



HAL
open science

Hybridation de la formation des enseignants stagiaires en voies professionnelles et technologiques

Nathalie Oria, Muriel Epstein

► **To cite this version:**

Nathalie Oria, Muriel Epstein. Hybridation de la formation des enseignants stagiaires en voies professionnelles et technologiques. Ticemed13: Hybridation des formations : de la continuité à l'innovation pédagogique?, Oct 2022, Athènes, Grèce. hal-03838491

HAL Id: hal-03838491

<https://hal.science/hal-03838491v1>

Submitted on 3 Nov 2022

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.

Nathalie Oria

EMA, Ecoles, Mutations, Apprentissages

CY Cergy Paris, France, 9230

nathalie.oria[at]cyu.fr

Muriel Epstein

EMA, Ecoles, Mutations, Apprentissages

CY Cergy Paris, France, 92230

muriel.epstein[at]cyu.fr

Hybridation de la formation des enseignants stagiaires en voies professionnelles et technologiques¹

Conséquences sur les pratiques étudiantes et enseignantes

Résumé. — La formation des enseignants stagiaires en voie professionnelle et technologique de l'INSPE où enseignent les autrices a été hybridée en 2021/2022 pour les enseignements transversaux à raison d'une semaine par mois en présentiel et le reste des cours à distance. Nous appuyant sur une enquête quantitative par questionnaires et qualitative par entretiens réalisée en 2022 auprès de nos stagiaires et sur une enquête similaire réalisée en 2014 auprès d'un public d'enseignants innovants du second degré, nous montrons que la situation sanitaire et la formation ont transformé le rapport au numérique des enseignants ainsi que le rapport à l'institution et que les enseignants stagiaires des voies professionnelles et technologiques sont aujourd'hui similaires aux enseignants innovants d'il y a huit ans avec, en particulier, une vision très collective du métier. Ainsi les

¹ Etude réalisée avec l'appui de la Fondation pour les Sciences Sociales

enseignants stagiaires réutilisent dans leur lycée d'affectation les stratégies de travail collaboratif qu'ils développent lors de l'hybridation de la formation.

Mots clés. — enseignement professionnel, hybridation, socialisation à distance, formation des enseignants, numérique.

Hybridization of the training of trainee teachers in vocational and technological fields

The training of trainee teachers of vocational and technological courses at INSPE, where the authors teach, has been hybridized in 2021/2022. The cross-curricular courses take place in person one week per month, and at a distance the rest of the month. The method of this research is based on a quantitative survey by questionnaires and qualitative interviews carried out in 2022 with our trainees and on a similar survey carried out in 2014 with a public of innovative teachers in secondary education. We show that the pandemic and the training have transformed the teachers' relationship to digital technology as well as their relationship to the institution. We also show that the relationship between the institution and the trainee teachers surveyed is now similar to that of the innovative teachers of eight years ago, with, in particular, a very collective vision of the profession. Thus, the trainee teachers re-use the collaborative work strategies they developed during the hybridization of training in their assigned high school.

Keywords. — vocational teaching, hybridization, distance socialization, teacher training, digital

Depuis le début de la pandémie en mars 2020, la formation des enseignants des voies technologiques et professionnelles d'un INSPE s'est modifiée, passant tout d'abord complètement à distance, puis devenant à partir de la rentrée 2021 une formation hybride, à raison d'une semaine par mois en présentiel et le reste du temps à distance.

Cette modification a eu des répercussions sur les enseignants stagiaires qui ont dû, parfois à marche forcée, apprendre à se servir dans leur vie d'étudiants et de professionnels d'outils numériques qu'ils ont parfois réutilisés dans leurs cours avec leurs élèves. Si cette transformation des pratiques a semblé, dans un premier temps, poser problème à certains stagiaires, mal équipés et peu à l'aise avec les outils numériques, nous avons pu constater une adaptation rapide. Contrairement à nos attentes, les stagiaires ont finalement plébiscité la formation à distance, à tel point que, lors du renouvellement des maquettes de formation l'année suivante, nous avons choisi de reconduire une formule hybridée.

Nous avons alors souhaité analyser les raisons de cette adhésion, et au-delà, les manifestations concrètes de la distance et de l'utilisation du numérique dans les transformations des stratégies pédagogiques des stagiaires, dans leur socialisation entre pairs et, finalement, dans le développement de leurs compétences professionnelles. A cette fin, nous avons réalisé entre février et juillet 2022 une enquête quantitative par questionnaires et qualitative par entretiens auprès des stagiaires des deux dernières années. En comparant les résultats à celle d'une enquête similaire réalisée en 2014 auprès d'un public d'enseignants du second degré, nous avons cherché à comprendre, du point de vue des formés, comment l'évolution concomitante de la situation sanitaire et de la formation a contribué à modifier leur rapport au numérique et leurs représentations de leurs pratiques professionnelles.

Après avoir dans une première partie, exposé l'hybridation de la formation, notre cadre théorique et explicité notre méthodologie d'enquête, nous décrirons, dans une seconde partie, nos résultats, en essayant d'analyser comment le rapport au numérique des stagiaires s'est transformé, en même temps que la confiance dans l'institution s'est renforcée. Enfin, nous analyserons les effets de l'hybridation de la formation sur la socialisation des nouveaux enseignants.

1. Contexte, cadre théorique et méthodologie

A. Contexte et cadre théorique

La formation des enseignants des voies² technologiques et professionnelles observée a la particularité de regrouper les stagiaires de huit parcours du secteur des services. Les cours, divisés entre cours disciplinaires (cuisine, hôtellerie, mathématiques...) et cours transversaux (gestion de classe, numérique...), ont lieu chaque semaine en alternance avec le stage en établissement, lors duquel les stagiaires enseignent leur discipline dans des classes de lycées. Les cours transversaux sont organisés en groupes mélangeant les stagiaires des différents parcours, de façon à recréer au maximum les conditions d'enseignement dans un établissement du second degré. Ces enseignements incluent le plus souvent des mises en pratique, favorisent les travaux de groupes et cherchent à amener les nouveaux enseignants à adopter une pratique réflexive, afin de leur permettre de construire, individuellement et collectivement, leur entrée dans le métier d'enseignant. Nous adoptons ainsi l'idée

² les voies professionnelles et technologiques rassemblent l'ensemble des filières professionnelles (CAP, baccalauréats professionnels et technologiques, BTS)

définie par Donnay et Charlier (2006) que le développement professionnel est un processus dynamique qui se construit dans les interactions.

De plus, ces nouveaux enseignants, qui vont exercer dans les filières les moins valorisées du système scolaire français, en s'adressant à des élèves souvent issus des milieux les moins favorisés et connaissant ou ayant connu de grandes difficultés scolaires (Jellab 2020), ont la particularité d'être bien souvent en reconversion et doivent, plus que les stagiaires n'ayant jamais travaillé, s'acculturer afin de construire leur nouvelle identité professionnelle (Auvray et Huchette 2020). Ils s'appuient pour cela sur leurs compétences d'anciens professionnels et les savoirs disciplinaires validés par le concours, mais aussi sur les apports de la formation à l'INSPE, ainsi que sur le collectif de stagiaires, dans et hors leur filière disciplinaire, qui se crée lors des séances de travail en groupes pluridisciplinaires. Nous faisons l'hypothèse, à l'instar de ce que décrivent Perez-Roux et Troger (2011) que cela transforme leur professionnalisation, en sachant que la professionnalité des enseignants se construit également lors de leurs stages sur site avec les collègues de lycées et même dans les interactions avec leurs élèves.

Loisy et Lameul (2022) expliquent, à propos des enseignants du supérieur, que "l'introduction du numérique s'accompagne d'une appropriation des publications issues de la recherche en éducation et/ou du développement de la réflexivité sur les pratiques" (p 112) puis, les autrices précisent que "les enseignants du supérieur qui ont le mieux surmonté les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage à distance en période de confinement sont également ceux pour qui la collaboration au sein d'équipes s'est avérée un point fort ou un appui". Nous reprenons ainsi dans notre enquête les deux dimensions "maîtrise de l'environnement numérique" et "socialisation" pour explorer les transformations de la formation de nos enseignants-stagiaires.

De fait, les conditions d'enseignement dans les lycées professionnels et technologiques ont été impactées, notamment par les transformations de l'environnement numérique, ce qui a conduit à des transformations des pratiques et l'apparition de modes de socialisation alternatifs intégrant des outils numériques, ce qui modifie, par essence, les modalités de la professionnalisation.

Wittorski (2008, p.15) identifie « au moins trois sens » à la professionnalisation : « 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 ») ». Or la socialisation, la formation et les gestes professionnels des stagiaires ont été modifiés. En effet, les temps de regroupement à l'INSPE ont été en partie remplacés, du fait de l'hybridation de la formation, par des temps de travail synchrones, mais à distance, et sont intermédiés par les plateformes de visioconférence, mais aussi par les groupes de discussion qui permettent d'échanger pendant et en dehors des cours. Quelles conséquences cela a-t-il sur la professionnalisation des nouveaux enseignants ?

B. Méthodologie

Pour répondre à ces interrogations, nous avons réutilisé une enquête sur les évolutions des pratiques enseignantes à l'heure du numérique réalisée en 2014 (n=260). Nous avons lancé en 2022 une nouvelle enquête auprès de stagiaires en filières professionnelles et technologiques des deux dernières années

(n=102) reprenant les questions de l'enquête de 2014 et complétée par de nombreuses questions sur la socialisation et les compétences acquises.

Ainsi le questionnaire recueille les données socio-démographiques et des informations pratiques sur leur lieu d'établissement d'exercice, la question de leurs usages, professionnels et privés, du numérique, ainsi que, dans un deuxième temps, leurs opinions sur l'hybridation de la formation et de l'impact de cette dernière sur leur socialisation et leur professionnalisation. Il est à noter que si, dans les deux cas, l'enquête était auto-administrée et par internet, elle avait été diffusée par les réseaux sociaux associatifs type « sésamaths », « twittclasse » ou « inversons la classe » en 2014 donc biaisés vers les enseignants « connectés » qui avaient un profil « innovant » tandis que la présente enquête a été proposée durant les cours en ligne pour les stagiaires 2021/2022 avec un taux de réponse proche de 100% et par mail auprès des stagiaires 2020/2021 avec une dizaine de réponses complémentaires qui ont essentiellement servi aux entretiens qualitatifs.

Dans une seconde phase, entre mai et juillet 2022, nous avons réalisé une dizaine d'entretiens semi-directifs avec des stagiaires ou des anciens stagiaires de l'année précédente, sélectionnés pour être les plus représentatifs possibles de nos promotions en termes d'âge, de disciplines et de concours, mais aussi de rapport au numérique (des plus réticents aux plus adeptes). Ces entretiens ont permis d'aborder dans le détail les usages du numérique tant pendant les temps de formation qu'en dehors, ainsi que les pratiques pédagogiques, et d'explicitier les représentations que les stagiaires ont de leur identité professionnelle et de sa construction.

2. Résultats et analyse

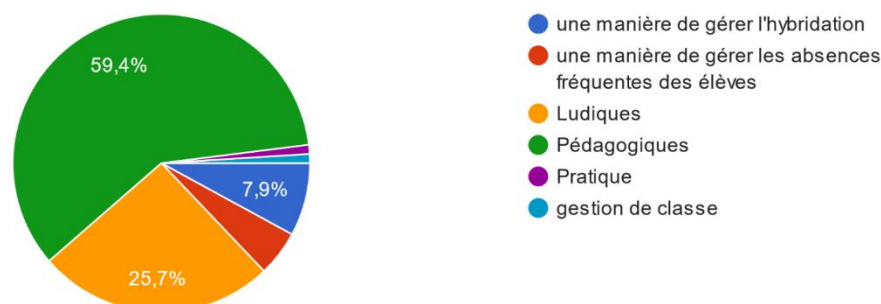
A. Un changement du rapport au numérique

Le premier résultat est la banalisation de l'usage du numérique avec les élèves. Seuls quatre stagiaires (significativement plus âgés que les autres puisque tous cinquantenaires³) déclarent ne pas utiliser le numérique pendant leurs cours. Or l'étude Profetic 2018 montre que, avant la pandémie, 78% des enseignants du second degré utilisaient le numérique en classe. Ainsi avec 96% d'utilisateurs du numérique en classe, nos stagiaires sont au niveau des enseignants de l'enquête de 2014 faisant partie de réseaux d'innovations pédagogiques. Ce résultat est d'autant plus important qu'il n'est pas vécu comme une obligation impulsée par l'institution scolaire puisque les stagiaires déclarent être favorables à l'utilisation du numérique pendant leur cours (seuls 6, parmi lesquels on retrouve les 4 précédents, y sont défavorables). Là encore, leur profil ressemble plus aux enseignants innovants de 2014 qu'aux résultats des enquêtes Profetic 2018 ou DEPP 2021.

³ L'âge moyen de nos stagiaires est de 36 ans

Diriez-vous que ces outils sont avant tout (une seule réponse possible):

101 réponses



Graphique 1: Justification de l'utilisation d'outils numériques, enquête par questionnaires 2022

Bien que majoritairement vu comme « pédagogique », le numérique est plus souvent perçu par les stagiaires comme ludique que cela ne l'était pour les enseignants innovants de 2014 (26% pour les stagiaires contre 9% pour les enseignants de 2014).

Nina⁴, stagiaire en CAPET STMS illustre un usage ludico-pédagogique « *Les élèves, ils aiment bien les Kahoots. Donc moi, en fin de cours, je leur propose toujours une petite évaluation sommative avec un kahoot, pour qu'ils puissent se situer, voir ce qu'ils n'ont pas retenu. Ils sont contents de le faire et si j'oublie, ils me le rappellent : ``Madame et le kahoot ?``. »*

Émilie, stagiaire CAPLP en Lettres-Histoire, explique qu'elle propose beaucoup d'exercices en ligne, souvent dans l'ENT (espace numérique de travail) afin de pouvoir envoyer un mail de rappel, de mettre en place des corrections automatiques « *plus faciles pour le prof* » et suscitant moins de rancœur de la part des élèves.

Ainsi cette évolution du rapport au numérique se traduit par une variété de pratiques nouvelles telles que mettre en ligne des exercices à réaliser, partager des vidéos ou des supports de cours, ou utiliser des documents partagés pour faire travailler les élèves sur des travaux de groupe.

Agnès, professeur de STMS, liste l'usage qu'elle fait dans sa pratique professionnelle des outils dont elle a appris à se servir lors de la formation « *J'ai découvert quiziz que j'utilise toujours, j'ai découvert poll everywhere, j'ai aussi utilisé, [...] pinup, des post it interactifs. Et eux ont été très contents parce qu'ils m'ont dit : Mme, vos cours sont les plus dynamiques, du coup on ne s'ennuie pas. (...) Je me suis dit qu'il faut utiliser des outils variés, et mettre [les élèves] en groupe parce que [la formatrice INSPE] nous [l'] avait montré dans la classe virtuelle du CNED. Donc du coup, le fait d'utiliser ces outils-là, ça avait dynamisé le groupe. Ensuite, y a eu des outils d'écriture collaborative »*

Enfin, il est possible d'analyser cette évolution non seulement en termes de pratiques pédagogiques, mais aussi en termes de rapport aux élèves qui deviennent plus bienveillants [Epstein & Haag 2020]. L'usage du numérique génère de la reconnaissance de la part des élèves qui se sentent privilégiés comme Emilie en témoigne : « *quand ils comprennent qu'on a fait cet effort-là [construire un jeu ou faire un beau document] pour eux aussi, je pense qu'il y a quelque chose qui se noue dans la relation ».*

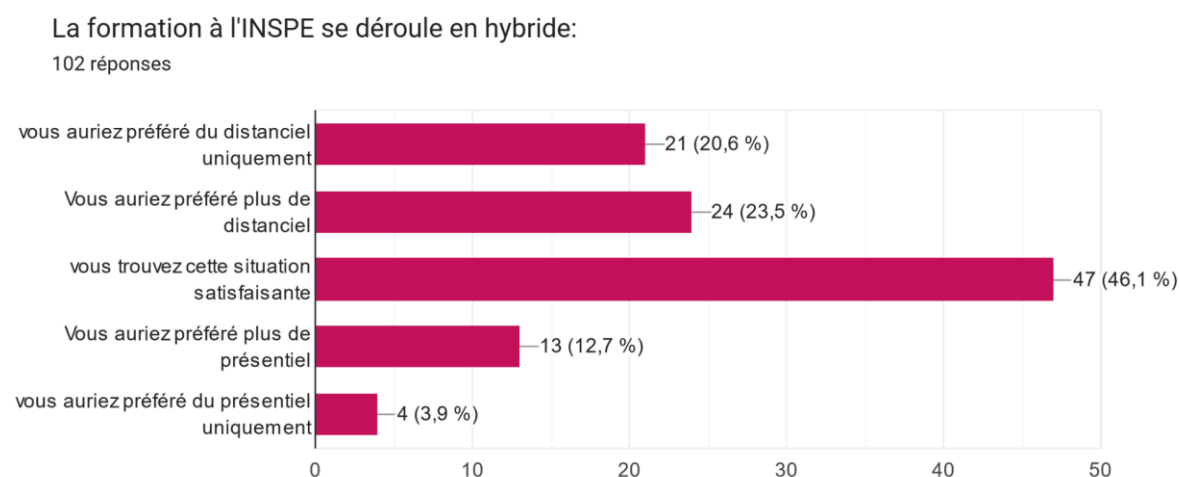
⁴ Tous les prénoms sont modifiés.

Plusieurs des stagiaires racontent lors des entretiens que les élèves osent plus souvent poser des questions à distance, via l'ENT. Emilie complète « *dire à Machin « Arrête de te balancer », c'est pas pareil que passer son temps à dire « Ah, re-bienvenue Machin. Ça va ? Tu as réussi à te reconnecter ? », parce qu'effectivement, on perd beaucoup de temps sur la connexion-déconnexion. (...). Donc, voilà, je pense qu'effectivement, on n'enseigne pas de la même façon parce qu'on n'a pas les mêmes outils et que l'outil change énormément la pratique.* » Cette observation change la nature même du numérique qui jusqu'alors était une innovation qui ne touchait pas le cœur du métier enseignant précisément car il ne changeait pas les pratiques pédagogiques pendant les cours (Cros 2001).

Ainsi, même si l'ensemble des enseignants de filières professionnelles et technologiques s'inquiètent grandement des inégalités entre élèves (Epstein & Taous 2022) leur rapport au numérique est transformé et cela change leurs gestes professionnels et leur positionnement vis-à-vis des élèves.

B. Une confiance améliorée dans le dispositif de formation

La modification de l'organisation de la formation à distance a généré peu de résistance parmi les stagiaires. Lorsque nous les interrogeons sur ce sujet, comme le montre le graphique ci-dessous, nous constatons que, bien au contraire, seuls 4 d'entre eux auraient préféré un retour au tout présentiel. Les autres, soit se satisfont, pour la moitié d'entre eux, de l'hybridation de la formation, soit même auraient souhaité plus de distanciel.



Graphique 2: Opinion sur l'hybridation de la formation INSPE, enquête par questionnaires 2022.

Ces résultats s'expliquent notamment par le fait que la formation concerne des stagiaires venant parfois de toute la France. Ainsi Fabienne, stagiaire en filière professionnelle Hôtellerie Services, explique : « *Moi, je vis dans [Département]. Au début de l'année, quand j'ai vu que j'étais nommée à [ville de l'INSPE], moi, j'étais furieuse. Je voulais continuer à [l'INSPE de X] ! [...] et puis, j'ai vu que c'était souvent à distance et maintenant, je me dis que j'ai eu vachement de chance, parce que, finalement, c'était super comparé à X.* »

Cette formation hybridée a même permis à certains stagiaires de revoir leurs a priori sur la formation à l'INSPE, souvent décriée dans le milieu enseignant. Agnès, enseignante en CAPET STMS raconte : « *Moi, vous savez, j'étais contractuelle avant et quand j'ai compris que je n'allais pas être stagiaire à*

18h, mais que j'allais devoir aller à l'INSPE, j'étais vraiment fâchée, je vous l'ai dit, vous vous souvenez ? Et puis, en fait, j'ai vraiment pris plaisir à suivre les cours à distance. J'ai appris plein de choses que j'utilise aujourd'hui avec mes élèves. »

On constate donc que la distance puis l'hybridation ont permis à des stagiaires, même initialement récalcitrants d'investir leur formation, sans doute plus qu'ils ne l'auraient fait s'ils avaient dû subir les désagréments des déplacements domicile-INSPE, comme le précise l'un d'entre eux en répondant à une question ouverte du questionnaire : *« L'INSPE est vraiment loin de chez moi et souvent le trajet s'allonge. Efficace et de qualité et pour éviter de déraciner complètement des stagiaires venant d'autres régions de l'INSPE. Occasionnant un coût financier important avec un salaire faible + des conséquences morales. »*

C. Transformation de la socialisation par l'hybridation de la formation

Pour les stagiaires, l'INSPE permet de travailler les trois dimensions de la professionnalisation (Wittorski 2008) à savoir la formation initiale et l'acquisition de compétences professionnelles (65%), l'efficacité des gestes professionnels (pour près 70% d'entre eux), mais aussi, pour 51% d'entre eux, la constitution d'un groupe d'appartenance. Concrètement pourtant, l'hybridation de la formation a modifié en profondeur la socialisation des stagiaires. Privés de temps de rencontre en présentiel réguliers, ils ont développé d'autres stratégies via le développement d'outils et de communauté WhatsApp.

Tous les stagiaires rencontrés, même ceux qui disent ne pas aimer l'environnement numérique, expliquent lors des entretiens qu'ils créent des répertoires partagés à la fois tout à la fois pour mutualiser les ressources et pour alléger leurs sacs ou compenser les absences. Pour les travaux de groupe, les enseignants utilisent le même type d'outils que pour les échanges de cours et prennent l'habitude de faire des visios entre eux et d'écrire collectivement sur un document partagé. Ces compétences sont ensuite réutilisées dans leur lycée d'origine *« Je vois deux choses que j'ai transférées de l'INSPE vers le lycée : les visios en formation qui m'ont aidées à faire des conseils de classe (...) et le fait d'avoir appris à travailler à quatre sur un document [pour le faire faire aux élèves]. »* (Yann).

Il est difficile pour les stagiaires d'évaluer d'éventuels changements de fond, *« il n'y a pas de grande différence avec le présentiel, explique Marion qui se ravise, Si ! ça change un truc pour ma perception : sur le travail de groupe on est plus productif en distanciel qu'en présentiel. »*. Marion détaille ensuite le travail organisé à distance et simultané. Lors des entretiens la plupart des stagiaires mentionnent des transformations dans le relationnel avec les autres étudiants allant dans le sens d'un travail collectif d'apprentissage mieux organisé et témoignent que *« prof c'est un travail collectif »*.

Ce résultat met en évidence une transformation des représentations du métier d'enseignant. Loin de considérer le métier d'enseignant comme un métier solitaire (Barrère 2017, Rayou et Henriot-Van Zanten 2004), les stagiaires trouvent le moyen de socialiser durant leur formation avec les autres stagiaires et cela perdure d'après une enquête de l'année 2020/2021. L'enquête montre d'ailleurs, que c'est majoritairement à l'INSPE (pour 80% des stagiaires) et dans moindre mesure dans l'établissement (pour 60% d'entre eux) que les stagiaires construisent leur communauté d'appartenance, malgré les transformations de la formation et le recours à l'enseignement à distance. Ce dernier semble même positif pour la continuité des relations entre les stagiaires après la formation. Ainsi Agnès explique continuer à travailler avec Lucie, qu'elle a rencontrée pendant son année de stage à l'INSPE *« Avec Lucie, on fait un travail d'équipe. Au début, on n'a pas formalisé ça, parce qu'on ne connaissait pas trop les outils, on ne savait pas qu'on savait pas. Maintenant, on ne travaille toutes les*

2 que là-dessus, on a des blocs-notes collaboratif, on a un site collaboratif et on ne travaille plus que comme ça à distance, l'une a le temps elle écrit, l'autre lui met des commentaires. C'est quand même très pratique.»

Les stagiaires semblent donc être parvenus à s'emparer des outils mis à leur disposition, mais ont su également utiliser à des fins professionnalisantes des outils « grand public » qu'ils utilisent dans leur vie quotidienne. Nina détaille ainsi l'usage qui est fait de Whatsapp: « *On a un groupe whatsapp pour le groupe avec vous [les formateurs], mais on en a aussi un pour la promo et on s'en sert tout le temps. On met toutes les infos importantes, tout ce qui sort, les infos pour les cours quoi, les absences, les nouveaux trucs qu'on a fait avec nos élèves...* »

3. Conclusion

La situation sanitaire a généré une irruption massive des nouveaux outils numériques, qui a engendré des modifications en profondeur des pratiques de formation, mais aussi d'enseignement des stagiaires auprès de leurs élèves. Les nouveaux enseignants ont de cette manière pu tester la classe inversée, utiliser des logiciels générant des quizz, proposer des capsules vidéos, etc. Les usages du numérique leur ont donc permis l'expérimentation de nouvelles pédagogies (Cros 2001). Celles-ci ont donné lieu à des transformations du positionnement des enseignants passant de « cours magistraux » à des pédagogies plus actives, et coopératives (Feyfant 2009) d'autant plus que ces jeunes enseignants doivent composer avec un public moins « scolaire » que celui des lycées généraux.

Le recours au numérique s'est normalisé à tel point que ce groupe d'enseignants ressemble plus désormais, dans leurs pratiques quant au numérique mais aussi dans leur représentation de leur rôle vis-à-vis de leurs élèves aux enseignants « innovants » de l'enquête menée en 2014 qu'aux enseignants « moyens » de l'enquête Profetic 2018.

Cette recherche montre que l'hybridation de la formation des enseignants des voies technologiques et professionnelles dans une INSPE a modifié le mode de socialisation professionnelle des enseignants. Le recours au numérique a incité les nouveaux enseignants à expérimenter, à innover pour répondre au mieux aux besoins de leurs élèves et à leurs besoins.

Références

Auvray, C. & Huchette, M. (2020). Enseigner au lycée professionnel : les épreuves de l'entrée dans le métier. *Recherche & formation*, 95, 25-40.

Baron, G.-L., & Bruillard, É. (2000). *Technologies de l'information et de la communication dans l'éducation : Quelles compétences pour les enseignants ?* 56,

153-159.

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants* (Vol. 1-1). Armand Colin.

Chapoulie, J.-M. (1987). *Les Professeurs de l'enseignement secondaire : Un métier de classe moyenne*. Éd. de la Maison des sciences de l'homme.

Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. INRP, Institut national de recherche pédagogique.

Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.

Dubar, C. (2000). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles* (3e éd. rev). A. Colin.

Epstein, M. (2019). Étude clinique d'un projet numérique de prévention du décrochage scolaire : Quels effets sur la professionnalité enseignante ? *RUNAE*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02155731>

Epstein M., Haag P. (2020). L'inclusion au prisme du numérique, ce qu'apporte une enquête auprès des élèves pendant la pandémie. *De la pédagogie universitaire inclusive, L'université et le handicap*, 2020

Epstein M., Taous T. (2021). Numérique. Dictionnaire des termes utilisés en formation. 2021, [en ligne] <https://dicoema.hypotheses.org/233>.

Feyfant A. (2009). Usages des TIC et pédagogie <http://eduveille.hypotheses.org/1561>

Jellab, A. (2020). Enseigner dans le secondaire à l'heure des incertitudes : Entre prescriptions institutionnelles et invention de son métier au quotidien. *Administration & Éducation*, 168, 27-39. <https://doi-org.bibdocs.u-cergy.fr/10.3917/admed.168.0027>

Loisy, C. & Lameul, G. (2022). Le travail pédagogique dans le supérieur: Essai de modélisation des dimensions numérique et collective. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69, 105-115. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0105>

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs

de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, 111-142.
<https://doi.org/10.4000/rfp.273>

Perez-Roux, T. & Troger, V. (2011). Place des élèves et de leur réussite scolaire dans la construction de la professionnalité chez les futurs enseignants de lycée professionnel. *Carrefours de l'éducation*, 32, 149-166. <https://doi.org/10.3917/cdle.032.0149>

Plantard, P., & Le Mentec, M. (2014). Ineduc : Focales sur les inégalités scolaires, de loisirs et de pratiques numériques chez les adolescents. *Terminal. Technologie de l'information, culture & société*, 113-114, 79-91.

Rayou, P., & Henriot-Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?* Bayard.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101, 105-117. <https://www.cairn.info/revue--2008-1-page-105.htm>.

Le numérique éducatif : que nous apprennent les données de la DEPP ?, Document de travail n° 2021.S03 – Série Synthèses, Août, 2021 <https://www.education.gouv.fr/les-documents-de-synthese-de-la-depp-105296>

Profetic 2018 *Connaître les pratiques numériques des enseignants*.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/51/8/Rapport_PROFETIC_2018_v8_1098518.pdf