

FORMER LES ENSEIGNANTS PRIMAIRES DANS LE CADRE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION : LE PROJET GENEVOIS*

Philippe PERRENOUD

Résumé. La création d'une filière entièrement universitaire pour la formation des maîtres primaires dans le cadre de la faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de Genève est considérée par les instances genevoises comme une hypothèse forte compte tenu du défi posé par nos sociétés européennes.

Naturellement, le développement de l'universitarisation de la formation enseignante est un mouvement global où ce qui est visé est la professionnalisation de la fonction enseignante. Car c'est sans aucun doute au sein de l'Université qu'il est possible de concilier une formation théorique de haut niveau avec une démarche clinique articulant théorie et pratique.

Abstract. The creation of an all university channel for primary school teacher training within the departments of psychology and sciences of education which has been considered by the Genevan authorities constitutes a strong hypothesis from the viewpoint of the challenge to education raised by our European societies.

Indeed the involvement of the university in teaching is a global movement in which the professionalization of teaching is at stake. This professionalization is most likely to be achieved if this university training combines a top-level theoretical training with a clinical process joining theory and practice.

Alors que la France s'est orientée vers les IUFM, structure universitaire spécifique, d'autres pays francophones vont vers l'universitarisation de la formation des enseignants primaires par d'autres chemins. En Suisse, pays fédéraliste, chacun des vingt-trois systèmes éducatifs cantonaux pourvoit à la formation de ses propres enseignants. Dans la plupart des cas, on connaît encore le régime de l'École Normale, mais il est question d'aller partout vers des Hautes écoles pédagogiques, relevant de l'enseignement supérieur (post baccalauréat) mais n'appartenant pas à l'Université.

* Une première version de ce texte a paru en allemand, sous le titre "Die Ausbildung des Primarlehrkräfte an der Universität. Neue Perspektiven des Lehrerbildung in Genf", *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1993, n° 2, pp. 139-152. Ce numéro, parce qu'il traitait de la formation des enseignants en Suisse romande, a été exceptionnellement traduit intégralement, sous le titre "La formation des enseignants en Suisse romande et au Tessin" (*Beiträge zur Lehrerbildung*, 1993, n° spécial en français). J'ai actualisé et complété la version française, pour tenir compte des événements survenus jusqu'en juin 1994.

À Genève, la situation est différente. Les instances concernées par la formation des enseignants primaires travaillent depuis 1992 à la création d'une filière entièrement universitaire, dans le cadre de la *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Il s'agirait d'une licence de sciences de l'éducation avec mention « Enseignement », obtenue en quatre ans, qui comporterait une année commune à toutes les orientations, puis un second cycle de trois ans, avec une forte articulation théorie-pratique. Cette hypothèse a été, depuis septembre 1993, affinée par un groupe-projet composé d'une douzaine de personnes, six émanant de la Faculté, six autres étant détachées par l'enseignement primaire pour cette mission. Ce groupe a proposé fin juin 1994 un projet de plan d'études, assorti d'un projet de contrat de partenariat acceptable tant par l'administration scolaire que par l'université, qui règle les modalités de l'articulation théorie-pratique (stages dans les classes et les écoles, contribution des praticiens à la formation initiale) et de la concertation à long terme sur les orientations du métier d'enseignant et de la formation.

La décision définitive reste à prendre avant fin 1995, à l'issue d'une ultime période de consultation et de négociation. Il y a beaucoup d'inconnues et la toile de fond (crise budgétaire, récession économique) n'est guère propice à l'innovation. On ne peut donc décrire ici que l'état d'un chantier encore à ciel ouvert. Il peut être intéressant cependant de saisir la façon dont les problèmes sont posés, puisque Genève s'apprête à s'engager dans une voie différente de celle que vont sans doute suivre les autres cantons suisses, et qui s'éloigne aussi des IUFM français.

Pourquoi aller vers une licence en quatre ans, dans le cadre d'une Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation ? Sans doute parce que la création d'une Haute école pédagogique ne représenterait pas, à Genève, un saut qualitatif sans précédent ; ce serait plutôt une nouvelle façon de nommer la formation actuelle. Mais ce n'est pas la raison principale : je tenterai de montrer que l'implantation de la formation des maîtres dans une Faculté de sciences de l'éducation est, sinon la seule, du moins façon la plus exigeante d'articuler la théorie et la pratique.

I. UN SYSTÈME DIFFÉRENT DEPUIS LONGTEMPS

À Genève, l'Université contribue depuis des décennies à la formation des enseignants primaires. En 1933, le Conseil d'État décidait d'une formation en trois ans : une année de stages et remplacements ; une année d'études théoriques ; une année d'études et d'activités pratiques.

L'année d'études théoriques était prise en charge par l'*Institut Jean-Jacques Rousseau*, rattaché à la *Faculté des Lettres* depuis 1929, qui deviendra École autonome (dès 1970), puis *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* (FPSE) dès 1975.

Soixante ans plus tard, presque sur le même modèle, la formation, de niveau « maturité + 3 ans », est assurée conjointement par deux institutions : d'une part un établissement appartenant au Département de l'Instruction publique, les *Études pédagogiques de l'enseignement primaire* (EPEP), d'autre part la *Section des sciences de l'éducation* de la FPSE. Qu'on ne se méprenne pas : il ne s'agit pas d'envoyer les étudiants d'une école normale traditionnelle suivre quelques cours en sciences de l'éducation. La formation est assumée selon un **partenariat** qui fonctionne depuis longtemps, au gré duquel la *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* assume le tiers de la formation initiale, essentiellement en seconde année, au gré d'un cursus de trois ans :

- la **première année** offre des stages, des remplacements, des cours de culture générale orientés vers la maîtrise des programmes scolaires ;

- la **seconde année** comporte sept cours de premier cycle en sciences de l'éducation (par exemple développement de l'enfant, sociologie de l'éducation, pédagogie générale, relations interpersonnelles, didactique) et des modules spécifiquement destinés aux futurs enseignants (journal des stages et remplacements de première année et séminaire de recherche, cours sur les relations famille-école) ; en début d'année scolaire, avant le début de l'année académique, il y a un *stage de compagnonnage* ;

- la **troisième année** comporte des stages, des cours de didactique des disciplines, des séminaires sur des thèmes transversaux (gestion de classe, évaluation) et des modules de formation personnelle (théâtre, vidéo, créativité littéraire, etc.).

À l'issue de leur formation, les candidats reçoivent un **brevet** qui leur permet d'enseigner dans les écoles enfantines et primaires genevoises, et depuis 1990, à la faveur d'accords intercantonaux, dans les degrés équivalents des autres cantons romands. La part universitaire de la formation est reconnue par un titre académique spécifique, le *Certificat d'études pédagogiques*. Mais surtout, elle leur assure un nombre d'unités de valeurs approchant du minimum requis pour une demi-licence en sciences de l'éducation. Immédiatement ou plus tard, les brevetés peuvent donc poursuivre leurs études jusqu'à la licence, ce que font nombre d'entre eux.

Depuis des années, en pratique, l'obtention du brevet assure un poste. Cette garantie d'emploi n'est possible qu'au prix d'une très forte sélection à l'entrée de la formation : ne sont admis qu'un quart, parfois moins encore, des titulaires de maturité qui se présentent au concours. Le nombre d'admis est fixé en fonction du nombre prévu de postes vacants trois ans plus tard.

Dans le contexte suisse et européen, le système genevois de formation des maîtres primaires a été longtemps en avance. Aujourd'hui, il n'est nullement en faillite, les enseignants primaires genevois sont bien formés et à la qualité de leur formation initiale s'ajoute, depuis une quinzaine d'années, un effort intensif de formation continue, tant à l'Université (pour tous ceux qui poursuivent des études jusqu'à la licence, voire au-delà) que dans de nombreux services de didactique créés par l'enseignement primaire (français, allemand, mathématique, informatique, évaluation, appui, enfants non francophones par exemple), qui collaborent souvent avec la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Alors, **pourquoi changer ?** Trois raisons se sont conjuguées : une dynamique interne, en faveur d'une plus forte articulation théorie-pratique ; le mouvement global, en Suisse et en Europe, vers l'universitarisation de la formation des maîtres primaires ; de nouveaux défis pour l'enseignement, la professionnalisation nécessaire du métier, seule alternative à sa prolétarianisation.

II. VERS UNE AUTRE ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE

Depuis 1986, les partenaires genevois de la formation des maîtres (institutions de formation, administration scolaire, associations d'enseignants et de formateurs) ont, à travers divers groupes de travail, tenté de faire le point et d'esquisser une nouvelle étape. Au centre du débat : **l'articulation théorie-pratique**. Certes, les maîtres en formation passent beaucoup de temps dans les écoles – remplacements, stages, recherches – et ils suivent de nombreux cours de didactique des disciplines, de gestion de classe et de sciences de l'éducation. Mais l'intégration de ces apports n'est plus suffisante en regard des conceptions contemporaines de la formation des enseignants, en partie parce que les deux institutions qui interviennent ont des territoires relativement distincts. Il serait faux de dire que l'une se limite à une formation pratique, l'autre à une formation théorique : depuis les années 1960, à tout le moins, la formation théorique (et non seulement méthodologique) a trouvé sa place aux Études pédagogiques, au côté des remplacements et des stages. Et la Faculté de

psychologie et des sciences de l'éducation s'est préoccupée d'envoyer les étudiants sur le terrain, pour des recherches, des expériences en didactique ou en évaluation, et d'encadrer la théorisation de leur pratique (journal, démarches cliniques). Il ne s'agissait donc pas, en 1987, de préparer une révolution, mais de rendre la démarche d'aller et retour entre le terrain et la réflexion plus intensive, plus continue, plus méthodique, plus cohérente. Pour cela, il fallait reconstruire entièrement le **parcours de formation**, en conjuguant tout au long des trois ans les apports des deux institutions. Cette réflexion a abouti à un projet de restructuration du curriculum en modules de quatre à huit semaines ayant pour cadre, **en alternance**, d'une part des écoles et des classes, d'autre part des cours-séminaires ou des ateliers ; durant ces moments de « théorisation », la tâche prévue n'était pas de suivre un curriculum préétabli, mais plutôt de préparer et d'exploiter les choses vues, faites, ressenties durant les stages. On a envisagé également des modules de temps partagé, une partie de la journée ou de la semaine en classe, l'autre en atelier. Ces modules ou séquences de modules auraient été assumés par une équipe de formateurs appartenant aux deux institutions concernées.

Le parcours ainsi imaginé sur trois ans a réuni un large consensus parmi les partenaires de la formation initiale, ce qui a amené à la question suivante : comment assurer la cogestion d'une formation intégrant aussi étroitement, durant trois ans, les apports de deux institutions qui, en dépit d'une collaboration de soixante ans, ont conservé des structures et des fonctionnements distincts :

- d'un côté un établissement relevant d'une administration scolaire, qui encadre fortement des maîtres en formation considérés comme des élèves (contrôle serré des horaires, des présences, peu d'autonomie dans le parcours) ; de l'autre une faculté dont les étudiants gèrent assez librement leur parcours grâce à un système d'unités capitalisables introduit dès les années 1970 ;

- d'un côté une gestion administrative (direction, inspection), avec un pouvoir fort sur les formateurs ; de l'autre une gestion participative et collégiale, respectueuse de la liberté académique des professeurs ;

- d'un côté, une institution appartenant à l'enseignement primaire, dont l'unique vocation est de former ses maîtres ; de l'autre une Faculté comportant deux sections (psychologie et sciences de l'éducation) offrant de nombreux programmes à des publics divers, en formation initiale et continue ;

- d'un côté une institution qui sélectionne fortement ses étudiants sur concours (de 25 à 75 admissions par an pour plusieurs centaines de candidats), de l'autre une Section de sciences de l'éducation qui réunit dans de nombreux cours les maîtres en formation et les autres étudiants,

parmi lesquels des étudiants sans maturité, admis sur dossier, souvent plus âgés, et de nombreux professionnels (enseignants, cadres, éducateurs, infirmières, travailleurs sociaux, formateurs d'adultes) faisant (ou achevant) une licence de sciences de l'éducation à des fins de formation continue ou de promotion professionnelle ;

- d'un côté un établissement définissant ses propres normes, maître de sa sélection, de ses modes d'évaluation et de certification ; de l'autre une Faculté contrainte par des règles d'ouverture à tous les titulaires d'une maturité, de standardisation des titres, d'équité dans l'organisation des examens ;

- d'un côté un petit établissement (quelques dizaines de formateurs, au maximum deux cents élèves), seul de son espèce, capable d'une certaine souplesse, fonctionnant souvent dans l'informel ; de l'autre une section prise dans une Faculté accueillant environ 1 200 étudiants (600 en sciences de l'éducation) et une université en accueillant 12 000, régies par des textes et des procédures garantissant transparence et égalité de traitement.

Faut-il s'étonner que le mariage de ces deux institutions se soit heurté à des obstacles, dès lors qu'on a songé à les amener à une collaboration presqu'quotidienne ? Certes, toute opération de renforcement d'un partenariat menace des pouvoirs, des territoires, des intérêts acquis, et représente un enjeu pour les personnes en place. Mais cette réalité, plus facilement perceptible, ne doit pas masquer les différences dans les cultures et les structures respectives des organisations en présence.

Reste un fait : alors que le nouveau parcours de formation avait fait l'unanimité, la question de savoir comment le gérer en co-responsabilité a débouché sur une impasse, et un blocage du processus de réforme. Pour en sortir, après un an de piétinement, l'ensemble des partenaires est arrivé à la conclusion que le nouveau parcours n'était réalisable qu'en créant une institution nouvelle, unique responsable de la formation.

Dans les cantons où il est aujourd'hui question de transformer l'École normale en Haute école pédagogique, il suffira d'aller chercher des compétences universitaires dans les Facultés, comme le font les écoles d'ingénieurs-techniciens, de soins infirmiers ou de travail social. À Genève, l'héritage historique donnait moins de degrés de liberté, puisque les professeurs de sciences de l'éducation, impliqués dans la formation des maîtres depuis longtemps, appartiennent à une Faculté qu'il n'entendaient pas abandonner pour créer un institut indépendant. Les partenaires sociaux ne voulaient pas davantage d'une régression de la forma-

tion des enseignants en termes de niveau académique : aujourd'hui la formation initiale donne pratiquement accès à une demi-licence en sciences de l'éducation et il est, depuis plusieurs années, question d'aller graduellement vers la licence.

C'est pourquoi plusieurs hypothèses intéressantes ont été écartées : ni une Haute école pédagogique indépendante, ni un Institut rattaché au Département de l'instruction publique ne constituaient une réponse, puisqu'ils plaçaient à nouveau devant la difficulté de construire un parcours très intégré géré en co-responsabilité par deux institutions et exigeant une collaboration étroite de deux corps de formateurs. La Section des sciences de l'éducation, après deux ans de blocage, n'était pas prête à maintenir une formule dont chacun percevait les limites. Elle a donc franchi le pas et proposé l'ouverture, au sein de la Faculté, d'un nouveau curriculum de licence en sciences de l'éducation, orienté vers la préparation à l'enseignement primaire. Cette proposition, après un an de concertations, de débats parfois très vifs, de pétitions adressées au parlement, d'interventions dans la presse, est devenue l'hypothèse forte de la majorité des acteurs. Deviendra-t-elle la nouvelle structure de formation des maîtres à Genève ? L'avenir le dira.

Ce débat sur les structures ne devrait pas faire perdre de vue l'essentiel : l'organisation n'est qu'une armature sous-tendant un parcours de formation. Et ce dernier n'a d'intérêt que s'il favorise l'articulation théorie-pratique et la construction des compétences dans l'esprit des étudiants.

III. LE MOUVEMENT GLOBAL VERS L'UNIVERSITARISATION

Depuis 1990 environ, un mouvement général se dessine en Europe en faveur d'une « universitarisation » de la formation des maîtres primaires. Il survient à temps pour renforcer la dynamique genevoise, mais il traduit d'autres préoccupations. Pour en identifier précisément les moteurs, il faudrait une étude comparative fine, tant les situations nationales et régionales sont diverses. On peut cependant esquisser quelques enjeux majeurs.

La tertiarisation des sociétés développées contribue à faire de l'enseignement un métier « comme les autres ». Les métiers de l'humain, de la relation, de la prise en charge de personnes se sont diversifiés très fortement, des professions de la santé au travail social, en passant par toutes sortes de métiers de soins, d'intervention, de thérapie ou de

conseil. La société civile se dissocie parallèlement de l'État, une partie des relations éducatives échappent au service public et deviennent marchandes. Il devient de plus en plus difficile de considérer la profession enseignante comme un sacerdoce laïc et sa formation comme un monopole d'État. En ce sens, l'universitarisation est un retour à une situation modale, la profession enseignante rejoint les professions de niveau universitaire, sans statut spécial.

Les systèmes éducatifs ont, parallèlement, toutes les raisons de se distancer de la logique d'autoreproduction qui, longtemps, a gouverné la formation des maîtres, en particulier au primaire. Durant plus d'un siècle, à partir de l'instauration de la scolarité obligatoire, les systèmes scolaires ont formé leurs maîtres, l'administration scolaire et ses cadres exerçant sur la formation une influence sans égale dans les autres métiers. Cette « formation-maison » se justifiait lorsque le contrôle idéologique et la volonté de normaliser les pratiques l'emportaient sur la recherche des compétences. Aujourd'hui, on discerne ses effets pervers : uniformité des profils de qualification et des systèmes de pensée, diffusion de l'esprit bureaucratique dès la formation initiale, souci de la carrière et de la sécurité de l'emploi, protectionnisme et faible capacité d'innovation.

Dans le cadre de l'intégration européenne, et aussi en réponse à la crise, on cherche à assurer l'équivalence des diplômes à l'échelle internationale et, à travers elle, une mobilité accrue des personnes. Lorsqu'un système éducatif forme son propre personnel enseignant en fonction de ses besoins prévisibles, il doit en effet affronter deux écueils :

- des erreurs régulières de planification, inévitables en période de variations démographiques, liées non seulement aux fluctuations de la natalité, mais à des mouvements migratoires encore moins prévisibles, qui conduisent à de coûteuses alternances de pénuries et de pléthores d'enseignants qualifiés, sans régulation par le marché de l'emploi ;

- des tensions fortes, chaque année, entre l'administration scolaire, les institutions de formation, les associations professionnelles et les étudiants potentiels, puisque l'emploi se joue dans les concours d'accès à la formation plutôt qu'au moment de l'arrivée sur le marché du travail.

On assiste également, presque partout, à un rapprochement des statuts et des revenus des maîtres primaires et secondaires. Si la profession n'est pas unanime sur ce point, il lui semble au moins nécessaire, pour conserver son unité et donc sa force dans les négociations salariales, d'accepter un amenuisement des hiérarchies internes. D'autre part, l'évolution des programmes, des didactiques, de la gestion des établisse-

ments rend de moins en moins acceptable l'idée que la formation des maîtres doit être proportionnée à l'âge de leurs élèves ! Développer l'intelligence et la personnalité d'enfants de cinq ans n'apparaît pas moins qualifié, à la lumière des sciences humaines, que d'enseigner la philosophie au niveau du baccalauréat à des élèves fortement sélectionnés, même si ce ne sont pas les mêmes compétences, ni le même équilibre entre compétences didactiques d'une part, maîtrise de savoirs disciplinaires de l'autre.

Ce mouvement s'alimente aussi à une volonté de revalorisation de l'enseignement primaire. « *Moins qu'un canari !* » dit lapidairement J.A. Tschoumy (1991), dénonçant l'insouciance des sociétés qui exigent des institutrices maternelles et des maîtres primaires qui éduquent leurs enfants moins de qualification que celle des vétérinaires qui soignent leurs canaris. Sur ce point, les représentations sont encore fort contradictoires et une partie des parents pensent toujours qu'avec un peu d'instruction et de bon sens, n'importe qui est capable d'enseigner au primaire. Ces idées ne sont plus dominantes, parce que les parents attendent de plus en plus de l'école, et parce qu'une fraction croissante d'entre eux font aussi partie des « nouvelles classes moyennes », soucieuses de faire reconnaître leur statut.

Ces diverses raisons concourent au transfert de la formation des enseignants primaires vers des institutions de type universitaire, indépendantes de l'administration scolaire, pratiquant une moindre sélection à l'entrée, mais ne garantissant aucun emploi à leurs diplômés, comme dans les autres domaines. Des institutions ne préparant peut-être pas aussi étroitement que les Écoles normales à intérioriser les normes et les habitudes d'un système particulier, mais permettant une plus grande polyvalence, donc une mobilité professionnelle (vers d'autres métiers de prise en charge) et géographique (vers d'autres systèmes scolaires).

IV. DE NOUVEAUX DÉFIS POUR L'ENSEIGNEMENT

Ces divers mouvements ont un point commun : ils n'ont pas de rapport direct avec la qualité de l'enseignement. Certes, l'universitarisation de la formation des maîtres primaires représente une élévation du niveau formel de qualification. Est-ce une garantie d'efficacité accrue dans l'action pédagogique ? Il n'en ira de la sorte que si les transformations renforcent vraiment les compétences professionnelles dans la salle de classe. Et c'est là qu'on revient à l'articulation théorie-pratique.

Le choix qui s'esquisse à Genève est à cet égard assez clair : ce n'est pour élargir d'abord leur culture générale qu'il s'agit de former les maîtres à l'Université. Certes, les acquis liés à la maturité fédérale ne suffisent pas tout à fait pour maîtriser tous les aspects du curriculum formel. Mais c'est surtout parce que les programmes de l'école primaire font, plus que ceux du secondaire postobligatoire, une large place à l'éducation physique, au dessin, à la musique, aux activités créatrices. Si l'on veut former un maître généraliste, polyvalent, il ne suffit pas qu'il manifeste un bon niveau en français, allemand, mathématique, sciences, histoire et géographie, telles que ces disciplines sont enseignées au niveau du lycée. Il n'est pas nécessaire pour autant de demander aux futurs instituteurs un complément de formation en Faculté des lettres ou des sciences, sauf si on leur offre des cours adaptés à leurs besoins. En ce sens, l'universitarisation voulue à Genève ne consiste nullement à calquer la formation des maîtres primaires sur celle des professeurs du secondaire, fût-ce avec de moindres exigences académiques, par exemple une demi-licence de mathématique ou d'histoire. Derrière ce choix, une double évaluation :

– dans l'enseignement obligatoire, la forte spécialisation des professeurs n'est ni indispensable, ni convaincante ; toutes les réformes de l'école moyenne butent sur le fractionnement des horaires, la guerre des territoires, la difficulté de travailler par projet ou en équipe pédagogique, la prédominance des savoirs sur les personnes ; il n'apparaît pas utile d'encourager cette tendance dans le primaire, alors que l'enseignement secondaire en mesure peu à peu les effets pervers ;

– la formation pédagogique des enseignants secondaires apparaît souvent assez légère au regard de l'évolution des publics auxquels ils sont confrontés ; elle ne figure certainement pas un modèle dont l'enseignement primaire rêve de se rapprocher.

De façon générale, toutes les réflexions contemporaines sur l'éducation (par exemple Bourdieu et Gros, 1989) mettent l'accent sur les **compétences transversales** (capacité de raisonner, d'argumenter, de communiquer, d'anticiper, de négocier, d'apprendre, de s'adapter, de se mettre en question, d'imaginer, de changer) plutôt que sur l'accumulation de savoirs vite dépassés. Enseigner, c'est de moins en moins donner des cours ou des leçons, c'est plutôt aménager des situations propices au développement et à la construction de concepts, de méthodes et de connaissances transférables. Le rôle de l'enseignant doit changer, la gestion de classe, la relation, l'évaluation formative, la différenciation, la diversification des approches et des modes de travail en classe deviennent des ressources majeures. Et même dans les didactiques des disciplines, les connaissances académiques ne sont rien sans capacités de planifica-

tion, d'invention, de régulation des situations d'apprentissage. Seuls les professeurs travaillant avec des élèves âgés, fortement sélectionnés, acquis sans réserve au projet de formation, peuvent penser que la maîtrise des savoirs disciplinaires dont témoigne l'enseignant suffit pour en susciter la construction dans l'esprit de ses élèves.

Une formation en sciences de l'éducation met l'accent sur ce qui fait la **spécificité** du métier d'enseignant aujourd'hui : la transposition didactique, la construction de conditions et de situations d'apprentissage et de développement diversifiées pour des élèves différents. Cette reconstruction des enjeux, à travers les mouvements d'école active aussi bien que grâce à la recherche en éducation, n'est pas étrangère à la faveur actuelle de l'universitarisation. Mais ces idées ne trouvent d'écho dans la société que parce que les systèmes éducatifs sont confrontés à des défis nouveaux. Il ne s'agit plus seulement, comme il y a un siècle, de sortir de l'école en sachant lire, écrire et compter. Pour survivre au XXI^e siècle, il faudra en savoir bien davantage, non seulement pour s'adapter aux technologies nouvelles et aux restructurations constantes et rapides des tâches professionnelles, mais pour participer aux décisions, dans des ensembles politiques de plus en plus vastes, complexes, multiculturels, interdépendants ; ou tout simplement pour conduire sa vie quotidienne et préserver son autonomie face à l'informatique, à la génétique, aux maladies et au système de santé, au droit, à la sécurité sociale, au système bancaire, aux assurances, à l'administration, etc. Lorsque les gouvernements modernes se fixent pour objectif d'amener 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat, ils assignent au système éducatif des ambitions sans précédent. Ils lui demandent une **efficacité nouvelle** : il ne suffit plus d'instruire ceux qui ont toutes les chances de leur côté. Il faut atteindre tout le monde, les moins motivés, les réfractaires, ceux qui ne doivent à leur milieu familial et à leur classe sociale aucune familiarité préalable avec les savoirs et les modes de fonctionnement de l'école. Or ces ambitions – lutte contre l'échec scolaire – s'affirment dans un monde où il devient plus difficile d'enseigner, compte tenu de l'évolution des familles, des savoirs, de l'autorité, de l'urbanisme, de l'immigration, de la consommation. Aujourd'hui, dans une grande ville, une bonne partie des enseignants ont affaire à des élèves appartenant à divers groupes ethniques ou nationaux, parlant des langues différentes ; ils sont confrontés à des élèves dont le pouvoir de résistance et de négociation est important, qui vivent parfois dans des conditions très dures, celles des grands ensembles et des banlieues. Il n'est pas nécessaire que se conjuguent drogue, violence, prostitution et grande pauvreté pour que la tâche des enseignants soit difficile ! Il s'agit donc d'être plus efficace, alors même que les conditions de l'enseignement se transforment et changent la nature du métier.

Pour aller dans cette direction, deux voies sont ouvertes (Vonk, 1992 ; Perrenoud, 1993 d) : l'une consiste à parier sur les technologies, la fabrication de curricula, de didactiques, de moyens d'évaluation de plus en plus sophistiqués, mis en œuvre par des enseignants de moins en moins autonomes. Les pratiques pédagogiques seront alors pensées, planifiées, guidées par un corps de spécialistes, ceux que Chevillard a appelé la *noosphère*, la sphère de ceux qui pensent l'enseignement : spécialistes des objectifs, du curriculum, des méthodes d'apprentissage, des moyens d'enseignement, des techniques d'évaluation, des didactiques livrées « clés en main », des technologies éducatives et des didacticiels sophistiqués. C'est ce qu'on peut appeler la voie de la « prolétarianisation » du corps enseignant. Le mot est fort ; il figure entre guillemets, parce que la prolétarianisation de métiers du tertiaire n'est incompatible ni avec un revenu décent, ni avec une formation universitaire. Ce qui la caractérise, c'est la dépossession de l'autonomie professionnelle au profit d'un groupe de spécialistes de l'ingénierie pédagogique et didactique.

La seconde voie consiste au contraire à renforcer l'autonomie et la responsabilité individuelles et collectives des enseignants, en leur donnant les moyens d'assumer l'un et l'autre. C'est la voie de la *professionnalisation* (Bourdoncle, 1991, 1993 ; Carbonneau, 1993 ; Cifali, 1991 a ; Huberman, 1986, 1989, 1991 ; Labaree, 1992 ; Lemosse, 1989 ; Perrenoud, 1993 a, b & c, 1994 b). Elle passe sans doute par une formation de haut niveau. Mais l'allongement de la durée des études et leur transfert à l'université ne suffit pas. L'enjeu est de former des « *praticiens réfléchis* » (Schön, 1983, 1987 ; Clift, Houston & Pugach, 1990 ; Gather Thurler, 1992), des professionnels capables de repenser leur métier, leur façon de penser et d'agir tout au long de leur cycle de vie, seul, en équipe, ou encore dans le cadre d'un établissement, d'un réseau, d'une association ou d'une formation continue.

V. LES VRAIS PROBLÈMES

Les dés ne sont pas jetés. On parle beaucoup de professionnalisation, mais les signes de prolétarianisation s'accroissent, avec la dégradation de la condition enseignante et l'hyperdéveloppement de la *noosphère*. Le projet genevois s'oriente résolument vers la professionnalisation, parce que la recherche en sciences de l'éducation conduit aujourd'hui à reconnaître la complexité du métier d'enseignant, l'impossibilité de préparer à toutes les situations possibles, que ce soit à travers des recettes normalisées ou des théories scientifiques. L'enseignement est un métier

régulièrement confronté à l'échec, mu par un projet auquel l'apprenant résiste (Cifali, 1986), condamné au bricolage (Perrenoud, 1983) et à l'urgence (Huberman, 1983). Un métier dont la seule issue est une préparation intensive à l'identification et à la résolution de problèmes en situation d'incertitude, de stress, de forte implication personnelle. Pour cela, une formation théorique de haut niveau ne suffit pas. Il faut, dès le début une démarche clinique (Cifali, 1991 b ; Perrenoud, 1993 c) articulant théorie et pratique dans un va-et-vient incessant, tout au long du parcours. Là est le véritable défi. Il présente trois facettes complémentaires.

a) La première est d'ordre théorique : pour construire un tel parcours, il faut mobiliser toutes les connaissances et intuitions disponibles sur la construction des compétences professionnelles, l'articulation des savoirs savants et des savoirs d'expérience, la réflexion dans et sur la pratique ; or ce champ est en pleine évolution, les mises en relation avec les travaux sur la métacognition, la sociologie du travail ou l'épistémologie des savoirs quotidiens sont à peine amorcées (Perrenoud, 1993 e).

b) La seconde touche à l'identité de l'Université ; si elle n'est pas capable d'assumer une formation professionnelle sans déchoir, l'Université considérera cette tâche comme une annexe peu glorieuse, un service à la communauté plutôt qu'une occasion de faire progresser les connaissances ; le débat est ouvert en sciences de l'éducation ; j'ai tenté ailleurs (Perrenoud, 1993 b) de montrer que, dans un champ fondé sur le travail interdisciplinaire, la référence aux pratiques et aux systèmes de formation est le principal dénominateur commun des sciences de l'éducation, la source de leur identité spécifique, leur unique rempart contre les tentations disciplinaires ; dans cette perspective, en prenant en charge la formation des maîtres, une Faculté de sciences de l'éducation sert ses intérêts primordiaux en même temps qu'elle contribue à l'évolution du métier d'enseignant vers plus de professionnalisation.

c) La troisième concerne les modalités concrètes de l'articulation théorie-pratique, autrement dit les pratiques de formation, donc la formation des formateurs ; et les dispositifs de formation, parmi lesquels la collaboration de formateurs universitaires et de praticiens œuvrant dans le terrain ; dans ce domaine, à partir de la tradition ancienne des maîtres de stages et des expériences nouvelles de formateurs de terrain ou d'écoles associées (Bélaïr, 1991 ; Carbonneau et al., 1991, 1992), il appartient à l'Université de concevoir et de négocier un contrat global de partenariat avec le système scolaire genevois, et des contrats spécifiques avec des écoles et des enseignants.

VI. L'ÉTAT DU PROJET

À partir de ces lignes directrices, le groupe-projet a tenté de construire un parcours de formation à la fois novateur et réaliste, en fonction d'un ensemble d'objectifs orientés vers la professionnalisation (Groupe-projet, 1994, p. 34) :

Objectifs généraux de la formation

a. Maîtriser le métier d'enseignant tel qu'il est défini par la société et les systèmes éducatifs

Enseigner est un métier qui s'exerce dans le cadre d'une organisation publique ou privée à laquelle il appartient de prescrire les finalités de l'enseignement et de structurer le cursus, souvent de définir de façon plus ou moins détaillée des programmes et des horaires plus ou moins contraignants, parfois de proposer ou d'imposer des démarches didactiques et des moyens d'enseignement. La formation doit préparer à respecter les cahiers des charges fixés par les organisations scolaires tout autant qu'à faire évoluer le métier vers davantage d'autonomie et de responsabilité. On visera donc à former des professionnels capables de penser et d'agir de façon autonome et responsable à partir d'objectifs généraux et de principes éthiques aussi bien que de tenir compte de la définition sociale et institutionnelle des finalités et des modalités de l'enseignement.

b. Savoir réfléchir sur sa pratique

La formation visera à former des praticiens capables d'analyser leur action et de l'infléchir au gré de l'expérience. Cette compétence s'acquiert par un certain rapport théorique à l'expérience dès le début de la formation initiale. Cette dernière tendra à leur donner les moyens d'analyser chaque situation, d'identifier les obstacles et les problèmes, de construire et d'adapter les solutions. Cette orientation suppose non seulement une capacité d'analyse et de décision, mais également des attitudes : prise de risques, capacité de reconnaître ses erreurs, de demander de l'aide.

c. Maîtriser les disciplines à enseigner et leurs didactiques

Le but de la nouvelle formation est de faire passer les étudiants de la maîtrise personnelle des connaissances et des savoir-faire disciplinaires à leur mise en œuvre en situation didactique et leur appropriation active par les élèves. Cela suppose une familiarisation avec les contenus d'enseignement conçus comme élaborations complexes, historiquement constituées, contraintes par le système d'enseignement. Puis l'appropriation de concepts, de savoirs et de savoir-faire relevant des didactiques des disciplines aussi bien que d'approches pluri- ou interdisciplinaires.

d. S'appropriier les sciences humaines comme base d'analyse des situations éducatives

Les savoirs accumulés par les sciences humaines ne peuvent prétendre guider pas à pas la pratique pédagogique. Ils constituent en revanche une référence essentielle :

– au stade de la planification didactique globale, de la préparation de séquences particulières, de l'adoption d'un mode de gestion de classe, de modalités d'évaluation, etc. ;

– au moment de l'analyse et de l'interprétation de l'expérience permettant la régulation de l'action sur le vif ou son ajustement différé en présence de situations analogues

e. Savoir concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement

Le rôle des enseignants est de favoriser les apprentissages des élèves, leur développement – intellectuel, psychique, moral, social, physique – et la construction de leur identité, dans le sens des objectifs de l'institution scolaire aussi bien que des projets personnels des apprenants. Pour y parvenir, il s'agit de maîtriser les processus d'enseignement : s'appropriier les savoirs disciplinaires, savoir planifier des progressions, faire des leçons ou des cours, construire des séquences didactiques, gérer un groupe, évaluer, négocier avec les parents et les collègues, etc. Mais la valeur de ces moyens se juge au niveau des destinataires, les élèves. Se centrer sur l'apprenant, c'est s'intéresser à ses processus d'apprentissage, ses modes d'appropriation de la connaissance, ses acquis, l'usage qu'il peut faire de ses connaissances.

f. Savoir prendre en compte la diversité des élèves

La diversité des apprenants est une donnée de base de toute action pédagogique. La formation préparera à comprendre et gérer cette diversité, tant au plan des systèmes de pensée et de valeur (éducation interculturelle) qu'au plan pratique (individualisation, différenciation).

g. Se sensibiliser aux dimensions relationnelles du métier

Œuvrer dans le champ éducatif, c'est apprendre à travailler sur ses émotions et affects. La formation rendra les étudiants attentifs à leurs mécanismes de défense, au poids de leur éducation et de leur histoire dans leurs attitudes et réactions, afin qu'ils prennent en compte cette dimension dans leur développement personnel. En les aidant à renforcer leur identité, à conquérir solidité et stabilité, la formation devrait permettre d'affronter la complexité, l'incertitude, les conflits, l'échec, de comprendre les dynamiques de groupes, le fonctionnement des organisations.

h. Intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne

Enseigner, c'est concilier les objectifs de l'institution, ses propres valeurs et les projets de l'élève ; c'est respecter en tout temps la liberté de conscience et d'expression, l'identité, la sphère privée, les valeurs de l'élève et de ses proches ; c'est renoncer à toute stratégie d'enseignement, aussi « efficace » soit-elle, qui menacerait l'intégrité et le développement des personnes. La formation donnera une dimension éthique aux compétences et l'intégrera au fonctionnement en situation.

**i. Apprendre le travail en équipe et la coopération
au sein des établissements scolaires**

Aucun enseignant ne saurait à lui seul résoudre tous les problèmes. Sa formation le rendra capable de coopérer avec d'autres enseignants, avec les parents, avec divers spécialistes (psychologues, travailleurs sociaux, infirmières scolaires, par exemple). Elle le préparera à concevoir, négocier et mettre en œuvre une division du travail ou une action collective, à travailler en équipe, à participer à la vie de l'établissement, à gérer des projets communs.

j. Assumer un rapport critique et autonome aux savoirs

La formation des enseignants à l'Université favorisera une prise de distance par rapport à l'institution scolaire, aux contenus et modalités de l'enseignement. Elle visera, comme toute autre formation universitaire, à donner les moyens d'une interrogation autonome et critique des savoirs, des valeurs et des institutions.

Le parcours permettant d'atteindre ces objectifs est conçu comme une combinaison d'unités de formation (UF) de deux types, les unes dites compactes, les autres filées. Elles se distinguent selon leur organisation horaire.

Les UF **filées** courent tout au long d'un semestre ou d'une année, à raison de deux heures ou d'une demi journée par semaine, à un moment fixé dans une grille horaire stable ; ces UF peuvent correspondre à des cours ou des cours séminaires assez classiques, qui n'ont que des liens indirects avec une expérience de terrain. Mais elles peuvent aussi prendre deux formes plus proches d'une articulation théorie-pratique, que l'on connaît dans plusieurs IUFM :

- d'une part des stages filés (par exemple d'une demi journée par semaine dans une classe ou un établissement), accompagnés d'un séminaire ;

- d'autre part des séminaires d'analyse de la pratique, d'éthique, de travail sur soi (développement personnel) ou de mise en relation des autres éléments de la formation ; ces UF ne sont pas associées à des stages, mais renvoient à l'ensemble de l'expérience de formation.

Les UF dites **compactes** ont une autre logique : elles concentrent en plusieurs semaines consécutives le travail sur une ou plusieurs thématiques présentant une certaine unité, avec deux types de semaines en **alternance** :

- des semaines de terrain, au cours desquelles l'étudiant est immergé à plein temps dans un établissement ;

- des semaines de Faculté, durant lesquelles il prépare les semaines de terrain ou en tire les leçons.

Ce fonctionnement permet une alternance rapprochée, donc un cycle court entre hypothèse, observation et analyse, ou entre planification, expérience et régulation. Les semaines de Faculté sont entièrement conçues de sorte à préparer ou exploiter le plus intensivement le travail sur le terrain. Il n'y a donc pas en principe progression programmée

dans un « texte du savoir », mais construction des connaissances et des compétences à partir du travail de terrain. Durant les semaines qu'il passe dans une école, l'étudiant a plusieurs interlocuteurs : les formateurs de terrain, enseignants expérimentés accueillant les stagiaires ; et les formateurs universitaires, eux aussi présents, moins intensivement, dans les classes et les établissements.

Les UF sont de plusieurs types (Groupe-projet, 1994, p. 26) :

Type	Définition sommaire
UF centrées sur les didactiques des disciplines	L'enseignement est organisé dans une large mesure par disciplines scolaires. Dans chacune, l'enseignant doit maîtriser les savoirs à enseigner et les démarches didactiques qui en permettent l'appropriation par les élèves.
UF centrées sur les aspects transversaux	Certains processus « traversent » les disciplines scolaires : évaluation, processus d'apprentissage, gestion de classe, métier d'élève, relations familles-école, phénomènes interculturels, etc. Même s'ils sont en partie abordés dans chaque didactique, ils exigent aussi des approches transversales.
UF centrées sur les outils et les méthodes de travail et de recherche	Centrées sur des outils conceptuels au service du métier d'étudiant, d'enseignant et de chercheur en éducation, leur but commun est de donner une première maîtrise d'instruments de communication, de planification, de recherche.
UF d'intégration des savoirs et savoir-faire, et développement de la personne	Les enseignements sont centrés sur : le questionnement éthique ; le développement personnel et interpersonnel ; la mise en relation des éléments de la formation dans la perspective d'une pratique professionnelle avec des centrations sur la complexité et les interdépendances, l'approche systémique du métier, le sens de la formation, la construction de l'identité professionnelle.
UF de stages longs	Ce sont des périodes d'immersion intensive (stage compact) ou régulière (stage filé), accompagnées d'un séminaire.

On ne développera pas ici le détail des contenus du plan de formation, qui doivent encore être négociés en automne 1994, pour être, dans le meilleur des cas, mis en œuvre progressivement dès l'année académique 1995-96. Il se peut que ce projet reste un projet...

Quoiqu'il arrive, ce type de projet peut à mon sens alimenter le débat européen sur la formation des enseignants, car le parcours proposé représente une réelle alternative à la formule IUFM aussi bien qu'à celle des hautes écoles extérieures à l'Université. Ce parcours ancre la formation dans les sciences de l'éducation, en élargissant leur vocation de sorte à concilier formation universitaire et formation professionnelle. Il établit donc une connexion directe entre recherche en éducation et formation des enseignants. Ce qui permet certes une formation des futurs enseignants à la recherche ou par la recherche (Perrenoud, 1992 a & b), mais ce qui garantit surtout la liaison entre le renouvellement des connaissances et l'évolution de la formation professionnelle des enseignants.

Le risque est évidemment que l'Université fasse ce qu'elle sait faire le mieux. Le partenariat et le parcours proposés devraient éviter les dérives vers l'académisme. Mais à moyen terme, elles ne seront empêchées que par un débat épistémologique de fond, à l'intérieur des sciences de l'éducation, entre ceux qui voient la formation des enseignants comme un service à la Cité, voire une tâche alimentaire, et ceux qui pensent que la recherche fondamentale a tout à gagner à se confronter à la complexité des pratiques enseignantes.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Bélair, L. (1991), *Une formation initiale conjointe, une innovation axée sur la pratique en milieu scolaire*, Université d'Ottawa, Faculté d'éducation.
- Bourdieu, P. & Gros, F. (1989), Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement, *Le Monde de l'Éducation*, n° 159, avril, pp. 15-18.
- Bourdoncle, R. & Louvet, A. (éd) (1991), *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères*, Paris, INRP.
- Bourdoncle, R. (1991), La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue française de pédagogie*, n° 94, pp. 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993), La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, n° 105, pp. 83-119.

- Carbonneau, M. (1993), Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, pp. 33-57.
- Carbonneau, M. et al. (1991), *Formation des maîtres en écoles associées. Rapport d'étape 1990-92*, Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.
- Carbonneau, M. et al. (1992), *Formation des maîtres en écoles associées. Rapport d'étape 1991-92*, Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.
- Cifali, M. (1986), L'infini éducatif : mise en perspectives, in Fain, M. et al. (éd.) *Les trois métiers impossibles*, Paris, Les Belles Lettres, Confluents psychanalytiques.
- Cifali, M. (1991 a), *Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Cifali, M. (1991 b), *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Cifali, M. (1994), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- Cifali, M. & Hofstetter, R. (1991), Une démarche clinique pour des enseignants ? Enjeux et actualité, *Journal de l'enseignement primaire* (Genève), n° 33, pp. 28-30.
- Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Clift, R.T., Houston, W. R. & Pugacl, M. C (1990) *Encouraging reflective practice in Éducation. An Analysis of Issues and Programs*, New York, Teachers College Press.
- Gather Thurler, M. (1992) *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Groupe-projet (1994), *Objectifs, structures et parcours de formation de la nouvelle option de la licence en sciences de l'éducation avec mention Enseignement*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Huberman, M. (1983), Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information, *Éducation & Recherche*, n° 1, pp. 157-177.
- Huberman, M. (1986), Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants, *Revue française de pédagogie*, n° 75, pp. 5-15.
- Huberman, M. (1989), *La vie des enseignants*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Huberman, M. (1991), Le professionnalisme dans l'enseignement. Avantages et contraintes, *Éducateur*, juin 1991, n° 5, pp. 20-23.
- Huberman, M. & Perrenoud, Ph. (1987), *Restructuration de la formation des enseignants primaires. Sept principes de base*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- Huberman, M. & Gather Thurler, M. (1991), *De la recherche à la pratique*, Berne, Lang.
- Labarée, D.F. (1992), Power, Knowledge and the Rationalization of Teaching : A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching, *Harvard Educational Review*, (62), n° 2, pp. 123-154.
- Lemosse, M. (1989), Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais, in *Recherche et formation*, n° 6, pp. 55-66.
- Perrenoud, Ph. (1983), La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le hricolage, *Éducation & Recherche*, n° 2, pp. 198-212.
- Perrenoud, Ph. (1988 a), Formation à l'évaluation : entre réalisme conservateur et idéalisme béat, in Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (éd.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26, pp. 115-131.
- Perrenoud, Ph. (1988 b), La formation des maîtres ou l'illusion du « Deus Ex Machina ». Réflexion sur les rapports entre l'habitus et la pratique, in Séminaire des sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel, *La formation des enseignants en Suisse romande. Actualités, perspectives*, Cousset, Delval, pp. 47-71.
- Perrenoud, Ph. (1991 a), Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants, in *La place de la recherche dans la formation des enseignants*, Paris, INRP, pp. 91-121.
- Perrenoud, Ph. (1991 b), *Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant : trois facettes*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1991 c), Formative Schülerbeurteilung : Welcher Platz in der Didaktik ?, *Beiträge zur Lehrerbildung*, n° 3, pp. 309-329.
- Perrenoud, Ph. (1992 a), Formation des maîtres et recherche en éducation : apports respectifs, in Audigier, F. & Baillat, G. (éd.), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, Paris, INRP, pp. 339-354.
- Perrenoud, Ph. (1992 b), Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants, *Éducation & Recherche*, n° 1, pp. 10-27.
- Perrenoud, Ph. (1993 a), Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. 18, n° 3, pp. 59-76.
- Perrenoud, Ph. (1993 b), Former les maîtres primaires à l'Université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation ?, in Hensler, H. (éd.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP, pp. 111-132.
- Perrenoud, Ph. (1993 c), La formation au métier d'enseignants : complexité, professionnalisation et démarche clinique, in Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), *Compétence et formation des enseignants ?*, Trois-Rivières, Coopérative universitaire de Trois-Rivières, pp. 3-36.

- Perrenoud, Ph. (1993 d), *Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1994 a), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1994 b), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1994 c), *Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ?*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1994 d), La communication en classe : onze dilemmes, *Cahiers pédagogiques*, n° 326, à paraître.
- Perrenoud, Ph. (1994 e), *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- Schön, D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Tschoumy, J.-A. (1991), *Moins qu'un canari ? Soudaine accélération européenne en matière de formation des enseignants*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Vonk, J.H.C. (1992), *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*, Neuchâtel, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.