducatives.... Or, dans cette dynamique prescriptive, une évaluation positive de sa professionnalisation pourrait être révélatrice d'une déprofessionnalisation (Perisset Bagnoud, 2010). L'enjeu est donc de savoir quelle place accorder aujourd'hui à ces résultats de recherche sur le sentiment de professionnalisation dans un contexte où les opinions des acteurs sont de plus en plus intégrées aux réflexions politiques ou aux processus d'audit sur la qualité des formations universitaire proposées.

Bibliographie

- BOUVIER A. et OBIN J.-P. *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette Education, 1998
- CATTONAR, B. (2005). *Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes*, thèse de doctorat, université Louvain-la-Neuve.
- CHAPOULIE J.-M., « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, 14, 86-114, 1973
- DANNER M. *Analyse des processus de fermeture dans l'accès à l'emploi : les professions indépendantes vocationnelles*, Cahier de l'Irédu, n°70, 2009
- DUBAR C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin. 1991
- DUBET F., *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil, 1994
- DUBET F. et MARTUCELLI D., *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil, 1996

- DURKHEIM, E., « Représentations individuelles et représentations collectives », *Sociologie et Philosophie*, Paris : PUF, 1967
- GOUX D., MAURIN E. (2008). *Les enseignants, leur rémunération et leur niveau de vie, 1982-2005*, CEPREMAP Working Papers 0802. Disponible sur internet : < <http://www.cepremap.ens.fr/depot/docweb/docweb0802.pdf> > (consulté le 12/02/2013)
- JABOIN Y. (2003). *Le Prof dans tous ses états: féminin ou masculin, public ou privé*, Paris : Fabert.
- JARTY J. (2011). « Le travail invisible des enseignants « hors les murs » », *ethnographiques.org*, N°23 Analyser les présences au travail : visibilités et invisibilités. Disponible sur internet : < <http://www.ethnographiques.org/2011> > (consulté le 12/02/2013)
- JELLEN N. et NUYTENS W., « Avant la réforme : la formation des enseignants du second degré « vue » par eux-mêmes », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie* [En ligne], 6 | 2011, mis en ligne le 29 avril 2011, URL : <http://socio-logos.revues.org/2524>
- LANG V. « Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation », *Recherche et Formation*, n°23, pp. 9-27, 1996
- LANG V. « La profession enseignante en France : permanence et éclatement ». Education et Francophonie (Association canadienne d'éducation de langue française, Québec), printemps été 2001, XXIX, n°1.
- LE CLAINCHE C., « La révélation des préférences éthiques pour la redistribution. Comparaison de la portée de différentes méthodes empiriques », *Document de travail du CEE*, n°52, décembre 2005,
- MAROY C. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire » [Note de synthèse], *Revue française de pédagogie*, N°155, p.111-142
- PERISSET BAGNOU D., « Le sentiment de professionnalisation des enseignants et les nouvelles gouvernances : un entre-deux en jachère », *Travail et formation en éducation*, 7, 2010
- RAYOU P. et VAN ZANTEN A., *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard, 2004
- ROBERT A. et TERRAL H., *Les I.U.F.M. et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris : PUF, 2000
- WITORSKY R., *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan, 2007

Annexe

Tableau 1 : Suivi des générations de M1

Génération entrée en M1 en	Evaluation de la formation		Evaluation de l'insertion
	Interrogée en M1 (Mai/Juin)	Interrogée en M2 (Mai/Juin)	Suivi à 6 mois en Décembre
G2009	-	2011	2011
G2010	2011	2012	2012
G2011	2012	2013	2013
G2012	2013		

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	<ul style="list-style-type: none"> Interrogée en Janvier avec un taux de réponse : 57,0% soit 149 étudiants sur 261 Complément d'enquête 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	

Tableau 3 : Profil vocationnel des étudiants

	M1 (G2010)	M1 (G2011)
Orientation depuis toujours ou avant le secondaire	59 %	71 %
Orientation prioritaire	91 %	82 %
Retente le concours en cas d'échec	100 %	100 %
Temps pour réaliser le travail demandé par les formateurs	8h30	8h51
Temps consacré à s'auto-former ou approfondir ses connaissances	13h30	9h46
Ont fait une option en Licence de sensibilisation aux métiers de l'enseignement	61 %	63 %
Ont eu une expérience dans le champ éducatif (hors stages I.U.F.M.)	52 %	68 %

Tableau 4 : Sentiment de professionnalisation

	M1 (G2011)	M2 (G2010)	M2 à 6 mois (G2009)⁵
<i>Avez-vous le sentiment de vous professionnaliser à l'IUFM ? (% de réponses s'exprimant sur les modalités « tout à fait » et « suffisamment » par rapport aux modalités « absolument pas » et « relativement peu »)</i>	25 %	24 %	26 %
<i>Pensez-vous que le master a une valeur sur le marché du travail ? (% de réponses s'exprimant sur les modalités « tout à fait » et « suffisamment » par rapport aux modalités « absolument pas », « non, pas vraiment » et « je ne sais pas »)</i>	5 %	15 %	11 %
<i>Pensez-vous que votre parcours de diversification/spécialisation a une valeur sur le marché du travail ? (% de réponses s'exprimant sur les modalités « tout à fait » et « suffisamment » par rapport aux modalités « absolument pas » et « non, pas vraiment » et « je ne sais pas »)</i>	28 %	31 %	11 %

Tableau 5 : 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 %

⁵ Nous rappelons ici que la génération 2009 a connu, en première année, une formation de type PE1 et a éprouvé, en seconde année, le régime transitoire de l'année de master 2. De plus, pour cette génération, les enquêtes de suivi commençaient à peine à se mettre en place si bien que les périodes de recueil de données ne coïncident pas avec les générations suivantes puisqu'elles ont eu lieu en fin de premier semestre alors que les autres générations ont été enquêtées en fin de second semestre. Enfin, le suivi à 6 mois présente de nombreux biais liés à la faiblesse du nombre de répondants. Pour cette raison, la colonne des réponses pour cette génération 2009 a été grisée de sorte à rappeler que les comparaisons avec les autres promotions, méthodologiquement, pose problème. Ceci dit la congruence des réponses entre les 3 générations tend à renforcer la pertinence des analyses.

Tableau 6 : Les éléments de formation identifiés comme professionnalisants*Dans quels modules pensez-vous avoir été le plus professionnalisé(e) ?**(% d'étudiants qui place en premier...)*

	M1 (G2011)	M2 (G2010)	M2 à 6 mois (G2009)
Initiation à la recherche et séminaires appliqués	01 %	Ce module n'existe pas en M2	03 %
Sciences humaines et sociales en éducation (philosophie, psychologie, sociologie...)	03 %	02 %	03 %
Modules d'accompagnement des stages (ARP, APP, groupes de référence...)	06 %	04 %	Compris dans « stage » ⁶
Enseignements disciplinaires (français, art, sciences, eps...)	16 %	09 %	24 %
Stage	74 %	80 %	65 %
Parcours de diversification/spécialisation	Ce module n'existe pas en M1	05 %	05 %
Total	100 %	100 %	100 %

⁶ Le questionnaire de suivi à 6 mois a été soumis aux diplômés en Décembre 2011. Il a servi de base pour construire le questionnaire sur l'évaluation de la formation par les masters 1 et 2 soumis en Juin 2012. Ceci explique que, sur cette question, les items de réponses ne sont pas tout à fait identiques car, entre temps, le questionnaire a donc été ajusté.

*Dans quels modules pensez-vous avoir été le plus professionnalisé(e) ?
(% d'étudiants qui place en second...)*

	M1 (G2011)	M2 (G2010)	M2 à 6 mois (G2009)
Initiation à la recherche et séminaires appliqués	18 %	Ce module n'existe pas en M2	12 %
Sciences humaines et sociales en éducation (philosophie, psychologie, sociologie...)	22 %	06 %	17 %
Modules d'accompagnement des stages (ARP, APP, groupes de référence...)	22 %	51 %	Compris dans « stage »
Enseignements disciplinaires (français, art, sciences, eps...)	36 %	19 %	44 %
Stage	02 %	09 %	20 %
Parcours de diversification/spécialisation	Ce module n'existe pas en M1	15 %	07 %
Total	100 %	100 %	100 %

Tableau 7 : Les améliorations souhaitées par les étudiants en 2012 dans la formation

Pour améliorer la qualité de cette formation, vous souhaiteriez... ?

	M1 (G2011)		M2 (G2010)	
	Premier choix	Second choix	Premier choix	Second choix
Plus de concours blancs pour s'évaluer par rapport aux exigences du concours	18 %	25 %	22 %	27 %
Plus d'enseignements basés sur la résolution de situations problèmes	05 %	09 %	02 %	12 %
Plus de stages	70 %	10 %	61 %	16 %
Plus d'accompagnement méthodologique pour réviser le programme du concours	03 %	14 %	04 %	07 %
Plus d'enseignements en sciences humaines (philosophie, psychologie, sociologie...)	0 %	01 %	01 %	02 %
Plus de supports favorisant la réflexion et l'analyse critique	0 %	0 %	01 %	02 %
Plus d'exercices de type préparation au concours	03 %	24 %	04 %	22 %
Plus d'activités pédagogiques sollicitant un travail personnel pour préparer ou enrichir le cours	01 %	07 %	01 %	07 %
Plus de dispositifs ou d'actions orientés vers l'insertion professionnelle	0 %	10 %	02 %	06 %
Rien de plus	0 %	0%	02 %	0 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

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 (master 1)?

	Champ				
	Initiation à la recherche	Sciences humaines et sociales	Acc. et suivi de stages	Stage	Savoirs disciplinaires
Des connaissances utiles au concours	03 %	51 %	07 %	10 %	90 %
Une meilleure lecture des exigences attendues pour le concours	0 %	15 %	04 %	03 %	39 %
Des méthodes de travail utiles pour le concours	05 %	12 %	09 %	03 %	38 %
Des connaissances utiles pour la pratique professionnelle	29 %	58 %	54 %	68 %	40 %
Des compétences utiles pour la pratique professionnelle	10 %	11 %	60 %	87 %	08 %
Une démarche d'analyse réflexive utile pour la pratique professionnelle	42 %	33 %	46 %	62 %	07 %
Aucune contribution utile de ce champ	37 %	03 %	05 %	01 %	01 %

Les étudiants pouvaient se prononcer en validant les options chaque fois que les situations se vérifiaient. Il s'agit donc de réponses multiples et le total dépasse donc 100 %.

Pour chaque champ de la formation, indiquez quelles connaissances et compétences celui-ci vous a permis d'acquérir (master 2)?

	Champs					
	Parcours de div./spé.	Sciences humaines et sociales	Acc. et suivi de stages	Stage	Savoirs disciplinaires	Mémoire
Des connaissances utiles au concours	07 %	52 %	13 %	41 %	77 %	07 %
Une meilleure lecture des exigences attendues pour le concours	02 %	26 %	06 %	20 %	35 %	01 %
Des méthodes de travail utiles pour le concours	03 %	22 %	04 %	21 %	35 %	03 %
Des connaissances utiles pour la pratique professionnelle	38 %	44 %	44 %	80 %	39 %	35 %
Des compétences utiles pour la pratique professionnelle	25 %	19 %	44 %	83 %	22 %	22 %
Une démarche d'analyse réflexive utile pour la pratique professionnelle	16 %	28 %	56 %	63 %	09 %	53 %
Aucune contribution utile de ce champ	41 %	09 %	16 %	02 %	06 %	28 %

Les étudiants pouvaient se prononcer en validant les options chaque fois que les situations se vérifiaient. Il s'agit donc de réponses multiples et le total dépasse donc 100 %.