

## LA FORMATION DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

Des éléments bibliographiques

SEPTEMBRE 2007



**INRP**

[www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE  
CELLULE DE VEILLE SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE

Les *Dossiers de la Veille* ont pour vocation de présenter un état de l'art de la recherche sur une problématique, choisie et traitée à partir de références bibliographiques françaises et internationales.

### Déjà parus

- Démarche expérimentale et apprentissages mathématiques (avril 2007)
- Encyclopédisme et savoir : du papier au numérique (avril 2006)
- L'édition de référence libre et collaborative : le cas de Wikipedia (mars 2006)
- Pratiques enseignantes (février 2006)
- Standards, compétences de base et socle commun (décembre 2005)
- L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs (février 2005)
- Politiques compensatoires : éducation prioritaire en France et dans le monde anglo-saxon (octobre 2004)
- Éducation à l'environnement et au développement durable (juillet 2004)

Rédactrice du dossier : Brigitte Bacconnier  
(en partenariat avec le service de la formation de formateurs)

© Service de veille scientifique et technologique, septembre 2007  
Institut national de recherche pédagogique  
19, allée de Fontenay – BP 17424  
69347 Lyon cedex 07 – France

<http://www.inrp.fr/vst>

Tél : +33 (0)4 72 76 61 84 – Fax : +33 (0)4 72 76 61 93

## Sommaire

<b>Introduction</b> .....	<b>4</b>
Objectifs du dossier .....	4
Public ciblé .....	4
<b>1. Un métier confronté à des exigences de changement</b> .....	<b>5</b>
1.1. La formation de formateurs d'enseignants .....	5
1.1.1. Sources bibliographiques .....	5
1.1.2. Ressources en ligne .....	9
1.2. Nouvelles prescriptions .....	10
1.2.1. D'autres manières de travailler .....	10
1.2.2. Les nouveaux dispositifs .....	11
1.3. Changement du métier d'enseignant et transformation de l'institution .....	12
1.3.1. Évolution du système .....	12
1.3.2. Évolution de la formation .....	15
<b>2. Identités professionnelles</b> .....	<b>19</b>
2.1. Réflexion sur la constitution d'identités professionnelles .....	19
2.2. Questionnements sur le métier .....	22
2.3. Choix du métier .....	24
<b>3. Outils de référence des formations</b> .....	<b>27</b>
3.1. Didactiques professionnelles .....	27
3.2. Didactiques disciplinaires .....	28
3.3. Analyse de pratiques/analyse de l'activité .....	29
<b>4. Relations entre recherche et formation</b> .....	<b>33</b>
4.1. Relations entre recherche et formation .....	33
4.2. Dispositifs de formation, diplômes : masters de formation des enseignants .....	35
<b>Glossaire</b> .....	<b>39</b>
<b>Revue</b> .....	<b>41</b>
<b>Colloque</b> .....	<b>43</b>
<b>D'autres travaux</b> .....	<b>45</b>

## Introduction

### Objectifs du dossier

En élaborant ce dossier à la demande du [Service Formation](#), la [Veille Scientifique et Technologique](#) veut apporter sa contribution aux deux journées d'étude sur la [Formation de formateurs](#) proposées aux responsables de la formation de formateurs dans les IUFM, aux responsables académiques de la formation continue et, bien sûr, aux personnels de l'INRP régulièrement mobilisés pour assurer des formations.

Dans l'éducation nationale, être formateur n'est pas un statut, mais une fonction. Les responsables des IUFM, dès leur création, ont été préoccupés par les spécificités de cette fonction, assumée majoritairement par des professeurs du second degré, mais aussi par des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des maîtres formateurs, et un nombre progressivement croissant d'enseignants-chercheurs. Bien que le recrutement de ces enseignants en IUFM corresponde à un véritable changement de métier, cela n'a pas permis pour autant la construction de véritables cursus de formation de formateurs. Les directions de chaque IUFM ont proposé des formations brèves à l'interne, en particulier pour accueillir et aider les nouveaux venus. Elles ont aussi organisé, en partenariat avec d'autres IUFM, des séminaires, des universités d'été, des colloques pour traiter des dispositifs institutionnels (former au tutorat, au conseil, à l'évaluation, à l'analyse de pratiques), mais aussi de l'évolution des publics, des projets d'établissement, des recherches sur la formation... Autre élément de complexité : les évolutions en cours du métier d'enseignant, constatées ou prescrites, auquel les jeunes générations doivent être préparées pendant leur année de stage, alors que les recherches en sciences humaines revisitent des vérités considérées comme acquises et que les techniques de l'information et de la communication modifient profondément les conditions de l'accès aux savoirs et de leur échange.

Enfin, au moment où les IUFM rejoignent les universités, les standards universitaires européens poussent aujourd'hui la formation des enseignants à se rapprocher des autres cursus de formation professionnelle : les instructions listent les « compétences » à acquérir, mais, désigner le résultat visé n'éclaire guère sur les chemins à emprunter pour y parvenir. Ces chemins font débat : didactiques disciplinaires, didactique professionnelle, analyse de l'activité mise au service de la formation..., autant de voies, possibles ou déjà frayées, pour « professionnaliser » les futurs enseignants. Mais qui formera leurs formateurs ?

Plus que jamais, il y a donc lieu de débattre de la formation des formateurs d'enseignants. Ce dossier, qui donne un aperçu des réflexions en cours sur ce sujet, sans prétendre à l'exhaustivité, voudrait contribuer à nourrir le débat. S'il y parvient, il aura rempli son rôle.

Il s'agit d'un recueil de 230 références : articles de périodiques, monographies, extraits de monographies, actes de colloque, articles en ligne... qui ont été organisés à travers un plan de classement. Celui-ci se compose de quatre parties : *Un métier confronté à des exigences de changement*, *Les identités professionnelles*, *Les outils de référence des formations*, *La relation entre recherche et formation*. Chaque notice comporte un bref résumé du contenu du document. Le lien électronique sur une notice plus complète extraite de la base bibliographique collaborative de la VST, [Wikindx](#), se fait à partir du titre du document, cette notice peut vous renvoyer, le cas échéant, au texte en ligne. Ce dossier est complété par un glossaire ; une liste de revues spécialisées dans le domaine de la « formation de formateurs » ; l'annonce du prochain colloque organisé par le RIFEFF, « Former les enseignants du XXI<sup>e</sup> siècle dans toute la francophonie » ; d'autres travaux traitant le sujet qui nous intéresse.

Brigitte Bacconnier, chargée d'étude et de recherche, Veille scientifique et technologique.

Michel Bois, responsable du service formation.

### Public ciblé

Les responsables de formation de formateurs des IUFM, les intervenants INRP, les formateurs d'enseignants.

## 1. Un métier confronté à des exigences de changement

### 1.1. La formation de formateurs d'enseignants

#### 1.1.1. Sources bibliographiques

- Attali Michaël & Saint-Martin Jean (2006). « *La formation professionnelle continue : reflet des distorsions institutionnelles de l'EPS* ». *Recherche et Formation*, n° 53, p. 95-108.  
« Depuis sa réintégration au ministère de l'Éducation nationale en 1981, l'EPS est avant tout perçue dans ses dimensions transdisciplinaires. Par l'intermédiaire d'une analyse de l'organisation et des contenus proposés dans le cadre des stages de formations professionnelles continues, il s'agit de préciser les priorités privilégiées par la communauté des enseignants d'EPS. En s'appuyant sur l'offre de formation de l'académie de Grenoble, il apparaît que les questions disciplinaires prennent le dessus sur les recommandations institutionnelles. Alors que depuis un quart de siècle, les réformes de l'école poursuivent la reconfiguration de l'EPS, il s'agira d'interroger la pertinence de cette distorsion et ses conséquences professionnelles » (résumé Recherche et formation).
- Aumont Bernadette (2006). « *Les orientations clés de la formation "d'animateurs de formation" au CEPREG (1958-1975)* ». *Recherche et Formation*, n° 53, p. 41-53.  
« En 1958, six militants du mouvement la Vie Nouvelle, conscients de la demande urgente d'animateurs de formation au sein de nombreux organismes, décidèrent de créer le Centre pédagogique de responsables de groupes (le Cepreg), association 1901, et de monter bénévolement un cycle de formation. Le Cepreg se transforma en association professionnelle en 1963. La formation donnée s'écarta résolument de l'enseignement traditionnel, et privilégia le développement personnel, la pédagogie active, les techniques de groupes... Elle intégra les apports nouveaux des sciences humaines dans nombre de sessions et cycles. En autogestion depuis 1971, le Cepreg s'arrêta de fonctionner en 1979 » (résumé Recherche et formation).
- Bézille Hélène (2005). « *Le maître, le formateur et l'autodidacte* ». *Éducation permanente*, n° 164.  
« On aborde la question de l'identité du formateur « en creux », en regardant du côté des pratiques autodidactiques et des autodidactes. Qu'est-ce qu'un « autodidacte » ? Du point de vue strictement terminologique, c'est celui qui se forme non pas sans formateur mais sans maître. Le maître serait donc la référence de la formation de l'adulte. Reste à savoir pour quelles raisons. À partir d'un balisage de l'histoire de l'autodidaxie à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'auteur montre comment le champ de l'autodidaxie se construit dans la référence dominante à la forme scolaire d'apprentissage. Dans ce paysage, la figure du formateur est peu présente, comme si elle n'était pas réellement ancrée dans l'imaginaire de la formation. La figure du maître lui fait de l'ombre. Symptôme de la fragilité du processus de professionnalisation du champ de la formation des adultes ? » (résumé de l'auteur).
- Bonnet Bernard (1999). *La formation professionnelle des adultes : Une institution et ses formateurs*. Paris : L'Harmattan.  
« Créée à l'initiative du patronat dans les années trente, c'est le syndicalisme ouvrier qui s'emparera de la FPA pour l'articuler aux intérêts de la classe ouvrière. C'est le poids de ce passé qui génère les tensions avec son évolution actuelle vers la gestion sociale du chômage. La formation professionnelle des adultes est une construction sociale sans cesse en mouvement, traversée par des contradictions que cette étude cherche à analyser » (résumé Recherche et formation).
- Bourdoncle Raymond & Demailly Lise (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.  
« Ouvrage consacré aux professions de l'éducation et de la formation, qu'elles s'exercent dans le système scolaire, dans la formation continue ou l'enseignement supérieur. Résultat d'un colloque qui s'est tenu à Lille du 25 au 27 septembre 1995, sous l'égide de l'Association internationale des sociologues de langue française, il rassemble trente-sept contributions différentes regroupées en trois parties, changement et régulation des systèmes d'éducation et de formation ; genèse, transmission et mise en oeuvre des savoirs professionnels ; identité professionnelle, rôle et division du travail dans les organisations. Plusieurs chapitres sont consacrés aux formateurs, l'un d'eux s'intéresse à leur identité et fait état d'une « identité professionnelle émergente », met l'accent sur des « points communs et des caractéristiques partagées », et décèle des « facteurs d'homogénéisation en cours » tels qu'une attitude critique envers la formation initiale, une utilisation intensive de la formation continue pour leur propre compte et une référence centrale à l'emploi » (résumé Recherche et formation).
- Carré Philippe & Caspar Pierre (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.  
« L'édition actualisée et complétée de cet ouvrage rassemble les contributions des plus grands spécialistes de la formation et fournit un panorama des savoirs de référence des sciences et techniques de la formation aujourd'hui » (résumé de l'éditeur).
- Centre INFFO (2004). « *La formation des enseignants et des formateurs en France* ». En ligne : <[http://www.centre-inffo.fr/pdf/refer\\_rapport4.pdf](http://www.centre-inffo.fr/pdf/refer_rapport4.pdf)> (consulté le 12 juillet 2007).
- Cornu Bernard & Ferrer Ferran (2003). « *Former les enseignants : évolutions et ruptures* ». *Politique d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, vol. 2003, n° 2.

- Deauvieux Jérôme (2004). « [Constitution du savoir professionnel à l'entrée dans le métier : le cas des enseignants du secondaire](#) ». In *Comité de Recherche 52, Sociologie des Groupes Professionnels (AIS), 4<sup>e</sup> conférence intérimaire : colloque « Savoirs, travail et organisation »*, 22-24 septembre 2004. Saint-Quentin-en-Yvelines : Université de Versailles St Quentin.  
*« La réforme de 1989 de la formation initiale des enseignants, créant les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), visait explicitement la « professionnalisation » des enseignants. Le rapport Bancel, à l'origine de cette réforme, suggérait en effet de construire en formation initiale une nouvelle professionnalité globale des métiers de l'enseignement s'appuyant sur la maîtrise de trois pôles de connaissances : « les connaissances relatives aux identités disciplinaires », celles relatives à la gestion des apprentissages, enfin « les connaissances relatives au système éducatif » (Bancel, 1989). La mise en place des IUFM modifie ainsi la définition du savoir légitime des enseignants : l'enseignant du secondaire est invité à ne plus se vivre uniquement comme un spécialiste de sa discipline mais également comme un « professionnel » de l'apprentissage. Basée sur des entretiens menés avec des professeurs stagiaires, une observation participante de séances de formation en IUFM ainsi qu'un suivi de quelques enseignants au travail après leur année de formation, cette communication vise à comprendre comment le savoir professionnel se constitue aujourd'hui à l'entrée dans le métier enseignant, et à prendre ainsi la mesure, dix ans après la généralisation des IUFM, des évolutions éventuelles qu'a introduite cette réforme de la formation initiale des enseignants. Après avoir procédé à une décomposition des différentes sphères du savoir enseignant, j'examinerai les formes spécifiques de leur transmission au cours de l'ensemble du processus de fabrication d'un enseignant du secondaire, pour en déduire ensuite les conséquences au moment de la prise de poste. La forme du savoir détenu par les groupes professionnels ne concerne cependant pas seulement l'activité concrète de travail. Parce que la légitimité du savoir professionnel est l'une des dimensions essentielles de la définition d'une profession établie, la constitution du savoir professionnel à l'entrée dans le métier renvoie également à la question des dynamiques professionnelles de ces activités de travail. On abordera donc en dernier lieu les conséquences de la constitution du savoir professionnel à l'entrée dans le métier sous cet angle » (résumé de l'auteur).*
- Dumas Michel (2006). « [La formation des animateurs de formation continue de l'éducation nationale \(1971-1975\)](#) ». *Recherche et Formation*, n° 53, p. 55-68.  
*« L'Éducation nationale recrute, en septembre 1971, les premiers enseignants chargés d'exercer les fonctions d'animateur de formation continue. Installés dans une logique de double contrainte (développer l'activité de formation continue et faire évoluer la formation initiale sans déstabiliser le système existant), ces acteurs se voient proposer une formation inscrite dans une tension permanente entre l'objectif d'assurer une « instrumentation efficace » propre aux tâches assignées et la nécessité de développer une solide « résistance à la frustration » indispensable à tout agent de changement » (résumé Recherche et formation).*
- Durkheim Émile (1999). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses universitaires de France.  
*« Il s'agit de la reproduction d'un cours sur l'Histoire de l'enseignement en France, fait par Durkheim en 1904-1905 et repris les années suivantes jusqu'à la guerre. On avait décidé, au moment de la réforme de 1902, d'organiser dans les Facultés un stage pédagogique théorique pour tous les candidats à l'agrégation. C'est à Durkheim qu'en avait été confiée la direction à l'Université de Paris. Ce cours a été entrepris immédiatement au lendemain de la grande enquête parlementaire sur l'enseignement, où les représentants qualifiés de tous les milieux, de toutes les professions, de tous les partis et de toutes les écoles vinrent déposer en témoins, et qui aboutit à la réforme de 1902. Il paraît au moment où se prépare une autre réforme de l'enseignement secondaire ou, comme on dit maintenant, du second degré. Durkheim a décrit, dans une de ses dernières leçons, les variations des plans d'études au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. Il ne se serait pas étonné que, dans le premier tiers du XX<sup>e</sup>, ces allées et venues incessantes, sinon quelque peu désordonnées et contradictoires, d'un système à l'autre, d'une conception à l'autre, d'un pôle à l'autre, se soient prolongées. Mais, d'autre part, il estimait que ce n'était là qu'un état d'incertitude qui ne pourrait pas durer indéfiniment, qu'on serait bientôt au pied du mur, et qu'au lieu de réformes timides, incomplètes, qui n'allaient pas au fond des choses, il faudrait entreprendre une réorganisation intégrale de notre institution d'enseignement. Il faudrait, à ce moment, reprendre le problème pédagogique dans son ensemble, et c'est à en bien préciser les termes, à indiquer les voies dans lesquelles on devrait en chercher les solutions, que Durkheim voulait aider, lorsqu'en conclusion de cette longue étude historique, il écrivait deux longs chapitres de doctrine. Il y distinguait les deux grands objets de l'enseignement, l'homme et les choses, et examinait successivement quel parti l'on pourrait tirer, à cet égard, de l'étude des sciences, de l'étude de l'histoire et de l'étude des langues. Ces pages contiennent toute une doctrine pédagogique, à la fois positive et systématique, bien adaptée aux nécessités de l'heure. Nous la soumettons en pleine confiance à ceux qui ont la responsabilité des réformes de structure qu'appelle notre vieil édifice scolaire et universitaire, aussi bien qu'à l'ensemble des professeurs et maîtres de tous degrés. Ces derniers, en particulier, aideront d'autant mieux ces réformes à passer dans les faits qu'ils se représenteront mieux la partie de la courbe correspondant à l'évolution jusqu'ici accomplie. Ainsi sauront-ils, du moins, comment s'est constitué peu à peu l'organisme scolaire dont ils font partie, d'où il vient, sinon où il va, et quels principes se dégagent d'une réflexion bien conduite sur une période déjà longue de l'histoire pédagogique en France » (extrait de l'introduction).*
- European School Co-ordinator training (2001). « [Manuel de formation de l'enseignant coordinateur européen](#) ». Union européenne. En ligne (consulté le 12 juillet 2007) : [http://www.culture-routes.lu/php/fo\\_index.php?lng=fr&dest=bd\\_pa\\_det&id=00000105](http://www.culture-routes.lu/php/fo_index.php?lng=fr&dest=bd_pa_det&id=00000105).  
*« Depuis 1998, le Centre de Culture Européenne de Saint Jean d'Angély représente la France dans le projet de formation permanente European Co-ordinator du Curriculum Développement de l'Université de Hull (Grande-Bretagne). Le CCE a, par exemple, accueilli en mars 2000, dans le cadre de ce partenariat, 34 formateurs de*

14 pays d'Europe. Cette activité, financée par la Commission Européenne a donné lieu à la publication du Manuel de formation de l'enseignant coordinateur européen (réédité en 2001). Cette publication est un outil d'apprentissage et une banque de renseignements. Il présente le vécu pédagogique de plus de 150 enseignants européens ayant suivi des stages de formation » (résumé de l'auteur).

- Fritsch P. (1971). *L'éducation des adultes*. Paris ; La Haye : Mouton ; Gauthier-Villars.  
*Les recherches sur les formateurs d'adultes à la fin des années 50 montrent ce que l'auteur appelle le statut « intermédiaire » et la position « périphérique » du formateur à cette époque. Au milieu des années 1960, il débute déjà des « indices de professionnalisation » des formateurs.*
- Girault Jacques (dir.) (2005). *Les enseignants dans la société française au XX<sup>e</sup> siècle : itinéraires, enjeux, engagements*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Gérard Françoise (1999). « *La formation des enseignants et formateurs en Europe* ». En ligne : <<http://www.ciep.fr/bdd/fiche.php?numero=16192>> (consulté le 12 juillet 2007).  
« Pour constituer ce dossier consacré à la formation initiale et continue et à la professionnalisation des enseignants et formateurs de la formation professionnelle, la revue Actualité de la formation permanente a fait appel à des experts européens et aux travaux du CEDEFOP ; ce dernier a constitué en 1998 un réseau communautaire vivant appelé TNet (Training of trainers network), lui-même composé de réseaux nationaux créés dans chaque État membre et qui a pour but de porter à la connaissance de tous les pratiques, les expériences innovantes ainsi que les aspects réglementaires et législatifs relatifs à la professionnalisation des acteurs de la formation professionnelle. Deux articles sont consacrés à ce réseau. Les autres contributions mettent en exergue les évolutions des systèmes de formation. Panorama en France, Allemagne, Belgique néerlandophone, Finlande, Italie, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Union européenne » (résumé de l'auteur).
- Guigou Jacques (2003). « *Notules sur l'histoire de la formation des formateurs (1970-2001)* ». En ligne : <[http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php?id\\_article=258](http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php?id_article=258)> (consulté le 26 avril 2007).  
« Le formateur n'existe pas dans les années cinquante, seule une instruction professionnelle et technique est dispensée aux employés. Cette fonction est assurée par des cadres, des agents de maîtrise, des militants ou des techniciens. Les bouleversements politiques, sociaux et culturels de la fin des années 60, l'instauration de la « formation professionnelle continue » (loi juillet 71), va voir apparaître un système de formation où le formateur est produit par la combinaison de fonctions anciennes et nouvelles, dans l'entreprise et hors l'entreprise, il est issu des fractions hautes de l'ancienne classe ouvrière, le formateur est « engagé socialement », c'est un « agent de changement », un « médiateur ». Le modèle central de la formation de formateurs emprunte outils et méthodes à des expériences étrangères (nord-américaines et québécoises) et retient les pratiques novatrices de centres de formation comme le CESI (Paris), le CUCES (Nancy), le CUEEP (Lille)... les années 80 sont caractérisées par le passage d'une éducation comme dépense à une formation comme investissement. Dans les années 90, la formation de formateurs se trouve englobée dans le « management des savoirs », la « gestion des compétences », elle est opérationnalisée dans la tendance vers le « tout cognitif » et le « tout virtuel ». Actuellement, elle est englobée dans l'économie des compétences et des savoirs » (résumé CIEP).
- Hazoumé Marc-Laurent (1999). « *L'éducation des adultes : quel rôle pour les sociétés civiles en Afrique ?* ». En ligne : <<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/societecivaf.pdf>> (consulté le 12 juillet 2007).  
« En Afrique, l'organisation de nombreuses forces productives devra être mise en œuvre pour relever le défi du développement par le biais de l'éducation et de la recherche. L'avenir reste lié à de nombreuses situations de conflits et de guerres. Comme sur tous les continents, l'Afrique recèle d'importantes ressources humaines, des valeurs intellectuelles capables de découvrir et de créer. Promouvoir la recherche pour donner aux générations futures les moyens de maîtriser la nature relève d'une prise de conscience et d'une organisation du domaine à travers la prise en main de l'éducation » (résumé VST).
- Huguet Jean-Marc (2004). « *La formation des chefs : des périodes qui font histoire* ». *Actualité de la Formation Permanente*, vol. 188, p. 108-111.  
En ligne : <[http://gehfa.com/3\\_Publications/gehfa-vie-sociale.pdf](http://gehfa.com/3_Publications/gehfa-vie-sociale.pdf)> (consulté le 26 avril 2007).  
« Jean-Marc Huguet au cours d'un séminaire organisé par le GEHFA consacré à *La formation des chefs*, en 2003, a analysé quatre pistes pour montrer les étapes du passage, de la notion de « chef » à celle de « manager » : l'École des cadres d'Uriage, le courant Cégos, le courant des Relations humaines, et enfin le courant « gestionnaire », représenté par la Fnegeé (résumé VST).
- Karsenti Thierry, Garry Raymond-Philippe, Bechoux Juliette & Tchameni Ngamo Salomon (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis, stratégies d'action*. Montréal : Agence universitaire de la francophonie.  
*Ouvrage dirigé par Thierry Karsenti, avec la collaboration de Raymond-Philippe Garry, Juliette Bechoux et Salmon Tchameni Ngamo. Cet ouvrage a été co-édité en 2007 par le RIFEFF et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) sous licence Creative Commons 2.5 de paternité. Il est le résultat d'un travail d'équipe du RIFEFF réalisé durant l'année universitaire 2005-2006 et réunissant plus de 40 collaborateurs provenant de quelque 25 pays. Il contient les résultats de l'enquête menée par le RIFEFF sur le contexte de la formation des maîtres dans la Francophonie, ainsi que des textes présentant la formation des enseignants en Afrique, en Asie, en Amérique, en Europe et en Océanie.*
- Lang Vincent (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Laot Françoise (2005). « *Les formateurs ont-ils jamais existé ?* ». *Éducation permanente*, n° 164.

« Cet article cherche à montrer comment on a pu répondre différemment à cette question dans l'histoire récente selon les périodes et les contextes de formation. La présentation de quelques figures de « formateurs d'adultes » vient illustrer deux idées. D'une part, pendant longtemps, les spécificités de l'adulte en tant qu'apprenant n'ont pas été prises en compte. D'autre part, et en conséquence, aucune spécialisation du formateur n'était requise. Concevoir une formation et un « métier » de formateur tend à se généraliser en France après la Deuxième Guerre mondiale, non sans hésitations ni quelques revirements » (résumé de l'éditeur).

- Laot Françoise F. (2002). « *Éducation permanente : trois éclairages sur l'histoire d'une idée* ». *Actualité de la Formation Permanente*, vol. 180, p. 117-122.  
En ligne : <[http://gehfa.com/3\\_Publications/AFP180.pdf](http://gehfa.com/3_Publications/AFP180.pdf)> (consulté le 26 avril 2007)  
« Parce que l'histoire de l'idée d'« éducation permanente », développée depuis une cinquantaine d'années, est loin d'avoir livré tous ses secrets, le Gehfa lui a consacré trois séances de son séminaire annuel. Françoise Laot se fait l'écho des travaux du Groupe d'étude et de recherche sur l'éducation des adultes sur l'évolution de ce concept et sa mise en pratique. Elle retrace la contribution de la Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente à sa promotion, et résume les résultats des travaux de Jean-Claude Forquin sur un corpus de textes publiés par l'Unesco » (résumé de l'auteur).
- Laot Françoise & Orly Paul (2004). *Éducation et formation des adultes : histoire et recherches*. Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP).  
« Les apports des pratiques et des recherches développées dans le champ de la formation des adultes à une réflexion large sur l'éducation ont été, jusqu'à présent, peu étudiés. Il a donc semblé nécessaire d'amorcer une réflexion qui débute par les différentes sources auxquelles la formation des adultes a d'abord puisé. S'intéressant ensuite au triple processus d'institutionnalisation, de rationalisation et de marchandisation dont elle est l'objet au tournant des années soixante-dix, cette réflexion se clôture, provisoirement, sur la présentation des recherches contemporaines autour de deux notions clés : la question de la compétence comme paradigme hégémonique, et la question du sujet apprenant et de son activité » (résumé de l'éditeur).
- Laot Françoise (1999). *La formation des adultes : histoire d'une utopie en acte*. Paris : L'Harmattan.  
« Comment pensait-on la formation des adultes avant la loi de 1971 ? Dans les années 60 à Nancy, trois institutions oeuvrent en symbiose dans un même but : le développement de l'éducation permanente en France ou la possibilité enfin donnée à tous de se former "du berceau au cimetière" » (résumé de l'éditeur).
- de Lescure Emmanuel (2004). *La construction du système français de formation professionnelle continue : retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et la loi du 16 juillet 1971*. Paris : L'Harmattan.  
« L'accord national interprofessionnel « sur la formation et le perfectionnement professionnels » de juillet 1970 était-il un bon accord ? Trouve-t-il son origine dans une revendication radicale ? Comment la reconnaissance du droit au congé de formation sur le temps de travail et l'obligation de financement par les entreprises ont-elles été acceptées ? Quel contexte politique a permis cette construction ? Quel rôle y ont joué les institutions et particulièrement l'Éducation nationale ? » (résumé de l'éditeur).
- de Lescure Emmanuel (2005). « Le niveau des agents de la formation ne cesse de s'élever mais reste dispersé ». *Éducation permanente*, n° 164.  
« Partant du constat d'un déficit de connaissances des agents de la formation saisis dans leur ensemble, l'article propose, par une analyse secondaire de l'enquête emploi de l'INSEE (1983-2002), une description des niveaux de formation de cette population et de son évolution depuis les années 1980. Si, dans un contexte d'explosion démographique, le niveau tend à s'élever, les personnes regroupées dans les deux PCS de la formation font preuve d'une grande dispersion. L'examen de la diversité des niveaux et des filières parmi lesquels se recrutent les agents de la formation met l'accent sur l'extrême segmentation du groupe professionnel » (résumé de l'auteur).
- Maroy Christian (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*, n° 155, p. 111-142.  
« Face à une école et à une société en transformation rapide, cet article présente une synthèse de ce qu'on sait de l'évolution effective du travail des enseignants du secondaire. Le travail prescrit aux enseignants s'infléchit de façon convergente en Europe : les enseignants doivent, outre leurs tâches traditionnelles de préparation de cours, d'enseignement et d'évaluation, participer davantage à la vie de leur école, s'engager dans un travail collectif, se former... Au niveau du travail réel, la littérature en sciences de l'éducation s'accorde sur un constat d'intensification et de complexification du travail des enseignants. L'intensification se marque moins par un allongement de la durée du travail que par un alourdissement et une extension des tâches à réaliser et par une complexification du travail en classe. Cependant, cette intensification du travail ne doit pas seulement être rapportée à des évolutions du public scolaire mais aussi, dans les pays anglo-saxons, aux politiques scolaires basées sur l'évaluation et l'accountability. En conclusion, nous nous interrogeons sur les raisons de la tiédeur pour ne pas dire de la résistance des enseignants, face à des réformes scolaires qui sont supposés les aider. Le problème est-il seulement celui d'une résistance au changement liée à des cultures professionnelles dépassées ? Le malaise enseignant nous semble plus profondément lié à des formes de retrait ou d'opposition aux réformes, lorsqu'elles accentuent la déprofessionnalisation des enseignants » (résumé de l'auteur).
- Nallet Jean-François & Caspar Pierre (2006). « Deux modèles de la formation de formateurs au tournant de la loi de 1971 ». *Recherche et Formation*, n° 53, p. 25-40.  
« Témoignages de deux acteurs sur les expériences contrastées de deux institutions. Le premier retrace ce que l'on a nommé ici le modèle « professionnel » de formation de formateurs qui, construit autour de la transmission de gestes professionnels, s'appuie sur l'expérience professionnelle des formateurs et permet de répondre rapi-

dement à des besoins en personnel qualifié. Le second s'intéresse à ce que l'on a appelé le modèle « généraliste », il s'agit ici, en partant d'une analyse des besoins de susciter une auto-éducation au sein du personnel d'une grande entreprise. L'intervention porte alors presque exclusivement sur la formation pédagogique de formateurs occasionnels et vise à introduire une procédure de changement dans l'univers de travail » (résumé Recherche et formation).

- Prost Antoine (2006). « Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980) ». *Recherche et Formation*, n° 53, p. 11-23.  
« Dégager les grands axes d'une histoire aussi complexe est déjà un projet ambitieux. Le champ de la formation des adultes s'est constitué, semble-t-il, d'abord en marge de l'Éducation nationale, sinon contre elle. L'Éducation nationale a tenté d'en prendre le contrôle hégémonique, mais elle a échoué, et la formation des adultes s'est constituée en domaine autonome et éclaté, avec des secteurs qui revendiquent chacun leur originalité » (résumé Recherche et formation).

### 1.1.2. Ressources en ligne

- Training of trainers network (TTNet), est un réseau de réseaux nationaux européen comportant un espace communautaire de communication, de coopération et d'expertise en matière de formation des enseignants et des formateurs de la formation professionnelle. Ses objectifs sont d'analyser, capitaliser et diffuser l'information sur les processus de professionnalisation des acteurs de la formation. Aujourd'hui, il représente trois cents organismes, soit environ plus d'un million de formateurs de la formation professionnelle. Le [réseau TTnet France](#) est animé par le [Centre INFFO](#). Le groupe fondateur se réunit quatre fois par an et il organise deux journées thématiques d'échanges.
- La *Conférence des chefs d'établissements de formation d'enseignants et de formateurs (CEFEF)* est un organisme permanent de réflexion, de concertation et de coopération pour échanger des informations sur la situation des études en éducation, conduire des réflexions sur les métiers de l'enseignement et de la formation, resserrer les liens entre les établissements à même vocation afin de donner à leurs études une dimension internationale. Son siège est établi à la faculté de pédagogie de l'université libanaise de Beyrouth. En France, les IUFM d'Aquitaine, d'Auvergne, de Grenoble et des Antilles et de la Guyane font partie des membres fondateurs. Les contacts se font auprès de [Gisèle Painchaud](#), doyenne de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal.
- Le *Réseau international francophone d'établissements de formation de formateurs (RIFEFF)*, a pour mission de promouvoir la coopération et la solidarité entre les institutions francophones oeuvrant pour la formation de formateurs, en vue de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la professionnalisation des métiers de l'éducation. L'axe fondateur de ce réseau est la promotion de la coopération et de la solidarité entre les institutions francophones oeuvrant pour la formation de formateurs, en vue de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la professionnalisation des métiers de l'éducation. Ses missions sont multiples : favoriser la formation initiale et continue des enseignants notamment en développant la formation à distance (FAD) qui intègre les technologies de l'information et de la communication (TIC) ; favoriser la formation des formateurs, notamment en développant la formation à distance (FAD) qui intègre les TIC ; contribuer au développement de la recherche en éducation et formation, notamment par l'accroissement des échanges d'informations scientifiques ; encourager le développement et l'intégration des innovations pédagogiques et didactiques dans la formation à la profession enseignante ; promouvoir la culture de l'évaluation (de programmes, d'institutions, d'innovations, etc.) ; encourager l'élaboration d'outils ou de supports pédagogiques ou didactiques (manuels d'enseignement, cédéroms, didacticiels, logiciels, etc.). Le RIFEFF représente trente membres, cinq continents et près de quarante nationalités : [Afrique Centrale](#), [Afrique de l'Ouest](#), [Amérique du Nord](#), [Amérique du Sud](#), [Asie-Pacifique](#), [Caraïbes](#), [Europe Centrale et Orientale](#), [Europe de l'Ouest](#), [Maghreb](#), [Moyen Orient](#), [Océanie](#).
- Le *Groupe d'études-histoire de formation des adultes (GEHFA)*, créé en 1997, recense les [archives](#) pour les mettre à disposition du public ; favorise la réalisation de travaux de recherche sur ce thème ; aide à la mise en place et au développement d'activités d'enseignement et de formation dans ce domaine ; organise des manifestations utiles à la réalisation de ces objectifs. Il met à disposition des usagers une [base bibliographique](#) de 333 notices. Pierre Benoist dans *Groupe d'étude-histoire de la formation des adultes (GEHFA)* et Françoise F. Laot, présidente du GEHFA, retracent la genèse et le développement du groupe d'étude. F. Laot fait une rétrospective du rôle joué par Jacky Beillerot, Jacques Bourquoin, Vincent Peyre et Pierre Segond autour du thème [L'histoire, en somme, non pour la nostalgie, mais pour l'avenir](#).
- *Institut européen d'éducation et de politique sociale*, est un organisme d'éducation qui compte trente ans d'expérience dans l'analyse des politiques d'éducation et de formation en Europe.

## 1.2. Nouvelles prescriptions

### 1.2.1. D'autres manières de travailler

- Bresler Liora (2004). « **La construction d'un nouveau domaine d'expertise pour les enseignants : la transdisciplinarité** ». *Recherche et Formation*, n° 47, p. 25-40.  
« Une réflexion sur les possibilités de franchir les frontières entre les disciplines, à partir de l'exemple des arts et des sciences, qui s'appuie sur une étude menée aux États-Unis vers la fin des années 80. Cinq établissements du second degré ont été choisis pour analyser l'intégration de l'enseignement artistique, à travers des projets individuels et en groupe, aux objectifs transdisciplinaires. Il apparaît que les enseignants ont tiré des bénéfices de la collaboration, en élargissant leur vision de leur discipline, comme en appréhendant mieux celle de leurs collègues. Quant aux élèves, ils ont eu le sentiment de mieux comprendre le sens de leurs tâches, en y participant plus activement. Dans une deuxième partie, l'auteur propose un cadre pour mettre en oeuvre la transdisciplinarité, ainsi qu'une approche des dynamiques qui permettent de faciliter le travail collaboratif, en établissant des "zones de pratique transformative" » (Résumé : Recherche et formation).
- Delamotte Eric (2005). « **Économie des savoirs, information et formation** ». *Éducation permanente*, n° 164.  
« Une réflexion approfondie sur les fonctions du formateur ne peut se développer sans analyser les modalités actuelles de circulation des savoirs. Les fonctions d'information et de formation demandent alors à être appréhendées simultanément pour saisir l'évolution actuelle : la question centrale n'est pas uniquement celle du traitement et de la conservation d'informations et de savoirs, considérés comme matière première, c'est aussi celle de la mobilisation des connaissances. On est alors amené à examiner les éléments d'une convergence. Dans une période où le management des connaissances semble être un facteur-clé du succès, nombre d'entreprises concentrent leurs efforts sur la capitalisation des connaissances émergentes et sur l'exploitation des connaissances » (résumé de l'éditeur).
- D'Halluin Chantal & Waret Philippe (2001). « **Du présentiel au virtuel. Comment des formateurs s'organisent, échangent à distance** ». *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 36, p. 52-54.
- Mellet d'Huart Daniel, Michel Georges & Steib Dominique. « **Usages de la réalité virtuelle en formation professionnelle d'adultes : entre tradition et innovation** ». En ligne (consulté le 19 mars 2007) : [http://wikindx.inrp.fr/biblio\\_vst/www.dm-dh.com/FichiersPdf/2005\\_Mellet-dHuart-EtAl@VLR\\_Laval\\_.pdf](http://wikindx.inrp.fr/biblio_vst/www.dm-dh.com/FichiersPdf/2005_Mellet-dHuart-EtAl@VLR_Laval_.pdf)  
« Présentation des usages de la réalité virtuelle d'un organisme de formation professionnelle pour adultes. Ces usages s'inscrivent dans une tradition pédagogique de la mise en situation. Allant au-delà de la reconstitution de situation d'apprentissage, concevoir un environnement virtuel pour l'apprentissage, c'est exploiter les potentialités de la réalité virtuelle afin d'enrichir les approches pédagogiques et de rendre les apprentissages plus faciles. Présentation des sources pédagogiques, les réalisations, les développements en cours et les perspectives de travail » (résumé de l'auteur).
- Rey Bernard (1996). *Les compétences transversales en question*. Issy-les-Moulineaux : ESF.  
« Derrière les savoirs proprement scolaires, les enseignants cherchent à former bien autre chose que de simples habiletés scolaires et ce projet s'exprime aujourd'hui officiellement à travers la notion de « compétences transversales ». Mais de quel ordre sont ces compétences ? Sont-elles étrangères aux disciplines ? Sont-elles strictement méthodologiques ou ne renvoient-elles pas, plus fondamentalement, à des « intentions ». S'il en est ainsi, c'est alors toute la pédagogie qui devrait être réorganisée autour de ces "compétences transversales" » (résumé de l'éditeur).
- Teiger C. & Lacomblez M. (2006). « **L'ergonomie et la transformation du travail et/ou des personnes. Permanences et évolutions** ». *Éducation permanente*, n° 166.  
« Les liens entre l'ergonomie, l'analyse du travail et la formation sont anciens et problématiques. À l'origine, en Europe, l'objectif de l'ergonomie étant de transformer le travail pour l'adapter à l'homme, ce nouveau paradigme impliquait de rompre avec les solutions antérieures : sélectionner et (trans)former la main-d'œuvre en vue de l'adapter au travail. Cet article retrace des évolutions dans les deux domaines qui ont constitué une préoccupation constante des ergonomes : formation à l'ergonomie (analyse du travail) des différents acteurs susceptibles d'agir également pour transformer le travail ; enrichissement de la formation professionnelle par une analyse ergonomique » (résumé de l'éditeur).
- Tozzi Michel & Etienne Richard (dir.) (2004). *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherches*. Paris : L'Harmattan.  
« L'irruption de la discussion dans l'éducation et la formation est souvent interprétée comme un progrès. Mais elle peut comporter aussi des dangers : ne risque-t-elle pas de faire basculer vers l'affrontement stérile des opinions individuelles ? De consacrer l'inégalité des prises de parole dans la société ? Ne conforte-t-elle pas un individualisme qui ne sait plus prendre en compte l'altérité ? Ne produit-elle pas un affaiblissement de l'autorité des adultes lorsqu'elle conduit à tout négocier ? Cet ouvrage a pour ambition de questionner ce recours à la discussion qui se développe dans divers lieux d'éducation et de formation. Peut-on utiliser la discussion pour éduquer et pour former ? Favorise-t-elle les mouvements de la pensée, la construction de connaissances, l'acquisition de compétences et quelle pertinence peut-elle avoir pour entraîner un engagement citoyen ? Tels sont les principaux points qui ont été abordés lors d'un colloque organisé sur ce thème par les équipes de recherche en sciences de l'éducation de Montpellier les 23 et 24 mai 2003. Ils permettent de présenter dans cet ouvrage un nouveau champ de recherches » (résumé de l'éditeur).

### 1.2.2. Les nouveaux dispositifs

- Fortin Corinne (2004). « [Travaux personnels encadrés ou l'effet causal de l'interdisciplinarité](#) ». *Aster*, n° 39, p. 61-90.  
« *Les obstacles à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité sont de divers ordres. Dans les disciplines scientifiques, il s'agit de regarder autrement les concepts génériques, sans tomber dans le réductionnisme. Une équipe INRP a cherché à éclairer les modes de décloisonnement des disciplines dans les TPE, en s'appuyant sur des entretiens et des observations. On s'est plus particulièrement intéressé aux pratiques pédagogiques des enseignants, et à la résolution de problème par les élèves. Il apparaît que la collaboration des enseignants oscille entre co-animation et co-élaboration. Les modalités et les limites de l'intervention didactique ne sont pas forcément partagées. D'autre part, les TPE mettent les élèves dans une situation de résolution de problème, interdisciplinaire de surcroît. On constate qu'ils éprouvent des difficultés à tirer profit de la recherche documentaire pour questionner leur sujet, ainsi qu'à réorganiser et recontextualiser les données trouvées, dont ils ont une lecture « mono-disciplinaire ». Il est nécessaire pour les enseignants d'aider les élèves à adopter des stratégies de résolution de problèmes, pour favoriser la structuration des connaissances* » (résumé Pénélope).
- Kalogiannakis Michail (2004). [Réseaux pédagogiques et communautés virtuelles : de nouvelles perspectives pour les enseignants](#). Paris : L'Harmattan.  
« *L'introduction des TPE (travaux personnels encadrés), dans les lycées en 2001, a entraîné un changement dans les pratiques pédagogiques des enseignants. À partir de l'exemple des sciences physiques, une recherche s'est intéressée à la communication électronique entre enseignants, pour évaluer l'impact des listes de diffusion sur l'insertion de ce nouveau dispositif, et sur l'émergence de nouvelles pratiques en classe. Les résultats montrent que les enseignants font une différence entre les méthodes traditionnelles d'enseignement et l'enseignement avec les TICE. Les enseignants de sciences physiques ayant participé à l'expérimentation se présentent souvent comme des « personnes ressources », qui assument une posture de médiateur, d'animateur, de guide. Leur participation aux communautés virtuelles donne lieu à des collaborations de natures diverses. Les TICE ne sont pourtant pas exploitées au prorata de leurs possibilités* » (résumé de l'éditeur).
- Lantheaume Françoise, Coste Sabine & Holland Françoise (2007). « [Travail enseignant et nouvelles prescriptions en lycée professionnel](#) ». In *Rapport de recherche* Lyon : UMR Éducation et Politique.
- Larcher Claudine & Crindal Alain. « [Structuration des connaissances et nouveaux dispositifs d'enseignement](#) ». En ligne (consulté le 9 septembre 2007) : <http://www.inrp.fr/INRP/publications/editions-electroniques/resolveUId/cb4799c26f67b9bb77532a7673f7aab5>  
*Présentation des résultats de la recherche associative INRP 2002-2003.*
- Terrisse André, Amade-Escot Chantal, Venturini Patrice & Calmettes Bernard (2004). « [Travaux personnels encadrés à dominante physique en 1ère S : étude de cas et analyse didactique](#) ». *Aster*, n° 39, p. 11-37.  
« *Une étude qui s'insère dans la recherche coopérative portant sur « structuration des connaissances et nouveaux dispositifs d'enseignement » menée sous l'égide de l'INRP. Dans les TPE, en sciences, l'accent est mis sur la démarche scientifique, mais l'expérience n'est pas obligatoire, ni l'acquisition de connaissances nouvelles. Quant à l'évaluation, on sait qu'elle concerne à la fois le produit et le processus. La recherche s'est intéressée aux pratiques des différents acteurs, et à la structuration des connaissances mises en œuvre dans le dispositif. On a mené des entretiens avec des élèves et des enseignants, et examiné les carnets de bord. Les résultats montrent que, derrière l'intention affichée de faire travailler les élèves en autonomie, les enseignants interviennent au plan organisationnel pour faire aboutir le projet, alors qu'ils agissent peu au niveau de la structuration des contenus scientifiques. On peut faire l'hypothèse que le poids des représentations, les contraintes liées au système, et l'assujettissement aux institutions « cours » et « établissement » empêchent l'émergence d'une nouvelle réflexion didactique* » (résumé Pénélope).
- Schneeberger Patricia, Cotten Alain & Goix Hervé *et al.* (2004). « [Types de travaux personnels encadrés, postures d'enseignants et structuration](#) ». *Aster*, n° 39, p. 39-60.  
« *Une étude menée à l'IUFM d'Aquitaine, en association avec l'INRP, consacrée à la structuration des connaissances dans les nouveaux dispositifs d'enseignement, a profité de la mise en place des TPE pour s'appuyer sur des observations de terrain. Il apparaît qu'on peut distinguer quatre catégories de TPE dans les disciplines scientifiques, ce qui introduit des différences importantes entre les groupes, mais les rassemble sur des difficultés communes. Il s'agit alors de s'interroger sur le rôle de l'enseignant tuteur, et sur les conditions de son efficacité. Là aussi, on a observé trois postures différentes, parfois adoptées successivement : celle de l'accompagnateur, celle de l'expert, celle du conducteur. De ces analyses comparatives, se dégagent des conditions nécessaires à la structuration des connaissances. Les élèves doivent posséder un niveau de maîtrise de certaines notions, et savoir mobiliser les outils intellectuels nécessaires. Les enseignants doivent faire preuve d'expertise et ajuster leur encadrement à la situation. Il faut également pouvoir élucider les processus mis en jeu et repérer les obstacles dans la structuration des connaissances* » (résumé Pénélope).

## 1.3. Changement du métier d'enseignant et transformation de l'institution

### 1.3.1. Évolution du système

- Anderson Stephen E. & Thiessen Denis (2005). « [Communautés apprenantes en transformation : la tradition du changement aux États-Unis](#) ». In Lessard Claude & Tardif Maurice (dir.). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Benadusi Luciano & Consoli Francesco (2004). *La Governance della Scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*. Bologna : Il Mulino.  
« L'ouvrage recense plusieurs contributions de chercheurs autour de la question des nouvelles réformes en faveur de l'autonomie des établissements scolaires. Il s'intéresse notamment à la mutation profonde que représente le passage d'une philosophie politique basée sur un programme institutionnel et le pilotage des institutions au niveau central, à une philosophie de « gouvernance » basée sur un nouveau rapport entre contrôle central et déconcentration, entre standards et autonomie » (résumé VST).
- Bronckart Jean-Paul & Gather Thurler Monica (2004). *Transformer l'école*. Bruxelles : De Boeck.  
« Compte rendu des contributions de la journée scientifique organisée par l'université de Genève en hommage aux apports des travaux de Michael Huberman. Après l'hommage, une synthèse comparée propose un bilan des recherches sur l'état des systèmes éducatifs à l'échelle de la planète. À partir de tests destinés à un échantillonnage d'élèves, de questionnaires sur les différents systèmes éducatifs, les auteurs donnent des tendances plutôt que des résultats définitifs, en raison de la grande diversité des organisations très dépendantes d'une socio-culture. Dans ce cas, peut-il y avoir une politique universelle, donc standardisée, pour transformer l'école ? L'innovation peut-elle être assimilée au changement ? Plusieurs contributions abordent ces aspects. Ce n'est qu'à partir d'une typologie de dispositifs et de règles de fonctionnement qu'un pilotage des systèmes éducatifs pourra être mis en place de façon dynamique. Si l'on considère que chaque établissement scolaire, par son histoire, est unique, il ne peut y avoir que des transformations dans la négociation concertée et une adaptation, voire une traduction locale d'une volonté institutionnelle de réforme. Les acteurs de terrain doivent être impliqués et s'impliquer délibérément pour qu'un juste équilibre se construise entre transformation universelle et créativité singulière des enseignants. Après cette macro-analyse des transformations, plusieurs contributions abordent les processus de transformation à l'intérieur même des systèmes didactiques et qui ne peuvent être que le fait des enseignants eux-mêmes. La mise en place des dispositifs, qui permettent à l'enfant de produire une pensée et de la formaliser, donne la possibilité d'une exploration des processus et des démarches de l'enfant. La place du questionnement, tant du côté de l'élève face à l'apprentissage que du maître dans ses pratiques, est au cœur du changement pédagogique. C'est par l'analyse du travail de l'enseignant (les exemples sont pris dans le champ des didactiques des mathématiques et du français), au cœur du rapport entre savoirs à enseigner et objets à finalité éducative, que passe aussi la transformation de l'école. Le système éducatif est un nœud complexe entre management dynamique et bureaucratie, doutes, désillusions, crise de confiance et modernité et innovation technologique. Leur pilotage stratégique devra parvenir à trouver un équilibre entre standardisation néolibérale et besoins spécifiques, entre pratiques autoritaires et implication des acteurs » (résumé de l'éditeur).
- Cochran-Smith Marylin (2005). « [The New Teacher Education: For Better or for Worse ?](#) ». *Educational Researcher*, vol. 34, n° 7.
- Coppieters Piet (2005). « [Turning schools into learning organizations](#) ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 28, n° 2, p. 129-139.  
« L'éducation tout au long de la vie est un concept devenu populaire dans le discours politique et éducationnel. L'objectif final des établissements scolaires consiste à activer l'apprentissage autodirigé en développant les aptitudes des apprenants à se former tout au long de la vie. Pour atteindre ce but, l'école devra se transformer d'une institution qui transmet les connaissances en une organisation apprenante. Cette contribution montrera que cette transformation nécessite une nouvelle approche des processus de changement et de la gestion du changement. L'ancienne approche est connue sous le nom de « School Effectiveness, Improvement and Culture (SEIC) ». Nous tenterons de démontrer que la tendance générale de ce mouvement privilégiant des visions factorielles, déterministiques et simplistes pour changer et améliorer l'efficacité de l'école permet à peine de comprendre les processus complexes du changement dans les écoles. À cet effet, nous examinerons une nouvelle vision qui considère l'école comme une entité sociale dynamique, versatile et complexe, dont le développement dépend de systèmes complexes d'adaptation » (résumé VST).
- Cornu Bernard (2000). *Le nouveau métier d'enseignant*. La Documentation française.  
« La révolution de l'information et de la communication est venue bouleverser une profession au service du développement humain jusqu'ici essentiellement fondée sur la transmission des connaissances. Dans de nombreux pays, ces changements se sont inscrits dans une transformation profonde des paysages urbains, une mutation de l'activité humaine marquée par la raréfaction des emplois, une subversion des attitudes et des comportements caractérisée chez certains jeunes par un rejet des valeurs, le refus de toute autorité et d'abord de celle du « maître », le refuge dans la négation voire dans la violence. L'enseignant est au cœur de ces changements : il les vit, il les subit parfois, il les accompagne, il les anticipe. Et si le système change, ce n'est pas seulement pour des raisons qui lui sont extérieures : il lui faut changer pour mieux répondre aux besoins de la société, et les enseignants sont alors les premiers agents des changements et des évolutions. Est-ce une simple évolution ou bien voit-on émerger un nouveau métier ? Fruit d'un travail collectif conduit dans le cadre de la Commission fran-

çaise pour l'Unesco, cet ouvrage tente de décrire les évolutions du métier d'enseignant en se plaçant dans une perspective internationale » (résumé de l'éditeur).

- Cyterman Jean-Richard (2007). « [Les grands choix ministériels autour de la LOLF](#) ». *Administration et éducation*, n° 113, p. 19-32.  
« *Présentation des grands choix politiques et techniques du ministère de l'éducation nationale qui ont présidé au découpage des crédits en missions, programmes et actions, ainsi que prévu par la nouvelle loi organique des finances (LOLF)* » (résumé VST).
- Denantes Jacques (2006). [Les universités françaises et la formation continue : 1968-2002](#). Paris : L'Harmattan.  
« *La formation continue est inscrite dans la mission des universités depuis 1968, mais leurs efforts en la matière restent très disparates. Dans le cas des universités, l'histoire montre le décalage entre l'incitation des pouvoirs publics à s'engager dans la formation continue et la réalité de cet engagement. Une plus grande autonomie des universités permettrait une diversification des orientations entre celles qui privilégient la recherche et celles qui donnent la priorité à l'enseignement et à la formation* » (résumé de l'éditeur).
- Dubet François (2002). [Le déclin de l'institution](#). Paris : Seuil.
- Dutercq Yves (1993). [Les professeurs](#). Paris : Hachette.
- Hargreaves Andy (2003). [Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity](#). Maidenhead : Open University Press.
- (2006). [Identification des problèmes relatifs à l'intégration de l'IUFM à l'Université](#). Paris : Conférence des directeurs d'IUFM.  
« *À la demande du ministre de l'Éducation nationale, la Conférence des directeurs d'IUFM (décembre 2005) a étudié les problèmes d'intégration des IUFM dans les universités et proposé un certain nombre de réponses* » (résumé VST).
- Kerlan Alain (1998). [L'école à venir](#). Issy-les-Moulineaux : ESF.  
« *Vous vous demandez ce que devient l'école, et ce qu'il en est, ce qu'il en sera du métier d'enseigner et de la responsabilité d'éduquer. L'interrogation que nous avons en partage, nous autres éducateurs, est à la fois grave et modeste. Elle se nourrit d'un sentiment diffus et d'un jugement d'opinion sur l'école comme elle va : oui quelque chose dans l'école a changé, basculé, peut-être définitivement. Nous ne savons pas très bien dire quoi, ni pour quoi, mais nous pouvons en nommer de nombreux signes : les élèves, la relation éducative, les attentes, les savoirs, les objectifs, les finalités. Nous savons que nous sommes aujourd'hui entre un modèle d'école au passé, dont la force perdure, et une école à venir, qui s'invente au quotidien* » (résumé de l'éditeur).
- Goodson Ivor F. (2005). [Learning, Curriculum and Life Politics: the Selected Works of Ivor F. Goodson](#). London : Routledge Farmer.  
« *In this book, Ivor Goodson brings together 20 key writings in one place. Starting with a specially written Introduction, which gives an overview of Ivor's career and contextualizes his selection within the development of the field, the chapters cover: Curriculum history and policy; Classroom pedagogy and strategies for professional development; Life history, narrative and educational change. This book not only shows how Ivor's thinking developed during his long and distinguished career; it also gives an insight into the development of the fields to which he contributed. In the World Library of Educationalists, international scholars themselves compile career-long collections of what they judge to be their finest pieces – extracts from books, key articles, salient research findings, major theoretical and/practical contributions – so the world can read them in a single manageable volume. Readers will be able to follow the themes and strands of their work and see their contribution to the development of a field, as well as the development of the field itself* » (résumé de l'éditeur).
- Jones Graham A. (2005). « [Critique du "managérisme" dans les écoles anglaises](#) ». In Demeuse Marc, Baye Ariane & Straeten Marie-Hélène et al. (dir.). *Vers une école juste et efficace*. Bruxelles : De Boeck.  
« *Analyse la « macdonaldisation » du management du système éducatif anglais, caractérisée par une utilisation des recherches sur l'efficacité scolaire par le gouvernement dans une vision instrumentale et technologique de l'éducation, opposée tout à la fois au professionnalisme enseignant et aux conceptions modernes du leadership dans le monde économique* » (résumé de l'éditeur).
- Kjærnsli Marit & Lie Svein (2004). « [PISA and scientific literacy: similarities and differences between the nordic countries](#) ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 48, n° 3, p. 271-286.  
« *In this paper we have set out to search for similarities and differences between the Nordic countries concerning patterns of competencies defined as scientific literacy in the Programme for International Student Assessment (PISA) study. The first part focuses on gender differences concerning the two types of competencies, understanding of scientific concepts versus skills in scientific reasoning, based on analyses of sum scores of groups of items. The second part focuses on differences and similarities between countries based on item-by-item analyses. Correlations between each Nordic country (as well as the Nordic group as a whole) and every other country have been used to look for a Nordic pattern. In the last part cluster analysis has been used to see how countries establish clusters and whether these clusters represent meaningful groups in a geographical, cultural or political context* » (résumé de l'auteur).
- Klus-Stańska Dorota (2005). « [In-service training and professional development of Polish teachers in the light of the reformed requirements of professional promotion](#) ». In Association for Teacher Education in Europe (ATEE), *30<sup>e</sup> Conférence annuelle de l'ATEE*, Amsterdam, 22-26 octobre 2005.

- Laderrière Pierre (dir.) (2004). *Les nouveaux métiers de l'enseignement : où en est l'Europe ?*. Paris : L'Harmattan.
- Lang Manfred (2004). « Collaborative Reflective Practice in School-Based Teacher Education ». In International Study Association on Teachers and Teaching, *New Direction's in Teacher's Working and Learning Environment*, Leiden, The Netherlands, 27 juin-1<sup>er</sup> juillet 2003.
- Lang Vincent (2005). « La profession enseignante en France : permanence et éclatement ». In Lessard Claude & Tardif Maurice (dir.). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Legault Jean-Pierre (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Montréal : Éditions Logiques.  
« À plusieurs reprises, le ministère de l'Éducation du Québec a souligné l'importance de la réflexion sur les pratiques éducatives, acte essentiel à la pratique enseignante et à sa professionnalisation, en formation comme dans la pratique du métier. Le premier chapitre de l'ouvrage revient sur les différents « modèles » de formation des enseignants qui ont prévalu : centrés sur le savoir, sur le savoir-faire ou l'engagement et enfin centrés sur la réflexion, avec une articulation théorie/pratique, dans une perspective plus constructiviste. Le chapitre 2 survole les courants de recherche, les études menées sur la réflexion de l'enseignant, les attitudes et habiletés requises pour s'engager dans cette démarche. Des manques persistent sur les buts de cette réflexion et sur la façon d'y former les enseignants. Le chapitre 3 pose le cadre conceptuel de cet acte complexe qu'est la réflexion, notamment l'étude de P.P. Grimmet sur la réflexion considérée comme une reconstruction de l'expérience. Se pose, néanmoins aux formateurs la difficile question de l'accompagnement des enseignants à cette pratique. Le chapitre 4 présente des modèles de réflexion, leurs forces et leurs faiblesses, avec lesquels, il ne suffit pas de se familiariser : encore faut-il chercher à maîtriser certains des outils proposés. Enfin le chapitre 5 propose des outils pour organiser cette réflexion ainsi que quelques illustrations : l'auto évaluation, l'étude de cas, le jeu de rôle, l'histoire de vie. L'auteur insiste, dans sa conclusion, sur les conditions à mettre en place, autant à l'université ou en formation que dans les établissements scolaires, pour que la réflexion puisse exister : telles accorder une place égale à la théorie et à la pratique, institutionnaliser cette réflexion comme démarche de construction de son propre savoir professionnel. Note : chaque chapitre se termine sur une série de questions destinées à alimenter la réflexion des formateurs sur ce sujet » (résumé de l'éditeur).
- Lenoir Yves (2007). « Des pratiques d'enseignement en évolution ». *Formation et profession*, vol. 13, n° 2, p. 14-16.  
« L'auteur met en avant la nécessité d'une analyse des pratiques enseignantes et suggère un certain nombre de questions se posant à la recherche en éducation portant sur les pratiques enseignantes. Il s'agit de prendre en compte le contexte des réformes curriculaires mais aussi l'ambiguïté des approches possibles entre pratiques exprimées et pratiques effectives » (résumé VST).
- Lessard Claude & Barrère Anne (2005). *Travailler ensemble ? des réformes éducatives aux pratiques enseignantes*.
- Lunenburg Fred C. & Ornstein Alan C. (2004). *Educational Administration: Concepts and Practices*. Wadsworth Publishing.  
« The authors discuss all topics covered by other educational administration texts, and more: culture, change, curriculum, human resources administration, diversity, effective teaching strategies, and supervision of instruction. Lunenburg and Ornstein include more exciting pedagogical features than any other text, and topics are covered in a direct and easy-to-understand manner, with an excellent blend of theory and practice » (résumé de l'auteur).
- Mahony Pat & Hextall Ian (2000). *Reconstructing teaching: Standards, performance and accountability*. London : Routledge Farmer.  
« One of the greatest resources a school has is its staff. How teachers themselves, and their work, are defined is therefore a matter of utmost importance. Major trends of increased control and 'new managerialism' are occurring in most OECD countries, radically altering both the content and form of teacher education. This book outlines recent changes in teacher education and professional development and, by drawing on recent research findings, explores the positive and negative impacts on the nature of teaching and the shape of the profession » (résumé de l'auteur).
- Martinand Jean-Louis « La formation des enseignants, un enjeu pour les didactiques ». In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, Conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM), 2-4 mai 2007.
- Maroy Christian (dir.) (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants : une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : De Boeck.  
« Dans un contexte de transformation profonde de l'école et de son environnement, l'ouvrage vise à faire le point sur le fonctionnement des établissements secondaires tant dans leurs relations aux autres écoles que dans leur fonctionnement interne (coopération, prise de décision, participation). Il s'interroge aussi sur l'évolution sociologique du corps enseignant, sur la diversité des conditions concrètes d'exercice du métier, sur leur degré de satisfaction professionnelle, comme sur leurs identités professionnelles. Enfin, il analyse l'activité concrète de l'enseignant face à ses élèves. L'ouvrage rend compte d'une enquête auprès de directions scolaires et de 3600 enseignants répartis dans 140 écoles secondaires du réseau libre subventionné de la Communauté française de Belgique. Il intéressera tout particulièrement les enseignants, les futurs agrégés de l'enseignement secondaire et les chefs d'établissements » (résumé de l'éditeur).

- Maroy Christian (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*, n° 155, p. 111-142.  
« Face à une école et à une société en transformation rapide, cet article présente une synthèse de ce qu'on sait de l'évolution effective du travail des enseignants du secondaire. Le travail prescrit aux enseignants s'infléchit de façon convergente en Europe : les enseignants doivent, outre leurs tâches traditionnelles de préparation de cours, d'enseignement et d'évaluation, participer davantage à la vie de leur école, s'engager dans un travail collectif, se former... Au niveau du travail réel, la littérature en sciences de l'éducation s'accorde sur un constat d'intensification et de complexification du travail des enseignants. L'intensification se marque moins par un allongement de la durée du travail que par un alourdissement et une extension des tâches à réaliser et par une complexification du travail en classe. Cependant, cette intensification du travail ne doit pas seulement être rapportée à des évolutions du public scolaire mais aussi, dans les pays anglo-saxons, aux politiques scolaires basées sur l'évaluation et l'accountability. En conclusion, nous nous interrogeons sur les raisons de la tiédeur pour ne pas dire de la résistance des enseignants, face à des réformes scolaires qui sont supposés les aider. Le problème est-il seulement celui d'une résistance au changement liée à des cultures professionnelles dépassées ? Le malaise enseignant nous semble plus profondément lié à des formes de retrait ou d'opposition aux réformes, lorsqu'elles accentuent la déprofessionnalisation des enseignants » (résumé de l'auteur).
- Maroy Christian & Cattonar Branka (2000). « [Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégies de transformation de l'institution scolaire](#) ». *Éducation et sociétés*, n° 6, p. 21-41.
- Moon Robert (2005). « [Les politiques réformistes : transition dans la formation des enseignants en Angleterre](#) ». In Lessard Claude & Tardif Maurice (dir.). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Osborn Marilyn, McNess Elizabeth & Broadfoot Patricia (2000). [What Teachers Do: Changing Policy and Practice in Primary Education](#). London : Continuum.
- Perucca Brigitte (2004). « [Un métier en révolution](#) ». *Le Monde de l'Éducation*, n° 329, p. 22-37.  
« Panorama européen des conditions horaires de l'exercice du métier d'enseignant. Après une présentation de la situation actuelle en France, qui met en évidence de réelles disparités, est abordée la définition du métier en Suède, en Angleterre et au Portugal. Un regard rapide est également porté sur la situation en Finlande, aux Pays-Bas et en Allemagne » (résumé de l'éditeur).
- Ricard-Fersing Eliane (2003). « [Portfolio dans la formation des élèves professeurs aux États-Unis](#) ». In Crinon Jacques (dir.). *Le mémoire professionnel des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

### 1.3.2. Évolution de la formation

- Baluteau François (2005). [La sociologie, une science pour former les enseignants ? Le savoir sociologique chez des formateurs d'enseignants](#). Paris : Fabert.  
« L'introduction de la sociologie dans la formation des enseignants n'a jamais été placée sous le signe du consensus, accusée de déstabiliser l'école républicaine ou louée au contraire pour sa vision critique. Or cette étude montre une réalité moins opposée. L'usage de la sociologie ne s'inscrit pas dans la critique radicale du monde scolaire, mais vise au contraire la responsabilisation et la mobilisation des futurs enseignants devant les inégalités sociales à l'école. Cet ouvrage met également en évidence les efforts de ces formateurs pour faire de la sociologie une aide à la compréhension des problèmes scolaires et à leur résolution. Ainsi, ces formateurs d'IUFM s'inscrivent dans le processus de « professionnalisation » en cours et témoignent d'une sociologie de l'éducation mise au service de l'école » (résumé de l'éditeur).
- Bourdoncle Raymond (1994). « [Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique](#) ». *Spirale*, n° 13, p. 77-96.  
« Les différentes perspectives sociologiques, qui s'affrontent en sociologie des professions comme ailleurs, défendent des conceptions divergentes des savoirs professionnels. À chacune de ces conceptions correspondent un ou plusieurs modèles de formation des enseignants. Pour la perspective fonctionnaliste, ce sont des savoirs à base scientifique et des formations centrées sur l'acquisition des connaissances ; pour les interactionnistes, des savoirs d'expérience et des formations centrées sur la démarche d'appropriation par le sujet ; pour la perspective critique et conflictualiste, des savoirs éthiques et des formations centrées sur l'analyse des implications sociales, morales et politiques de l'activité. Beaucoup de formateurs s'inspirent de ces modèles, parfois de manière exclusive, souvent de manière éclectique. Cela dépend de leur position » (résumé de l'auteur).
- Centre INFFO (2004). « [La formation des enseignants et des formateurs en France](#) ». En ligne : <[http://www.centre-inffo.fr/pdf/refer\\_rapport4.pdf](http://www.centre-inffo.fr/pdf/refer_rapport4.pdf)> (consulté le 12 juillet 2007).  
« Trois thèmes développés : Le Rôle des enseignants et des formateurs dans le système de l'éducation et de la formation ; les enseignants et formateurs en formation professionnelle initiale ; les enseignants et formateurs en formation professionnelle continue » (résumé VST).
- Conjard Patrick & Devin Bernard (2005). « [Garantir un processus plutôt qu'un contenu de formation](#) ». *Éducation permanente*, n° 164.  
« Les mutations du travail transforment les compétences requises pour les salariés : « l'exécutant » d'hier doit être plus réactif et responsable. La formation-organisation est un processus de développement conjoint des compétences et de l'organisation qui répond à ces besoins. Sa mise en œuvre transforme la formation en une vérita-

ble conduite de projet concertée. En s'inscrivant résolument dans la perspective d'une organisation apprenante, elle renouvelle profondément la place du formateur » (résumé de l'auteur).

- Cros Françoise (dir.) (2005). *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie : une priorité européenne ?* Paris : L'Harmattan.
- Dubois Patrick, Gasparini Rachel & Petit Gérard (2005). *La formation IUFM au regard des représentations et des pratiques des PE2 (professeurs des écoles primaires en formation) et des PLC2 (professeurs des lycées et collèges en formation) en Éducation Physique et Sportives*. UMR Éducation et politiques.  
« Les motivations de cette recherche trouvent leur origine dans les critiques adressées à la formation IUFM par un certain nombre de stagiaires de deuxième année. Ceux-ci – PE2 ou PLC2 – ont réussi le concours de recrutement au professorat, mais n'ont pas encore obtenu la reconnaissance de leurs compétences professionnelles qui permet leur titularisation définitive. Or, plusieurs enquêtes et recherches font état d'une forte critique de la formation de la part de ces stagiaires. Ainsi, dans l'académie de Créteil en 2000/2001, Patrick Rayou souligne le décalage que les PE2/PLC2 ressentent entre la formation IUFM et leurs représentations concernant l'exercice du métier d'enseignant. De même, des enquêtes de la SOFRES puis de CSA opinion pour la Lettre du SNUIPP relèvent que :
  - 73% en 2001 et 76% en 2004 des professeurs des écoles débutants se disent insatisfaits de leur formation à l'IUFM ;
  - 78% en 2001 et 85% en 2004 déclarent que l'IUFM leur a apporté une réflexion globale sur l'école plutôt que des outils et des méthodes directement utilisables en classe. D'autres résultats, toutefois, paraissent plus nuancés, tels ceux obtenus par la DPD en décembre 2001, à partir d'entretiens menés auprès de 900 PLC en lettres, histoire-géographie et mathématiques, ayant une ou deux années d'ancienneté (Note d'information ministère Éducation Nationale, décembre 2001). Si les enquêtés jugent leur formation et les programmes des différents concours trop décalés par rapport à la réalité de la gestion quotidienne de la classe, ils apprécient cependant l'apport disciplinaire reçu l'IUFM » (résumé des auteurs).
- Fritsch P. (1971). *L'éducation des adultes*. Paris/La Haye : Mouton/Gauthier-Villars.  
« Les recherches sur les formateurs d'adultes à la fin des années 50 montrent ce qu'il appelle le statut « intermédiaire » et la position « périphérique » du formateur à cette époque. Au milieu des années 1960, il décèle déjà des « indices de professionnalisation » des formateurs » (résumé de l'éditeur).
- Gérard Françoise (1999). « La formation des enseignants et formateurs en Europe ». En ligne : <<http://www.ciep.fr/bdd/fiche.php?numero=16192>> (consulté le 12 juillet 2007).  
« Pour constituer ce dossier consacré à la formation initiale et continue et à la professionnalisation des enseignants et formateurs de la formation professionnelle, la revue Actualité de la formation permanente a fait appel à des experts européens et aux travaux du CEDEFOP ; ce dernier a constitué en 1998 un réseau communautaire vivant appelé TNet (Training of trainers network), lui-même composé de réseaux nationaux créés dans chaque État membre et qui a pour but de porter à la connaissance de tous, les pratiques, les expériences innovantes ainsi que les aspects réglementaires et législatifs relatifs à la professionnalisation des acteurs de la formation professionnelle. Deux articles sont consacrés à ce réseau. Les autres contributions mettent en exergue les évolutions des systèmes de formation. Panorama en France, Allemagne, Belgique néerlandophone, Finlande, Italie, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Union européenne » (résumé de l'auteur).
- Houpert Danièle (2005). « En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? ». *Cahiers Pédagogiques*, vol. 435.  
« Les éléments qui contribuent à la formation, qu'elle soit initiale ou continue, restent bien souvent mystérieux, de l'ordre de la boîte noire ? Cet article pose la question de cette élaboration, de cette percolation ou infusion, pour reprendre les deux métaphores les plus utilisées » (résumé de l'auteur).
- Jorro Anne (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.  
« Quels sont les liens entre l'évaluation et le développement professionnel des acteurs de l'éducation et de la formation ? Ils concernent aussi bien la clarification des référentiels utilisés que la régulation des projets et des dispositifs de formation, la place des pratiques auto-évaluatives, co-évaluatives dans le processus de formation, ou les postures des évaluateurs dans l'accompagnement des praticiens » (résumé de l'éditeur).
- Jorro Anne (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux : ESF.  
« La professionnalité, devenue une question centrale en éducation et en formation, est appréhendée à travers les compétences professionnelles. Pour l'auteur, elle pourrait être valorisée également en tenant compte des gestes professionnels, qui permettent l'organisation d'une situation formative, instrumentée, mais aussi ouverte à la relation interpersonnelle, dans laquelle on laisse circuler des valeurs. On distinguerait ainsi les savoirs d'action et les savoirs d'accomplissement, qui offrent au professionnel la liberté de l'inventivité, et l'accompagnent tout au long de son développement » (résumé de l'éditeur).
- Lamotte Bruno & Abattu Cécile (2006). *Diversités et inégalités : Quelles pratiques de formation*. Paris : L'Harmattan.  
« L'interrogation principale de cet ouvrage serait : comment inscrire la formation dans les réalités des apprenants ? La formation doit être innovante car notre société est en pleine mutation, générant diversités et inégalités. Des réflexions et des pratiques répondent à la problématique avec une ligne de conduite commune : la mise en évidence et la valorisation de la diversité des ressources humaines. Quatre dimensions ont été retenues. Il faut tout d'abord faire en sorte que les apprenants s'engagent positivement dans la formation. Pour cela, la notion de personne doit être au centre du dispositif. Ensuite, la formation doit s'articuler avec les priorités écono-

miques des entreprises pour que conjointement salariés et employeurs y trouvent un intérêt. Puis, la notion de solidarité doit se développer au niveau du territoire amplifiant ainsi la dimension de chaque individu. Enfin, l'environnement extérieur doit être pris en compte à l'aide des technologies de l'information et de la communication, ainsi que l'évolution du marché de l'emploi. L'objectif de ces réflexions est de savoir utiliser les différences pour trouver des solutions par la formation qui serait une remédiation à des problèmes professionnels pouvant même aboutir à l'innovation dans la solidarité afin de construire un groupe social cohérent » (résumé de l'éditeur).

- Leclercq Véronique (2005). « [La professionnalisation du formateur spécialisé en formation de base](#) ». *Éducation permanente*, n° 164.  
« L'article propose d'analyser les facteurs susceptibles d'éclairer l'existence de freins à la professionnalisation du métier de formateur dans le domaine de la formation de base de populations faiblement qualifiées et faiblement scolarisées, mais aussi de mettre en évidence les conditions nécessaires à une dynamique. La diversité des profils des formateurs, l'éclatement de leurs missions, la pluralité des savoirs professionnels en jeu, la variabilité des contextes de travail, constituent-ils des freins à la professionnalisation ? Si oui en quoi ? Ne peuvent-ils se transformer en leviers d'une dynamique ? À quelles conditions ? Comment trouver un chemin entre la construction partagée de finalités, de valeurs, de pratiques professionnelles et la standardisation techniciste ? » (résumé de l'éditeur).
- Lenoir Yves & Bouillier-Oudot Marie-Hélène (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Laval : Presses universitaires de Laval  
« Ce livre aidera le formateur à analyser ses pratiques de formation » (résumé VST).
- Martinet Marielle Anne, Raymond Danielle & Gauthier Clermont (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Ministère québécois de l'éducation, du loisir et du sport.  
« Document d'orientation pour la formation des enseignants du primaire et du secondaire au Québec, dans le cadre de la réforme de 1997. Dans un contexte où les pratiques de l'enseignement sont en pleine évolution, ce document donne les orientations générales de la formation des maîtres et dresse une liste des compétences professionnelles attendues, mais aussi les profils de sortie et les programmes de formation » (résumé de l'auteur).
- Paquay Léopold (2005). « [Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une "organisation apprenante" ? De l'utopie à la réalité !](#) ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 28, n° 2, p. 111-128.
- Paquay Léopold, Altet Marguerite & Charlier Evelyne (2001). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.  
« Quelles sont les compétences essentielles des enseignants expérimentés ? Par quels processus ces compétences professionnelles se construisent-elles ? Et, dès lors, comment former des enseignants pour qu'ils deviennent des professionnels capables de réfléchir sur leur pratique ? Questions cruciales pour les concepteurs de programmes, les chercheurs et les formateurs d'enseignants ! Cette nouvelle édition fait le point sur les réponses actuelles quant à la nature et à la genèse des compétences professionnelles. Elle propose surtout une panoplie de dispositifs originaux et de démarches expérimentées pour former des enseignants à analyser leurs pratiques » (résumé de l'éditeur).
- Perrenoud Philippe (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux : ESF.  
« Dans la réflexion sur l'exercice des métiers, la figure du praticien réflexif proposée par Donald Schön s'impose de plus en plus. Les savoirs rationnels, observait-il, ne suffisent pas à faire face à la complexité et à la diversité des situations de travail. L'enjeu est donc de réhabiliter la raison pratique, les savoirs d'action et d'expérience, l'intuition, l'expertise fondée sur un dialogue avec le réel et la réflexion dans l'action et sur l'action. Comme tous les « métiers de l'humain », le métier d'enseignant est particulièrement concerné par cette approche. Enseigner requiert, en effet, outre la connaissance des contenus d'enseignement et en étroite relation avec eux, un ensemble de savoirs multiples, didactiques ou transversaux, les uns issus de la recherche en sciences humaines et sociales, d'autres participant de la tradition et de l'expertise professionnelles collectives, d'autres encore construits par chacun au fil de son expérience. La pratique réflexive a notamment pour fonction de solidariser et de faire dialoguer ces divers savoirs. Ainsi, ce livre tente de montrer que le « paradigme réflexif » peut précisément concilier, dans l'exercice du métier d'enseignant, raison scientifique et raison pratique, connaissance de processus universels et savoirs d'expérience, éthique, implication et efficacité. Ce débat a de fortes incitations sur la façon de penser la formation des enseignants et la professionnalisation de leur métier. Ce livre est destiné d'abord à tous les professionnels qui analysent leurs pratiques, mais aussi à ceux qui les accompagnent : conseillers, formateurs, responsables de projets innovateurs, cadres scolaires. Il réexamine les concepts de base du paradigme réflexif (réflexion dans l'action, sur l'action, sur le système d'action) et les relie, d'une part, à des réflexions sur la formation en alternance, la démarche clinique, l'analyse des pratiques, le travail sur l'habitus, d'autres part aux théories de l'action située, de l'inconscient pratique, du travail. Construit en référence au métier d'enseignant, en voie de professionnalisation, il concerne plus globalement tous les métiers confrontés à l'humain et à la complexité, qui exigent lucidité professionnelle et implication critique » (résumé de l'éditeur).
- Rey Bernard « [La notion de compétence et les référentiels de formation](#) ». In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, Conférence des directeurs d'IUFM (CDIUUFM), 2-4 mai 2007. 1083.

- Thematic Network on teacher education in Europe. « [La formation des enseignants en Europe : évaluation et perspectives](#) ». En ligne : <[http://tntee.umu.se/archive/sigma\\_pp/sigma\\_pr\\_fr.html](http://tntee.umu.se/archive/sigma_pp/sigma_pr_fr.html)> (consulté le 22 août 2007).  
« Il a été remarqué assez souvent dans des publications récentes que nos connaissances des problèmes, des changements et des défis dans la formation des enseignants sont encore très restreintes. En partie cela pourrait être perçu comme le résultat du lien trop faible entre la recherche pédagogique et la formation des enseignants ainsi qu'entre la recherche pédagogique et l'enseignement en général. Pourtant l'effort de créer des liens plus étroits et plus forts ne produira pas inévitablement les résultats désirés. La plupart des recherches qui nous sont disponibles à ce moment ne contribuent pas vraiment à nous faire comprendre mieux les problèmes et les acquis du secteur. Par conséquent, il n'y a aucun doute sur la nécessité d'un changement fondamental dans les stratégies de recherche » (résumé de l'auteur).
- Zeichner Kenneth M. & Hutchinson Elisabeth (2004). « [Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants](#) ». *Recherche et Formation*, n° 47, p. 69-78.  
« Les portfolios sont utilisés comme outils d'évaluation formative des enseignants depuis une dizaine d'années aux États-Unis. Ils ont été parés dès le début de nombreuses vertus, pour les formateurs comme pour les étudiants. Si, avec le recul, leur utilisation semble bénéfique, il y a peu d'études systématiques sur la nature et les effets des portfolios comme moyen d'évaluation des professeurs, et comme moyen pour développer les compétences professionnelles. L'auteur propose un cadre conceptuel pour situer le portfolio de l'enseignant dans des cas précis. Il y a en effet des buts et des formes diverses du portfolio pour la formation, entre lesquels il faut faire des choix raisonnés. Il s'agit de déterminer la nature et la qualité de la réflexion induite par l'utilisation du portfolio dans une circonstance donnée, ainsi que la spécificité des évaluations qu'il permet. Utilisé également par les professeurs en exercice, le portfolio peut contribuer au développement d'une culture des compétences au sein du corps professionnel » (résumé Recherche et formation).

## 2. Identités professionnelles

### 2.1. Réflexion sur la constitution d'identités professionnelles

- Altet Marguerite, Paquay Léopold & Perrenoud Philippe (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

« Ensemble de contributions sur les formateurs d'enseignants. Issus de diverses filières : enseignants du premier degré (maîtres formateurs), du second degré pour certaines disciplines, universitaires, personnels d'inspection, leurs compétences comme leurs savoirs sont divers. Leurs tâches sont adaptées aux publics en formation, mais la grande question reste celle de leur identité. Réflexion sur la professionnalité des formateurs d'enseignants, un monde composite, transformé par le développement de la formation continue et les restructurations de la formation initiale dans le sens de l'universitarisation des cursus, du développement des didactiques disciplinaires, de nouvelles conceptions de l'alternance et du terrain, de l'essor de l'analyse des pratiques. Peut-on envisager un processus de professionnalisation de la formation d'enseignants, du passage d'une fonction d'appoint à une profession à part entière, et à quelles conditions ? Réflexion sur la situation des formateurs d'enseignants en formation initiale ou continue, en France, Suisse et Belgique à travers les contributions de onze auteurs, issus de ces pays francophones : Marguerite Altet (Université de Nantes), Jacqueline Beckers (Université de Liège), Nadine Faingold (IUFM de Versailles), Guy Jobert (Université de Genève), Maurice Lamy (IUFM de Poitiers), Vincent Lang (Université de Nantes), Olivier Maradan (Haute École Pédagogique de Fribourg), Léopold Paquay (Université de Louvain-la-Neuve), Patrice Pelpel (IUFM de Créteil), Philippe Perrenoud (Université de Genève), Mireille Snoeckx (Université de Genève) » (résumé de l'éditeur).
- Baillauges Simone & Patin Simone (2004). « **«Ma maison, c'est l'école»... de la transmission du désir d'enseigner dans une famille, sur trois générations** ». *Recherche et Formation*, n° 45, p. 83-89.

« Approche clinique de trois générations de maîtres d'école, dans une famille d'enseignants. Il apparaît qu'au-delà de la maîtrise des savoirs, c'est un modèle d'être qui est transmis. On constate aussi l'importance des habitudes au sein d'un groupe qui vit et qui travaille au quotidien dans le lieu école. Pour ce qui concerne les convergences et les différences dans les représentations de l'enseignant, deux grandes catégories apparaissent : la relation d'amour, versus l'autorité. Si l'on s'intéresse aux influences extérieures qui relativisent celle de la famille, on constate pour chacun des individus un mixte des déterminants pour le choix professionnel. Dans ce cas particulier, l'éducation familiale a fusionné ses valeurs traditionnelles avec celles de l'école, dans un climat de bien être collectif, ce qui est à l'origine d'une forte identification » (résumé Recherche et formation).
- Barbier Jean-Marie, Bourgeois Étienne, de Villiers Guy & Kaddouri Mokhtar (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.

« Cet ouvrage est le produit d'un travail collectif mené par des chercheurs du CNAM et des chercheurs de l'université catholique de Louvain-la-Neuve. Les différents auteurs ont choisi de traiter la question du rapport entre construction identitaire et mobilisation des sujets en formation. Leur objectif est de répondre à un souci éthique sur le sens que prend l'entrée en formation dans la trajectoire des sujets et un souci d'efficacité dans le pilotage des formations mises en place. Par la diversité des approches et des cadres de référence, diversité voulue et considérée comme une richesse, cet ouvrage est à la fois un apport théorique important sur la notion d'identité par la mise en perspective de cadres théoriques souvent cloisonnés et un apport pour des formateurs dans le cadre de leur travail » (résumé de A. Gonnin-Bolo, Recherche et formation).
- Beckers Jacqueline (2004). « **Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ?** ». *Recherche et Formation*, n° 46, p. 61-80.

« Une revue de littérature sur le développement des compétences et de l'identité professionnelle des enseignants en formation initiale, et pour les formateurs d'enseignants, permet de dégager les éléments constitutifs de la construction d'une pratique réflexive. En Belgique francophone, un dispositif, dénommé « compagnonnage réflexif » a ainsi été élaboré à l'intention de futurs formateurs et de futurs enseignants en formation initiale. Il s'agit de proposer un espace-temps qui soit propice à l'amorce d'une réflexion en cours d'action et sur l'action. Après cinq années d'expérimentation, sont avancés des éléments de validation des hypothèses. On remarque une efficacité réelle des démarches en terme de réflexion sur ses pratiques et leurs effets sur son public. Mais on peut émettre des réserves quant à leur impact sur les activités de conceptualisation » (résumé Recherche et formation).
- Bourdoncle Raymond & Demailly Lise (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.

« Le livre est consacré aux professions de l'éducation et de la formation, qu'elles s'exercent dans le système scolaire, dans la formation continue ou l'enseignement supérieur. Résultat d'un colloque qui s'est tenu à Lille du 25 au 27 septembre 1995, sous l'égide de l'Association internationale des sociologues de langue française, il rassemble trente-sept contributions différentes regroupées en trois parties, changement et régulation des systèmes d'éducation et de formation ; genèse, transmission et mise en oeuvre des savoirs professionnels ; identité professionnelle, rôle et division du travail dans les organisations. Plusieurs chapitres sont consacrés aux formateurs, l'un d'eux s'intéresse à leur identité et fait état d'une « identité professionnelle émergente », met l'accent sur des « points communs et des caractéristiques partagées », et décèle des « facteurs d'homogénéisation en cours » tels

qu'une attitude critique envers la formation initiale, une utilisation intensive de la formation continue pour leur propre compte et une référence centrale à l'emploi » (résumé Recherche et formation).

- Brisard Estelle & Malet Régis (2004). « [Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels : le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France](#) ». *Recherche et Formation*, n° 45, p. 131-149.  
« *Les conceptions du professionnalisme enseignant qui ont cours dans un pays sont le produit de traditions culturelles et institutionnelles, de choix politiques, et d'une histoire sociale, celle du corps professionnel et de sa formation. Héritiers de traditions différentes, les enseignants anglais, écossais et français doivent répondre à des attentes sociales de plus en plus complexes, qui bouleversent les conceptions traditionnelles de leur identité et de leur rôle. Pour l'enseignant britannique, il s'agit de passer de la responsabilité à « l'imputabilité » professionnelle, à savoir une mission élargie du travail enseignant. S'appuyant sur des référentiels de compétences, la formation et l'activité des enseignants britanniques, que ce soit en Angleterre ou en Écosse, se sont recentrées sur des aspects technicistes et normatifs, permettant l'évaluation de la performance. En France, on a assisté ces dernières décennies à une déconsidération de la fonction enseignante, qui a généré un doute identitaire. La plus grande autonomie laissée aux établissements élargit la responsabilité professionnelle des enseignants. Mais c'est la relation avec les élèves dans la classe qui reste le point d'ancrage du métier, malgré l'évolution souhaitée par le ministère, à travers la circulaire de 1997, sur les missions du professeur de lycée et collège. Dans les trois pays, l'objectif est commun : professionnaliser l'activité enseignante. Mais le rôle de l'État et les relations avec l'université y sont vécus de manières très différentes* » (résumé Recherche et formation).
- Deauvieu Jérôme (2004). [La fabrique des professeurs : genèse des styles enseignants](#). [mémoire de PhD]. Saint-Quentin-en-Yvelines : Université de Versailles St Quentin.  
« *Cette recherche porte sur le processus de fabrication des professeurs de l'enseignement secondaire et vise à comprendre comment les postures et pratiques professionnelles se construisent à l'entrée dans le métier. Le dispositif empirique adopté est basé sur trois grands types de matériaux : une série d'entretiens biographiques avec des nouveaux enseignants du secondaire, le suivi pendant trois années d'une partie d'entre eux avec des observations prolongées de leur activité professionnelle en classe, enfin des analyses secondaires à partir d'enquêtes quantitatives de l'INSEE et du Céreq. Ces investigations permettent d'explorer les déterminants de l'accès au métier, de décrire la socialisation professionnelle à l'IUFM et de mettre en évidence les manières différenciées de pratiquer le métier. L'ensemble de ces éléments est finalement mobilisé pour rendre compte de la manière dont se constituent les styles enseignants en début de carrière* » (résumé de l'auteur).
- Jellab Aziz (2004). « [Enseignants stagiaires à l'IUFM et rapport aux savoirs scolaires et professionnels : entre passage et finalisation des contenus à enseigner](#) ». *Recherche et Formation*, n° 46, p. 43-60.  
« *L'entrée dans le métier s'accompagne chez les professeurs stagiaires d'une transformation identitaire qui est indissociable des évolutions affectant leur rapport aux savoirs à enseigner. À partir d'une recherche qualitative menée auprès de professeurs stagiaires à l'IUFM, l'objet de cette contribution consiste à problématiser le rapport aux savoirs chez les enseignants en interrogeant doublement le sens conféré aux savoirs à enseigner et la manière dont ils pensent construire leur enseignement eu égard à leur propre habitus* » (résumé Recherche et formation).
- Jaboin Yveline (2003). « [Les enseignants de l'enseignement général et technique en privé et en public](#) ». *Carrefours de l'éducation*, n° 16, p. 14-31.  
« *Dans le cadre d'une recherche en sociologie de l'éducation, on s'est intéressé aux enseignants du privé, qui entretiennent des liens contractuels avec l'État, en essayant de différencier les dynamiques à l'œuvre dans l'orientation des enseignants de l'enseignement général, et de ceux de l'enseignement technique. Il apparaît que le clivage entre les enseignants du privé et ceux du public se perpétue encore aujourd'hui, surtout dans l'enseignement général. Les enseignants de l'enseignement technique semblent en effet davantage engagés dans le processus de professionnalisation, dont la généralisation permettrait sans doute d'unifier les perceptions* » (résumé de l'auteur).
- Jaboin Yveline (2004). [Le prof dans tous ses états : féminin ou masculin, public ou privé](#). Paris : Fabert.
- Lessard Claude & Tardif Maurice (2003). [Les identités enseignantes. Analyse des facteurs de différenciation du corps enseignant québécois](#). Sherbrooke : CRP.  
« *Cet ouvrage est le résultat de l'exploitation d'un corpus de 92 récits de carrière recueillis entre 1987 et 1990. La dimension historique est ici centrale et les facteurs de différenciation sont abordés sous cet angle : comment l'évolution des différents segments de la profession se traduit-elle au plan des pratiques pédagogiques, des relations de travail et des identités professionnelles ? Observe-t-on une spécialisation ou à l'inverse un rapprochement entre les différents groupes professionnels ?* » (résumé Recherche et formation).
- Marcel Jean-François (2004). [Les pratiques enseignantes hors de la classe](#). Paris : L'Harmattan.  
« *Actes d'un symposium résidentiel international organisé par l'Université de Toulouse II Le Mirail et le conseil général de l'Aude, en 2002, à Carcassonne. Le propos en était l'approche des pratiques professionnelles de l'enseignant dans leur ensemble, pratiques qui ne se limitent plus à l'enseignement. Dans une première partie sont présentées des recherches portant sur les pratiques professionnelles de l'enseignant hors de la classe. Elles concernent essentiellement l'enseignement primaire, qui s'est vu modifié de façon sensible depuis la loi d'orientation de 1989, l'arrivée des aides-éducateurs, et l'instauration des contrats éducatifs locaux (CEL). La deuxième partie s'intéresse à la socialisation professionnelle de l'enseignant et aux pratiques partenariales. Pratiques entre enseignants, dans les TPE entre autres, mais aussi relation avec un observateur, les aides éducateurs, les professionnels spécialisés dans le handicap, et les parents. La troisième partie comporte quatre contributions à l'élaboration d'un cadre général d'analyse des pratiques professionnelles des enseignants. Pour*

ce faire, on va réintroduire les pratiques d'enseignement comme une catégorie de pratiques professionnelles ; porter le regard à la fois sur l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ; étendre la réflexion à la recherche francophone ; couvrir un champ théorique large » (résumé de l'éditeur).

- Marsault Christelle (2004). « [Compétence professionnelle et formation initiale](#) ». *Recherche et Formation*, n° 46, p. 9-21.  
« Différents facteurs influent sur l'évolution des compétences professionnelles des enseignants, qu'ils soient d'ordre politique, culturel ou social. En prenant pour exemple les enseignants d'EPS, on a cherché à comprendre les compétences professionnelles comme instruments d'insertion professionnelle. Il apparaît que les compétences varient selon le niveau social des recrutés, que les institutions de formation et de recrutement jouent un rôle de filtre afin de garder une population homogène. La corporation organise sa propre reproduction à partir de compétences acquises et des valeurs reconnues à travers elles. La compétence professionnelle n'est pas neutre, mais socialement construite, et sa construction dépend de l'insertion professionnelle des agents » (résumé Recherche et formation).
- Monnin Noëlle (2003). « [L'innovation pédagogique au lycée ou comment restaurer une identité professionnelle menacée](#) ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 4, p. 17-35.  
« Une approche socio-historique de la construction identitaire des professeurs montre l'importance du rapport à l'excellence, et d'un « ethos » de classe moyenne. Sont également dégagées les dispositions qui conduisent au professorat, et on constate aujourd'hui que devenir enseignant n'est plus une promotion sociale. Une recherche menée en Rhône Alpes à la fin des années 90 a voulu questionner l'impact de l'innovation pédagogique sur une restauration du bien-être identitaire chez les enseignants. Il apparaît qu'à travers des activités pédagogiques « utilitaires », ils peuvent valoriser les dimensions culturelles de leur discipline. En s'investissant dans les dispositifs innovants, les enseignants ont ainsi l'opportunité de composer avec les différents aspects du métier, y compris leurs aspirations déçues » (résumé de l'auteur).
- Mukamurera Joséphine & Tardif Maurice (2004). « [Rapport aux collègues et collaboration professionnelle entre générations d'enseignants au Québec](#) ». *Recherche et Formation*, n° 45, p. 55-68.  
« Au Québec, les rapports qui s'établissent entre les jeunes enseignants et leurs aînés sont complexes, car ils concernent trois générations d'enseignants qui ont vécu des dynamiques professionnelles très différentes. Des entretiens menés auprès d'enseignants débutants ont été analysés en 2001 pour examiner le processus d'intégration au sein de l'école. Les résultats montrent qu'ils ressentent un sentiment d'isolement social et professionnel. Les collègues d'expérience prennent peu d'initiatives pour intégrer les nouveaux, et la collaboration demeure « de surface ». Les jeunes ont tendance à échanger entre eux, ce qui témoigne d'une certaine rupture intergénérationnelle. Mais divers facteurs d'ordre structurel, organisationnel et relationnel, peuvent faciliter ou rendre plus difficile ce contact » (résumé Recherche et formation).
- Obin Jean-Pierre (2004). « [Le renouvellement des professeurs du second degré : formes et enjeux](#) ». *Recherche et Formation*, n° 45, p. 11-22.  
« Il faudra renouveler en France, dans les dix prochaines années, la moitié du corps des enseignants du second degré. Les enjeux de ce renouvellement ne sont pas purement quantitatifs, et on peut s'interroger sur la probabilité des changements induits. Une étude menée en 2002 auprès de jeunes enseignants a permis de dégager les continuités et les ruptures. Dans les continuités, on note la diversité des motivations, une forte identité universitaire, et une stabilité de la représentation de la condition enseignante. La rupture apparaît comme générationnelle, à cause du contexte social et personnel de l'engagement professionnel, qui a fortement évolué. Les enjeux sont donc à la fois pédagogiques, éducatifs, organisationnels et institutionnels. Les enseignants d'aujourd'hui ont à diriger les études des élèves, à conjuguer liberté et autorité, à être davantage présents et à travailler en équipe, à se réconcilier avec leur employeur. Le système éducatif français doit se saisir de l'opportunité d'un fort renouvellement du corps enseignant pour porter cette conception du métier » (résumé Recherche et formation).
- Rinaudo Jean-Luc (2004). « [Construction identitaire des néo-enseignants : Analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants](#) ». *Recherche et Formation*, n° 47, p. 141-153.  
« Résultats d'une recherche menée entre 1995 et 2001 dans les IUFM de Bretagne, et de Versailles, avec l'objectif d'éclairer le processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants. Quatorze professeurs des écoles et six professeurs des lycées et collèges ont été interrogés ; des outils de lexicométrie ont été utilisés pour l'analyse de discours. Pour les professeurs des écoles, on constate la primauté du couple « enfants-instituteur », pour les professeurs des lycées et collèges, celui de « élèves-professeur ». Le monde des professeurs des écoles apparaît plus flou, avec une sur-utilisation du terme « inspecteur » ; celui des professeurs de lycées et collèges, marqué par la discipline. Ces deux groupes d'enseignants semblent vivre leur profession de manière fondamentalement différente » (résumé Recherche et formation).
- Roux-Perez Thérèse (2003). « [Identités professionnelles et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'éducation physique et sportive](#) ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 4, p. 37-66.  
« Durant les trente dernières années, l'éducation physique et sportive (EPS) a vécu de profondes mutations institutionnelles. Une étude menée dans les Pays de Loire entre 1994 et 2000 a montré qu'il existe une identité professionnelle commune aux enseignants d'EPS, mais également la coexistence d'identités multiples. On peut ainsi dégager cinq types d'enseignants d'EPS : les entraîneurs, les compétiteurs, les éducateurs, les acteurs institutionnels, et les critiques. Ces formes identitaires peuvent cependant se recomposer lorsque l'individu ou le contexte professionnel changent. Elles dépendent également de l'engagement dans des activités, dans et hors de l'établissement scolaire » (résumé de l'auteur).

- Troger Vincent (2003). « Des identités professionnelles à l'épreuve du changement : les formateurs de l'enseignement technique et professionnel en IUFM ». *Revue française de pédagogie*, n° 142, p. 79-87.  
« Les IUFM, créés en 1991, constituent une sorte de laboratoire des innovations de l'Éducation nationale, pour ce qui concerne les cultures professionnelles comme les modes d'organisation du travail, et les formateurs de l'enseignement professionnel ont été particulièrement sensibles à ce nouveau contexte. Grâce à une enquête conduite en 2001-2002 dans l'académie de Versailles, on a cherché à comprendre le positionnement de ces formateurs, qui ont tous eu une trajectoire combinant activité professionnelle et effort de formation. Ils ressentent majoritairement un déficit de reconnaissance, sur le plan financier et symbolique. Par ailleurs, leur public spécifique requiert une forme de suivi plus ou moins individualisé des stagiaires. Il faut aussi tenir compte de la position d'infériorité des enseignements technologiques et professionnels, au sein d'une institution qui apparaît toujours instable » (résumé de l'auteur).

## 2.2. Questionnements sur le métier

- Astolfi Jean-Pierre (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris : ESF.  
« Résultat collectif des travaux du laboratoire CIVIIC de Sciences de l'éducation de l'Université de Rouen, portant sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation. L'ouvrage se structure selon les parties suivantes : le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles ; nouvelles technologies, nouveaux métiers pour l'éducation ; la quête identitaire de l'enseignant en lycée professionnel ; les pratiques du français au collège, évolutions et permanence ; les enseignants-documentalistes, toujours en quête d'identité ? ; face à l'expérimental scientifique ; les savoirs « chauds » entre science et valeurs ; nouvelles pratiques scolaires de la philosophie ; l'évaluateur est un autre ! ; des métiers de médiateurs aux pratiques de médiation ; le tutorat, mission ou métier ; les consultants aux savoirs incertains. Des fils rouges sont dégagés en conclusion pour tracer les perspectives et les défis de la professionnalisation » (résumé de l'éditeur).
- Barrère Anne (2002). « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? ». *Sociologie du travail*, vol. 44, n° 4, p. 481-497.  
« La dimension collective du travail enseignant reste relativement faible, bien qu'elle soit désormais prescrite dans de nombreux textes officiels, et inscrite dans la nouvelle donne de la décentralisation des établissements scolaires. À partir d'une enquête qualitative menée auprès d'enseignants de collèges et lycées, on s'interrogera sur cet état de faits et sur les hypothèses qui en rendent compte. On proposera de l'analyser à partir de la distance de cette nouvelle proposition institutionnelle et des problèmes réels rencontrés par les enseignants » (résumé de l'auteur).
- Basco Louis (2003). « Le malaise des enseignants du premier degré ». *Éduquer*, n° 4, p. 91-117  
« Résultats d'une recherche menée en 2001 dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Les enseignants du premier degré ne constituent pas un ensemble homogène, et ils exercent leur métier dans une diversité de situations paradoxales. Les facteurs du malaise sont d'une part d'ordre contextuel : le changement du rôle des enseignants, et le manque de soutien de la société, dans un système Éducation nationale qui peine à se réformer. Il y a aussi des facteurs liés à la classe elle-même, avec l'hétérogénéité croissante des élèves, et les difficultés comportementales. Ce malaise des enseignants a des conséquences réelles sur leur personnalité, dont il faut tenir compte en formation, comme au niveau de l'accompagnement dans le métier » (résumé de l'auteur).
- Blaya Catherine & Baudrit Alain (2006). « Le mentorat des enseignants en début de carrière : entre nécessité et faisabilité ? ». *Recherche et Formation*, n° 53, p. 109.  
« Cette étude menée auprès des enseignants stagiaires explore quelles sont les situations qu'ils estiment difficiles et/ou violentes et analyse leurs suggestions en termes d'accompagnement en début de carrière. Les résultats reflètent le sentiment d'isolement des enquêtés face aux difficultés rencontrées et leur désir d'accompagnement en début de carrière par des collègues plus expérimentés. Les pays anglo-saxons sont précurseurs dans le mentorat des enseignants débutants. Nous interrogeons donc la possibilité d'une adaptation d'un système semblable au contexte français » (résumé Recherche et formation).
- Caspar Pierre (2002). *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM, rapport de mission à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale*.  
« Devant l'ampleur du problème du recrutement des personnels des IUFM, une réflexion d'ensemble est proposée, afin de provoquer un débat. Le rapport présente, dans un premier temps, les différents aspects de la formation des formateurs. L'enjeu réside ici dans une vraie professionnalisation de ces activités. Dans un deuxième temps, quelques mesures à court terme sont envisagées dans le but d'enrichir les cursus d'enseignement. Ainsi, l'exploitation des ressources technologiques, la valorisation des expériences et des innovations, ainsi que l'acquisition d'une formation à caractère international sont autant d'améliorations possibles » (résumé de l'auteur).
- Denoux Patrick (2004). « Les modes d'appréhension de la différence culturelle chez les enseignants européens ». *Carrefours de l'éducation*, n° 18, p. 195-208.  
« À travers le questionnement de 410 enseignants au Royaume-Uni, aux Pays-Bas, en France et en Allemagne, une recherche menée sous l'égide européenne a voulu examiner leur univers de significations, relatif à l'éducation interculturelle, afin de développer un instrument pour évaluer les besoins en matière de formation en ce domaine. Une partie des résultats sont présentés : ceux-ci montrent l'émergence de deux groupes d'opinion, qu'on peut appeler « intégration » et « assimilation », lorsqu'il s'agit de gérer la différence, « déculturation » et

« interculturation » lorsqu'il s'agit d'aborder l'interculturalisme à l'école. On peut considérer que les systèmes éducatifs confrontés à la différence culturelle réagissent globalement par quatre types de réflexes : orthopédique, identifiant, intégrateur et interculturel. S'en dégagent deux conceptions : téléonomique/assimilation-déculcuration, et téléotopique/interculturalisation-intégration » (résumé de l'auteur).

- European School Co-ordinator training (2001). « Manuel de formation de l'enseignant coordinateur européen ». Union européenne. En ligne (consulté le 12 juillet 2007) : [http://www.culture-routes.lu/php/fo\\_index.php?lng=fr&dest=bd\\_pa\\_det&id=00000105](http://www.culture-routes.lu/php/fo_index.php?lng=fr&dest=bd_pa_det&id=00000105).  
« Depuis 1998, le Centre de Culture Européenne de Saint Jean d'Angély représente la France dans le projet de formation permanente European Co-ordinator du Curriculum Développement de l'Université de Hull (Grande-Bretagne). Le CCE a, par exemple, accueilli en mars 2000, dans le cadre de ce partenariat, 34 formateurs de 14 pays d'Europe. Cette activité, financée par la Commission Européenne a donné lieu à la publication du Manuel de formation de l'enseignant coordinateur européen (réédité en 2001). Cette publication est un outil d'apprentissage et une banque de renseignements. Il présente le vécu pédagogique de plus de 150 enseignants européens ayant suivi des stages de formation » (résumé de l'auteur).
- Fablet Dominique (2001). *La formation des formateurs d'adultes*. Paris : L'Harmattan.  
« Ouvrage collectif qui fait intervenir des auteurs appartenant à des réseaux professionnels très différents, en France et à l'étranger. Dans une première partie, est présenté un état des lieux en France et au Québec. Dans une seconde partie, sont relatées des expériences de formation de formateurs, dont une concernant spécifiquement l'Éducation nationale. Dans une troisième partie, sont abordées des perspectives pour la formation des formateurs. On y trouve une approche historique et des typologies pour constater le clivage entre public et privé. La question de la formation et de la qualification des formateurs s'inscrit dans une nouvelle demande sociale, avec le poids de la compétitivité économique, mais aussi de l'attente de développement personnel. Les idées-force sont aujourd'hui la flexibilité des modes d'organisation, le recours intensif aux technologies de la communication, l'autonomisation des apprenants. L'arrivée des TIC dans la formation, comme dans la validation des acquis, déplace le rôle du formateur, en lui donnant de la valeur ajoutée, car seule sa présence physique assure les fondamentaux de la relation à la formation » (résumé de l'éditeur).
- Gondrand Hélène (2004). « La mémoire des pratiques : son rôle dans la construction de la professionnalité des professeurs d'école en formation initiale ». *Recherche et Formation*, n° 47, p. 127-140.  
« Une recherche conduite à l'IUFM de Grenoble dans les années 90 a voulu dégager le processus de construction de la professionnalité des professeurs d'école, en suivant une cohorte de cinquante d'entre eux. La professionnalité a été définie autour des trois pôles que sont la conception du métier, les connaissances professionnelles et la mémoire des pratiques. Au cours de la formation initiale, les conceptions du métier évoluent, avec des paliers qui correspondent aux différentes étapes de la formation, le rôle et la place du concours constituant un pivot. Les futurs professeurs d'école se constituent un vivier des pratiques possibles, intégrant des pratiques réelles, des pratiques simulées, des pratiques analysées. Mais ils diffèrent dans leur sélection, leur validation et leur structuration de ces pratiques. Ceci les amène à vivre autrement la confrontation à des difficultés professionnelles, et à mettre en oeuvre des stratégies plurielles, plus ou moins problématisées. Malgré une dynamique de formation qui induit des états successifs de professionnalité, des singularités individuelles demeurent » (résumé Recherche et formation).
- Gondrand Hélène (2004). « Des archétypes de professionnalisation des professeurs d'école ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 37, n° 2, p. 105-128.  
« Résultats d'une recherche portant sur les articulations entre un itinéraire institutionnel de formation et les itinéraires singuliers, conduite dans l'académie de Grenoble auprès de 58 professeurs d'école. On a ainsi dégagé quatre archétypes de professionnalisation, qui se sont construits dans une conception différente de la formation au métier. Pour les premiers, se former, c'est pratiquer. Pour les seconds, c'est constituer un catalogue exhaustif de pratiques réelles. Pour les troisièmes, c'est mettre en réseau des données sur la pratique professionnelle. Pour les derniers, c'est apprendre à résoudre des problèmes professionnels. On observe une répartition équilibrée de l'appartenance à ces groupes dans la population étudiée. Bien que ces professeurs d'école débutants ne rendent pas encore compte d'une professionnalité installée, on ne peut que constater que seule la moitié d'entre eux adoptent la posture de l'enseignant professionnel qui est la référence de l'institution » (résumé de l'auteur).
- Laot Françoise & de Lescure Emmanuel (2006). « Formateur d'adultes : entre fonction et métier ». *Recherche et Formation*, n° 53, p. 79-93.  
« Autour des mots : cette rubrique propose autour d'un ou de quelques mots une halte pensive à travers un choix de citations significatives empruntées à des époques, des lieux et des horizons différents. Plan de l'article : La formation du mot formateur ; La formation des adultes et l'apparition des formateurs ; De la difficulté à nommer ; Discours sur la professionnalisation des formateurs et émergence des métiers de la formation (1960-1988) ; Les formateurs d'enseignants sont-ils des formateurs d'adultes ? » (résumé Recherche et formation)
- Malet Régis & Brisard Estelle (2005). *Modernisation de l'école et contextes culturels : des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*. Paris : L'Harmattan.  
« On observe actuellement une recomposition entre l'espace professionnel des entreprises, et l'espace professionnel éducatif. De diverses manières, l'école ouvre ses portes à des intervenants extérieurs au système, ce qui pose de multiples questions, à commencer par celle des savoirs et des compétences, des formateurs comme des formés. L'accroissement de la demande sociale d'insertion professionnelle des jeunes oblige les deux partenaires à travailler ensemble. Ce qui n'est pas facile, car il faudrait à la base une transformation profonde des pratiques enseignantes. Les enseignants, qui traversent une crise identitaire, sont peu enclins à s'engager dans des prati-

ques innovantes, a fortiori quand il leur semble qu'on touche à leurs valeurs. Une série de questions sont adressées à la formation des enseignants, aussi bien ceux des enseignements professionnels que de l'enseignement général. Il faudrait que les enseignants apprennent à se construire une identité professionnelle au sein de la société, et pas seulement au sein de l'école » (résumé de l'éditeur).

- Mauduit Jean-Bernard (2003). *Le territoire de l'enseignant : esquisse d'une critique de la raison enseignante*. Paris : Klincksieck.  
« La conduite enseignante est orientée vers l'instruction, même si l'enseignant n'y suffit pas. Une conception efficace de l'enseignement implique le refus de renoncer à la coïncidence de l'effet avec le but. Enseigner, c'est faire attention à l'élève et donner à comprendre. C'est aussi avoir des connaissances validées, et trouver le moyen de les transmettre. L'école est aujourd'hui davantage désignée comme un lieu de formation, d'éducation et d'information. Or, l'enseignement est centré sur la chose enseignée, même si les méthodes varient, entre magistrale et active. Les enseignants ont des droits, mais aussi des devoirs, et la possession effective des droits relève de l'autorité, qui doit s'accompagner de patience et de sérénité. En conclusion, l'auteur exhorte les enseignants à se ressaisir autour de ce qui fait l'essence de leur tâche » (résumé de l'éditeur).
- Perier Pierre (2003). « Les actions pédagogiques à la marge : une perspective interactionniste sur les stratégies des enseignants confrontés à des élèves "difficiles" ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 4, p. 69-87.  
« Dans de nombreux établissements scolaires aujourd'hui, les enseignants doivent faire face à des attitudes de défiance des élèves vis-à-vis des savoirs et de l'institution. Ils sont donc confrontés à des tensions et des conflits, dans des situations pédagogiques ordinaires, que, d'une façon ou d'une autre, ils vont devoir réguler. À partir de l'analyse d'actions pédagogiques « à la marge », vécues en Bretagne, sont dégagés des registres de régulation adoptés par des enseignants débutants : celui de la force, de la séduction, de la connivence culturelle, du renoncement. Le nécessaire processus de réajustement professionnel peut être source de désillusions, mais aussi à la base d'une conception élargie de la fonction. Reste posée la question du statut « clandestin » de ces actions professionnelles et de l'acceptation de l'écart à la norme » (résumé de l'auteur).
- Tochon Victor-François (2004). « Le nouveau visage de l'enseignant expert ». *Recherche et Formation*, n° 47, p. 89-103.  
« Les caractéristiques de l'expertise enseignante, scientifiquement décelables. L'expertise enseignante dans quelques textes officiels francophones. L'impact des logiques d'expertise en formation: Un constat : la politisation de l'expertise enseignante, dans divers pays du monde. L'expertise enseignante pourrait se définir ainsi pour les années qui viennent : elle est relationnelle et créatrice de paix ; elle permet aux élèves la conscientisation ; elle donne des perspectives altermondialistes, et provoque la réflexion sur les énergies nouvelles. L'enseignant expert serait donc un résistant positif, qui s'engage comme citoyen du monde » (résumé Recherche et formation).

### 2.3. Choix du métier

- Deauvieux Jérôme (2005). « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier ». *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 31-41.  
« L'auteur compare les étudiants qui deviennent enseignants du secondaire par rapport à l'ensemble des étudiants de niveau comparable, afin d'isoler des déterminants de la destinée enseignante pour modéliser la probabilité de devenir enseignant « toutes choses égales par ailleurs ». L'enseignement secondaire est la profession de niveau cadre la plus ouverte aux enfants des milieux populaires : une fois neutralisées les inégalités sociales de réussite scolaire, les enfants de milieux populaires se dirigent plus vers l'enseignement que les autres étudiants. Devenir enseignant du secondaire permet aux femmes d'accéder à une position de cadre qui reste dans l'ensemble plutôt « masculine ». Les enseignants sont les moins diplômés des sortants de l'université à un niveau supérieur ou égal à la licence, mais aussi ceux qui ont les meilleures trajectoires scolaires (« à l'heure » par exemple), sans doute du fait des caractéristiques du concours de recrutement: Le goût pour et le rapport à la discipline universitaire est central dans les motivations à devenir enseignant : la préparation du concours apparaît comme un prolongement voire un approfondissement académique. Le concours favorise des spécialistes de la discipline plus que des personnes motivées par la relation d'enseignement. La discipline est donc à la fois un motif pour se diriger vers le concours et le principal atout pour y réussir. L'effet de sur-sélection sociale des enfants d'origine populaire tend à renforcer l'attachement à la discipline universitaire, et n'est donc pas sans effet sur le prédilection pour le professorat. « Le rapport élevé à la discipline universitaire est le socle commun du mécanisme d'accès au métier enseignant ». Une certaine polarisation disciplinaire distingue deux sous-populations d'étudiants qui deviennent enseignants: les étudiants littéraires à très bon parcours scolaire et rapport élevé à la discipline et les étudiants scientifiques à moins bon parcours scolaire et rapport moins étroit à la discipline » (résumé de l'auteur)
- Cros Françoise & Obin Jean-Pierre (2004). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. La Documentation française.  
« La France, comme nombre de pays développés, se trouve confrontée à de sérieuses difficultés dans le recrutement de ses enseignants, qui pourrait toucher en premier lieu le second degré et, à l'intérieur de celui-ci, l'enseignement privé, l'enseignement professionnel et les disciplines scientifiques. Quelles raisons pour expliquer ces difficultés ? Ce rapport rédigé par des experts français dans le cadre de l'activité de l'OCDE, met en lumière deux questions fondamentales : celle des investissements éducatifs et celle de l'attrait de la profession.

Après avoir retracé les principales étapes historiques du système scolaire français, plusieurs pistes de réflexion sont proposées aux pouvoirs publics. Première piste : rendre le métier plus attrayant dans son exercice même, en particulier pour les jeunes, avec plus de liberté pédagogique et de responsabilité dans le travail vis-à-vis des élèves. Deuxième piste : développer une véritable sollicitude institutionnelle vis-à-vis des personnels pour l'accueil, la gestion des carrières, l'aide sociale et la santé. Enfin, la dernière piste amènerait à refuser la banalisation sociale du métier en le plaçant résolument sur le terrain des valeurs et en l'inscrivant dans un cadre éthique » (résumé de l'auteur).

- Deauvieux Jérôme (2003). « [Genèse du rapport à l'activité enseignante : le poids de la discipline et du genre](#) ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 4, p. 91-106.  
« Une étude qui s'attache à analyser en quoi les différenciations de sexe et d'appartenance disciplinaire influent sur le rapport à l'activité enseignante dans le contexte de l'année de stage. On a constitué des groupes homogènes, en choisissant comme disciplines les mathématiques et les lettres modernes, pour porter l'attention sur les relations construites à la discipline universitaire et au métier. Il s'avère qu'en mathématiques, l'intérêt pour la discipline intervient assez tôt dans le cursus scolaire, alors qu'en lettres, c'est à l'université que cet intérêt émerge vraiment. Le choix d'être enseignant est considéré comme positif pour les deux groupes, mais davantage pour les femmes. On constate par contre un réel clivage dans la construction de l'identité professionnelle, le rapport à la discipline universitaire étant plus distant en mathématiques qu'en lettres modernes. Les jeunes enseignants de lettres, notamment les hommes, éprouvent en conséquence plus de difficulté à appréhender l'activité enseignante » (résumé de l'auteur).
- Esquieu Nadine & Lopes Alain (2005). « [Portrait des enseignants de collèges et lycées : interrogation de 100 enseignants du second degré en mai juin 2004](#) ». *Les Dossiers d'Éducation et formation*, n° 163, p. 7-182.  
« Les caractéristiques du corps enseignant du second degré, en 2004 en France : un corps vieillissant, fortement diplômé, constitué majoritairement d'anciens bons élèves, d'une origine sociale plutôt favorisée. Le choix du métier reste toujours positif, et marqué par l'attachement à la discipline. Si les enseignants des lycées et collèges se disent globalement satisfaits de leur métier, ils reconnaissent des difficultés dans la relation aux élèves, et déplorent la dégradation de leur image. Ils sont de plus en plus nombreux à penser à changer d'activité professionnelle, mais leur nombre reste stable quand il s'agit de recommander le métier aux jeunes » (résumé de l'auteur).
- Perier Pierre (2004). « [Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire](#) ». *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 79-89.  
« Un renouvellement important du corps des enseignants du secondaire s'est amorcé dans les années 2000, et pose la question du choix et de l'engagement professionnel des néo-recrutés. La genèse de la venue au métier s'explique rarement par l'origine sociale, mais plutôt par la passion pour la discipline enseignée, l'intérêt pour un statut qui permet l'autonomie dans le travail, et du temps libre. On peut distinguer divers types de modes d'accès au métier, qui induisent la construction de l'identité professionnelle. Mais celle-ci ne reste pas figée, et l'accomplissement professionnel, de moins en moins lié à la vocation, est tributaire des situations réelles vécues par les enseignants. Il serait donc souhaitable de promouvoir une formation préparant au métier d'enseignant des individus y accédant selon des motivations diverses » (résumé de l'auteur).
- Rayou Patrick (2004). « [Le relais des générations](#) ». *Recherche et Formation*, n° 45, p. 23-37.  
« Les nouveaux enseignants, dont le nombre va croître de façon importante dans les années à venir vont-ils rompre avec les habitus professionnels de leurs aînés, ou se rapprocher progressivement de leurs pratiques ? Un certain nombre de facteurs les poussent dans un sens, ou dans l'autre, rendant l'issue incertaine. Il faut constater que leurs motivations pour entrer dans le métier sont variées, et que le dispositif de formation qui leur est proposé est fort différent de celui des plus anciens, qui restent pourtant une référence sur le terrain. Les valeurs traditionnelles s'effacent au profit de normes qui procèdent davantage d'une éthique que d'un idéal. Les jeunes enseignants s'investissent, mais avec plus de distance, ils ont un rapport pragmatique à la politique scolaire et sont attentifs au respect des élèves. Ils acceptent un assouplissement de la forme scolaire en fonction des situations rencontrées, et font une place à la diversité des cultures. L'attitude éthique pallie ainsi l'effacement des repères institutionnels, et l'émergence d'une déontologie enseignante est susceptible de donner un nouveau visage à la profession » (résumé Recherche et formation).
- Robert André & Borowski Patrick (2004). « [Renouvellements générationnels chez les enseignants du premier degré : matériaux, éléments d'analyse](#) ». *Recherche et Formation*, n° 45, p. 39-54.  
« Une esquisse d'analyse de ces renouvellements, en partant d'une clarification notionnelle du terme « génération ». L'objectif est de s'intéresser aux manières de pratiquer et de vivre le métier, de se situer dans un univers culturel, d'aborder la chose syndicale, et de percevoir ses prédécesseurs. Un cas particulier, considéré comme emblématique d'une génération, est comparé avec un portrait générique, dégagé d'autres travaux. On constate l'impact de l'effet IUFM qui induit une communauté d'empreinte chez les jeunes formés. Mais si on a le sentiment d'avoir affaire à une génération enseignante nouvelle, c'est plutôt parce que ces jeunes ont une mentalité différente de leurs aînés. Ils ont notamment une capacité de subjectivation systématique des rôles et des discours prescrits » (résumé Recherche et formation).
- Sane Ansoumana (2003). « [Moral des enseignants : satisfaction et persistance dans le choix de l'enseignement ou insatisfaction et "drop out"](#) ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 4, p. 109-135.  
« Résultats d'une étude menée auprès de 166 enseignants de sciences et technologie à l'école normale supérieure de Dakar (Sénégal). Il s'agissait de vérifier l'hypothèse selon laquelle la satisfaction au travail dépend de la situation donnée et de l'environnement socio-professionnel. Il s'avère que les enseignants éprouvent un certain

### La formation des formateurs d'enseignants

*nombre de frustrations, notamment pour ce qui concerne les conditions propres à l'univers professionnel : locaux, programmes, formation, rapports aux autres acteurs. Sont analysées les interactions entre le « moral » des enseignants et leur insatisfaction au travail, qui sont à l'origine du désir de persister dans l'exercice de la profession, ou de la quitter définitivement, pour peu que ce choix soit possible » (résumé de l'auteur).*

## 3. Outils de référence des formations

### 3.1. Didactiques professionnelles

- Fernagu-Oudet Solveig (2004). « Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle ». *Recherche et Formation*, n° 46, p. 117-135.  
« Approche théorique de la notion d'ingénierie de professionnalisation, vue comme « le processus qui permet d'acquérir de l'expérience », c'est-à-dire une capacité à tirer des enseignements de la pratique et des éléments qui la nourrissent. Pour que l'expérience devienne professionnalisante, il faut construire des dispositifs qui favorisent la prise de distance avec l'action, l'intégration des réalités professionnelles de l'individu, mais aussi l'intégration de l'expérience de l'individu. La didactique professionnelle doit alors lui permettre d'acquérir de l'expérience professionnelle, dans l'intelligence des situations. Ceci a des conséquences importantes sur les métiers de la formation, car si la formation a pour but de développer la compétence, celui de la professionnalisation, c'est de développer la compétence à développer la compétence. Quatre pistes sont avancées pour faire évoluer la formation : faire acquérir des ressources ; être un support d'entraînement à la combinaison des ressources ; développer la capacité de réflexivité et le transfert des apprentissages ; développer la capacité d'apprendre à apprendre » (résumé Recherche et formation).
- Le Bas Alain (2005). « Didactique professionnelle et formation des enseignants ». *Recherche et Formation*, n° 48, p. 47-60.  
« Pour comprendre ce qui est en jeu dans l'action de formation, il nous semble nécessaire d'interroger le concept selon quatre points de vue (philosophique, sociologique, psychologique et épistémologique) en rompant avec une approche syncrétique. Le croisement de ces différents points de vue doit permettre, ensuite, de rendre au concept une complexité signifiante, en construisant un cadre conceptuel dépassant la juxtaposition de champs théoriques hétérogènes. Former un enseignant, c'est former un professionnel à une fonction sociale complexe. On devra envisager la mise en oeuvre du processus de formation en visant la transformation consciente des modes de pensée et d'action de l'enseignant à partir de l'identification des conflits et contradictions, auxquels il est soumis dans le pilotage du fonctionnement du système didactique » (résumé Recherche et formation).
- Pastré Pierre (2002). « L'analyse du travail en didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 9-17.  
« La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences. À l'origine de cette démarche, on trouve la rencontre de deux courants : la psychologie du travail (Faverge, Leplat) a mis en évidence la dimension cognitive existant dans tout travail. La psychologie du développement (Piaget, Vygotski, Vergnaud) insiste sur le rôle de la conceptualisation dans l'action. On présente dans cet article quelques exemples d'analyse du travail en didactique professionnelle, en insistant sur deux points. Il s'agit de repérer des concepts pragmatiques qui sont de véritables organisateurs de l'action, en ce sens qu'ils permettent aux acteurs de faire un diagnostic de la situation dans laquelle ils se trouvent. Or cette analyse ne peut se faire qu'en allant au-delà du travail prescrit : c'est en analysant l'activité des acteurs qu'on peut repérer la structure conceptuelle de la situation, plus exactement la représentation qu'ils s'en font » (résumé INIST).
- Pastré Pierre & Samurçay Renan (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.  
« Cet ouvrage est le produit d'un groupe de travail, qui s'est réuni régulièrement dans le cadre du Greco Didactique du CNRS, où il a constitué un sous-ensemble cherchant à explorer à quelles conditions on pouvait parler d'une démarche de didactique professionnelle. Ce groupe de travail a publié un premier résultat de ses travaux et réflexions dans le numéro spécial de la revue Éducation Permanente intitulé « Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle ». Il constitue la seconde partie de la production du groupe. Il présente à la fois des résultats de recherches empiriques et une réflexion théorique de fond, ce qui correspond à la manière dont le groupe de travail a fonctionné : chercher à construire un cadre théorique en s'appuyant sur la présentation et l'analyse de recherches de terrain » (résumé de l'éditeur).
- Reuter Yves, Cohen-Azria Cora & Delcambre Isabelle et al. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.  
« Cet ouvrage présente les concepts fondamentaux des didactiques en précisant leur définition, les questions auxquelles ils répondent, leurs intérêts ainsi que les problèmes qu'ils soulèvent ou les débats qu'ils suscitent. Chacun des concepts est illustré par des exemples et accompagné d'une brève bibliographie renvoyant aux articles ou aux ouvrages essentiels qui ont contribué à son élaboration ou son examen critique. Il constitue un instrument pour s'initier aux didactiques. En tant que tel, il peut être utile aux formateurs d'enseignants pour accompagner leur cours, aux étudiants qui se destinent à l'enseignement et préparent des concours de recrutement, aux enseignants et à tous ceux qui s'intéressent à l'éducation et à l'école. Il constitue, complémentairement, un outil critique qui dresse un état des lieux de ce domaine théorique en grande expansion. En tant que tel, il peut être utile aux chercheurs en sciences humaines et sociales qui s'intéressent aux phénomènes de transmission et de formation, à la culture scolaire et à ses mutations, aux relations entre école et société » (résumé de l'éditeur).
- Sensevy Gérard (2006). « L'action didactique/Éléments de théorisation ». *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, n° 2, p. 205-226.

« Cet article présente les éléments d'une théorisation (en cours) de l'action didactique, conçue comme action conjointe centrée sur le savoir objet des transactions didactiques. L'objectif est théorique : la première partie donne un ensemble de notions pour constituer un système d'outils d'investigation de la pratique didactique (notions de jeu didactique et de jeu d'apprentissage). La seconde partie met en oeuvre une utilisation empirique de certaines de ces notions (notamment celles d'épistémologie pratique et de topogénèse) » (résumé de l'auteur).

- Trinquier Marie-Pierre (2005). « [Formation continue des enseignants : la question de l'altération des formateurs](#) ». *Recherche et Formation*, vol. 50, p. 107-116.  
« En formation continue, la question de l'altération, c'est-à-dire de la transformation du sujet dans l'action de formation, se pose autant pour les formateurs que pour les formés. Cet article concerne plus particulièrement l'altération des formateurs d'enseignants. Cette altération n'est pas systématique. Elle apparaît par exemple lorsque, confrontés à des professeurs souhaitant s'interroger sur le sens de leur métier ou la pertinence des outils préconisés par l'institution, les formateurs demandent à ces enseignants de s'exprimer sur la fonctionnalité des outils qu'ils leur proposent, ou les aident à développer une pensée contextuelle analysant la complexité des situations pédagogiques » (résumé de Recherche et formation).
- Philippe J. (2004). « [La transposition didactique en question ; pratiques et traduction](#) ». *Revue française de pédagogie*, n° 149, p. 29-36.  
Un ensemble d'articles :
  - Eric Dugas – « Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles »
  - Alain Legardez – « Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives »
  - Jonathan Philippe – « La transposition didactique en question : pratiques et traduction »
  - Jean-Paul Dugal, Yvon Léziart – « La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques »
  - Guillaume Serres, Luc Ria, David Adé – « Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive »
  - Florence Legendre – « Représentations du métier et de l'école des accédants enseignants issus des immigrations à l'IUFM de Créteil »
  - Benoît Galand, Pierre Philippot, Geneviève Buidin, Catherine Lecoq – « Violences à l'école en Belgique francophone : différences entre établissements et évolution temporelle »
  - Patrice Venturini – « Attitude des élèves envers les sciences : le point des recherches »

### 3.2. Didactiques disciplinaires

- Butlen Denis, Pezard Monique & Masselot Pascale (2006). « [Comment former à l'enseignement des mathématiques en ZEP ? : L'accompagnement des nouveaux titulaires](#) ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 445.  
« Comment mieux préparer les professeurs des écoles à l'enseignement des mathématiques en ZEP ? Comment accompagner les nouveaux titulaires pendant leurs deux premières années d'enseignement ? L'objectif est de contribuer à l'amélioration des apprentissages des élèves issus de milieux défavorisés, mais aussi des conditions d'exercice du métier au quotidien » (résumé de l'auteur).
- Chevallard Yves (1994). « [Les processus de transposition et leur théorisation](#) ». In Arzac G., Chevallard Yves, Martinand Jean-Louis & Tiberghien Andrée (dir.). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : La Pensée sauvage, p. 135-180.
- Daunay Bertrand & Reuter Yves (2005). « [L'évaluation en didactique du français](#) ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 31.
- Geay A. & Sallaberry J.-C. (1999). « [La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ?](#) ». *Revue française de pédagogie*, n° 128, p. 7-15.
- Guin Dominique, Joab M. & Trouche Luc (2007). *Conception collaborative de ressources pour l'enseignement des mathématiques, l'expérience du SFoDEM (2000-2006)*. Villeurbanne : Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques (Irem) de Lyon.  
« Présentation : proposer des moyens d'analyse des ressources numériques existantes pour l'enseignement des mathématiques ; proposer une réflexion sur la définition et la mise en oeuvre de dispositifs de conception de ressources numériques en mathématiques ; proposer une réflexion sur l'assistance qui pourrait être fournie aux enseignants, en formation initiale ou continue » (résumé VST).
- Margolinas Claire, Canivenc B. & de Redon M.-C. et al. « Que nous apprend le travail mathématique hors classe des professeurs pour la formation des maîtres ? ». *31ème colloque Inter-IREM des formateurs et professeurs chargés de la formation des maîtres*. En ligne (consulté le 12 septembre 2007) : [http://educmath.inrp.fr/Educmath/ressources/equipes\\_associees/demathe/resolveUId/e5bd7cebb08ca33340fbf255cb5594b4](http://educmath.inrp.fr/Educmath/ressources/equipes_associees/demathe/resolveUId/e5bd7cebb08ca33340fbf255cb5594b4).
- Nonnon Elisabeth & Goigoux Roland (2007). « [Les ratés de l'apprentissage et de la lecture à l'école et au collège](#) ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 35.  
« Les médias et les institutions s'alarment du nombre important d'élèves qui arrivent au collège en grande difficulté de lecture. Les élèves qui n'ont pu au cours de leur scolarité construire les démarches et les outils du sa-

voir lire interrogent les enseignants sur leurs capacités de prévenir les échecs et de différencier les apprentissages. L'objectif du n° 35 de Repères est donc de faire un point sur l'analyse des difficultés de lecture au-delà de la première période d'apprentissage et sur la connaissance de ces élèves que l'on dit « non-lecteurs », « mauvais lecteurs », « faibles lecteurs ». Il montre les réalités diverses que l'on regroupe derrière ces termes et la relation entre la définition de ces difficultés et l'évolution des contextes et des exigences scolaires » (résumé de l'auteur).

- *Revue française de pédagogie* (2006). n° 157 : « PISA, analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques ».
- Sokhna M. « Formation d'enseignants à la scénarisation d'activités à partir de ressources pédagogiques ». In Pernin Jean-Philippe & Godinet Hélène (dir.). *Scénariser l'enseignement et l'apprentissage, une nouvelle compétence pour le praticien*. p. 127-130.  
« Cette contribution présente le contexte actuel, difficile, de la formation continue des professeurs vacataires de mathématiques au Sénégal. L'article propose un modèle de formation hybride inspiré du Suivi de l'OrFormation à Distance des Enseignants en Mathématiques (SFODEM) et, à travers cette expérience, un modèle de ressources pour assurer la formation académique et professionnelle de ces professeurs de mathématiques. Il expose l'importance du travail collaboratif entre professeurs vacataires dans l'étude des scénarios d'enseignement pour faire évoluer les ressources. Nous utilisons, dans cette étude, l'approche instrumentale comme un instrument nous permettant de concevoir un modèle de ressource à partir de celui du SFODEM et l'approche anthropologique du didactique pour l'analyse des contenus des ressources pédagogiques » (résumé de l'auteur).
- Trouche Luc & Guin Dominique (2006). « Des scénarios par et pour les usages ». En ligne (consulté le 10 septembre 2007) : [http://wikindx.inrp.fr/biblio\\_vst/educmath.inrp.fr/Educmath/ressources/math\\_inrp/educmath/lt-dg.pdf](http://wikindx.inrp.fr/biblio_vst/educmath.inrp.fr/Educmath/ressources/math_inrp/educmath/lt-dg.pdf)  
« L'article présente un dispositif de formation continue des enseignants de mathématiques, le SFoDEM, basé sur un processus de conception collaborative de ressources. En combinant plusieurs approches théoriques (didactique des mathématiques, ergonomie cognitive, communautés de pratique), les auteurs situent les ressources pédagogiques comme des entités vivantes, qui se constituent pour les enseignants en instruments pour leur pratique de classe. La relation dialectique entre les ressources pédagogiques – décrivant une (des) mise(s) en oeuvre possible(s) d'une situation dans la classe – et les comptes-rendus d'expérimentation – permettant les retours d'usage – apparaît comme le ressort fondamental permettant la conception, par une communauté de pratique émergente, d'un vivier de ressources. Cette conception apparaît ainsi comme partagée au sein de la communauté, et se poursuivant à travers les usages » (résumé de l'auteur).
- Trouche Luc, Durand-Guerrier Viviane, Margolinas Claire & Mercier Alain. « Quelles ressources pour l'enseignement des mathématiques ». *Actes des journées mathématiques de l'INRP, 2006*. En ligne (consulté le 12 septembre 2007) : <http://www.inrp.fr/INRP/publications/editions-electroniques/resolveUid/627514c346a9647707f2b9c3ec6c1842>

### 3.3. Analyse de pratiques/analyse de l'activité

- Annot Emmanuelle & Fave-Bonnet Marie-Françoise (dir.) (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Astier Philippe (2006). « Actions de formation, rencontres d'activités ». *Éducation permanente*, n° 166.  
« Les pratiques de formation ont fréquemment recours à différentes formes d'analyses du travail. L'auteur envisage trois modalités de leurs relations : l'analyse du travail en vue de la formation ; la formation par l'analyse de l'activité ; l'analyse des activités des acteurs des dispositifs institué. Il s'attache à tracer à la fois les perspectives ouvertes mais également les questions posées par ces relations croisées entre ces deux champs de pratiques et de recherche » (résumé de l'éditeur).
- Astier Philippe (2003). « Analyse du travail et pratique enseignante ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 416.  
« L'analyse du travail est aujourd'hui appliquée à la plupart des professions et même l'enseignement bénéficie de cette méthode rigoureuse d'analyse de la pratique dans le cadre prestigieux du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) » (résumé de l'auteur).
- Baluteau François (2005). *La sociologie, une science pour former les enseignants ? Le savoir sociologique chez des formateurs d'enseignants*. Paris : Fabert.  
« L'introduction de la sociologie dans la formation des enseignants n'a jamais été placée sous le signe du consensus, accusée de déstabiliser l'école républicaine ou louée au contraire pour sa vision critique. Or cette étude montre une réalité moins opposée. L'usage de la sociologie ne s'inscrit pas dans la critique radicale du monde scolaire, mais vise au contraire la responsabilisation et la mobilisation des futurs enseignants devant les inégalités sociales à l'école. Cet ouvrage met également en évidence les efforts de ces formateurs pour faire de la sociologie une aide à la compréhension des problèmes scolaires et à leur résolution. Ainsi, ces formateurs d'UFM s'inscrivent dans le processus de « professionnalisation » en cours et témoignent d'une sociologie de l'éducation mise au service de l'école » (résumé de l'éditeur).
- Beck Robert, Livne Nava & Bear Sharon (2005). « Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 28, n° 3, p. 221-244.

« Dans cette étude nous avons comparé les effets de quatre programmes scolaires à portefeuille électronique sur les autocritiques que des enseignants débutants ont faites de leur développement professionnel (n = 207). Nous nous sommes servis d'une échelle d'évaluation à portefeuille électronique de 34 points (ePAS). L'objectif principal des trois portefeuilles formatifs A, B et D était le développement de l'enseignant. Pour y parvenir nous avons employé des réflexions narratives sur les élèves pendant une période de deux à trois mois. À travers un portefeuille sommaire, B, nous avons évalué la responsabilité des enseignants au moyen des analyses que les participants ont faites des normes de l'enseignement professionnel des unités d'apprentissage d'une à deux semaines. Nous avons conclu que les portefeuilles formatifs qui se concentraient sur le développement des enseignants ont mieux soutenu le rendement professionnel des jeunes enseignants » (résumé des auteurs).

- Butlen Denis, Masselot Pascale & Pézard Monique (2003). « De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation ». *Recherche et Formation*, vol. 44, p. 45-61.
- Clot Yves (2000). « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie ». In *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot Yves (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie de milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.  
« Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie de l'organisation « scientifique » du travail à la flexibilité, du bilan de compétences à la mobilisation du psychisme humain, les « nouvelles » techniques de management recherchent les gisements cachés de productivité. Les technologies informatiques ont pu nourrir l'illusion d'un travail sans sujet. La fragilité de systèmes techniques de plus en plus sophistiqués la dément chaque jour et rend manifeste l'investissement subjectif qui imprègne toute forme de travail. Yves Clot explore cette subjectivité : le détournement informel des règles formelles, les métaphores ironiques ou sexualisées du jargon professionnel, les techniques personnelles en sont autant d'indices. Entre tâche prescrite et activité réelle, l'individu au travail produit le sens de son action en même temps qu'il recherche une « efficacité malgré tout ». Loin de toute logique figée de l'expertise ou de la « ressource humaine », la compétence réelle se construit dans les interstices de l'organisation du travail. L'auteur récuse l'idée que le travail serait devenu une sphère marginale du vécu. En montrant que l'échange et la construction de sens sont présents jusque dans les opérations les plus réglées ou apparemment les plus routinières, il dépasse une conception étroite de la psychologie du travail. Nourri d'enquêtes de terrain à travers les milieux les plus divers (de l'agroalimentaire à l'automobile en passant par les hôpitaux), cet ouvrage intéressera particulièrement les psychologues – pour lesquels il est devenu un titre de référence régulièrement prescrit –, et plus largement tous les acteurs du monde du travail » (résumé de l'éditeur).
- Faïta Daniel & Clot Yves (2000). « Genre et style en analyse du travail : concepts et méthodes ». *Travailler*, vol. 4.
- Fleury Bernadette & Fabre Michel (2005). « Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques : la longue marche vers le processus "apprendre" ». *Recherche et Formation*, n° 48, p. 75-90.  
« Avec des outils d'analyse s'appuyant sur la psychanalyse de la connaissance de Bachelard, on a cherché à savoir si l'on peut penser la problématisation dans la continuité de l'expérience, ou au contraire dans une perspective de rupture. Le corpus étudié a été réuni lors de stages de formation continue de l'enseignement agricole, dans l'objectif d'analyser quelques étapes du cheminement d'enseignants vers le processus « apprendre ». Apparaissent divers obstacles qui grèvent la problématisation des pratiques, notamment l'image du savoir, et sa conception opératoire. Dans ce cadre particulier, problématiser sa pratique exigeait de l'évaluer du point de vue des enjeux cognitifs de l'apprentissage. Il est donc nécessaire d'accompagner les enseignants dans cette voie, qui demande énormément de temps » (résumé de Recherche et formation).
- Froger Norbert (2005). « L'entretien de problématisation : un outil pour l'analyse de pratiques ». *Recherche et Formation*, n° 48, p. 61-73.  
« Une proposition de repérage des étapes de la démarche de co-construction de problème en entretien de formation. Il s'agit de déterminer d'abord la position du problème pour le construire, et ensuite élaborer une solution. On a cherché à appliquer cette grille de lecture à une situation particulière, qui concerne l'enseignement de la littérature à l'école primaire, dans le cadre d'une étude de cas. Il est apparu que le processus de problématisation est davantage du côté du formateur, mais l'analyse de l'entretien donne des pistes de réflexion pour transformer les savoirs pédagogiques et didactiques en savoirs raisonnés par l'enseignant » (résumé Recherche et formation).
- Giust-Desprairie Florence (2005). *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*. Créteil : Centre régional de documentation pédagogique.  
« L'ensemble des contributions réunies dans cet ouvrage met en évidence une diversité de démarches autour de l'analyse de pratiques. Après une présentation des enjeux de la formation continue, les facteurs de fragilisation de l'identité professionnelle dans l'institution scolaire sont présentés comme contexte de signification, suivis d'une approche épistémologique qui ancre l'analyse de pratiques dans la psychologie sociale clinique. Les chapitres suivants présentent chacun, un type d'analyses de pratiques, avec un contexte et un public spécifiques, mené par un formateur qui témoigne et nous offre son regard de la situation. Ces témoignages mettent en évidence des thématiques communes : la position de l'intervenant, la spécificité d'une démarche d'analyse en groupe, l'importance accordée à la subjectivité mais aussi au contexte, la considération du temps, le maniement du cadre et du dispositif, le statut de la parole et de l'écoute, le travail sur le conflit et la répétition, la question des transferts et du sens, la conception du changement. L'ouvrage se termine par une réflexion sur les exigences

d'un travail clinique en groupe qui va permettre aux enseignants de mieux intégrer l'accroissement de la complexité scolaire, de reconnaître la dimension subjective des situations, d'ouvrir le questionnement et d'élargir l'analyse » (résumé de l'auteur).

- Gomez Florent (2004). « [De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes](#) ». *Recherche et Formation*, n° 47, p. 105-126.  
« L'analyse de pratique est aujourd'hui très présente dans la formation des enseignants. Mais elle ne revêt pas une forme unique, et il convient de la situer par rapport à des notions voisines, celles de travail, de tâche, d'activité, d'une part, celles d'analyse en cours d'action, de fil de l'activité, de l'autre. L'auteur propose une conception de l'analyse de pratique bien spécifiée, pour aborder la question des outils permettant de la mener. En formation, on peut retenir deux grandes classes de situations, celles basées sur l'observation, celles basées sur le témoignage d'épisodes, elles-mêmes se déclinant en situations s'appuyant sur la rétrospection, sur l'anticipation, ou sur l'interaction simulée. Des outils sont centrés sur l'action : les variables d'action pédagogique et le management de la classe. Des outils sont centrés sur l'acteur : les niveaux d'explication, les dimensions de l'acte éducatif. L'analyse de pratique est un outil de formation qui aide à la maîtrise de l'agir professionnel » (résumé Recherche et formation).
- Grangeat M. (2006). « [Formation continue et développement des compétences des enseignants](#) ». *Éducation permanente*, n° 166.
- Grangeat Michel (2004). « [Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants](#) ». *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 27-39.  
« Il est difficile pour tout système de formation d'évaluer les compétences des enseignants en matière de régulation des parcours scolaires. Des entretiens menés auprès de 15 enseignants en primaire et en secondaire, et une analyse de textes officiels français, genevois et québécois, ont permis de mieux cerner ces compétences. Elles concerneraient ainsi le suivi et l'évaluation des contenus, des dispositifs et des parcours d'enseignement, sur une longue durée et sur plusieurs disciplines. Elles sont intimement liées à la situation de travail dans l'établissement. Les compétences « curriculaires » se caractérisent selon trois dimensions – cohérence, congruence et pertinence – et se développent sur un continuum entre deux modalités – cellulaire ou intégré. L'étude menée a mis en relief l'importance de l'organisation de la situation de travail sur le développement de ces compétences » (résumé de l'auteur).
- Lefstein Adam (2005). « [Thinking about the technical and the personal in teaching](#) ». *Cambridge Journal of Education*, vol. 35, n° 3, p. 333-356.
- Leplat J. (2006). « [Les contextes en formation](#) ». *Éducation permanente*, n° 166.  
« Après avoir défini quelques notions de base et leur articulation, cet article envisage deux manières de considérer le contexte par rapport à la formation. Dans la première, « le contexte dans la formation », l'auteur examine comment la formation, dans son élaboration et son exécution, traite le contexte de l'activité à laquelle elle prépare. Dans la seconde, « le contexte de la formation », il examine comment la formation se situe dans le contexte où elle est réalisée et comment elle s'articule à d'autres types d'interventions, notamment à l'ergonomie. La conclusion essaie de dégager quelques conséquences de ces analyses » (résumé de l'éditeur).
- Loizon Denis (2006). *Analyse de pratiques : miroir des apprentissages*. Paris : SCEREN.  
« Que transmet le professeur, pourquoi et comment ? Au-delà des adossements théoriques fondamentaux pour les chercheurs, malgré les différenciations didactiques spécifiques à chaque discipline, cette question est bien celle qui est posée par l'usage des outils d'analyse de pratiques. Cet ouvrage propose, présente, illustre un certain nombre d'outils utilisés dans des dispositifs de formation initiale et continue de professeurs d'EPS. Conférences introductives et contributions de représentations de dispositifs côtoient dans ce livre des relations d'expérimentation et de réflexions sur les « bricolages » que les formateurs sont amenés à produire » (résumé de l'auteur).
- Marcel Jean-François (2004). « [L'école comme espace de pratiques professionnelles et les interactions individualisées dans la classe](#) ». *Carrefours de l'éducation*, n° 18, p. 42-57.  
« Présentation des résultats d'une recherche consacrée à l'étude du système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire, à l'université de Toulouse Le Mirail, dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, en 2002. Le constat de départ est la diversification des pratiques enseignantes, au-delà du simple cadre des pratiques d'enseignement, avec l'ajout d'un temps professionnel pour la concertation, et de la collaboration avec des partenaires pluriels. L'ensemble de ces pratiques constitue le SPPEP (système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire) qui est lui-même composé des sous-systèmes correspondant à des espaces de jeux, avec leurs règles propres, et s'inscrivant dans des environnements plus ou moins proximaux. L'hypothèse est posée que les pratiques d'enseignement présentent des caractéristiques communes en fonction de l'école dans lesquelles elles s'actualisent. La recherche a concerné deux écoles maternelles, et on a pu repérer 1 053 interactions individualisées qu'on a caractérisées. Les résultats montrent une place et un rôle prépondérants pour l'enseignante dans l'une des écoles, et pour l'élève dans l'autre, ce qui questionne la socialisation professionnelle » (résumé de l'auteur).
- Mevel Yannick & Bliez-Sullerot Nicole (2004). *Récits de vie en formation : l'exemple des enseignants*. Paris : L'Harmattan.  
« L'activité enseignante est dispersée, et repose sur une multitude de décisions, qui s'inscrivent dans un cadre de référence formel, mais aussi des affects et des valeurs. Le récit de vie professionnelle est une des formes de la formation réflexive, qu'on ne peut mettre en oeuvre qu'avec un dispositif contraignant. Après la présentation de

*récits monographiques, accompagnés d'éléments d'analyse, les auteurs développent un modèle théorique et des principes de fabrication pour élaborer des moments de formation mobilisant le récit de vie professionnelle. Puis ils proposent leur réflexion sur les effets du récit de vie professionnelle sur la construction identitaire. Quelques pistes : il permet une modification du rapport au temps ; il amène à la distanciation et à la mise en projet ; il favorise la construction d'une identité professionnelle collective. Un tel dispositif de formation a pour objectif de « libérer l'individu de l'institué » en lui rendant plaisir et autonomie, en donnant du sens à son action, ainsi que des ressorts pour la faire évoluer » (résumé de l'éditeur).*

- Nallet Jean-François & Caspar Pierre (2006). « [Deux modèles de la formation de formateurs au tournant de la loi de 1971](#) ». *Recherche et Formation*, n° 53, p. 25-40.  
*« Témoignages de deux acteurs sur les expériences contrastées de deux institutions. Le premier retrace ce que l'on a nommé ici le modèle « professionnel » de formation de formateurs qui, construit autour de la transmission de gestes professionnels, s'appuie sur l'expérience professionnelle des formateurs et permet de répondre rapidement à des besoins en personnel qualifié. Le second s'intéresse à ce que l'on a appelé le modèle « généraliste », il s'agit ici, en partant d'une analyse des besoins de susciter une auto-éducation au sein du personnel d'une grande entreprise. L'intervention porte alors presque exclusivement sur la formation pédagogique de formateurs occasionnels et vise à introduire une procédure de changement dans l'univers de travail » (résumé Recherche et formation).*
- Perrenoud Philippe (2001). « [Dix défis pour les formateurs d'enseignants](#) ». In Perrenoud Philippe (dir.). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Zeitler André & Leblanc Serge (2005). « [L'analyse de pratique : une transformation du travail des formateurs ?](#) ». *Éducation permanente*, n° 164.  
*« Les pratiques de formation des dernières années ont été marquées par l'irruption de l'analyse des pratiques comme moyen de formation. Le travail des formateurs en a-t-il été transformé ? Si oui, comment ? Pour tenter de répondre à ces questions, les auteurs présentent une démarche d'analyse de pratiques développée à l'École nationale de voile depuis 1998. Ils pointent les effets singuliers que cette démarche particulière a eu sur le travail des formateurs, mais ils montrent aussi les obstacles auxquels ceux-ci se sont heurtés pour se l'approprier » (résumé de l'éditeur).*

## 4. Relations entre recherche et formation

### 4.1. Relations entre recherche et formation

- Amrein Audrey L. (2006). « [Teacher Research Informing Policy : an Analysis of Research on Highly Qualified Teaching and NCLB](#) ». *Essays in education*, n° 17.  
« *One stipulation of President Bush's No Child Left Behind (NCLB) Act is that every classroom in America will be instructed by a highly qualified teacher. To date, however, no one has satisfactorily captured what it means to be highly qualified. Common sense tells us that America's best teachers are smart about the content areas they teach and how they teach students, but what other factors have helped to define highly qualified teachers within NCLB? The purpose of this inquiry is to investigate how the definition of a highly qualified teacher written into NCLB captures what researchers know about effective or highly qualified teachers* » (résumé de l'auteur).
- Baudoin Jean-Michel & Friederich Janette (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.  
« *Ce volume fait le point sur les propositions théoriques et les recherches empiriques ayant trait au concept d'action en sciences de l'éducation, en philosophie, en sociologie et en psychologie. Il vise à repérer les problématiques convergentes et les conceptualisations originales proposées dans ces différents domaines et à discuter les utilisations possibles de ces modèles, notamment pour l'analyse des pratiques de formation et d'enseignement* » (résumé de l'éditeur).
- Björkvist Ole, Westbury Ian, Kansanen Pertti & Hansén Sven-Erik (2005). « [Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles : Finland's experience](#) ». *Scandinavian Journal or Educational Research*, vol. 49, n° 5, p. 475-485.  
« *Preparing teachers for a research-based professionalism has been the central mission of teacher education in Finland since the mid-1970s. More recently, as a result of such national policy developments as school-based curriculum development and local decision-making, the conception of teachers' work and professionalism has expanded. Drawing on experience within the teacher education programmes at the University of Helsinki and Abo Akademi University, this paper discusses some of the programmatic issues that these developments have raised in class-teacher, i.e. "elementary", teacher education programmes. We focus in particular firstly on the research thesis that is a part of every teacher education programme in Finland, and the hallmark of the researchbased professional ideal; and, secondly on the emerging issues that derive from the need to incorporate the expanded understanding of the teacher's role within the curriculum of teacher education* » (résumé des auteurs).
- Derouet Jean-Louis (2002). « [Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences](#) ». *Recherche et Formation*, p. 13-25.  
« *Cet article retrace les grandes lignes de l'évolution du programme de recherche « Recherche en éducation, formation et pratiques. Circulaire et reproblématisations des savoirs » qui s'est déroulé de 1999 à 2002. La dynamique de la recherche a reposé sur une série de déplacements : de la notion de transfert à celle de circulation des savoirs et de reproblématisation, de la notion d'espace d'intéressement à celle de « forum hybride ». Elle aboutit à des propositions de constitution de pôles de compétences pour la recherche en éducation* » (résumé Recherche et formation).
- Gage Nathaniel Lees (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York : Teachers College Press.
- Jorro Anne (2007). « [L'alternance recherche-formation-terrain professionnel](#) ». *Recherche et Formation*, n° 54, p. 101-114.  
« *Étude des formations master professionnel sous l'angle de l'alternance en soulignant l'importance du segment recherche-formation-terrain professionnel. L'alternance qui suppose un partenariat étroit entre les milieux de la recherche et les milieux professionnels relève de l'alternance intégrative. Cependant, le modèle de l'alternance prospective permettrait d'afficher des objectifs d'intégration dans la culture institutionnelle d'appartenance. En préparant les acteurs à un retour vers les milieux de travail, l'alternance renvoie à une éthique de la professionnalisation* » (résumé de l'éditeur).
- Huberman A. Michael (1991). *De la recherche à la pratique*. New-York : Peter Lang.
- Jonnaert Philippe & Vander Borghet Cécile (2003). *Créer des conditions d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.  
« *Plaçant l'apprentissage au cœur des préoccupations des didacticiens, l'ouvrage propose une réflexion socio-constructiviste sur l'apprentissage dont il redéfinit en profondeur les conditions. Abondamment illustré par des exemples observés dans des classes, il se présente comme un manuel de formation des futurs enseignants et propose un cadre théorique sérieusement argumenté par l'expérience de chercheur et de formateur des deux auteurs, une expérience accumulée en 25 années de pratique. Ce livre est un manuel de référence pour tout enseignant intéressé par le socioconstructivisme* » (résumé de l'éditeur).
- Mangez Éric (2004). « [La production de programmes de cours par les agents intermédiaires : transfert de savoirs et relations de pouvoir](#) ». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 65-77.  
« *Dans de nombreux pays, on introduit dans les systèmes éducatifs de nouveaux modes de régulation qui transforment le rôle des agents intermédiaires : inspecteurs, conseillers pédagogiques etc. En Belgique francophone,*

ces agents participent, entre autres, à la production et à la diffusion de croyances ou savoirs pédagogiques, et sont amenés à rédiger des programmes de cours, en conformité avec des « socles de compétences » préalablement négociés avec les acteurs du système éducatif. En comparant deux séries de documents ainsi produits, par le réseau libre catholique, et le réseau de la communauté française, on a cherché à caractériser le modèle pédagogique à transférer ; à identifier les similitudes et les différences ; à donner des explications sociologiques à propos des variations observées. Ce sont les programmes de français au premier degré secondaire qui ont été choisis comme objet d'analyse. Il s'avère que chaque réseau a une culture pédagogique spécifique, mais il y a aussi des relations entre les croyances pédagogiques et les conditions sociales de production, liées au positionnement personnel des agents intermédiaires » (résumé de l'auteur).

- Montalbetti Katia (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano : Vita e pensiero. *Il rapporto tra ricerca e formazione è l'oggetto della riflessione condotta in questo libro. Lo studio muove dalla convinzione che la ricerca ha in sé un valore formativo, e accosta perciò in luce critica la consueta distinzione tra luoghi e logiche della formazione e luoghi e logiche della ricerca, indicando proprio nella pratica riflessiva il possibile crocevia d'incontro. Riflettere sull'azione permette di accrescere le conoscenze sulla pratica educativa e stimola a riconsiderare criticamente il proprio agire, sollecitando lo sviluppo e il consolidamento della professionalità. La capacità di oggettivare la propria azione, requisito per impostare un'attività sistematica di riflessione, aiuta il docente a comunicare l'esperienza.*
- McIntyre Donald (2005). « Bridging the gap between research and practice ». *Cambridge Journal of Education*, vol. 35, n° 3, p. 357-382.  
« The premise of this paper is that the acknowledged gap between research and practice is primarily a gap between two sharply contrasting kinds of knowledge. The nature of this contrast is described and it is suggested that these two kinds of knowledge are at the opposite ends of a spectrum of kinds of knowledge related to classroom teaching and learning. Three possible ways of bridging this gap are explored. The first of these is derived from research. To bridge the gap, it is suggested, several steps are necessary from each of the two extremes before a balanced dialogue is likely to be possible. The process culminates in the critical trial by teachers of research-based suggestions in the context of their own practice. A second complementary way of bridging the gap is through the choice of research strategies designed for that purpose. Three principles that might guide the choice of such strategies are suggested and exemplified; and it is noted that relatively little educational research in the UK has been in line with these principles. It is also noted that this second approach can facilitate, but not replace, the first. The third way of bridging the gap is through the development of 'knowledge-creating schools' and the related idea of 'Mode 2' research. Being located near the middle of the continuum, and being designed to incorporate the complementary strengths of both ends of the continuum, such research might eliminate the gap entirely. Despite major issues concerning the validation and dissemination of knowledge claims, the development of all schools as knowledge-creating schools is seen as an attractive idea, but not one that can replace the first approach » (résumé de l'auteur).
- Olsen Rolph V. & Lie Svein (2006). « Les évaluations internationales et la recherche en éducation : principaux objectifs et perspectives ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 11-26.  
« Vue structurée de l'ensemble des perspectives de recherches primaires et secondaires en lien avec les études internationales de grande ampleur (PISA et TIMSS). Dans sa majeure partie l'article est dédié à une description des perspectives variées d'analyses secondaires pertinentes et pour chacune de ces perspectives, un certain nombre d'études secondaires est brièvement présenté et des prolongements de recherche proposés. Il s'agit de démontrer le fort potentiel de recherches complémentaires contenu dans ces bases de données internationales » (résumé de l'auteur).
- Reuter Yves (2006). « Penser les méthodes de recherche en didactique ». In Reuter Yves & Perrin-Glorian Marie-Jeanne (dir.). *Les méthodes de recherche en didactique*. Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 13-26.  
« Cette communication inaugurale du séminaire international sur les méthodes de recherches en didactique(s) propose quatre entrées : qu'est-ce qui fonde l'intérêt et la nécessité de construire un questionnement à propos des méthodes de recherches en didactique(s) ? Quel est l'actuel état des lieux ? Quelle approche faire ici de la notion même de méthode de recherche ? L'auteur soumet enfin aux intervenants et au public quelques éléments d'analyse et de programmation à titre prospectif » (résumé de l'auteur).
- Savoie-Zajc Laurence (2004). « Les communautés de pratique de chercheurs et des enseignants : contribution de la recherche à l'accompagnement du changement ». In *Accompagner les réformes et les innovations en éducation : consultance, recherches et formation*. Paris : L'Harmattan.  
« Le système scolaire québécois est engagé, depuis 1998, dans une réforme majeure de l'enseignement primaire et secondaire. Les pratiques enseignantes sont remises en question, à différents niveaux. Il s'agit, de plus, pour les enseignants, de s'engager dans le développement d'une culture de collaboration avec les partenaires internes et externes de l'école. Un changement important peut bénéficier de l'apport de la recherche-action, susceptible de favoriser l'accompagnement nécessaire à l'enseignant pour réfléchir sa pratique. Les deux groupes d'acteurs, chercheurs et enseignants, font partie de communautés de pratiques différentes, et il faut réfléchir aux rapprochements efficaces, dans une dynamique de changement. L'auteur présente une recherche-action mise en place en 1990-2000 dans cinq écoles primaires, et dégage un modèle de recherche-action collaborative en 3 phases : la phase de clarification/d'observation ; la phase d'analyse/de réflexion ; la phase de discussion/d'action. Des savoirs ont été produits, pour qualifier les processus de transformation par la pratique, l'engagement des acteurs, l'objet de la recherche-action, la question du transfert. Il en ressort que la recherche-action touche les deux communautés d'acteurs, car elle tente de trouver des réponses en contexte, avec eux » (résumé de l'éditeur).

- Tardif Maurice & Zourhlah Ahmed (2005). « Enjeux et difficultés de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n° 4.
- Vanhulle Sabine & Lenoir Yves (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : Éditions du CRP.  
« La recherche sur la formation à l'enseignement au Québec prend son véritable essor au cours des années 1980, à la suite de rapports critiques et de débats sur la pratique enseignante qui ont conduit à promouvoir la professionnalisation du métier d'enseignant. Se basant sur un corpus de 120 documents produits au Québec entre 1980 et 2000, le livre fait le point sur la manière dont les différentes questions relatives à la formation à l'enseignement ont été abordées par les chercheurs. Quels courants épistémologiques sous-tendent leurs travaux ? À quelles théories et à quels concepts ou cadres d'analyse se réfèrent-ils ? Quelles perspectives méthodologiques et quels modes d'investigation privilégient-ils ? Quels problèmes scientifiques et pratiques rencontrent-ils ? Que signifie le fait d'avoir à former des enseignants ? Quels sont les rôles des différents acteurs de la formation à l'université et en milieu de pratique ? Comment un enseignant élabore-t-il des savoirs ? » (résumé de l'éditeur).

## 4.2. Dispositifs de formation, diplômes : masters de formation des enseignants

- Agulhon Catherine (2007). « La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ». *Recherche et Formation*, n° 54, p. 11-27.  
« La professionnalisation des cursus universitaires travaille l'institution depuis trente ans, mais s'accélère dans le cadre de la réforme LMD (licence-master-doctorat). Elle est censée répondre à la demande économique et à celle des étudiants qui souhaitent optimiser leur investissement. L'offre de formation doit garantir sa visibilité et sa pertinence. Or, le décryptage des procédures de création des formations démontre l'opacité des prises de décision et la dispersion de l'offre. En parallèle, le maillage des publics et l'autofinancement introduisent le marché et participent de la transformation des modes d'organisation de l'université » (résumé de l'éditeur).
- Altet Marguerite « Enjeux et pratiques d'un curriculum de formation universitaire des enseignants ». In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, Conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM), 2-4 mai 2007.
- Altet Marguerite & Bourdoncle Raymond (2000). « Formes et dispositifs de la professionnalisation ». *Recherche et Formation*, n° 35.
- Bourdoncle Raymond & Malet Régis (2007). « Nouveaux cursus, nouveaux diplômes : la formation professionnelle des formateurs à l'université ». *Recherche et Formation*, n° 54, p. 5-10.
- Bouysnières Patrice (2005). « Pensée professionnelle et engagement des formateurs ». *Éducation permanente*, n° 164.  
« Le diplôme d'université de formateurs responsables d'actions de formation (DUFRES) est présenté dans plusieurs centres de préparation par un réseau interuniversitaire. Il s'adresse aux formateurs expérimentés et leur propose une démarche accompagnée et coopérative de praticien réflexif à propos de leurs engagements professionnels. L'étude des résumés des mémoires professionnels effectués en cours de dufres met en évidence les thèmes les plus saillants des engagements professionnels des formateurs en formation : le changement, l'évaluation et de l'insertion sociale et professionnelle » (résumé de l'auteur).
- Deauvieux Jérôme (2004). « Constitution du savoir professionnel à l'entrée dans le métier : le cas des enseignants du secondaire ». In *Comité de Recherche 52, Sociologie des Groupes Professionnels (AIS), 4<sup>e</sup> conférence intérimaire*, 22-24 septembre 2004.  
« La réforme de 1989 de la formation initiale des enseignants, créant les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), visait explicitement la « professionnalisation » des enseignants. Le rapport Bancel, à l'origine de cette réforme, suggérait en effet de construire en formation initiale une nouvelle professionnalité globale des métiers de l'enseignement s'appuyant sur la maîtrise de trois pôles de connaissances : « les connaissances relatives aux identités disciplinaires », celles relatives à la gestion des apprentissages, enfin « les connaissances relatives au système éducatif » (Bancel, 1989). La mise en place des IUFM modifie ainsi la définition du savoir légitime des enseignants : l'enseignant du secondaire est invité à ne plus se vivre uniquement comme un spécialiste de sa discipline mais également comme un « professionnel » de l'apprentissage. Basée sur des entretiens menés avec des professeurs stagiaires, une observation participante de séances de formation en IUFM ainsi qu'un suivi de quelques enseignants au travail après leur année de formation, cette communication vise à comprendre comment le savoir professionnel se constitue aujourd'hui à l'entrée dans le métier enseignant, et à prendre ainsi la mesure, dix ans après la généralisation des IUFM, des évolutions éventuelles qu'a introduite cette réforme de la formation initiale des enseignants » (résumé de l'auteur).
- Deauvieux Jérôme (2005). « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier ». *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 31-41.  
« L'auteur compare les étudiants qui deviennent enseignants du secondaire par rapport à l'ensemble des étudiants de niveau comparable, afin d'isoler des déterminants de la destinée enseignante pour modéliser la probabilité de devenir enseignant « toutes choses égales par ailleurs ». L'enseignement secondaire est la profession de niveau cadre la plus ouverte aux enfants des milieux populaires : une fois neutralisées les inégalités sociales de réussite scolaire, les enfants de milieux populaires se dirigent plus vers l'enseignement que les autres étudiants. Devenir enseignant du secondaire permet aux femmes d'accéder à une position de cadre qui reste dans l'ensem-

ble plutôt « masculine ». Les enseignants sont les moins diplômés des sortants de l'université à un niveau supérieur ou égal à la licence, mais aussi ceux qui ont les meilleures trajectoires scolaires (« à l'heure » par exemple), sans doute du fait des caractéristiques du concours de recrutement. Le goût pour et le rapport à la discipline universitaire est central dans les motivations à devenir enseignant : la préparation du concours apparaît comme un prolongement voire un approfondissement académique. Le concours favorise des spécialistes de la discipline plus que des personnes motivées par la relation d'enseignement. La discipline est donc à la fois un motif pour se diriger vers le concours et le principal atout pour y réussir. L'effet de sur-sélection sociale des enfants d'origine populaire tend à renforcer l'attachement à la discipline universitaire, et n'est donc pas sans effet sur le prédilection pour le professorat. « Le rapport élevé à la discipline universitaire est le socle commun du mécanisme d'accès au métier enseignant ». Une certaine polarisation disciplinaire distingue deux sous-populations d'étudiants qui deviennent enseignants : les étudiants littéraires à très bon parcours scolaire et rapport élevé à la discipline et les étudiants scientifiques à moins bon parcours scolaire et rapport moins étroit à la discipline » (résumé de l'auteur).

- Dolz Joaquim « [Renouvellement, reconfiguration et recontextualisation de la formation des enseignants à l'université](#) ». In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, Conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM), 2-4 mai 2007.
- Dugal Jean-Paul & Amade-Escot Chantal (2004). « [Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques : recherche coopérative et savoirs didactiques](#) ». *Recherche et Formation*, n° 46, p. 97-116.  
« Une recherche coopérative, associant conseillers pédagogiques, formateurs et chercheurs, conduite à l'IUFM de Toulouse, s'est attachée à analyser la forme et le contenu du conseil pédagogique. Pour la forme, on s'est appuyé sur la typologie de Porter, pour le contenu, on a dégagé trois catégories de données : l'organisation, les interventions auprès des élèves, les contenus enseignés. Les résultats montrent une prédominance de la catégorie « organisation » dans les entretiens conseil, la bonne marche de la classe étant le souci premier, reléguant les apprentissages réalisés et les contenus enseignés au second plan. Ces constats sont à l'origine de la conception d'un dispositif concret de formation au conseil pédagogique, conciliant des entrées par la pratique comme par la théorie. Des hypothèses d'interprétation des résultats dégagent que la co-construction de savoirs est utile pour la formation des professeurs stagiaires, et que le tutorat doit intégrer une réelle dimension didactique. Les conseillers pédagogiques impliqués dans le dispositif de formation ont interrogé leur rôle, et modifié leur pratique de l'entretien conseil, dans un souci de prise de distance vis à vis de l'action du stagiaire » (résumé Recherche et formation).
- Leclercq Véronique & Marchive Alain (2007). « [Les formations professionnalisantes en sciences de l'éducation](#) ». *Recherche et Formation*, n° 54, p. 47-62.  
« Les auteurs dressent un état des lieux des formations professionnalisantes au sein des Sciences de l'éducation, avec un éclairage particulier sur l'évolution des filières « métiers de la formation ». la première partie s'appuie sur des données recueillies auprès des responsables des composantes de Sciences de l'éducation en 2004 (départements, UFR...) et sur une enquête plus récente (2006) auprès des responsables de dispositifs professionnalisants. Elle analyse l'évolution des Diplômes d'université (DU), les effets de la création des licences professionnelles et de l'implantation des masters. la deuxième partie de l'article s'interroge sur l'offre universitaire dans le champ des métiers de la formation d'adultes » (résumé de l'éditeur).
- Lessard Claude & Bourdoncle Raymond (2002). « [Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle](#) ». *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 131-154.
- Marcyan Yannick (2007). « [La construction des diplômés professionnalisés à l'université](#) ». *Recherche et Formation*, n° 54, p. 29-45.  
« La professionnalisation des formations universitaires constitue une orientation politique majeure dont le leitmotiv renvoie à la relation formation-emploi. Elle prend récemment la forme de partenariats institutionnels entre Université et acteurs économiques. Au-delà des pratiques discursives légitimant les chantiers politiques en oeuvre, cet article analyse le processus concret de construction des formations professionnalisées dans une université française, afin d'en dégager les déterminants et les enjeux réels. Ce travail interroge sur la mutation du système de régulation et de financement de l'Université » (résumé de l'éditeur).
- Piot Thierry (2006). « [Formation de formateurs dans le travail social : un espace de tensions plurielles](#) ». *Recherche et Formation*, n° 54, p. 87-100.  
« La formation des formateurs du champ du social est au coeur de mutations plurielles. Le modèle de formation plutôt vocationnel issu de la modernité classique laisse place à un processus de professionnalisation, qui traduit la radicalisation de la rationalisation de la seconde modernité. Cette professionnalisation se traduit, pour ces formateurs, par une formation universitaire (master professionnel) qui mobilise les savoirs de la recherche. Deux modèles de professionnalisation sont en concurrence : une modèle « managérial » où est d'abord recherchée une expertise technique de ces formateurs ; un modèle « réflexif-critique » qui donne la priorité à une culture de la relation de formation » (résumé de l'éditeur).
- Poisson Daniel « [Deux leviers pour la professionnalisation des maîtres et des formateurs d'adulte à l'université : la formation en double piste et la synergie autonomie-alternance-ouverture](#) ». In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, Conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM), 2-4 mai 2007.

- Robert Yvon (2004). *La formation initiale et continue des maîtres*. Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.  
*Plusieurs constats concernant la formation initiale et continue des maîtres : un défaut de lisibilité des objectifs, un déséquilibre entre la formation initiale et la formation continue, entre autres. Diverses propositions sont avancées pour améliorer la qualité de la formation des maîtres : réorganiser la formation initiale et le concours de recrutement autour de la délivrance d'un master ; instituer une véritable formation en cours de carrière, individualisée et évaluée ; et développer un système « d'outillage » des enseignants, qui doivent avoir accès à des ressources pédagogiques. Il est enfin suggéré à l'État de mieux assurer ses responsabilités d'employeur en re-composant le jeu des acteurs et en modifiant certaines de ses pratiques gestionnaires.*
- Tardif Maurice, Lessard Claude & Gauthier Clermont (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Presses universitaires de France.  
*« Description, analyse et comparaison des réformes de la formation des enseignants, entreprises depuis une décennie dans divers pays occidentaux. La professionnalisation de l'enseignement apparaît comme une convergence internationale, malgré les différences sensibles entre les systèmes éducatifs des pays concernés. C'est un mouvement qui semble largement idéologique, car il repose sur de nouvelles représentations de l'enseignement, du rôle du savoir, et de la place des enseignants. Les transformations réclamées constituent des constructions sociales, et leur étude ne peut qu'être critique, pour mettre en lumière les principes, enjeux et intérêts qui les sous-tendent, mais aussi engagée, puisque les auteurs y sont largement impliqués. L'analyse comparative s'accompagne d'une réflexion sur les tensions et obstacles aux réformes, inspirées du néo-libéralisme, et sur leur impact réel sur la qualité des apprentissages scolaires » (résumé de l'éditeur).*
- Viaud Marie-Laure (2007). « *Une pratique pionnière à l'université : le cas des masters de formation de formateurs d'enseignants* ». *Recherche et Formation*, n° 54, p. 63-85.  
*« Cette recherche se fonde sur des entretiens menés avec les responsables de sept masters de formation de formateurs d'enseignants. Elle montre que le développement de ces diplômes est essentiellement dû à la conjonction entre une demande accrue pour ce type de formation et le fait que la réforme du LMD permettait d'obtenir plus facilement leur ouverture. Si tous partagent une même conception de ce que doit être une telle formation, les contraintes fortes qui leur sont imposées obligent les responsables de ces masters, pour pouvoir exister, à trouver des arrangements, contourner les règles établies, et ce faisant, à inventer des formes pionnières d'enseignement. Cependant, tous ne s'engagent pas dans cette voie » (résumé de l'éditeur).*
- Wittorski Richard (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.  
*« Reprise des problématiques de la professionnalisation utile pour éclairer les enjeux de l'intégration nouvelle des IUFM aux Universités, bien que les articles qu'il rassemble ne concernent pas tout le champ de l'enseignement. La réflexion s'ancre très vite sur l'étude d'un dispositif spécifique de la professionnalisation : l'analyse de pratiques. Différentes interventions permettent, à partir d'une approche d'abord large et générale, d'installer études et réflexions dans des champs professionnels différents : médecine générale, enseignement, formation personnalisée. Après une recentration sur des problématiques concernant la professionnalisation des enseignants (Action efficace pour un enseignant ? Quels modèles de professionnalité ?), le texte s'ouvre sur un essai de compréhension du rapport savoir/geste professionnel » (résumé de l'éditeur).*



## Glossaire

ADIREM	Assemblée des directeurs des Instituts de recherches sur l'enseignement des mathématiques
AUF	Agence universitaire de la francophonie
CCE	Centre de culture européenne
CDIUFM	Conférence des Directeurs des Instituts Universitaires de formation des Maîtres
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CEFEP	Conférence des chefs d'établissements de formation d'enseignants et de formateurs
CEL	Contrat éducatif local
Centre INFO	Information sur la formation tout au long de la vie
CEPREG	Centre pédagogique de responsable de groupes
CEREQ	Centre d'Études et de Recherche sur l'Emploi et les Qualifications
CESI	Centre d'études supérieures industrielles
CIVIIC	Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en Éducation et en formation
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CUCES	Centre universitaire de coopération économique et sociale
CUEEP	Centre universitaire d'économie et d'éducation permanente
DPD	Direction de la programmation et du développement
DU	Diplôme d'université
FAD	Formation à distance
FNEGE	Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises
FPA	Formation professionnelle des adultes
GEHFA	Groupe d'études Histoire de la formation des adultes
GRECO	Grenoble Université Campus ouvert
INIST	Institut de l'information scientifique et technique
IREM	Institut de recherches sur l'enseignement des mathématiques
LMD	Licence, master, doctorat
LOLF	Loi organique relatives aux lois de finances
PISA	Programme for International Student Assessment
PLC	Professeur des lycées et collèges
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
SNUIPP	Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC
SEIC	School Effectiveness, Improvement and Culture
SPPEP	Système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
RIFEFF	Réseau international francophone d'établissements de formation de formateurs
TPE	Travaux personnels encadrés
TTNet	Training of trainers network
UFR	Unité de formation et de recherche



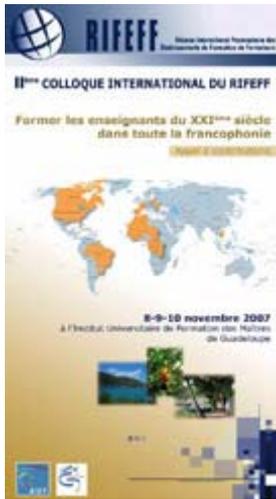
## Reuves

- **Éducation permanente**  
« Revue française de référence dans le domaine de la formation et de l'éducation des adultes. Indépendante de toute institution, elle se propose comme un instrument de travail commun aux praticiens et aux chercheurs, un lieu où ils peuvent s'interpeller, analyser leurs expériences et leurs orientations, un instrument de critique et de compréhension. Chaque trimestre, elle développe un thème de réflexion actuel, dans un vaste champ de disciplines et d'approches » (résumé de l'éditeur).
- **Recherche et formation pour les professions de l'éducation**  
« Depuis quelques décennies, les professions de l'éducation connaissent une évolution considérable dans leurs rapports à la société et au savoir. Corrélativement, les idées sur les formations destinées aux enseignants se transforment profondément et suscitent des mutations institutionnelles. Confrontés à ces nouvelles exigences et placés dans un contexte où recherche et formation sont nécessairement associées, enseignants et formateurs se doivent de redéfinir ensemble leur identité et de proposer des solutions originales aux problèmes de l'articulation entre théorie et pratique, de la transposition didactique des connaissances scientifiques, des rapports entre l'université et les professions de l'éducation. Destinée aux chercheurs, formateurs, enseignants, universitaires français et étrangers, la revue Recherche et formation permet de faire connaître des recherches, des expériences, des innovations, des publications et des manifestations récentes dans le domaine de la formation » (résumé de l'éditeur).
- **Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle**  
« La tradition veut qu'on apprenne d'abord à comprendre à l'école pour pouvoir ensuite interpréter au collège et au lycée. Et si, pour pouvoir comprendre, il fallait nécessairement d'abord interpréter ? Et si, donc, apprendre à lire c'était mettre en place, dès l'origine, les conditions pour que se crée un habitus de lecture incluant l'activité interprétative ? C'est cet apparent paradoxe, qu'explore le numéro, ses fondements théoriques et ses conséquences pratiques. Choisisant délibérément de ne s'intéresser qu'aux récits, s'appuyant sur les acquis de trois recherches différentes, il ouvre la réflexion sur les relations entre la compréhension et l'interprétation, le cognitif et le culturel. De ce point de vue, il s'interroge sur les caractéristiques des textes donnés à lire, les dispositifs de lecture, médiations diverses entre texte et lecteurs, obstacles ou tremplins à la construction d'un sens par l'élève, et avance des propositions concrètes pour la classe » (résumé de l'éditeur).
- **Politiques d'éducation et de formation**  
« The *EIESP* and the *EPICE Institute* are responsible for *Politiques d'Éducation et de Formation (POLEF)* journal. This is a professional Journal, which appears in French. Each issue is devoted to a particular theme. Contributions are commissioned from a range of specialists, with the aim of achieving an European policy-oriented perspective. The journal acts through an *Editorial Board*, which is responsible for determining the contents of the Journal » (résumé de l'éditeur).
- **European journal of education**  
« The *EIESP* is responsible for editing the *European Journal of Education*, which is published by Blackwell Publishers (Oxford). This is a professional quarterly Journal, which appears in English. Each issue is devoted to a particular theme. Contributions are commissioned from a range of specialists, with the aim of achieving a European, policy-oriented perspective. The Institute acts through an *Editorial Board*, which is responsible for determining the contents of the Journal » (résumé de l'éditeur).



## Colloque

### Former les enseignants du XXI<sup>e</sup> siècle dans toute la francophonie



« Le RIFEFF depuis sa création en 2003, entend promouvoir la coopération entre les institutions francophones de l'enseignement supérieur oeuvrant pour la formation de formateurs, en vue de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la professionnalisation des métiers de l'éducation.

Le premier colloque du RIFEFF, en 2005 à l'Université Mohammed V de Rabat (Maroc), était une des premières rencontres internationales pour celles et ceux qui se consacrent à « la formation des enseignants dans la francophonie ». Le thème de cette manifestation internationale « diversités, défis, stratégies d'action » montrait, d'entrée de jeu, l'ambition des membres du RIFEFF. Ce fut une manifestation forte, traitant pour la première fois de nos diversités, si grandes qu'elles ne peuvent être comparées à celles d'autres réseaux. Tout naturellement sont apparus les défis auxquels nous devons faire face en apportant notre contribution. De nombreux responsables d'établissements formateurs participèrent avec enthousiasme à un véritable état des lieux de la formation des maîtres dont la compilation s'est traduite par un ouvrage sous presse.

La mutualisation est une ardente obligation pour notre espace francophone et, dans ce contexte, la formation des maîtres de tous nos pays, doit avoir une même ambition : porter au plus haut niveau les connaissances et les compétences de ceux, qui demain, seront sur le terrain de la formation et de l'éducation des jeunes.

En 2007, le RIFEFF, fort de ses quelques 130 membres des 5 continents et de près de 40 nationalités, entend accéder, de plein pied, aux stratégies d'action, en proposant à l'ensemble de ses adhérents un nouveau colloque international francophone dont le titre est : Former les enseignants du XXI<sup>e</sup> siècle dans toute la Francophonie. Ce colloque s'articulera autour de quatre thèmes majeurs et complémentaires :

- les TIC, outils de complémentarité pour la formation initiale et continue ;
- un master francophone de formation des enseignants ;
- la formation des maîtres et l'éducation pour tous ;
- le français, vecteur d'interculturalité. »

(Résumé de l'éditeur.)



## D'autres travaux

- *Lettre d'information* de la VST : « [La formation des enseignants](#) » n° 13, décembre 2005.  
*Revue commentée de travaux de recherches récents (2004-2005) concernant la formation des enseignants du primaire et du secondaire en Europe et dans le monde.*
- Dossier de la Veille sur les « [Pratiques enseignantes](#) », février 2006.