



**HAL**  
open science

## Introduction

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. Introduction. La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation, Presses universitaires de Rennes, 2012. hal-02516803

**HAL Id: hal-02516803**

**<https://hal.science/hal-02516803v1>**

Submitted on 24 Mar 2020

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

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

Perez-Roux, T. (dir, 2012). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*. Rennes : PUR, collection Païdeia. <http://www.pur-editions.fr/detail.php?idOuv=3012>

## **Introduction**

Thérèse Perez-Roux  
IUFM des Pays de la Loire –  
Université de Nantes – Centre de Recherches en éducation de Nantes

S'intéresser à la construction de la professionnalité enseignante dans son rapport à la formation initiale invite à faire préalablement un détour du côté des enjeux de la professionnalisation (Wittorski, 2008) et de ses différentes dimensions. Pour Bourdoncle (1991), la professionnalisation renvoie d'une part au processus de reconnaissance et de développement d'un métier défendu aux plans collectif et individuel ; d'autre part, elle suppose un processus de socialisation professionnelle intégrant règles collectives, conscience professionnelle et exigence d'efficacité ; enfin elle concerne le développement d'une professionnalité à partir de compé-

tences, de savoirs nouveaux et composites, essentiels à la pratique d'un métier. C'est cette dernière acception que nous développons dans l'ouvrage.

De manière générale, la notion de professionnalité interroge l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité. Combinant savoirs, expériences, relations, contraintes diverses, elle met en jeu des composantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et des composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans la pratique d'un métier. Cet ensemble d'éléments est activé dans la construction des compétences professionnelles, elles mêmes indissociables :

- des normes professionnelles auxquels les acteurs se réfèrent pour juger de la qualité et du sens de leur travail ;
- des ressources dont ils disposent pour en assurer la réalisation ;
- des situations concrètes d'action dans lesquelles ils sont effectivement engagés<sup>1</sup>.

Cette approche de la professionnalité interroge la formation initiale des enseignants, passée, actuelle et à venir.

## **1. Une période de mutation dans la formation des enseignants**

Les évolutions du métier enseignant et les réformes récentes de la formation des maîtres questionnent les dynamiques de professionnalisation, les organisations curriculaires et les dispositifs mis en oeuvre antérieurement.

Entre 1991 - date de la création des IUFM - et 2010, la formation initiale des enseignants du premier et du second degré, fondée sur l'alternance, se donne pour mission d'accompagner au mieux la construction des compétences professionnelles attendues par l'institution. Si cette perspective s'appuie dès le départ sur le rapport Bancel (1989), le texte sur la mission du professeur<sup>2</sup> (BO, 22, 1997) indique plus clairement les

---

<sup>1</sup> Inspiré du texte de présentation du colloque "La professionnalité dans tous ses états", MO.DY.S, 2008.

<sup>2</sup> Le texte sur la Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel (Bulletin Officiel n°22, 29 mai 1997) a constitué un appui essentiel pour concevoir les plans de formation des IUFM. En janvier 2007 un nouveau cahier des charges pour la Formation des Maîtres, incluant un référentiel de dix compétences, est venu infléchir la formation.

compétences générales et spécifiques visées, dans une dynamique de professionnalisation progressive. A ce titre, l'enseignant doit pouvoir exercer sa responsabilité à trois niveaux : au sein du système éducatif, dans l'établissement et dans la classe.

Plus précisément, ce dernier niveau nécessite la construction d'un certain nombre de compétences renvoyant tout d'abord à la connaissance de la (ou des) discipline(s) à enseigner : notions fondamentales, démarches spécifiques, structuration du savoir en fonction des élèves, complémentarités avec les autres disciplines, etc. Il s'agit par ailleurs de construire des situations d'enseignement/apprentissage c'est-à-dire de concevoir, préparer, mettre en œuvre et évaluer des séquences d'enseignement, en lien avec les programmes et de façon adaptée à la diversité des élèves. Enfin, des compétences renvoyant à la conduite de la classe sont à développer pour créer les conditions favorables à la réussite de tous les élèves. Cette exigence suppose un exercice de l'autorité répondant à des principes d'équité et valorise des qualités de dynamisme, de rigueur et d'ouverture. Au terme de la formation initiale, le futur enseignant doit savoir « analyser sa pratique professionnelle et le contexte dans lequel il l'exerce ». Cet ensemble d'éléments organise les plans de formation des IUFM jusqu'en 2010. Le dispositif par alternance mis en place durant la deuxième année invite alors le formé à articuler expérience pratique et acquisition de savoirs professionnels.

Le texte de 2002<sup>3</sup> renforce la nécessité de construire chez les futurs professionnels une posture réflexive et insiste sur l'importance d'une alternance intégrative, privilégiant les liens pratique-théorie-pratique. De fait, dans les IUFM en charge de la formation, différents dispositifs invitent les futurs enseignants à articuler savoirs pour et à enseigner, réflexion sur et dans l'action (Altet, 2000). La mobilisation de ces savoirs, leur articulation et leur appropriation par les formés s'inscrivent dans une dynamique de professionnalisation progressive. Celle-ci est organisée prioritairement autour du modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1994), capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, de construire des stratégies en s'appuyant sur des savoirs pluriels, de réfléchir en action, de s'adapter aux situations nouvelles, de développer des

---

<sup>3</sup> Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires. Encart B.O. n°15 du 11-4-2002.

pratiques efficaces en situation, de justifier ses choix, de devenir un acteur autonome et responsable. Par ailleurs, l'enseignement est envisagé comme un métier à dimensions relationnelles, organisationnelles et éthiques : au delà des qualités individuelles attendues de l'enseignant, des compétences à travailler en collectif sont valorisées. Au final, la construction de savoirs pluriels et hétérogènes apparaît comme un processus de longue durée dans lequel chaque formé cherche des repères pour donner sens à son engagement professionnel (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996; Gelin, Rayou et Ria, 2007; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, Perez-Roux, 2011a).

Depuis la rentrée 2010, la masterisation de la formation modifie assez radicalement les formes d'alternance<sup>4</sup>. L'alternance intégrative privilégiée jusqu'à cette date durant la deuxième année de formation en IUFM, se transforme sur la base d'une double volonté institutionnelle : adosser les Master aux savoirs de la recherche et donner les moyens aux futurs enseignants de se pré-professionnaliser. L'entrée dans le métier à proprement parler fait suite à l'obtention d'un concours et du diplôme de Master<sup>5</sup>.

Face à ces réformes et aux mutations des processus de professionnalisation, comment la formation peut-elle contribuer à la construction progressive d'une professionnalité enseignante ? Quelles conditions nécessaires pour que les acquis en la matière soient réinterrogés et adaptés aux nouveaux contextes de formation ?

---

<sup>4</sup> Le rapport sur "la masterisation de la formation des enseignants" de Jean-Michel Jolion a été remis aux ministres de l'éducation et de l'enseignement supérieur le 11 octobre 2011. Il évalue la réforme de la formation initiale des professeurs (des écoles, de collèges ou de lycées) qui, depuis septembre 2010, a élevé le niveau de recrutement à un niveau master 2 (bac+5) et s'est traduite par la fin de la formation pratique délivrée dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/114000624/index.shtml>

<sup>5</sup> On sait que cette transition formation-emploi durant l'année 2010-2011 s'est opérée de façon très problématique. Une étude portant sur les enseignants du secondaire (Perez-Roux, 2011b; Lanéelle et Perez-Roux, 2011) montre que le manque de formation de la plupart des fonctionnaires stagiaires n'a pu se compenser entièrement par un accompagnement sur le terrain et une formation rajoutée au temps d'enseignement, sous contrôle de l'employeur.

## **2. La construction de la professionnalité au centre de la formation des enseignants**

De nombreux chercheurs (parmi lesquels Altet, 2010; Bourdoncle 1991, 1993 ; Lang, 1999, 2004 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996 ; Wittorski, 2005, 2008; Beckers, 2007; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, etc.) ont tenté d’appréhender la question de la professionnalité enseignante dans sa complexité. Les travaux de Courtois et al. (1996), l’envisagent dans une approche multidimensionnelle : pour eux, la professionnalité demande un apprentissage permanent et collectif de savoirs nouveaux et mouvants, pluriels, souvent hétérogènes, incluant des savoirs didactiques et pédagogiques, mais aussi des savoirs relatifs à la personne elle-même. Favoriser le développement de la professionnalité nécessite de prendre en compte les parcours antérieurs, les ressorts motivationnels et le système de valeurs des individus. Instable, toujours en construction, surgissant de l’acte même de travail, la professionnalité suppose enfin une adaptation au contexte et de fait, inscrit l’enseignant dans une dynamique de changement.

Pour les enseignants en formation initiale, la professionnalité s’élabore donc dans un processus complexe, à travers la construction de sa propre identité professionnelle au carrefour de valeurs, représentations et pratiques. Belair (2011) met en avant la nécessité, pour le formé, d’affirmer progressivement sa « valeur professionnelle » à l’appui des échanges entre pairs, sur et à partir de la pratique. Ces échanges sont soutenus par les formateurs en charge de l’accompagnement. Car si la “professionnalité naissante”, balisée par les référentiels de compétences, suppose une approche singulière du travail, alors l’accompagnement sur le terrain et en formation est essentiel. De fait, construire sa professionnalité en formation suppose du temps et une forme de co-engagement. Temps pour avancer et comprendre ce qui se joue dans l’apprentissage professionnel, maintien d’une ligne d’action tout en restant ouvert aux changements, soutien dans les différentes étapes du processus assuré par les formateurs et engagement des formés car « en dépit d’une panoplie de dispositifs utilisés en formation initiale, cet apprentissage ne sera possible que si le futur enseignant est prêt à s’investir pour réfléchir sur ses actions » (Belair, 2011, p.103).

Pour aider cette délicate appropriation de savoirs pluriels, plus ou moins formalisés, nombre de dispositifs de formation sont proposés. Ils cherchent à favoriser et à prendre au sérieux la construction d’une « pro-

fessionnalité émergente [qui] rend visible un espace de formation intermédiaire dans lequel coexistent des enjeux de changements sur les dimensions éthiques, identitaires, didactiques, socio-professionnelles. [Cette perspective] introduit la nécessité de lire les processus intermédiaires, les embryons d'action, les esquisses de savoirs professionnels. Une approche de l'entre-deux, du cheminement est en cours » (Jorro, 2011, p.10).

De ce point de vue, si les compétences supposent une articulation de savoirs, d'opérations, de procédures apprises, elles mobilisent aussi les ressources internes du sujet, un engagement de soi et un ajustement aux situations : « Ainsi appréhendée [...] la compétence correspond à un ensemble dynamique qui se structure de manière singulière au regard des caractéristiques de la situation, des systèmes d'acquis de la personne du fait de son caractère d'être en devenir » (Sorel, 2008, p.42). Cette dimension processuelle est développée au sein de l'ouvrage, soit du côté des savoirs en construction, soit du côté des dispositifs mis en oeuvre pour favoriser les appropriations, soit du côté des sujets se formant.

### **3. Problématique de l'ouvrage**

L'ouvrage s'intéresse aux processus de construction d'une professionnalité enseignante, en revisitant les modalités de formation proposées dans les IUFM avant la réforme. Il met en perspective l'intégration de ces structures au sein de l'Université : la mise en place des Masters de l'enseignement réoriente pour partie la formation des enseignants, fait émerger de nouvelles modalités de professionnalisation et questionne, de fait, les anciennes. Comment la connaissance acquise - par l'expérience et les recherches des vingt dernières années - sur les dynamiques inhérentes à la construction de la professionnalité est-elle réinterrogée par ces mutations institutionnelles et structurelles ?

Les recherches présentées dans cet ouvrage pointent certains acquis en termes de formation des enseignants, et invitent à un questionnement sur les mutations à anticiper : quels sont les contenus privilégiés et les objets d'apprentissage proposés en formation initiale ? Dans quelle mesure les dispositifs de formation peuvent-ils évoluer tout en maintenant une dimension professionnalisante pour jouer effectivement un rôle dans l'apprentissage du métier ? Comment en même temps garantir les conditions nécessaires et favorables à la prise de fonction dans une classe ? Quelles (nouvelles) modalités envisager pour mieux accompagner les

débutants ? Comment prendre en compte les dynamiques qui se construisent à la fois à l'échelle individuelle et à l'échelle collective dans la temporalité d'une année de formation et au delà ?

L'ensemble de ces questionnements et des contributions de l'ouvrage vise à poser quelques repères quant à la problématique plus générale suivante : comment continuer à développer une professionnalité enseignante, au sein des universités responsables dorénavant de la formation initiale, sans perdre de vue la complexité des dimensions qui y participent : institutionnelles, curriculaires, didactiques, pédagogiques, éthiques et, plus largement, identitaires ?

#### 4. Présentation des contributions

Les travaux présentés éclairent donc un certain nombre de conditions qui favorisent la construction d'une professionnalité dans la formation initiale. En revisitant les contextes d'expérimentation dans lesquels ces recherches ont été conduites, les auteurs s'intéressent aux mutations actuelles et aux effets, réels ou supposés, des nouvelles modalités de formation sur les acteurs, les dispositifs, l'institution, et à moyen terme sur le système éducatif lui-même.

Dans le premier chapitre **Denise Orange-Ravachol** s'intéresse aux représentations et aux pratiques de l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) des professeurs débutants. Ces derniers sont encouragés, à travers les textes institutionnels, à une meilleure prise en compte des pratiques langagières en classe, à l'argumentation et à la problématisation des élèves. Mais la focalisation des professeurs sur les activités expérimentales, aussi bien dans le premier que dans le second degré, laisse augurer de réelles difficultés de mise en oeuvre. A partir du cadre théorique de l'apprentissage par problématisation, l'auteure tente de comprendre ce qui organise les enseignants débutants dans les activités scientifiques. Sur la base des deux dispositifs didactiques étudiés, la chercheuse analyse le système de tensions dans lequel se trouvent les enseignants débutants, soucieux de conjuguer les contraintes du temps scolaire et une implication plus affirmée des élèves. Les choix qu'ils opèrent les amènent, d'une part, à faire développer des idées explicatives à leurs élèves et à remettre en cause leur rôle dans les débats ; d'autre part, pour gérer le temps limité des séances, ils développent des stratégies

ne permettant pas aux élèves d'accéder à des savoirs raisonnés. L'étude présentée questionne enfin des types de situations (situations « robustes » et situations « forcées ») porteuses d'un dépassement des difficultés pointées. Elle invite à penser la formation dans le sens d'un meilleur étayage pour les formés et met en avant des espaces-temps propices au développement de cette approche didactique.

Dans le deuxième chapitre, **Isabelle Vinatier** présente un autre type de dispositif visant à aider la construction de la professionnalité chez des futurs enseignants en Economie-Gestion à partir de l'analyse d'épisodes interactionnels problématiques. Cette approche permet de rendre compte de « classes de situations » fortement présentes au moment de l'entrée dans le métier d'enseignant : la conviction que le savoir sert « à faire cours » se trouve mise à mal par la tension, récurrente, entre gestion organisationnelle de la classe et gestion des relations interpersonnelles. A travers ce dispositif les invitant à passer d'une « conceptualisation en acte » à une « conceptualisation verbalisée » de leur activité, en situation, les enseignants débutants prennent la mesure de la multidimensionnalité de ce qui organise leur activité (motivations, enjeux personnels, rapports à la tâche, aux élèves, au savoir, au contexte) au regard des contraintes auxquelles ils sont soumis (conditions de travail, prescriptions, etc.). La conceptualisation des situations professionnelles à laquelle les débutants peuvent être associés dans le cadre d'une reprise réflexive de leur activité professionnelle montre le rôle essentiel de ce type de dispositif pour le développement d'une professionnalité enseignante et questionne leur degré de transférabilité dans les nouvelles modalités de formation.

Le chapitre suivant se situe dans le prolongement des deux premiers. **Bruno Lebouvier et Sophie Gobert** reviennent sur la robustesse des situations et les dynamiques des systèmes didactiques dans la formation professionnelle des enseignants. A l'appui de dispositifs présentés dans l'ouvrage (D. Orange-Ravachol, I. Vinatier) et analysés, les auteurs considèrent la robustesse des situations de formation dans une dialectique plus étroite avec les idées de flexibilité, voire de plasticité, développés dans d'autres domaines de recherche ; ils tentent de rendre explicite ce qui a pu constituer des conditions favorables à la construction et au développement professionnels des formés dans les scénarios de formation

avant la réforme, pour en examiner et en discuter les modalités d'évolution dans le contexte actuel de la masterisation.

Dans le quatrième chapitre, **Isabelle Harlé** s'intéresse aux dimensions curriculaires de la formation des enseignants et plus spécifiquement à la place accordée à l'histoire des disciplines dans celle-ci. En effet, si l'arrêté ministériel du 28 décembre 2009 rend cette approche incontournable, son intégration dans les curricula soulève une série de questions relatives aux modifications de la professionnalité enseignante visées et réelles. L'auteure s'interroge sur les enjeux épistémologiques et didactiques sous-jacents ainsi que sur les modalités très contrastées de mise en oeuvre en fonction des cultures disciplinaires. Elle revient sur les représentations des enseignants par rapport à ces contenus, selon qu'ils se centrent sur la préparation au concours ou sur des problématiques professionnelles. A partir d'entretiens réalisés auprès des différents acteurs concernés, l'étude met en relief les questions que ces nouveaux éléments de formation posent aux futurs enseignants. En même temps, elle interroge la pertinence des savoirs universitaires nécessaires à la construction d'une professionnalité enseignante. En montrant dans quelle mesure l'intégration de la socio-histoire dans le cursus universitaire et (pré)professionnel des Master pourrait amener à développer un regard critique et distancié sur la discipline, l'auteure s'interroge sur les nouvelles professionnalités enseignantes que l'institution pourrait, au final, souhaiter ou redouter.

Dans le dernier chapitre **Thérèse Perez-Roux** s'intéresse plus largement aux nouveaux enjeux et défis que suscitent les réformes de la formation des enseignants quant à la construction d'une professionnalité enseignante. L'étude tente d'éclairer les processus identitaires des enseignants en formation initiale en prenant en compte les modes de relation entre représentations, valeurs, savoirs et pratiques professionnelles dans deux contextes de formation différents. Le premier contexte, antérieur à la masterisation met en relief un processus de professionnalisation où, au delà de la cohérence affichée par l'institution, se révèle la complexité des registres de savoirs développés en formation, à l'appui des expériences antérieures vécues par les formés. L'auteure souligne l'importance d'une alternance "intégrative" et d'une nécessaire individualisation de la formation, sans perdre de vue la dimension collégiale, instituante, indispensable

pour se construire comme professionnel. Le deuxième contexte s'inscrit dans le temps de mise en place de la maîtrise. Il s'agit alors de repérer ce qui perdure dans le rapport des étudiants à la formation/au métier et ce qui se trouve radicalement remanié, notamment dans les dispositifs d'accompagnement. Les nouvelles formes d'alternance préconisées dans les masters ou lors de l'année de stagiarisation, les types de collaborations mises en place, ont inévitablement des effets sur la construction d'une professionnalité enseignante dont les contours restent à (re)définir.

Ainsi, un certain nombre de tensions sont reprises et questionnées au fil des différentes contributions :

- Distance / proximité de l'expérience professionnelle des stagiaires sur laquelle s'appuie le travail de formation ;
- Savoirs / compétences mobilisés dans la formation ;
- Juxtaposition / intégration des activités de formation dans des formes d'alternance et dispositifs privilégiés ;
- Temporalités brèves / longues prises en compte pour saisir les processus en jeu et, à terme, la construction de nouvelles/anciennes professionnalités enseignantes.

## Bibliographie

ALTET M., « L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et Formation*, n° 35, 2000, p. 25-41.

Altet M., « Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage », *Recherches en éducation*, n° 8, p. 12-23, 2010.

BECKERS J., *Compétences et identité professionnelles*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

BELAIR, L., « La reconnaissance de la professionnalité émergente par les superviseurs en situation pratique d'enseignement », A. JORRO et J-M de KETELE (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, De Boeck, p. 101-116, 2011.

BOURDONCLE R., « La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92, 1991.

BOURDONCLE R., « La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n°105, 1993, p. 83-119.

COURTOIS B., MATHEY-PIERRE C., PORTELLI P., et WITTORSKI R., « Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise », J-M. BARBIER, F. BERTON et J-J. BORU (dir.), *Situations de travail et formation*, Paris, l'Harmattan, 1996.

GELIN D., RAYOU P et RIA L., *Devenir enseignant : parcours et formation*, Paris, Armand Colin, 2007.

JORRO A., « Reconnaître la professionnalité émergente », A. JORRO et J-M de KETELE (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, De Boeck, p. 7-16, 2011.

LANELLE X et PEREZ-ROUX T., « Des enseignants face à la violence des conditions d'entrée dans le métier : incidences sur la construction d'une professionnalité enseignante », *Colloque Violences*, Arras, 14 et 15 décembre 2011. <http://www.colloque-violences-arras.eu/communications/liste?member=Z0371>

LANG V., *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF, 1999.

LANG V., « La profession enseignante en France : permanence et éclatement », M Tardif et C Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck, p. 157-171, 2004.

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., et PERRENOUD P (dir.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 1996.

PEREZ-ROUX T., « Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels », P. MAUBANT, J. CLENET et D. POISSON (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011a, p. 211-246.

PEREZ-ROUX T., « Débuter dans l'enseignement sans formation professionnelle : crise transitoire ou prémisses d'une réorientation radicale de la professionnalisation ? », *Colloque Crise et/en éducation*, Nanterre, 28 - 29 octobre, 2011b, <http://colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=F7066>

SCHÖN D-A., *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad J. Heynemand et D. Gagnon), Montréal, Editions logiques (1<sup>re</sup> édition 1983), 1994.

SOREL M., « A propos de la professionnalisation : le retour du sujet », *Savoirs*, n°17, 2008, p. 11-38.

WITTORSKI R et BRIQUET-DUHAZE S (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris, L'harmattan, 2008.

WITTORSKI R., (dir.), *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, L'harmattan, 2005.

WITTORSKI R., « La professionnalisation : note de synthèse », *Savoirs*, n°17, 2008, p. 11-38.

Bulletin Officiel n°22, 29 mai 1997. Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.