

Empreinte de la trajectoire professionnelle sur le rapport des enseignants du supérieur à l'autonomie des étudiants

YANN DUCEUX¹, SUZANE EL HAGE¹, YANN VERCHIER²

*¹Centre d'Études et de Recherches sur
les Emplois et les Professionnalisations
Université de Reims Champagne-Ardenne
France
yann.duceux@univ-reims.fr
suzane.elhage@univ-reims.fr*

*²Université de Technologie de Troyes
France
yann.verchier@utt.fr*

ABSTRACT

Often identified as one of the essential factors for academic success, student autonomy is a recurring topic of study. In this article, we wish to interrogate the notion of autonomy (didactic and pedagogical autonomy) with regard to the professional trajectory of teacher-researchers. For this, we conducted a series of interviews (one interview with a physical sciences teacher and two interviews with humanities and social sciences teachers) during which we detailed the training and professional trajectory of university and engineering school teachers, and then we questioned them on the criteria associated with their students' autonomy. The results of the analysis of the corpus show that didactic autonomy is more present in the case of a physical science teacher compared to the other two interviews conducted with university teachers in the humanities and social sciences. This exploratory work is part of the health context that France has experienced since the spring of 2020.

KEYWORDS

Didactic autonomy, pedagogical autonomy, university teacher, France, professional identity

RÉSUMÉ

Souvent identifié comme l'un des facteurs essentiels à la réussite universitaire, l'autonomie des étudiants est un sujet d'étude récurrent. Dans cet article, nous souhaitons interroger la notion d'autonomie (autonomie didactique et autonomie pédagogique) au regard de la trajectoire professionnelle d'enseignants universitaires. Pour cela, nous avons réalisé une série d'entretiens (un entretien avec un intervenant en sciences physiques et deux entretiens avec des intervenants en sciences humaines et sociales) au cours desquels nous avons détaillé la formation et la trajectoire professionnelle d'enseignants en université et en école d'ingénieur, puis nous les avons questionnés sur les critères associés à l'autonomie de leurs étudiants. Les résultats de l'analyse du corpus montrent que l'autonomie didactique est plus présente dans le cas d'un enseignant de sciences physiques en comparaison avec les deux autres entretiens réalisés avec des enseignants universitaires en sciences humaines et sociales. Ce travail exploratoire s'inscrit dans le contexte sanitaire qu'a connu la France depuis le printemps 2020.

MOTS-CLÉS

Autonomie didactique, autonomie pédagogique, enseignants universitaires, France, identité professionnelle

APPROCHE THEORIQUE

Pour beaucoup de jeunes qui intègrent le supérieur, poursuivre des études à l'université représente une nouvelle étape d'un parcours de vie qui se caractérise par une évolution profonde des relations entretenues avec leurs cercles proches. Si de nouveaux changements constituent les conditions d'une autonomisation affective et relationnelle (Charbonneau & Bourdon, 2011), nous nous intéressons ici particulièrement à l'autonomie et à l'autonomisation dans le cadre universitaire en identifiant les attentes des enseignants du supérieur, relatives à ce que doit être un étudiant autonome tout en essayant de vérifier l'hypothèse qu'il peut y avoir un lien entre ses attentes et le parcours académique et professionnel de ces enseignants.

Nous rappelons que dans l'enseignement supérieur, il est communément admis que des enseignants insistent sur l'importance de l'autonomie comme facteur de réussite. L'autonomie des étudiants est d'autant plus prégnante dans la situation sanitaire récente où nombre d'entre eux ont suivi des cours à distance, partiellement ou totalement. Nous présentons dans cet article une étude exploratoire autour des conduites attendues d'un étudiant autonome en premier cycle universitaire en lien avec la trajectoire professionnelle des enseignants du supérieur. Cette étude exploratoire est la prémisse d'une étude plus large sur le processus d'autonomisation à l'université dans les premiers cycles qui va s'enrichir progressivement de données variées collectées auprès des étudiants et des enseignants disciplinaires (physique et chimie et autres) du supérieur (entretiens, traces de l'activité, production écrite réflexive des étudiants, focus group).

Contexte sanitaire et autonomie des étudiants

Depuis plus d'un an la situation sanitaire a bouleversé l'enseignement supérieur en amenant les enseignants à expérimenter différentes modalités de formation. Du 100% distanciel synchrone ou asynchrone, au comodal en passant par du présentiel avec des petits effectifs, toutes ces modalités ont non seulement changé les pratiques des enseignants mais elles ont aussi bouleversé le rapport à la formation des étudiants avec des périodes successives de confinements et de continuité pédagogique. Si cette mobilisation inédite du numérique en éducation accentue les inégalités sociales d'apprentissages dans le cadre scolaire (Tricot, 2021), les risques de décrochage impliquent de se questionner également sur le lien entre les pratiques des enseignants et l'autonomie supposée des étudiants dans un cadre universitaire.

L'impact des théories socio-constructivistes ayant amené les enseignants à considérer l'élève ou l'étudiant comme un acteur du processus d'apprentissage, les pratiques enseignantes ont naturellement évolué pour laisser plus de place à des phases d'apprentissages réalisées en autonomie, c'est-à-dire sans l'intervention de l'enseignant dans ou en dehors de l'espace scolaire ou universitaire. C'est dans l'enseignement des sciences que ces théories socio-constructivistes ont eu le plus d'influence sur les pratiques des enseignants, l'objet de ce travail consiste donc à mobiliser un cadre théorique sur l'autonomisation (Albero, 2004) en lien avec les apports de travaux plus récents sur les enseignants de collège de physique chimie et ce qu'ils attendent d'un élève autonome (Boilevin et al., 2021; El Hage & Boilevin, submitted).

Les changements imposés par la crise sanitaire ont profondément modifié l'espace et le temps de travail des enseignants et des étudiants. La mobilisation, parfois sans préparation,

des outils numériques pendant les périodes de confinement s'est faite en reléguant les phases d'apprentissages en dehors de tout espace universitaire pour s'imposer dans l'espace personnel des étudiants. Les étudiants se sont retrouvés totalement isolés à plusieurs reprises dans des phases d'apprentissages « hors sol », livrés à eux-mêmes.

La question de l'autonomie est donc centrale pour comprendre cette évolution. Mais si les enseignants mobilisent beaucoup cette notion d'autonomie comme une « *notion globale* » (Albero, 2004) expliquant la réussite ou l'échec des étudiants à l'université, elle correspond davantage à un processus complexe et à « *un ensemble de compétences spécifiques auxquelles il est possible de préparer les apprenants par les activités et des tâches qu'ils ont à réaliser* » (Albero, 2004).

L'autonomie est alors multidimensionnelle et peut s'analyser à partir de sept domaines : technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif, psycho-affectif (Albero, 2004). Cette approche multidimensionnelle permet de mieux comprendre comment cette notion structure les représentations des enseignants et enseignants-chercheurs en ne la réduisant pas uniquement au temps d'activité libérée par l'enseignant. Elle permet ainsi d'identifier les processus d'autonomisation privilégiés par l'enseignant dans ses pratiques déclarées.

La formation à l'autonomie est encore trop souvent marginale à l'université bien que des enseignements de profils divers tentent de travailler cette problématique. Être autonome est pourtant une compétence (Perrenoud, 2002) essentielle et l'autonomie se définit comme en perpétuelle recomposition ce qui se matérialise dans une volonté d'aller toujours vers quelque chose « *que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement* » (Porcher, 1981). Cette définition est pourtant très différente de ce que les étudiants peuvent penser. En effet, les résultats de cette étude ont montré que les apprenants avaient une représentation de l'autonomie comme une compétence innée (Albero & Kaiser, 2009), pensant que l'autonomie est un prérequis et non pas un objectif d'apprentissage.

Nous entendons donc l'autonomie comme une compétence qui couvre plusieurs domaines (Albero, 2013, p. 100). L'autonomie peut être envisagée comme « *une disposition potentielle qui s'actualise différemment au cours de la vie et à partir de la mobilisation intentionnelle et réfléchie d'un ensemble concourant de capacités de la part de sujet mais aussi selon les conditions extérieures plus ou moins favorables à leur développement* ». En complément, Albero et Eneau (2017) expliquent que l'autonomie constitue un phénomène dynamique et transitoire, un processus fragile, jamais totalement acquis ou totalement stable. Il suffit que l'environnement ne soit pas propice pour que ces traits d'autonomie se délitent et que ce processus émergent n'ait plus lieu.

Autonomisation et rapport au métier des enseignants chercheurs

« *Venus à l'Université par et pour la recherche* » (Altet & al., 2001), les enseignants du supérieur semblent avoir des attentes en matière d'autonomie qui contrastent avec les « *trajectoires très hétérogènes* » des étudiants des premiers cycles (ibid). Cette conséquence de la massification de l'enseignement supérieur a également eu un impact sur l'activité des universitaires avec une multiplication « *incontrôlable* » des tâches diverses et variées (Fave-Bonnet, 2003). De nombreux travaux (Altet, 2004; Becquet & Musselin, 2004; de Hosson et al., 2015) ont bien montré ce tiraillement dans l'identité professionnelle des enseignants du supérieur entre l'enseignement et la recherche dans une logique d'espace et de temps concurrentiels exacerbés dans les premiers cycles universitaires et plus réduits dans les cycles terminaux. En effet, si le travail avec les premiers cycles universitaires amène potentiellement plus de tension entre ces deux logiques il est également une source de conflit plus importante sur les attentes liées à l'autonomie des étudiants. Par ailleurs, si le rapport des enseignants au processus d'autonomisation des étudiants se construit principalement à partir du contexte

professionnel, nous faisons également l'hypothèse qu'il se joue également au gré d'un parcours personnel et professionnel singulier. Pour comprendre les trajectoires professionnelles des universitaires nous mobilisons le cadre théorique de l'identité professionnelle de Dubar (1992) où l'identité professionnelle correspond au compromis entre deux identités : l'identité pour soi et l'identité pour autrui.

L'identité pour soi se caractérisant par une transaction subjective entre les identités héritées et les identités visées qui peut déboucher sur une continuité avec reproduction d'identités héritées ou une rupture avec production de nouvelles identités. L'identité pour autrui se caractérisant par une transaction objective entre les identités attribuées par et dans les institutions et les identités assumées par les acteurs, qui peut aboutir à une reconnaissance ou à une non-reconnaissance sociale.

En conséquence, l'identité professionnelle des universitaires fondée sur « *l'allégeance à la discipline de recherche* » (Endrizzi, 2011) témoigne d'abord d'une forme de continuité biographique entre la formation initiale et l'activité d'enseignant du supérieur, le tout renforcé par des formes de reconnaissance professionnelle qui passent souvent par une évaluation individuelle (et parfois collective) d'une activité recherche progressive basée sur la maîtrise de ses savoirs disciplinaires (thèse, articles, colloque, qualification, HCERES).

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons nous intéresser uniquement à deux types de socialisation professionnelle pour mesurer l'influence d'une culture didactique dans les conceptions sur l'autonomie des étudiants. La première, plus présente en sciences humaines et sociales (SHS), se caractérise par une entrée dans le domaine de la recherche après une carrière professionnelle dont la dernière partie a souvent été à l'origine du travail de thèse. La seconde suppose un ancrage plus prononcé dans le domaine disciplinaire et sa didactique car elle illustre des parcours progressifs d'enseignants du secondaire qui se rapproche progressivement de la recherche : CAPES, PRAG, thèse.

Cette dimension didactique nous semble essentielle pour comprendre l'identité professionnelle à l'université. Il s'agira de restituer à partir des trajectoires biographiques le rapport que les enseignants du supérieur entretiennent avec les savoirs et les savoir-faire de leur discipline d'origine pour en déduire les liens avec le rapport aux savoir et le processus d'autonomisation des étudiants. Nous souhaitons particulièrement connaître les points de vue de ces enseignants sur ce qu'est un étudiant autonome, et comprendre en quoi la trajectoire professionnelle de ces enseignants du supérieur peut expliquer leurs attentes quant à l'autonomie des étudiants inscrits en premier cycle universitaire.

MÉTHODOLOGIE

Pour aborder le processus d'autonomisation, nous avons fait le choix de recueillir les représentations de quelques enseignants du supérieur en procédant à des entretiens semi-directifs. Le guide d'entretien élaboré poursuivait deux objectifs :

- faire émerger les différentes étapes du parcours de formation des universitaires pour retracer et analyser les trajectoires professionnelles et académiques,
- faire émerger les conceptions d'une situation d'enseignement et d'apprentissage mobilisant l'autonomie et ainsi établir le profil d'un étudiant autonome.

La grille d'analyse était basée sur la conception de l'identité professionnelle de Dubar (1992) qui permettait d'identifier quatre composantes identitaire afin de comprendre la dynamique de chaque trajectoire universitaire : l'identité héritée et l'identité visée pour comprendre la trajectoire biographique (en continuité ou en rupture) puis l'identité assumée et l'identité attribuée pour identifier l'issue des stratégies de reconnaissance (qui peuvent se traduire en

termes d'évolution des statuts ou des fonctions). Elle intégrait également la conception du processus d'autonomisation d'Albero (2004) afin de repérer les sept dimensions de l'autonomisation.

Dans cette étude exploratoire nous avons fait le choix d'une comparaison entre deux types de socialisation professionnelle : une progressive liée à un domaine disciplinaire présent dans le domaine de l'enseignement (enseignant E1 : CAPES de physique-chimie, Agrégation en chimie, PRAG) et une qui va correspondre à une spécialisation plus tardive dans le domaine de la recherche dans un domaine pluridisciplinaire absent de l'enseignement secondaire (études universitaires, activité professionnelle et thèse).

Le tableau 1 présente les profils des enseignants interrogés. Les trois interviewés sont de la même région et exercent dans deux universités différentes (URCA et UTT).

TABLEAU 1
Les profils des enseignants interrogés

Interviewé	Public	Matières enseignées	Modalités des cours	Grade	Année de recrutement
E1 (UTT) Socialisation vers un domaine disciplinaire	L1 parcours physique-chimie	Tronc commun physique & chimie	TD et TP	PRAG (CAPES physique-chimie ; agrégé en chimie)	2012
E2 (URCA) Socialisation vers un domaine pluridisciplinaire en SHS	L1 & L3 sciences de l'éducation	Initiation à la didactique (L1) ; (L3)	CM, TD et TP	MCF (70ème section)	2020
E3 (URCA) Socialisation vers un domaine pluridisciplinaire en SHS	L1 & L3 en sciences de l'éducation et Master MEEF 1D	Psychologie (L3, Master) ; méthodologie universitaire (L1)	CM et TP	MCF (16ème section)	2012

Les trois entretiens ont été réalisés en mai 2021 et les transcriptions ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 1977) basée sur la grille évoquée précédemment. La durée moyenne des entretiens était d'une heure et les trois interviewés se sont exprimés sur la majorité du temps de l'entretien et peu de relances ont été nécessaires lors de ces entretiens.

Dans un premier temps, nous avons identifié les composantes identitaires permettant de retracer le parcours personnel, académique et professionnel des enseignants interrogés. Dans un deuxième temps nous avons mis en relation tous les éléments du discours faisant référence à l'autonomie en fonction de la catégorisation d'Albero tout en distinguant ce qui relève soit de l'autonomie pédagogique, soit de l'autonomie didactique. Cette distinction a été reprise d'une méthodologie plus large permettant d'étudier ce que les enseignants de physique chimie intervenant en collège attendent d'un élève autonome et ce qu'il faut faire pour développer son autonomie (Boilevin & al., 2021; El Hage & Boilevin, submitted). Nous l'appliquons ici au milieu universitaire.

Ce travail nous permet ainsi de construire pour chaque entretien un tableau à plusieurs entrées : composantes identitaires, processus d'autonomisation et distinction entre autonomie pédagogique et didactique. Ce tableau va nous permettre de croiser une approche

multidimensionnelle de l'autonomisation en opérant une distinction entre autonomie pédagogique et didactique. Ces résultats sont analysés à la lumière de la trajectoire professionnelle de chacun de ces trois interviewés afin de comprendre comment ces représentations de l'autonomisation se sont construites dans leurs parcours.

RÉSULTATS

Analyse en terme de parcours

L'analyse des dynamiques identitaires de E1 montre une trajectoire avec une socialisation progressive. C'est un parcours classique d'enseignant disciplinaire du secondaire qui à l'issue de l'agrégation enchaîne des vacances régulières à l'université en parallèle d'un investissement dans des dispositifs de promotion de la culture scientifique à l'école. On est sur un processus de continuité biographique associé à une reconnaissance institutionnelle correspondant à une identité de métier caractérisée par une entrée progressive dans le « métier » d'enseignant chercheur (Dubar, 1992).

Comme pour E1 on retrouve chez E3 une trajectoire professionnelle progressive vers une forme de spécialisation qui va de l'enseignement à la psychologie cognitive. E3 passe ainsi de professeur des écoles, à enseignant spécialisé, puis de psychologue scolaire il devient enfin maître de conférences en psychologie. Mais on est ici sur un parcours de rupture biographique progressive correspondant à l'identité de réseau de Dubar (1992), E3 qui va progressivement l'enseignement pour la recherche.

C'est après une vingtaine d'année passée dans le milieu artistique qu'E2 mobilise son ancrage professionnel dans un travail de thèse. Assez rapidement E2 va passer d'un univers professionnel à un autre, celui de la recherche avec un parcours classique : ATER, poste d'ingénieur de recherche et un recrutement rapide en tant que maître de conférences. On est ici dans un parcours de rupture biographique correspondant également à l'identité de réseau de Dubar (1992).

À partir de l'analyse des moyennes d'âge des recrutements des maîtres de conférences données par le ministère de l'enseignement supérieur, nous pouvons affirmer qu'en sciences humaines et sociales les trajectoires de E2 et de E3 sont assez répandues. Ainsi en 2004, un accès au recrutement des maîtres de conférences à 37 ans pour les SHS contre 30 ans pour les maths ou la physique montre bien qu'en SHS le recrutement à l'université est d'abord l'issue d'une transition professionnelle.

Une autonomie didactique en sciences physiques vs une autonomie pédagogique pour les enseignants venant des sciences humaines et sociales

Analyse en terme d'autonomie pédagogique

Dans le discours de l'enseignant E2, l'autonomie est essentiellement pédagogique. Cette dernière couvre six dimensions sur sept, à l'exception du domaine technique. Pour E3, l'autonomie est également essentiellement pédagogique. Cette dernière couvre six dimensions sur sept, à l'exception du domaine psycho-affectif. Pour E1, l'autonomie regroupe des domaines de l'autonomie didactique et l'autonomie pédagogique couvre six dimensions sur sept, à l'exception du domaine psycho-affectif.

En termes d'autonomie pédagogique, les trois interviewés accordent de l'importance aux domaines :

- Social en expliquant que « l'étudiant doit savoir coopérer avec ses pairs même si ce n'est pas lui qui a choisi avec qui bosser ». Cependant la justification de l'importance accordée n'est pas la même. Pour E2 comme pour E3 : « un étudiant autonome est

celui qui sait et peut coopérer avec les autres ». Quant à E1, il considère que « *le travail en groupe est moins intense sur chacun dans le groupe, c'est donc plus agréable ; ils s'expliquent entre eux* ». Le travail en groupe permet aux étudiants en difficulté en physique et/ou chimie « *d'expliquer l'exercice de manière un minimum convenable* ».

- Méthodologique. Les points de vue des trois interviewés sont convergents sur deux points précis dans ce domaine et qui sont : « *L'étudiant organise son activité selon les objectifs fixés/tâches demandés par l'enseignant* » ainsi que « *l'étudiant organise son travail à son propre rythme et sollicite l'enseignant à bon escient* ».

Analyse en terme d'autonomie didactique

Nous avons constaté l'absence de l'autonomie didactique dans le discours de E2 et E3. L'autonomie didactique est présente dans le discours de E1 et elle couvre trois domaines : technique, cognitif et métacognitif.

Le domaine cognitif semble être important avec une dans la transcription ; E1 fait référence à des compétences disciplinaires en sciences physiques requises relevant de la dimension cognitive : « *en TP, les élèves [autonomes] doivent connaître quand même leurs cours puis ils devaient réfléchir quel protocole effectuer, comment le faire* » ; « *En TP, prenons l'exemple d'un titrage, on peut donner plusieurs protocoles et c'est à l'étudiant d'en choisir un et de le mettre en place ou d'en proposer un avec éventuellement différentes possibilités : titrage conductimétrique, PH métrique, qu'ils choisissent eux-mêmes qu'ils détaillent le protocole avant de le faire. L'élève propose quelque chose au prof qu'il vient valider ou pas sachant qu'il doit savoir qu'il y a plusieurs possibilités* ».

Dans ce domaine cognitif, E1 insiste sur la mobilisation des connaissances et compétences que les étudiants ont déjà vues dans leurs cours de physique et de chimie. E1 fait appel à la capacité à mobiliser des savoirs enseignés préalablement et nomme cette capacité « la technicité ». Pour E1 l'absence de technicité empêcherait un étudiant d'être autonome et insiste « un étudiant doit savoir manipuler la verrerie, utiliser des logiciels d'acquisition de données et surtout respecter les consignes de sécurité pour pouvoir commencer un protocole ».

DISCUSSION

Un consensus semble se développer entre enseignants sur l'idée que pour réussir à l'Université, il faut que l'étudiant se libère de la forme scolaire. L'étudiant autonome est celui qui sait remobiliser les compétences acquises dans le secondaire pour les adapter au milieu universitaire. Il s'agit donc pour les étudiants d'avancer « masqué » c'est-à-dire de mobiliser les compétences acquises dans le secondaire tout en se débarrassant de la forme scolaire.

Bien qu'il existe des points de convergences en termes d'autonomie pédagogique entre les 3 interviewés, il s'avère que l'autonomie didactique est un élément de divergence. E1 a donné divers exemples dans l'entretien en lien avec les travaux pratiques en sciences physiques. Ces propos vont le même sens que la publication de Robertson & Gail Jones (2013) qui analysent les points de vue d'enseignants de sciences chinois et américains au collège sur ce qu'est l'autonomie. Un des résultats saillants de cette publication est le lien entre l'autonomie des élèves et le matériel de laboratoire.

Malgré ses limites, les résultats de notre étude exploratoire viennent enrichir les travaux sur l'autonomie et le processus d'autonomisation des étudiants. Nos résultats permettent de voir ce qui est attendu d'un étudiant autonome dans différentes disciplines et bien mettre en avant l'ancrage disciplinaire dans le cas des sciences physiques. Un élément

original de cette recherche est l’empreinte de la trajectoire professionnelle d’une part et les attentes des enseignants du supérieur d’un étudiant autonome d’autre part. Nous avons constaté dans cette étude de cas que l’autonomie didactique semble être plus présente dans le cas de E1 compte tenu de son identité professionnelle. Pour pouvoir mieux comprendre ce constat, des entretiens sont en cours de réalisation avec d’un côté des intervenants en sciences physiques et d’autre côté des intervenants en SHS.

RÉFÉRENCES

- Albero, B. (2004). L’autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l’autonomie dans les apprentissages. In I. Saleh, D. Lepage & S. Bouyahi (Eds.), *Les TIC au cœur de l’enseignement supérieur*, Actes de la journée d’étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII (pp. 139-159). Vincennes - St Denis, France: Actes Huit.
- Albero, B. (2013). L’analyse de l’activité en sciences de l’éducation : entre aspirations scientifiques et exigences pragmatiques. *Travail et Apprentissages*, 12, 94-117.
- Albero, B., & Eneau, J. (2017). *Autonomie, apprentissages, formation : délimitations et instruments conceptuels*. Présentation au séminaire IDEE: interactions digitales pour l’éducation et l’enseignement. Rennes, France.
- Albero, B., & Kaiser, A. (2009). La formation à distance sélectionne un public d’autodidactes : résultats réflexifs à partir d’une enquête à visée exploratoire. *Savoirs*, 21(3), 65-95.
- Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : Des formes émergentes d’adaptation de la « métis » enseignante. In E. Annot & M.-F. Fave-Bonnet (Dir.), *Pratiques pédagogiques dans l’enseignement supérieur. Enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 37-52). Paris: L’Harmattan.
- Altet, M., Fabre, M., & Rayou, P. (2001). Une fac à construire : Sur quelques aspects paradoxaux de l’expérience universitaire. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 107-115.
- Bardin, L. (1977). *L’analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Becquet, V., & Musselin, C. (2004). *Variations autour du travail des universitaires*. Convention MENRT 20022007, ACI « Travail », rapport d’enquête CSO, Paris.
- Boilevin, J.-M., El Hage, S., Joffredo-Lebrun, S., & Gueudet, G. (2021). Développement de l’autonomie des élèves au collège. Points de vue d’enseignants de sciences physiques et de mathématiques. In *Acte du 11ème rencontre scientifique de l’Association de Recherche en Didactiques, Sciences et Technologies* (pp. 195-202). Belgique: Bruxelles.
- Charbonneau, J., & Bourdon, S. (2011). La jeunesse, un monde de relations. In J. Charbonneau & S. Bourdon (Dir.), *Regard sur... les jeunes et leurs relations* (pp. 1-10). Québec : PUL.
- De Hosson, C., Décamp, N, Morand, E., & Robert, A. (2015). Approcher l’identité professionnelle d’enseignants universitaires de physique : Un levier pour initier des changements de pratiques pédagogiques. *Recherche en Didactique des Sciences et des Technologies*, 11, 161-196.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505-529.
- El Hage, S., & Boilevin, J.-M. (submitted). Développer l’autonomie des élèves au collège. Points de vue d’enseignants de physique-chimie. *Éducation et Didactique*.

- Endrizzi, L. (2011). Learning how to teach in higher education: A matter of excellence. *Dossier d'Actualité Veille et Analyse*, 64, 1-24.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2003). Les universitaires : Une identité professionnelle incertaine. *Hermès*, 35(1), 195-202.
- Perrenoud, P. (2002). L'autonomie, une question de compétences ? *Résonances*, 1, 16-18.
- Porcher, L. (1981). Les chemins de la liberté. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 41, 127-135.
- Robertson, L., & Gail Jones, M. (2013). Chinese and US middle-school science teachers' autonomy, motivation, and instructional practices. *International Journal of Science Education*, 35(9), 1454-1489.
- Tricot, A. (2021). Le numérique permet-il des apprentissages scolaires moins contraints ? Une revue de la littérature. *Éducation et Sociétés*, 45(1), 37-56.