



HAL
open science

SAVOIRS DE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES ET FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS : ENJEUX, PROBLEMES ET PERSPECTIVES

Christine Bouissou, Gilles Baillat

► **To cite this version:**

Christine Bouissou, Gilles Baillat. SAVOIRS DE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES ET FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS : ENJEUX, PROBLEMES ET PERSPECTIVES. Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : réflexions, projets et pratiques, 2003. halshs-01254474

HAL Id: halshs-01254474

<https://shs.hal.science/halshs-01254474>

Submitted on 12 Jan 2016

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

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

SAVOIRS DE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES ET FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS : ENJEUX, PROBLEMES ET PERSPECTIVES

C BOUISSOU * & G BAILLAT **

* Maître de conférences en Psychologie – IUFM de Reims christine.bouissou@reims.iufm.fr

** Professeur en Sciences de l'éducation – IUFM de Reims gilles.baillat@reims.iufm.fr

Actes du 2eme Colloque « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur »
ENSIETA – ENST Brest, 25-27 juin 2003

Résumé :

Ce texte propose un ensemble de réflexions quant à la place des sciences humaines et sociales dans la formation initiale des enseignants. Il constitue une tentative d'objectivation des réalités de « terrain », un état des lieux des savoirs de sciences humaines et sociales dans les IUFM autour de quelques questions : Quelle est la place des savoirs de sciences humaines et sociales* dans l'exercice du métier d'enseignant ? Quels rôles leur accorde-t-on dans la formation ? Sous quelle forme sont-ils et doivent-ils être didactisés ? Quelle est la professionnalité des formateurs et des chercheurs en sciences humaines et sociales dans les IUFM ?

Mots-clés : savoirs – sciences humaines et sociales – formation des enseignants – logiques de formation

I LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LES IUFM

Depuis quelques années (notamment par la création des IUFM en 1990-1999), le métier d'enseignant tend à se professionnaliser et la formation à s'universitariser. Selon les modèles actuels de formation, former un enseignant c'est l'initier à l'analyse de situations professionnelles variées, multidimensionnelles, complexes et inédites ; concevoir devient aussi important que réaliser. Aujourd'hui plus qu'autrefois, on cherche à développer l'autonomie des enseignants et leur « compétence à analyser »¹. Les savoirs théoriques de « haut niveau », qu'ils soient disciplinaires (relevant des savoirs « à enseigner »), didactiques ou issus des sciences humaines et sociales (savoirs « pour » ou « sur » enseigner, selon la typologie de Perrenoud²) constituent un « réservoir » dans lequel l'enseignant peut puiser pour interpréter sa pratique, et la réorienter³.

Les savoirs des sciences humaines et sociales sont aujourd'hui reconnus indispensables à l'analyse et à la compréhension des situations professionnelles, à la recherche en éducation, et par conséquent à la formation des enseignants. Par exemple, la psychologie peut fournir à l'enseignant « un ensemble de concepts pour appréhender d'une manière renouvelée, cohérente et souvent opératoire, les comportements des élèves et leurs performances »⁴. Une formation en sciences humaines et sociales vise donc un

double objectif : l'appropriation de connaissances (en psychologie, sociologie, philosophie, sciences de l'éducation...) et la construction d'une compétence à comprendre et gérer des situations professionnelles du point de vue de ces sciences. Les travaux scientifiques sur la formation professionnelle, ainsi que les textes officiels sont très clairs⁵ : il est aujourd'hui nécessaire d'articuler les analyses didactiques, philosophiques, psychologiques, sociologiques des situations d'enseignement-apprentissage, et nécessaire donc d'outiller conceptuellement les enseignants grâce à des connaissances pluridisciplinaires.

La formation initiale – d'une durée d'un an – se fonde sur le principe de l'alternance ; alternance entre des temps de stage en responsabilité dans une classe (6 heures par semaine pour les professeurs de lycées et collèges, 9 semaines pour les professeurs des écoles) et des temps de formation à l'IUFM. Ceux-ci se structurent autour de deux entités fortes : la formation disciplinaire et didactique (assurée par des formateurs issus de la discipline) et la formation « générale », assurée par des formateurs de sciences humaines et sociales, et par des professionnels du terrain : CPE, chefs d'établissement, conseillers d'orientation psychologues. On peut regretter que la formation en sciences humaines et sociales n'ait pas une existence propre dans les plans de formation actuels. Elle est diluée dans la formation « générale », laquelle se définit par ce qu'elle n'est pas : ni didactique ni disciplinaire.

Les savoirs de sciences humaines et sociales ont, dans la formation professionnelle des enseignants, un statut particulier : ils n'ont pas d'équivalent parmi les disciplines scolaires (dont on connaît l'importance dans la structuration du système éducatif français) et ils n'ont pas le même rapport à l'activité enseignante, que les savoirs disciplinaires : ils n'offrent pas d'application immédiate et ne se transforment pas aisément en savoirs pratiques (de par notamment la « rupture épistémologique » décrite par Bachelard).

II QUELS SONT LES ENJEUX D'UNE FORMATION HUMAINE ET SOCIALE ?

II.1 Les savoirs savants et la réflexivité

En raison de sa dimension universitaire, la formation professionnelle accorde une place importante aux savoirs savants et théoriques. On considère qu'ils jouent un rôle important dans la construction d'une attitude réflexive. Ils

* Sciences humaines et sociales : sociologie, psychologie, philosophie, sciences de l'éducation

peuvent aider l'enseignant à restructurer les situations vécues, à théoriser sa pratique et à dépasser sa perception immédiate des situations, en lui fournissant des concepts valides. Les concepts organisent la réalité, en retenant les caractères distinctifs, significatifs des phénomènes. Ils exercent « un premier tri au milieu du flot d'impressions qui assaillent le praticien »⁶. Les concepts permettent de désigner, d'organiser, de guider, de prévoir.

Les savoirs savants ont une caractéristique forte, c'est leur rupture avec le sens commun. Ils ne viennent pas « remplir le vide de l'ignorance », ils permettent de transformer les idées et les représentations préexistantes par des ruptures, des réorganisations conceptuelles⁷. Le sens commun est du côté du vécu, de l'impression, de la perception première, immédiate. Les savoirs savants sont du côté de la conceptualisation. Entre les deux, il y a rupture et non continuité. En effet, la perception première est un obstacle pour la pensée scientifique... Elle est pittoresque, concrète, naturelle, facile. L'apparence des faits peut constituer un « danger », car elle relève des impressions et des préjugés. A contrario, formaliser, conceptualiser sa pratique revient à rompre avec les premières impressions, à adopter une attitude rigoureuse et à reconstruire – plutôt qu'à saisir – la réalité. Les savoirs savants de sciences humaines et sociales offrent la possibilité d'une rupture avec la psychologie et la sociologie quotidiennes, ou du moins à relativiser les conceptions spontanées. Ils permettent au professionnel de désigner le réel, autrement que par les sensations brutes du vécu, d'objectiver ce vécu. Ils évitent de se laisser envahir par le réel, le concret, la pratique. En ce sens, ils aident le professionnel à se distancier intellectuellement et affectivement.

Se confronter aux savoirs savants peut permettre, aussi, de construire une certaine posture, un certain rapport au réel. Certes, les savoirs savants fournissent des concepts valides, scientifiques, légitimes, des outils de formalisation, mais plus que cela, ils contribuent à définir une certaine posture. Se confronter aux savoirs savants c'est construire un « rapport critique à la connaissance », à partir notamment de la prise de conscience qu'un savoir ne rend pas compte de la complexité du monde, qu'il est instable, qu'on peut le critiquer.

II.2 Des logiques différentes et entrecroisées

Si former des enseignants suppose de se donner des objectifs et de définir un modèle d'enseignant vers lequel tendre, il n'en reste pas moins que la formation professionnelle actuelle est traversée par des logiques multiples, entrant parfois en contradiction⁸; elles sont cependant complémentaires et permettent au futur enseignant d'apprendre les gestes du métier et ses routines, d'acquérir une culture générale lui permettant de se mouvoir dans une variété de situations et aussi de construire des compétences professionnelles répondant à la nécessaire gestion de situations complexes.

Ces logiques conduisent à des tensions dans les structures, mais leur coexistence n'est pas à regretter et a le mérite d'interroger les pratiques des uns et des autres.

En outre il est souhaitable que le futur professionnel ait conscience de la coexistence d'entrées différentes pour comprendre son activité et donner sens à ses actions. « L'objectif de la formation humaine doit être de rendre compte de la diversité de l'être humain, sans le découper en morceaux de science, mais en montrant plutôt ce qui fait son unité »⁹. Associer ainsi des objectifs différents, c'est permettre aux jeunes de développer : culture, technicité, épanouissement personnel, responsabilités, sensibilité, rationalité. Et de développer une professionnalité riche et multiple.

Dans le domaine de la formation en sciences humaines et sociales, une interrogation sur les objectifs que l'on poursuit est nécessaire : que peuvent apporter les savoirs de sciences humaines et sociales à un professionnel ?

Des travaux réalisés dans d'autres champs que celui de la formation des enseignants, par exemple le travail de recherche de D Lemaître sur la formation des ingénieurs, apportent un éclairage intéressant. L'auteur met en évidence différentes logiques de formation correspondant à des conceptions diverses du métier et de la dimension « humaine et sociale » de celui-ci. L'étude a porté sur l'analyse de plans de formation d'écoles d'ingénieurs françaises et sur des entretiens menés auprès des formateurs de ces écoles.

Un point commun entre formation professionnelle des ingénieurs et formation professionnelle des enseignants est que dans ces deux champs, les sciences humaines et sociales sont intégrées à la formation, sans y occuper une place centrale (laissée à la formation « technique » ou « disciplinaire-didactique »).

L'auteur décrit trois conceptions distinctes (et parfois concurrentes) de la formation humaine dans les écoles d'ingénieurs. Les sens que l'on peut donner aux savoirs en sciences humaines et sociales (dans certains cas, on préfère parler des « humanités ») sont nombreux, et débouchent sur des pratiques diverses.

- La « logique des humanités » : la formation permet l'ouverture culturelle au monde ; elle consiste à faire acquérir des savoirs en sciences humaines, lesquels favorisent le développement de l'esprit critique, la formation d'un adulte citoyen, averti, responsable. L'efficacité de la formation se vérifie sur le long terme.

- La « logique de développement personnel » : l'objectif est une meilleure connaissance de soi, notamment dans ses rapports aux autres. Le postulat est ici que l'épanouissement personnel favorise l'adaptation à l'environnement professionnel.
- La « logique des sciences humaines pour l'ingénieur » (que l'on pourrait traduire dans le champ de la formation des enseignants, par « sciences humaines appliquées à l'éducation ») : il s'agit de donner un enseignement orienté vers l'analyse et la compréhension de la réalité professionnelle. La formation humaine est alors envisagée comme une formation professionnelle visant à articuler les théories et les méthodes des sciences humaines avec la réalité du métier d'ingénieur.

Ces trois logiques supposent un certain rapport aux savoirs, voire même leur octroient une place différente : le modèle des humanités se fonde sur les savoirs universitaires classiques et valorise l'analyse en profondeur des phénomènes ; et il conduit sans doute à renforcer la coupure entre champs disciplinaires. Le modèle des sciences humaines appliquées à la profession valorise les savoirs pratiques ou applicables. Le modèle du développement personnel veut privilégier la dimension humaine qui ne se résume pas à un type de connaissances (et conduit à ne valoriser que faiblement les savoirs savants) ; il favorise l'ouverture de l'étudiant sur la société, et le décloisonnement disciplinaire.

Les trois orientations précédemment décrites ne sont sans doute pas non plus sans conséquences sur la manière dont le formateur se positionne au sein de la structure, ni sur son rapport au public des formés. Chacune des logiques suppose sans doute une posture spécifique du formateur. Ainsi, dans la « logique des humanités », il est avant tout un enseignant, dans la logique du développement personnel, il est un accompagnateur, dans la logique des sciences humaines appliquées à la profession, il serait formateur d'adulte.

III LE RAPPORT DES STAGIAIRES AUX SAVOIRS DE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES ET A LA FORMATION : ETAT DES LIEUX

La formation humaine et sociale ne revêt pas le même caractère de légitimité que la formation disciplinaire et didactique, qui elle, occupe une place centrale dans le dispositif de formation ; et ce, particulièrement chez les enseignants du second degré, dont l'identité professionnelle se fonde sur l'attachement parfois exclusif à une discipline, rendant difficile l'ouverture à des savoirs issus de champs différents. La formation en sciences humaines et sociales est jugée trop théorique par les stagiaires, car ils n'en voient pas l'application directe dans leur pratique ; ils sont avant tout préoccupés par la préparation de leurs cours, et ont des difficultés à jouer le jeu de la prise de distance, pour entrer dans une réflexion générale. Sortis de l'université, ils valorisent le « terrain » qu'ils opposent à la « théorie ». Leur rapport aux savoirs savants est plus « applicationniste » que « professionnel » (ce dernier

supposerait de suspendre l'urgence d'agir pour comprendre, analyser, inventer des réponses¹⁰).

Se pose en outre le problème du transfert des connaissances : les connaissances acquises en formation ne sont pas forcément interpellées par le jeune enseignant, quand il est impliqué dans des situations professionnelles réelles ; preuve de la difficulté à articuler réflexion théorique et pratique professionnelle. Logique pratique et logique réflexive supposent en effet l'activation de dispositions différentes¹¹.

Le traditionnel cloisonnement des disciplines est par ailleurs un véritable obstacle à la construction par les enseignants, d'une compétence à analyser des situations complexes, de façon multiréférenciée.

Par ailleurs, les valeurs aux quelles adhèrent les enseignants stagiaires constituent parfois un obstacle à la réception de savoirs de sciences humaines et sociales. Ainsi on peut fréquemment observer le rapport « difficile » que les stagiaires entretiennent avec la problématique des différences sociales et de l'hétérogénéité des publics scolaires (hétérogénéité due à la diversité des appartenances catégorielles de genre, de culture, de religion...). Acquis au principe d'égalité entre les élèves, les jeunes enseignants n'acceptent pas facilement les faits pourtant démontrés par les sciences sociales, quant à la variabilité inter-individuelle des publics scolaires, en termes d'apprentissage, et de rapports aux savoirs et à l'école. On constate que la problématique de la différence vient « heurter » la tradition laïque qui repose sur l'idéologie de l'élève abstrait de son contexte social et culturel¹². Une enquête auprès d'un groupe de stagiaires appréhendant leurs représentations des différences filles-garçons à l'école¹³ a montré leur perplexité vis-à-vis à cette problématique : si celle-ci les interpelle sans aucun doute, ils résistent toutefois à reconnaître leur participation à la production sociale des différences, et ne pensent pas pouvoir infléchir ce processus.

Parmi les obstacles repérés chez les stagiaires à se former aux sciences humaines et sociales, un certain nombre sont d'ordre épistémologique : leur rapport « immédiat » aux situations professionnelles, leur permet peu de se détacher du sens commun, de construire une autre posture que l'attitude spontanée, quotidienne, des agents sociaux ; on note une tendance au positivisme, les incitant à expliquer un effet par une seule cause, une posture plus normative et évaluative vis-à-vis des comportements humains, que compréhensive.

Cet ensemble de difficultés a des conséquences sur la professionnalité des formateurs de sciences humaines et sociales. Leur place institutionnelle est délicate : ils perçoivent parfois leur discipline comme à la marge des formations didactiques, voire en concurrence avec elles. Souvent identifiés à la formation générale, transversale et non disciplinaire (car opposée à la formation disciplinaire et didactique), il leur est difficile de trouver une identité.

IV QUELQUES PERSPECTIVES

Former les stagiaires aux sciences humaines et sociales – pour une meilleure compréhension des publics scolaires notamment – est essentiel, et les plans de formation doivent intégrer cette dimension. Celle-ci doit permettre de dépasser une vision trop abstraite de l'élève (l'élève « épistémique »). C'est là que la formation humaine et sociale des stagiaires doit pouvoir trouver sa place. Ses objectifs majeurs étant : le dépassement d'une pensée positiviste et béhavioriste, recherchant « une cause unique à tout phénomène » et « une solution unique pour tout problème » et le développement d'une réflexivité psychosociologique.

On peut suggérer quelques pistes d'évolution des formations, vers une meilleure intégration des savoirs des sciences humaines et sociales : par exemple, par le développement de formations interdisciplinaires, articulant « savoirs à enseigner » et « savoirs pour/sur enseigner ». Mais aussi entre sciences humaines elles-mêmes : les perspectives psychologiques, sociologiques, philosophiques de l'éducation gagneraient à s'interroger mutuellement.

Il est nécessaire de dépasser la traditionnelle tension entre formation didactique et formation générale. La première, traditionnellement nourrie par la psychologie cognitive, véhicule une vision souvent abstraite – épistémique - de l'élève, et prend peu en compte les influences sociales, culturelles, symboliques, dans le développement (intellectuel notamment, mais pas seulement) de l'élève. A contrario, les sciences humaines et sociales permettent de mieux connaître les déterminismes et les processus sociaux à l'œuvre dans la construction de l'élève, son développement, son rapport à l'école. Elles sont présentes dans les formations initiales, mais de manière encore trop périphérique*. Autrement dit, « formation humaine et sociale » et « formation disciplinaire et didactique » doivent chercher des articulations¹⁴... articulations signifiant dialogues, chacune aidant l'autre à se questionner et se développer. Le développement d'une approche sociodidactique telle qu'elle est proposée par Bautier et Rochex¹⁵ est une perspective à encourager.

La mise en œuvre de ces « nouvelles » formations permettrait en effet de mieux outiller les jeunes enseignants dans l'analyse des situations professionnelles complexes et multidimensionnelles auxquelles ils se confrontent. Elle favoriserait aussi, par une réflexion sur les « différences » entre les élèves, (différences de genre, de culture, d'origine socio-économique et différences des rapports aux savoirs) une meilleure gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires. Les pratiques de formation « originales », croisant des perspectives différentes sont à développer.

* On peut faire à propos des formations didactiques, un constat proche de celui de Bautier et Rochex vis-à-vis des recherches en didactique : recherches et formations souffrent « d'asepsie sociale », sont « insuffisamment soucieuses des contextes institutionnels et sociaux », ce qui conduit à la « désociologisation » des objets d'analyse.

Dans cette perspective, le travail en partenariat s'avère indispensable.

Certains dispositifs de formation peuvent offrir des conditions favorables à l'intégration des savoirs recherchés. Par exemple, l'analyse des pratiques permet d'aider les stagiaires à prendre en compte la complexité de la pratique enseignante, à apprendre à l'analyser de façon critique et conceptuellement outillée (apprentissage de la réflexivité), à construire un regard compréhensif plutôt qu'évaluatif vis-à-vis des situations. Dans ce cadre, la co-animation entre formateurs de profils différents, est précieuse car elle assure une certaine diversité des regards, propice à la compréhension de la complexité¹⁶.

Le mémoire professionnel, constitue la « clé de voûte d'une formation professionnelle initiale »¹⁷. Il requiert l'analyse de situations professionnelles, notamment grâce à la référenciation théorique, et ce afin que les stagiaires ne s'appuient pas sur leurs propres convictions, sur leurs croyances, ni même sur leur seule expérience. Les savoirs théoriques sont là pour fournir au stagiaire des mots, un vocabulaire (scientifiquement validé et légitimé). Le mémoire professionnel permet l'accession à des savoirs nouveaux, dont on considère qu'ils sont structurants pour l'enseignant¹⁸.

Enfin, l'évolution des pratiques doit s'accompagner de la mobilisation des acteurs, et le dépassement du cloisonnement disciplinaire suppose de penser la formation comme une entreprise collective, partagée et concertée¹⁹. Dans cette perspective, la formation de formateurs (notamment par la recherche) est à encourager : l'implication dans des recherches portant sur des objets complexes et contextualisés peut permettre aux formateurs de se former à l'interdisciplinarité, à l'analyse et la compréhension des situations d'éducation²⁰.

Par ailleurs, il est vital de pouvoir interroger nos pratiques : la formation de formateurs doit permettre de questionner les modèles qui guident nos actions, de mettre en évidence leurs intérêts et leurs limites ; ainsi par exemple, on doit s'interroger sur les conceptions de l'enseignement-apprentissage véhiculées dans les instituts de formation.

CONCLUSION

La construction des plans de formation des enseignants doit se mener à partir de l'analyse de la pratique enseignante telle qu'elle peut s'observer aujourd'hui, et elle doit également s'accompagner d'une réflexion plus générale à propos du (des) modèle(s) d'enseignant vers lequel on veut tendre, réflexion « politique », interpellant de nombreux acteurs, parmi lesquels, les formateurs des IUFM.

Dans un article récent, C. Laval²¹ se questionne : veut-on former des citoyens ou des professionnels compétents, des êtres responsables, acteurs de leur vie et agents de transformation de la société, ou des individus efficaces et adaptés aux réalités sociales et professionnelles ?

Souhaitons-nous « fournir une trousse à outil à usage immédiat ou former à une culture pour raisonner, faire des choix concernant l'avenir, pour s'émanciper ? » La responsabilité et l'autonomie, tant valorisées de nos jours, doivent-elles être conçues comme recherche d'efficacité ou comme moyen d'émancipation ?

S'opposent dans ces questions, une logique de transformation du sujet (de « subjectivation », selon Rochex) et une logique d'adaptation de l'individu, entraînant des tensions entre perspective idéaliste et perspective pragmatique.

Malgré leur formulation un peu caricaturale, ces questions méritent d'être posées, et peuvent avoir des résonances dans d'autres champs que celui de la formation professionnelle des enseignants.

REFERENCES

¹ G. BAILLAT, G., C. AROQ, C. BOUISSOU, S. BRAU-ANTONY. « Les écrits professionnels, Formation des enseignants », Paris, A. Colin Bordas, (2001).

² P. PERRENOUD, « Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude », Paris, ESF, (1996).

³ R. BOURDONCLE, « Formation des enseignants », Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan, (1998).

⁴ B. REY, « Savoir et savoir enseigner : examen du rapport entre les savoirs en sciences humaines et sociales et la pratique enseignante », Education et francophonie, XXVIII, n°2, (2000).

⁵ Encart BO n° 15 du 11 avril 2002, « Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires ».

⁶ M. GRAWITZ, « Méthode des sciences sociales », Paris, Dalloz, (1993).

⁷ G. BACHELARD, « La formation de l'esprit scientifique », Vrin, Paris, (1980).

⁸ P. MEIRIEU, « Les dispositifs de formation en alternance : intérêts et limites du compagnonnage, liaison formation initiale et formation continue », Colloque CDIUFM, 30-10 janvier 2003.

⁹ D. LEMAITRE, « Formation humaine dans les écoles d'ingénieurs : étude des conceptions contemporaines (dimensions anthropologique, éthique et culturelle) », Doctorat NR, Nantes, (2001).

¹⁰ M. ALTET, « Savoirs enseignants et rapport aux savoirs professionnels en formation », Colloque international de SFAX, (2000).

¹¹ B. LAHIRE, « Logiques pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire », Recherche et Formation, n°27, 15-28, (1998).

¹² JM. de QUEIROZ, « Universalisme laïque et anti-pédagogisme », Revue VEI, 129, 137-145, (2001).

¹³ C. BOUISSOU, Bilan d'activités dans le cadre de la mission à l'égalité des chances entre les femmes et les hommes, IUFM de Reims, (2002).

¹⁴ S. JOSHUA, B. LAHIRE, « Pour une didactique sociologique », Education et Sociétés, 4-2, 29-56, (1999).

¹⁵ E. BAUTIER, JY. ROCHEX, « Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages », Demande de création d'un réseau d'équipes de recherche, (2001).

¹⁶ M. CIFALI, « Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique », Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, (1991).

¹⁷ L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER, P. PERRENOUD, « Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? » Bruxelles : De Boeck, (1996).

¹⁸ C. COUTURE, C. BOUISSOU, « Vers quelle intégration théorie-pratique dans la formation de l'enseignant professionnel ? » In G. Baillat & al. La professionnalité enseignante en France et au Québec, (2003).

¹⁹ L. PAQUAY, O. DEZUTTER, « Fondements pluridisciplinaires d'un programme de formation initiale d'enseignants », in JL DUFAYS et coll, L'enseignement du français et des langues romanes, (à paraître).

²⁰ C. AROQ, C. BOUISSOU, « Le rapport aux savoirs théoriques et à la pratique dans le mémoire professionnel d'enseignants-stagiaires » Colloque Enseigner et apprendre à l'école primaire, (2002).

JY. ROCHEX, « Echech scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche », Revue suisse des sciences de l'éducation, 23, 2, 339-359, (2001).

²¹ C. LAVAL, « L'école doit-elle former des citoyens ou des professionnels compétents ? » Entretien Télérama n° 2778, (2003).