



Réflexion sur la double casquette de formateur et de chercheur : le cas d'un dispositif de formation à la déontologie professionnelle enseignante

Laura WEISS¹, (IUFÉ, Université de Genève, Suisse),
Anne MONNIER² (IUFÉ, Université de Genève, Suisse) et
Sandra PELLANDA DIECI³ (IUFÉ, Université de Genève, Suisse)

À Genève l'universitarisation de la formation des enseignants secondaires en 2008 a eu, entre autres effets, de permettre l'émergence de recherches menées par des formateurs d'enseignants sur la profession enseignante et sur les dispositifs de formation propres à celle-ci. En tant que formateurs-chercheurs⁴ travaillant sur la question de la construction de l'identité professionnelle des enseignants en formation initiale, nous analysons dans un premier temps un dispositif de formation que nous avons conçu et expérimenté avec quatre groupes d'étudiants à propos de la déontologie professionnelle, et tentons de mesurer les effets de ce dispositif sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants en formation. Dans un deuxième temps, cette recherche et ses résultats nous permettent de réfléchir aux apports et aux limites de la double casquette de formateur-chercheur à la fois pour la recherche et pour la formation.

Mots clés : formation professionnelle initiale, déontologie, professionnalisation, recherche et formation

Introduction

Cette contribution s'inscrit dans le cadre de la mise en place du nouvel institut de formation universitaire de formation des enseignants du secondaire (IUFÉ) à Genève qui a remplacé, en septembre 2008, l'institut de formation des maîtresses et maîtres de l'enseignement secondaire (IFMES), rattaché au Département de l'Instruction publique. Ce nouvel institut travaille actuellement en lien étroit avec les différentes facultés qui forment les futurs enseignants au master académique. Cette universitarisation de la formation a entraîné des changements importants non

1. Contact : laura.weiss@unige.ch

2. Contact : anne.monnier@unige.ch

3. Contact : sandra.pellandadieci@unige.ch

4. Nous utilisons le masculin de façon générique dans cet article.



seulement au niveau du curriculum de formation, mais également au niveau du statut des formateurs. Si ces derniers étaient enseignants-formateurs à l'IFMES, ils sont désormais formateurs-chercheurs à l'IUFE tout en gardant, pour certains, la casquette d'enseignant au secondaire I ou II. Ainsi ils participent non seulement à la diffusion de savoirs en lien avec la profession, mais également à la définition, à la production et, dans une certaine mesure, à la validation de ceux-ci.

En tant qu'enseignants-formateurs-chercheurs, une de nos préoccupations principales est l'élaboration de dispositifs de formation d'introduction à la profession enseignante en lien avec deux contraintes fortes. Premièrement, ces dispositifs visent la maîtrise d'un certain nombre de savoirs pluriels et composites propres à l'exercice de la profession, selon les normes officiellement fixées par la CIIP⁵ et par la LIP⁶, que Tardif et Borges (2009) regroupent sous l'appellation de « savoirs professionnels ». Deuxièmement, les savoirs proposés doivent être adaptés à des étudiants aux parcours et aux formations très différents puisque ces derniers se retrouvent dans notre dispositif de formation en groupes hétérogènes non seulement du point de vue de leur discipline d'enseignement mais également de leur statut. En effet, les uns accomplissent leur dernière année de master disciplinaire, les autres sont déjà porteurs de ce titre, voire d'un doctorat universitaire. En outre, plusieurs étudiants ont exercé un autre métier avant de s'intéresser à l'enseignement et un certain nombre sont déjà enseignants à mi-temps ou font des remplacements dans les différentes écoles du secondaire I et II.

Quels savoirs dispenser dans le module d'introduction à la profession enseignante pour le secondaire⁷ ? Selon quels cadres théoriques et avec quel ancrage dans la pratique ? Savoirs des Sciences de l'Éducation ? Savoirs institutionnels ? Savoirs sur les pratiques professionnelles ? Savoirs sur l'enseignement ? Savoirs expérientiels ? Une fois ce choix déterminé, quels dispositifs de formation concevoir pour permettre aux étudiants d'acquérir ces savoirs ?

Notre double ancrage dans la recherche et la formation nous incite à réfléchir à ces questions à partir de l'élaboration, puis de l'expérimentation d'un dispositif de formation en s'appuyant entre autres sur l'évolution des représentations du métier chez les étudiants qui a déjà donné lieu à plusieurs publications mettant en évidence l'évolution de ces représentations entre le moment d'entrée dans la formation et la fin de la première année de formation (Pellanda Dieci, Weiss & Monnier, 2012 ; Pellanda Dieci & Weiss, sous presse ; Pellanda Dieci, Weiss & Monnier, soumis pour publication).

5. CIIP : Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003.

6. Loi sur l'instruction publique (LIP) de la République et canton de Genève C 1 10,

7. http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html



Du côté de la recherche, le déplacement des représentations constitue des indices d'un processus de construction et d'acquisition de savoirs professionnels chez les étudiants dans le cadre d'un dispositif donné. Du côté de la formation, ces indices permettent de réorienter le dispositif en vue d'une meilleure efficacité. Pour cette contribution, nous nous centrons sur la partie de ce dispositif qui concerne la question de la déontologie de la profession. Cette question fait en effet l'objet depuis quelques années d'un certain nombre de recherches, aussi bien autour de l'idée d'une charte de déontologie (Prairat, 2009, 2010) que d'une initiation aux problèmes de déontologie dans le cadre de la formation initiale (Moreau, 2009).

Wentzel et Mellouki (2010) soulignent que les liens entre formation, recherche, dispositifs de formation et pratique réflexive tant des formateurs que des formés restent encore un champ à explorer. Faire de la recherche sur les dispositifs de formation élaborés, mis en place et gérés par le formateur-chercheur peut être considéré comme un handicap aussi bien dans le contexte de la recherche – car l'objectivité est plus difficile – que dans le contexte de la formation – les finalités de la recherche n'étant pas les mêmes que celles de la formation et allant même parfois à l'encontre de celles-ci. Dans la lignée de Mellouki (2010) et de nos propres travaux (Monnier & Weiss, 2009), nous défendons au contraire l'idée suivante : la double voire la triple casquette de chercheur-formateur-enseignant constitue selon nous un atout, d'une part pour comprendre les mécanismes de l'intérieur, d'autre part pour tirer parti des résultats de la recherche dans le cadre de la formation et permettre à celle-ci d'être plus performante.

Pour la présentation de ce texte, nous procédons de la façon suivante. Après avoir posé le cadrage théorique et contextuel de notre recherche et présenté le dispositif de formation, nous précisons la problématique retenue pour cet article. Pour apporter des éléments de réponse, nous nous penchons sur des documents produits tant par les formateurs que par les étudiants dans le cadre de ce dispositif et évaluons les éventuels déplacements collectifs d'opinions à propos du concept de déontologie professionnelle. Pour ce faire, nous croisons des analyses semi-quantitatives des données provoquées, que nous avons nous-mêmes suscitées à l'aide de questionnaires spécifiques, avec des analyses qualitatives des données invoquées qui découlent des productions des étudiants dans le cadre du travail mené en séminaires (Van der Maren 1999).

Cadrage théorique

La professionnalisation des enseignants : définition et enjeux

Il convient de relever tout d'abord que la notion de « professionnalisation » est complexe. Selon Maubant et Piot (2011), il faut distinguer le processus de professionnalisation au sens anglo-saxon qui « renvoie à une



dynamique d'autonomisation, de reconnaissance sociale et statutaire par un groupe socio-professionnel donné qui s'organise et cherche à se protéger par une formation spécifique », du terme de professionnalisation utilisé dans un sens très différent par les organismes de formation professionnelle : « ces derniers mettent en avant la formation comme moyen et levier de professionnalisation, c'est-à-dire comme processus destiné à induire des compétences professionnelles » (Maubant & Piot, 2011, p. 8). Ils rejoignent ainsi la définition de Mellouki (2010), pour qui la professionnalisation « désigne l'ensemble des actions et des dispositifs visant l'excellence dans l'exercice de l'enseignement dans les classes par la hausse de la qualité de la formation des enseignants, l'augmentation de sa durée, et l'élévation de ses standards » (p. 165).

Mais sur quel plan situer ce levier ? Il convient selon nous de distinguer avec Bourdoncle (2000) plusieurs aspects dans le processus de professionnalisation : l'activité elle-même et la formation à cette activité, le groupe, et, dans le groupe, l'individu qui exerce l'activité, enfin les savoirs liés à cette activité sur lesquels nous nous arrêtons. Partant de la distinction entre les savoirs à enseigner et les savoirs *pour* enseigner, cet auteur défend l'idée selon laquelle une bonne partie de la professionnalisation des enseignants repose, non pas sur les savoirs à enseigner qui sont disciplinaires, mais sur les savoirs *pour* enseigner qui relèvent de la pédagogie, de la didactique et de la connaissance du système éducatif dans lequel l'enseignant travaille. Autrement dit, comme le rappelle Mellouki (2010), une formation initiale qui se veut professionnalisante devrait elle aussi se professionnaliser, en centrant son curriculum de formation sur ces savoirs professionnels.

Les savoirs constitutifs de la profession

« La rhétorique de professionnalisation a introduit comme postulat qu'il n'est plus possible de considérer – même si cela est encore fortement ancré dans l'imaginaire social – qu'il suffit de maîtriser une connaissance pour pouvoir l'enseigner. » (Wentzel, 2010, p. 16). Selon Tardif, Lessard et Lahaye (1991), repris par Tardif et Lessard, (1999), qui se sont intéressés aux natures diverses et aux origines multiples des savoirs de l'enseignant ainsi qu'aux représentations que ces derniers se font de leurs savoirs professionnels, les savoirs des enseignants sont pluriels, composites et hétérogènes. Cependant, selon ces chercheurs, les enseignants accordent un statut privilégié aux savoirs d'expérience acquis sur le terrain, produits et transmis par les pairs, qui constituent « les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle » (p. 56).

Vanhulle (2009) défend l'idée selon laquelle les savoirs professionnels sont non pas transmis mais construits, et que cette construction, loin de dépendre entièrement de la formation académique, recompose des savoirs de références multiples : savoirs savants et scientifiques, prescriptions de l'employeur, pratiques transmises par les formateurs de terrain, expériences situées dans les contextes de stage. Plus précisément,



cette chercheuse définit les savoirs professionnels comme ceux qui sont élaborés à travers une *subjectivation* des multiples savoirs de référence, c'est-à-dire dans une reconfiguration propre au formé, ce dernier leur donnant forme et sens dans l'expérience singulière vécue sur le terrain. Cette reconfiguration s'accomplit dans « la quête de logiques d'action, ou logiques sur lesquelles se fondent des conceptions et une identification à la profession pour pouvoir exercer un agir que le sujet se représente comme acceptable pour soi et pour autrui » (Vanhulle, 2009, p. 249). Selon Lenoir et Vanhulle (2006), ces savoirs professionnels s'appuient sur des savoirs d'action initialement informels, qu'il leur est demandé de mettre en discours. Mais, par leur ancrage dans les références offertes en formation, ces savoirs contribuent à leur manière à formater les actions du jeune enseignant à travers des médiations formatives diverses : compagnonnage réflexif, modélisation, ou processus centrés sur l'imitation et la conformisation. Autrement dit, la formation en tant que lieu d'articulation entre théorie et pratique suscitant des mises en discours des savoirs professionnels en voie de construction peut contribuer à la professionnalisation des enseignants en formation.

Si à l'IFMES la formation était essentiellement conçue sur le mode du compagnonnage, la formation à l'IUFE se caractérise par un curriculum de formation universitaire sur deux ans, dont la première année peut être accomplie sans stage en responsabilité de classes. À ce propos, Hofstetter et Schneuwly (2009) rappellent que tant que la formation est sous le mode du compagnonnage, elle fonctionne sur le mimétisme dans le faire en situation et ne vise donc pas la construction de savoirs professionnels généralisables. Si ces chercheurs reconnaissent qu'une part d'identification au professionnel chevronné est nécessaire, ils pensent toutefois que pour construire des savoirs professionnels, une formation basée sur un curriculum est indispensable. Cependant ce curriculum ne peut se concrétiser en formation sans une prise en compte des représentations des étudiants.

Les représentations des étudiants comme traces d'une construction de l'identité professionnelle

Au début de leur formation initiale, les étudiants ont déjà des représentations sur l'école, le métier et les missions éducatives, représentations forgées à travers leur parcours scolaire et d'éventuelles expériences professionnelles enseignantes, que l'on peut ranger sous ce qu'un certain nombre de sociologues appellent les « représentations sociales ».

La théorie des représentations sociales est issue de Durkheim qui, à la fin du XIX^e siècle, a élaboré le concept de représentations collectives par opposition aux représentations individuelles. Dès 1961, elle a été explorée par Moscovici qui a défini trois dimensions principales de la représentation sociale : l'image, l'attitude et l'opinion. D'autres sociologues comme Bourdieu (1982), Jodelet (1984), et Abric (1994) ont étudié l'impact des représentations sur les pratiques. Selon Moscovici (1961) et



Jodelet (1994), la spécificité de la représentation sociale réside dans le fait qu'elle est produite et partagée collectivement. Pour Moscovici (1961), elle peut ainsi constituer une grille de lecture qui témoigne d'un groupe et le définit, tout en organisant l'environnement de ce groupe ainsi que ses communications et ses conduites. Ces représentations constituent donc un processus par lequel les personnes, en reconstruisant la réalité, lui donnent sens. Elles sont en outre largement dépendantes des croyances et des expériences des personnes qui les élaborent.

Quant au lien entre représentations sociales et fonction identitaire, nous nous appuyons sur les multiples fonctions des représentations sociales à la suite de Jodelet (1994) et de Pfeuti (1996) pour qui la représentation semble assurer une orientation des conduites et peut justifier ainsi certains comportements et prises de position et renforcer l'identité des groupes. C'est pourquoi la finalité des représentations sociales touche à l'identité en cela qu'elles sont un des éléments qui peut la façonner en rendant compte d'une identité sociale et personnelle.

Dans les instituts de formation, c'est essentiellement à travers les échanges et les interactions entre pairs que les représentations de l'école et de l'éducation, des tâches et des rôles de l'enseignant émergent, sont confrontées et peuvent évoluer dans un processus dialectique. Cela permet de mieux cerner de quelle manière « des attentes et des représentations sociales, des connaissances de sens commun, des traces de trajectoires personnelles, divers implicites, affectent le processus de construction identitaire et l'usage même des savoirs proposés à l'université. » (Vanhulle, 2009, p.246). Et c'est bien un des objectifs visés par notre dispositif : faire de la formation initiale un lieu de professionnalisation des futurs enseignants en intégrant notamment les questions de déontologie.

La déontologie comme posture professionnalisante du métier

Partant du point de vue des professionnels, Dubar (2000) considère que les « identités professionnelles sont des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi » (p. 95). Or, selon ce sociologue, dans le domaine du travail, on parle de crise des identités professionnelles depuis trente ans. En effet, les identités de métier supposent, pour se reproduire, une relative stabilité des règles qui les sous-tendent et des communautés qui les soutiennent, alors que les transformations du travail vont dans le sens d'une valorisation grandissante de la responsabilité individuelle et des compétences personnelles. Pour faire face à cette crise et la dépasser, plusieurs chercheurs avancent la nécessité de développer une éthique professionnelle, leur optique étant d'inscrire la profession dans la perspective de l'individualisme démocratique contemporain qui l'incite de fait à se professionnaliser en se référant aux modèles que sont les professions libérales de médecin et d'avocat (Kahn, 2006).



Parler d'éthique ou de morale pour la profession enseignante (les deux termes pouvant être pris ici comme des synonymes) c'est d'abord, dans une dimension axiologique, réfléchir aux valeurs qui sous-tendent le travail de l'enseignant comme l'égalité de traitement entre les élèves, l'absence de discrimination ou encore le postulat d'éducabilité qui consiste à croire en les capacités qu'a chacun de bénéficier de l'éducation et de l'instruction scolaire. C'est ensuite, dans une dimension déontologique, réfléchir aux normes qui définissent les obligations concrètes auxquelles est soumis l'enseignant, normes qui devraient être définies et regroupées, selon certains chercheurs comme Prairat (2009), dans une charte de déontologie qui aurait pour but de faciliter l'engagement et la prise de décision des enseignants en mettant en place un socle commun de règles, de recommandations et de procédures.

La déontologie, notion relativement nouvelle dans la profession enseignante, relève de l'éthique appliquée. Elle « n'a donc pas une vocation spéculative mais une visée pratique, elle entend définir pour une pratique professionnelle donnée, à partir de son axiologie, un socle commun de règles, de recommandations et de procédures » (Prairat, 2010, p. 136), dans un contexte sociétal où le juridique commence à prendre de plus en plus d'ampleur. Autrement dit, une déontologie a comme fonction l'organisation d'un groupe de professionnels par la mise en place de points de repère qui leur permettent de s'orienter dans des contextes de travail qui deviennent toujours plus flous et sujets à contestations. Sans fixer de standards, elle a pour but de proposer des critères socioéthiques permettant de valider ou d'exclure telles ou telles pratiques. En cela, elle participe donc à la définition – ou à la redéfinition – d'une identité professionnelle « en précisant, par-delà la spécificité d'un champ d'activités, l'ontologie d'une pratique » (p. 43) et en prenant en compte les changements survenus dans la société et dans l'exercice du métier d'enseignant.

A l'instar de Prairat, Moreau (2009) considère qu'une déontologie professionnelle ne saurait être imposée par une autorité extérieure au corps-même de la profession, dans la mesure où cela ferait « régresser la professionnalité au rang de l'exercice contraint et encadré d'un métier » (Moreau, 2009, p. 365) qui finirait par se réduire à des actions routinières acquises par intériorisation de modèles. Au contraire, dans la mesure où une éthique professionnelle ne peut être le résultat que d'une délibération de l'« agent moral » avec soi-même et avec les autres acteurs de l'action éducative, une déontologie professionnelle doit être élaborée par les acteurs-mêmes de la profession. Ainsi Moreau (2009), considérant que l'éthique professionnelle est un des enjeux essentiels de la formation professionnelle initiale des enseignants, défend l'idée d'une formation reposant sur la mise à disposition pour les enseignants en formation d'un certain nombre de concepts et d'outils permettant la problématisation éthique de leur praxis, tout en évitant les tentations prescriptives d'une déontologie qui serait imposée de l'extérieur.



Cadrage contextuel et problématique

Dispositif de formation

Le dispositif de formation analysé pour notre recherche a été conçu pour permettre aux étudiants d'acquérir et d'intégrer des savoirs *pour enseigner*, selon la terminologie de Bourdoncle (2000). Ce dispositif se centre en particulier autour de l'articulation entre les savoirs que Vanhulle (2009) appelle les savoirs institutionnels et ce que Prairat (2009) recoupe sous la déontologie du métier d'enseignant. Expérimenté avec deux volées d'étudiants, ce dispositif a cependant évolué entre la première et la deuxième année. Dans la première volée, l'étude s'est concentrée sur la lecture de textes : d'un côté les textes institutionnels qui cadrent le métier d'enseignant à Genève⁸ aujourd'hui, de l'autre la lecture d'articles théoriques sur l'identité professionnelle, les savoirs professionnels en lien avec la question de la déontologie professionnelle.

Après avoir analysé les données recueillies pour la première volée et mis en évidence un impact relativement faible du dispositif sur l'évolution des représentations des étudiants en ce qui concerne les questions de déontologie, le dispositif a été complété, dans la ligne de Moreau (2009), par deux études de cas. La première concerne l'utilisation du document d'un collègue, la seconde porte sur un conflit entre prescriptions institutionnelles et éthique personnelle de l'enseignant autour d'un problème de tricherie. Ces études de cas, élaborées selon le modèle développé par Perréard Vité (2003), ont été introduites dans l'optique suivante : elles « permettent de faire face à la complexité de la profession, de développer une attitude métacognitive et offrent l'occasion d'intégrer théorie et pratique tout en cherchant à développer simultanément un savoir propre à un contenu pédagogique ou didactique et une faculté de raisonnement pédagogique, la pratique réflexive. En outre, elles posent la question de l'utilité effective d'apports théoriques dans l'action et dans la réflexion » (Périsset Bagnoud *et al.*, 2006, p. 123).

Problématique

Partant de ce contexte de formation, mais aussi de notre réflexion en tant que chercheurs, notre problématique se situe à trois niveaux. A un premier niveau, qui a trait à la formation, nous repartons de la thèse de Moreau (2009), selon qui le fait d'aborder la déontologie professionnelle, telle que définie par Prairat (2010), avec les futurs enseignants du secondaire est un des enjeux essentiels d'une formation initiale. Nous posons donc l'hypothèse suivante : est-ce que le fait de traiter de déontologie professionnelle dans un dispositif de formation centré sur des analyses de cas articulées à des lectures théoriques modifie leurs représentations du métier et à construire des savoirs professionnels ?

8. Loi de l'Instruction publique, règlements du secondaire, déclaration de la CIIP sur la mission de l'école, cahiers des charges de l'enseignant genevois actuel et en projet, etc.



A un deuxième niveau, qui concerne le lien entre recherche et formation, nous cherchons à comprendre dans quelle mesure les apports de la recherche peuvent contribuer à professionnaliser notre dispositif. Pour reprendre l'idée de Mellouki (2010), comment la recherche à propos de la profession enseignante permet-elle de mettre sur pied une formation qui soit véritablement en lien avec la profession ? Comment former des futurs enseignants capables d'aborder leur métier en connaissance de cause et avec des outils conceptuels adaptés afin que le choc du terrain – rapporté par de nombreux auteurs – ne soit trop difficile à surmonter, de façon à devenir par la suite des acteurs responsables et autonomes, participant à l'évolution de leur profession future ?

Enfin, à un troisième niveau qui concerne la recherche, nous posons la problématique suivante : partant de l'idée que les dispositifs de formation peuvent constituer de véritables « biotopes » pour l'analyse de la construction de savoirs professionnels en formation initiale, est-il pertinent pour des formateurs-chercheurs de faire de leurs dispositifs de formation des objets de recherche ? Si oui, quels garde-fous poser pour éviter des biais produits par le double statut, notamment le risque de subordonner la logique de la recherche à celle de la formation ou alors de vouloir valider par la recherche ses propres dispositifs ? Est-ce qu'un chercheur externe qui établirait une séparation nette entre casquette de chercheur et casquette de formateur ne serait pas scientifiquement mieux reconnu ?

Méthodologie

Notre travail porte sur deux volées successives d'étudiants qui sont en première année de formation professionnelle. Les deux volées sont constituées de trois groupes⁹ totalisant 51 étudiants pour la première volée et 54 pour la deuxième. Pour les deux volées, environ un tiers des étudiants a déjà des responsabilités de classes, alors que d'autres effectuent des remplacements dans des établissements scolaires. En vue de vérifier nos hypothèses, nous contrastons les résultats des deux volées.

Notre méthodologie s'inspire de la méthode d'analyse déjà éprouvée dans des recherches précédentes¹⁰ portant sur la question de la construction de l'identité professionnelle en formation initiale. Nous recueillons les représentations initiales des étudiants au cours de l'année de formation et analysons leurs écrits collectifs ou individuels. Nous cherchons à voir s'il y a évolution de leurs représentations après la lecture de textes théoriques en articulation avec des études de cas sur un problème d'ordre déontologique. Notons cependant que nous ne pouvons qu'inférer les représentations des étudiants en fonction des réponses fournies et

9. Ces différents groupes sont constitués de façon à mélanger les disciplines de formation.

10. Pour rappel : Pellanda Dieci, Weiss & Monnier, 2012 ; Pellanda Dieci & Weiss, sous presse ; Pellanda Dieci, Weiss & Monnier, soumis pour publication.



qu'il y a risque de « discours attendu » dû aux effets de la formation, risque cependant minimisé par le caractère très simple et spontané des modalités de réponses. Le recueil des représentations initiales est fait à l'aide d'une grille – donnée aux étudiants lors du tout premier atelier de l'année – qui comprend trente assertions sur la profession, dont onze sont relatives à la déontologie du métier¹¹. Ces assertions sont extraites des textes officiels (LIP, Déclaration de la CIIP, cahier des charges de l'enseignant secondaire), alors construites sur la base d'articles qui constituent la bibliographie de l'unité de formation, ou encore à partir des idées communes sur le métier d'enseignant. Les étudiants doivent se prononcer anonymement en barrant les assertions qui leur paraissent être en contradiction avec le métier d'enseignant, tout en encadrant celles qui leur semblent caractériser le métier. La même grille est proposée à nouveau à la fin du dispositif sur la déontologie¹² pour prendre une mesure de l'évolution des représentations des étudiants. Les notes de leurs études de cas sur la déontologie et leur analyse critique d'un code de déontologie sont également relevées.

Nous procédons à une analyse quantitative de la grille d'assertions¹³ que nous croisons avec une analyse qualitative des traces écrites des études de cas, produites soit par les étudiants eux-mêmes pendant le travail en sous-groupes, soit par les formateurs-chercheurs qui ont pris note des éléments rapportés par les étudiants lors d'une discussion collective qui a suivi. Pour cette étape, nous procédons d'abord à une sorte d'analyse *a priori* du cas (Monnier & Weiss, 2009), qui nous permet de lister les problématiques possibles (lien présent ou non avec la déontologie, acteurs concernés : collègues, institution, élèves) et d'anticiper les pistes de solution possibles (l'instauration de nouvelles prescriptions institutionnelles, l'élaboration d'une charte de déontologie pour les enseignants du secondaire ou le fait de laisser la décision au libre choix de chaque protagoniste en lien avec son éthique personnelle).

11. Ces 11 assertions sont les suivantes : 1. Veiller à ne pas dispenser des contenus à caractère idéologique ; 2. Reconnaître devant mes élèves que je ne connais pas une réponse ; 3. Obéir aux prescriptions qui encadrent le travail enseignant : LIP, cahier des charges, règlements, curriculums ; 4. Être responsable et autonome dans mon travail ; 5. En tant qu'enseignant de ma discipline, s'identifier à un collectif professionnel ; 6. Prendre en compte les diversités sociales et culturelles de mes élèves ; 7. Travailler avec toute la classe sans laisser certains élèves de côté ; 8. Prendre en compte le comportement des élèves dans l'évaluation de leur travail ; 9. Citer toutes mes sources, y compris mes collègues ; 10. Agir en fonction d'un code de déontologie des enseignants ; 11. Être solidaire avec mes collègues face aux élèves dans toutes les situations.

12. Soit environ après un tiers des séminaires donnés.

13. Dénombrement des choix et des rejets des onze assertions, globalement et selon trois catégories – rapport aux élèves, rapport aux collègues et rapport à l'institution, cf. tableau 1 – aux deux moments où ils ont été sollicités et variation du nombre des choix et rejets entre ces deux moments.



Tableau 1

Rapport aux élèves	Rapport aux collègues	Rapport à l'institution
Veiller à ne pas dispenser des contenus à caractère idéologique	En tant qu'enseignant d'une discipline, s'identifier à un collectif professionnel	Obéir aux prescriptions qui encadrent le travail enseignant : LIP, cahier des charges, règlements, curriculums
Reconnaître devant mes élèves que je ne connais pas une réponse	Citer toutes mes sources, y compris mes collègues	Etre responsable et autonome dans mon travail
Prendre en compte les diversités sociales et culturelles de mes élèves	Etre solidaire avec mes collègues face aux élèves dans toutes les situations	Agir en fonction d'un code de déontologie des enseignants
Travailler avec toute la classe sans laisser certains élèves de côté		
Prendre en compte le comportement des élèves dans l'évaluation de leur travail		

Résultats : les représentations de la déontologie professionnelle enseignante chez les enseignants en formation

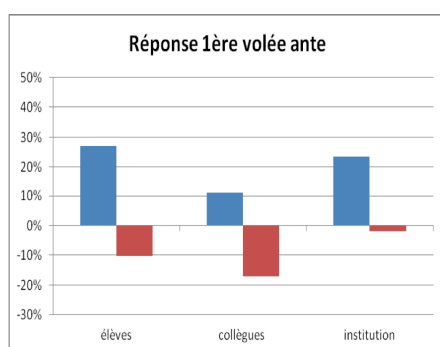
L'analyse quantitative sur les données de la première volée fait apparaître les pourcentages suivants : en début d'année en moyenne 32% d'étudiants entourent ou barrent ces assertions (alors que les deux autres tiers ne les retiennent pas¹⁴) contre 38% en fin d'année, avec d'importantes variations aussi bien au niveau des rejets que des choix.

En particulier, l'idée de participer à un collectif professionnel est choisie par environ 8% des étudiants et rejetée par 6% d'entre eux en début d'année, ces chiffres passant à 26% et 9% en fin d'année. En revanche, en début d'année, 69% des étudiants plébiscitent le fait de « travailler avec toute la classe sans laisser aucun élève de côté », ce taux passant même à 80% en fin d'année. Globalement, les assertions en lien avec la déontologie professionnelle, telle que définie par Prairat (2009), sont peu prises en compte par les étudiants aussi bien du côté des choix que des rejets, même si on constate une faible augmentation au cours de l'année ; surtout si on compare ces résultats à ceux qui concernent d'autres assertions relevant notamment du rapport de l'enseignant au savoir et aux élèves (Pellanda Dieci *et al.*, soumis pour publication).

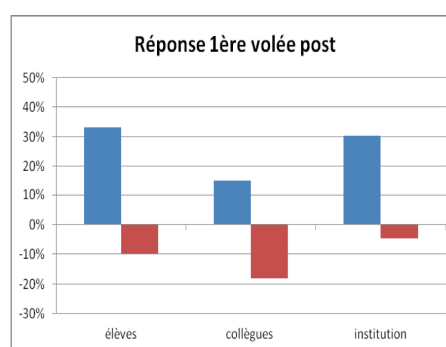
14. Ni pour les considérer comme caractéristiques du métier, ni pour les rejeter comme n'en faisant pas partie.



Pour aller plus loin dans l'analyse¹⁵, nous nous basons sur les trois catégories du tableau 1 en soustrayant le nombre d'assertions barrées du nombre d'assertions encadrées pour estimer l'adhésion des étudiants aux assertions relevant de ces catégories (cf. graphiques 1 et 2). Pour la première volée, on constate que leur intérêt pour le rapport aux élèves évolue de 17%¹⁶ à 23% en fin d'année, le rapport aux collègues diminue dans les rejets de 6% à 3% et le rapport à l'institution » augmente de 22% à 26%. Ces résultats confirment la faible évolution entre *ante* et *post* pour la première volée, avec un intérêt pour ce domaine qui reste modeste.



Graphique 1 (N = 51 étudiants)



Graphique 2 (N = 35 étudiants)

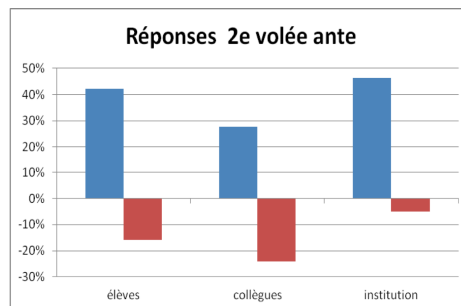
Par contre, au début de l'année suivante, ce sont en moyenne plus de la moitié des étudiants de la nouvelle volée (55%) qui se positionnent à propos de ces onze assertions, avec beaucoup moins de dispersion, l'idée de travailler avec toute la classe étant à nouveau majoritairement plébiscitée avec 86% de choix. Puisqu'aucun enseignement n'a encore été dispensé à ces étudiants, n'y aurait-il pas transmission d'informations à propos des contenus des cours d'une volée à l'autre¹⁷ ? Ce qui est certain, c'est la plus grande attention portée ces dernières années¹⁸ aux problèmes éthiques dans le monde scolaire, avec lequel une partie des étudiants est déjà confrontée. Si on détaille ensuite en fonction des trois catégories d'assertions pour cette volée, on obtient les pourcentages

15. Nous décomptons pour chaque assertion séparément le nombre d'étudiants qui l'ont encadrée (choisie) et le nombre d'étudiants qui l'ont barrée (rejetée) aux deux moments où les étudiants se sont prononcés. Nous transformons ces nombres en pourcentages pour annihiler l'effet des absences ou des non réponses. Les données sont comptabilisées de la manière suivante : une augmentation des choix s'ajoute à une diminution des rejets, cela en vue de signaler une plus grande adhésion des étudiants à l'assertion.

16. Cette donnée correspond au nombre de choix moins le nombre de rejets.

17. Les deux volées ne présentent pas de différences importantes au niveau des disciplines représentées, du niveau de formation préalable des étudiants et du pourcentage d'étudiants en responsabilité de classe, en remplacements de longue durée ou sans contact avec le terrain. Les facteurs individuels des étudiants (statut socio-économique, sexe, nationalité, etc.) ne sont pas pris en compte dans notre recherche pour des raisons de respect de l'anonymat.

18. Mais ceci n'explique évidemment pas cette différence d'une volée à l'autre !



Graphique 3 (N = 54 étudiants)

d'adhésions suivants : 27%¹⁹ pour le rapport aux élèves, 4% pour le rapport aux collègues et 41% pour le rapport à l'institution. (cf. graphique 3).

Pour approfondir le travail sur la déontologie, il a été proposé des études de cas aux étudiants de la deuxième volée, après avoir mené avec eux une réflexion sur des articles ayant trait à ce sujet et leur avoir proposé l'analyse des cahiers des charges de l'enseignant. Nous nous arrêtons dans cet article plus spécifiquement sur le cas résumé ci-après : François, enseignant d'histoire au post-obligatoire et en formation professionnelle initiale, est très soucieux de préparer des cours motivants et adaptés à ses élèves. Entre son enseignement à mi-temps et la formation, il est cependant surchargé. Ayant trouvé un dossier d'un collègue oublié à la photocopieuse, il l'utilise pendant un cours observé par le formateur, pensant que ce document pourra lui assurer une leçon réussie. Son pronostic s'avère juste : la leçon est très bonne, les élèves ont participé activement. Quel n'est donc pas son étonnement lorsque le formateur lui fait part de sa perplexité quant au dossier qu'il a déjà vu il y a deux ans dans le cadre d'une leçon donnée par un autre enseignant de l'école.

À la lecture des analyses des sept sous-groupes²⁰ qui ont travaillé sur ce cas, nous constatons d'abord que les étudiants ne délimitent pas une problématique précise, mais relèvent plutôt des thématiques et posent les questions suivantes²¹ :

- 1) Dans quelle mesure le fait de reprendre les documents d'un collègue devant le formateur peut-il mettre en péril la réussite de la formation et l'entrée dans le métier ?

19. Chiffre obtenu en calculant les choix moins les rejets.

20. Précisons que ce sont les étudiants qui ont choisi avec qui ils souhaitaient travailler. Les sous-groupes sont donc le produit du hasard. Leurs analyses étaient guidées par une marche à suivre proposée par les formateurs pour l'étude de cas et qui comprend les étapes suivantes : analyse diagnostique, mise en évidence des thématiques, problématisation sous forme de question(s), modélisation à l'aide d'un cadrage théorique, pistes stratégiques de résolution du cas.

21. Ces sept questions constituent une synthèse des différentes réponses des sous-groupes, certains ayant posé une question, d'autres plusieurs.



- 2) L'interdiction d'utiliser les documents produits par d'autres est-elle posée explicitement dans le contrat de formation ?
- 3) En quoi le fait que l'étudiant s'appuie sur les documents de quelqu'un d'autre pose-t-il problème au formateur, puisqu'il n'est pas lui-même l'auteur du document ?
- 4) Dans quelle mesure le fait de reprendre un document d'un collègue témoignerait-il de l'incapacité du maître en formation à mettre en place un travail réflexif, tenant compte des besoins spécifiques d'apprentissage des élèves ?
- 5) Utiliser le document d'un collègue signifierait-il ne pas être capable d'animer le cours et d'engager les élèves dans leur travail ?
- 6) S'agit-il en formation et en étant observé par le formateur de produire des documents (et des séquences) personnels et originaux ?
- 7) Tout enseignant étant engagé et payé par l'Etat, à qui appartiennent les documents produits par les enseignants ?

Nous remarquons que plusieurs questions (4 et 5) ne posent pas clairement le problème de la déontologie, mais plutôt des savoirs professionnels de l'enseignant ; d'autres (1, 2, 3 et 6) subordonnent la question de la déontologie à l'entrée dans la profession, entrée certifiée par des pairs que sont les formateurs de terrain, et qu'une dernière (7) place le problème bien plus du côté du règlement que du côté de la déontologie. Cependant, lors des présentations orales, plusieurs étudiants témoignent d'une pratique généralisée d'échange de documents entre collègues et presque tous évoquent l'obligation morale de demander aux pairs l'autorisation d'utiliser leurs documents. Dans la suite du débat, cette position est nuancée par d'autres étudiants avec l'argument suivant : la finalité de l'enseignement étant l'apprentissage des élèves, « tous les moyens sont bons » pour poursuivre cette fin de façon efficace, y compris le fait de s'approprier des documents d'autrui s'ils sont mieux conçus que ceux qu'on pourrait produire en tant que novices. D'autres rappellent que, comme la préparation des cours fait partie du cahier des charges, les enseignants sont rémunérés pour produire des documents d'enseignement qui appartiennent de fait à l'institution et non à leur auteur. Enfin, quelques voix s'élèvent pour considérer que la majorité des exercices et des tâches données aux élèves sont puisées dans un fonds commun à disposition de tous et que l'enseignant dans sa préparation ne fait souvent que de la mise en forme organisationnelle et esthétique d'activités pré-existantes.

À partir de là, les pistes proposées par les étudiants, dont les avis divergent à l'intérieur même des groupes, se répartissent en quatre catégories décroissant par ordre d'importance : pour la moitié des étudiants un code de déontologie permettrait de clarifier ce genre de situation et, le cas échéant, de formaliser au niveau du contrat de formation l'utilisation ou non de documents d'autrui. Plus largement, il est nécessaire, selon



eux, surtout pour les enseignants débutants, d'expliciter les règles implicites de la profession. Pour un tiers des étudiants restants, il n'y a pas de propriété intellectuelle sur les documents élaborés pour l'apprentissage des élèves, l'étudiant n'a pas à se laisser déstabiliser par la position de son formateur, il est dans son droit et rien ne peut lui être reproché. Un groupe de quelques étudiants considère au contraire qu'il est important de clarifier les choses sur le plan institutionnel et que ce genre d'interdit devrait figurer dans le règlement du personnel enseignant. Un dernier groupe de quelques étudiants affirme que François a fait une erreur, mais qu'il pourrait rendre le document à son auteur en lui expliquant ce qui s'est passé ; le problème se règle donc par la discussion entre les deux personnes concernées et ne nécessite pas la référence à une charte de déontologie.

Ainsi, nous constatons que, contrairement aux 30% qui rejettent en début d'année l'assertion « citer toutes mes sources, y compris mes collègues », plus de la moitié des étudiants considère qu'il est nécessaire de demander l'autorisation au collègue. Seuls certains voient la nécessité de disposer d'un code de déontologie comme base commune pour définir les contours de la pratique professionnelle des enseignants. En fait, la question qui les intéresse est celle de savoir dans quelle mesure le comportement de l'enseignant est répréhensible, surtout dans le cadre de la formation initiale. Au-delà du cas particulier de la formation, si un code de déontologie est établi, que se passe-t-il si on le transgresse ? En fait plusieurs étudiants posent la question de la différence réelle entre une charte de déontologie et un règlement : quel est le statut respectif de l'un et de l'autre ? Qui serait le rédacteur de la charte de déontologie et qui en serait le garant ? Après cette étude de cas, il apparaît que les étudiants manifestent encore une certaine difficulté à comprendre la finalité d'un code de déontologie pour la profession enseignante.

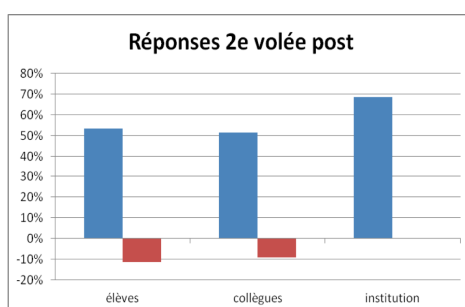
A la fin de la séquence concernant la déontologie et les cahiers des charges, la grille complète²² a été reproposée aux étudiants. Le premier constat est l'augmentation des assertions encadrées ou barrées globalement pour ce domaine, qui passe de 55% à 65% de réponses (choix et refus). Ensuite on remarque²³ une évolution des adhésions (choix moins rejets) dans les trois sous-domaines : le rapport aux élèves passe de 26% à 42%, le rapport aux collègues de 4% à 43% et le rapport à l'institution de 41% à 69%. Enfin, en ce qui concerne l'assertion « citer toutes mes sources, y compris mes collègues », elle évolue de -7% (plus de rejets que de choix) à +51% et l'assertion « agir en fonction d'un code de déontologie des enseignants » de 43% à 65%. En outre, nous constatons que l'identification à un collectif professionnel double presque de 33% à 59%.

22. Nous avons opté pour redonner la grille comportant les 30 affirmations, dont onze assertions sont relatives à la déontologie.

23. Voir graphique no 4, page 18.



Les interprétations de tels chiffres bruts sont sujettes à caution, d'autant plus, comme déjà mentionné, qu'il existe toujours le risque d'un effet de la formation et, qu'en outre, nous inférons des représentations des étudiants. Néanmoins, par rapport à la grille, les différences importantes constatées montrent que, d'une part, il y a bien maintien, voire augmentation, de l'intérêt des étudiants pour le champ de la déontologie et, d'autre part, une prise de conscience de l'existence d'un collectif professionnel enseignant dans lequel ils sont appelés à s'intégrer.



Graphique 4 (N : 51 étudiants)

Discussion

En premier lieu, nous relevons que la double approche qualitative et quantitative de notre méthodologie nous permet de dépasser des impressions globales et de confirmer, au moins en partie, des esquisses de réponses à nos questions de recherche.

Qu'en est-il de la première hypothèse, à savoir qu'un dispositif de formation à propos de la déontologie professionnelle enseignante, alternant des analyses de cas et des lectures théoriques, permet une évolution des représentations du métier et un début de construction de savoirs professionnels ? En nous appuyant sur les différences quantitatives observées entre les deux volées, nous pouvons avancer les éléments de réponse suivants. Les étudiants de la deuxième volée, qui ont vécu un dispositif plus complet dans la mesure où la lecture d'articles scientifiques a été enrichie de deux études de cas, manifestent légèrement plus d'intérêt par rapport à ce champ. En outre, l'analyse qualitative montre qu'il n'est pas certain que les étudiants aient tous vraiment assimilé la finalité d'une charte de déontologie ; cependant cette analyse fait déjà état d'un début de prise de conscience de l'existence d'un collectif professionnel solidaire. Après ce travail, qui leur a permis d'échanger à propos des pratiques de la profession, les étudiants semblent être davantage sensibilisés à ces questions de déontologie. Il semble toutefois nécessaire de vérifier ce qui sera réellement cristallisé dans les habitus et postures réflexives de ces enseignants en devenir grâce à ce type de dispositif. Cela offrirait une direction de recherche ultérieure qu'il serait judicieux de suivre.



La deuxième hypothèse concerne l'impact de la recherche sur des dispositifs de formation qui visent à professionnaliser les enseignants en devenir. L'évolution de notre dispositif de formation est liée à une prise en compte des recherches récentes de la communauté universitaire dans le champ de la déontologie enseignante (Prairat, 2010). De plus, la recherche sur les études de cas et leur utilisation dans la formation des enseignants nous a incités à modifier notre dispositif entre les deux volées en introduisant des études de cas sur ce thème. Ces choix et l'insistance sur ce domaine, après une première expérimentation peu efficace lors de la première volée, se basent sur notre constat que pour professionnaliser la formation, il convient d'apporter une dimension déontologique comme composante essentielle à toute profession. Comme le souligne Prairat (2010), les enjeux actuels d'une professionnalisation de la formation des enseignants se basent sur une formation des enseignants aux questions éthiques et déontologiques. En outre, Mellouki (2010) montre que la recherche permet d'établir des standards professionnels – nécessaires pour penser et organiser la formation des futurs enseignants – standards qui œuvrent à rapprocher la formation de la connaissance de plus en plus fine du travail enseignant. Si ces standards professionnels ne sont pas atteints dans un premier temps, alors il s'agit d'imaginer des dispositifs qui permettent de mieux les atteindre.

En ce qui concerne la troisième hypothèse, à savoir s'il est possible et pertinent d'utiliser les dispositifs de formation comme « biotope » pour analyser la construction de savoirs professionnels en formation initiale, la publication de nombreux travaux sur des dispositifs de formation en est une validation de fait. Cependant, un certain nombre de balises sont à prendre en considération, en particulier quand les chercheurs ont des casquettes différentes. Sur cette question, Monnier et Weiss (2009) ont montré qu'il est difficile d'éviter qu'une des casquettes ne prenne pas le dessus, engendrant parfois un sentiment de malaise ou des résistances. En effet, si les étudiants semblent plus intéressés quand le formateur se positionne davantage en collègue expérimenté qu'en chercheur, à l'inverse une posture de chercheur permet de gagner en rigueur, par exemple en faisant davantage référence à des résultats de recherches scientifiques qu'à des anecdotes vécues. Ainsi tout formateur peut-il ressentir une probable tension entre d'une part une demande de recettes, voire de trucs, que ce soit de la part d'étudiants qui craignent le choc du terrain et désirent s'y préparer ou d'étudiants qui sont déjà sur le terrain et se trouvent dans l'urgence de l'action et, d'autre part, sa volonté de professionnaliser la formation pour que celle-ci soit réellement profitable à long terme aux futurs enseignants. Ainsi le lien avec la recherche peut-il même jouer un rôle de garde-fou pour la formation afin d'éviter qu'elle ne (re)devienne trop pragmatique, reprenant sans le dire le modèle du compagnonnage. Toutefois une double (voire triple) casquette permet de faire écho à certaines réalités du terrain, puisque – grâce à une bonne connaissance de celui-ci – les formateurs-chercheurs peuvent faire résonner les études de cas en les mettant en regard de situations vécues



sur le terrain. C'est en tout cas une situation ressentie positivement par les étudiants qui remarquent souvent la pertinence des discussions à propos des études de cas.

Conclusion

Selon nous, l'universitarisation de la formation professionnelle des enseignants secondaires mise en place à Genève offre un nouveau cadre pour développer une réflexion approfondie sur les dispositifs de formation, la place que le terrain y occupe et la place de la recherche. Cette réflexion gagnerait à être menée dans une dynamique conjointe entre chercheurs, formateurs, voire professionnels du terrain, pour enrichir mutuellement autant les dispositifs de formation que les questionnements de la recherche, les préoccupations de la formation faisant écho à celles de la recherche. En effet, pour reprendre Chevallard et Cirade (2009) « Créer à l'université une formation *universitaire* et *professionnelle* des enseignants n'est pas chose anodine : c'est un défi lancé à l'*homo academicus*. Les conditions de possibilité d'une telle création s'expriment d'abord en termes de conceptions et d'organisation d'une recherche idoine, incluant des recherches fondamentales, qui concourent à créer les réponses appelées à nourrir la formation des professeurs et, du même coup, à contribuer au développement de la profession de professeur, aujourd'hui encore scandaleusement sous-développées » (p. 55). Si l'expression est forte, les enjeux qu'elle sous-tend le sont aussi : la qualité des apprentissages des élèves ! En conclusion, comme le formulent Wentzel et Mellouki (2010, p. 9), « Plus globalement, la recherche en tant que modèle scientifique et académique de production de connaissances se trouve réinterrogée dans ses relations avec la formation, au travers de nouvelles pratiques, de nouveaux outils de formalisation du savoir, de nouveaux acteurs et, sans aucun doute, de nouvelles formes de résistances à la science dans un cadre défini comme « professionnalisant ».



Références

- Abric, J.-C. (Dir.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris : Fayard.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Chevallard, Y. & Cirade, G. (2009). Pour une formation professionnelle d'université, éléments d'une problématique de rupture. In *Recherche et Formation. La formation des enseignants. Des IUFM aux Masters. INRP, no 60*, 51-62.
- Déclaration de la Conférence Intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. In *Revue de métaphysique et de morale*, VI, 273-302.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). Introduction. Savoirs en (trans)formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 7-40). Bruxelles : De Boeck.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie. In S. Moscovici (Dir.). *La psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris : PUF.
- Jodelet D. (Ed). (1994). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kahn, P. (2006). Autour des mots. Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et formation*, 52, 105-116.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Etudier la pratique enseignante dans sa complexité. In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume. *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire* (pp. 193-245). Québec : PUQ.
- Loi sur l'instruction publique (LIP) de la République et canton de Genève C 1 10, http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html
- Maubant, P. & Piot, T. (2011). Etude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. In *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ère Nouvelle*, 44, 2, 7-11.
- Mellouki, M. (2010). Des usages de la recherche en formation à l'enseignement. In B. Wentzel & M. Mellouki (Dir.). *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendances. Actes de la recherche* (pp. 151-173). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Monnier, A. & Weiss, L. (2009). Des chiffres et des lettres. Tournez ! *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, 121. Genève : Université de Genève.
- Moreau, D. (2009). La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres. *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* (pp. 365-374). IUFM Nord-Pas de Calais.
- Moscovici S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Mugnier, S. (2006). *Surdités, plurilinguisme et École. Approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2*. Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat en Sciences du langage, Sociolinguistique et Didactique des langues. Université Stendhal – Grenoble 3, U.F.R. des sciences du langage. Laboratoire LIDILEM – EA 609.
- Pellanda Dieci, S., Weiss, L. & Monnier, A. (2012). Comment contribuer en formation à la construction de l'identité professionnelle d'enseignants du secondaire ? In D. Demazière, P. Roquet & R. Wittorski (coord.). *La mise en objet de la professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Pellanda Dieci, S. & Weiss, L. (sous presse). Le processus est lancé ! Emergence de l'identité professionnelle d'étudiants en formation initiale à l'enseignement secondaire. In M. Mellouki & B. Wentzel (Dir.). *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Pellanda Dieci, S., Weiss, L. & Monnier, A. (soumis pour publication). Analyse contrastée des attentes et des représentations d'étudiants en formation initiale à l'enseignement secondaire en fonction de leur engagement ou non dans un établissement scolaire.
- Perréard Vité, A. (2003). *Réfléchir sur sa pratique : études de cas pour la formation initiale et continue des enseignants. Section des sciences de l'éducation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Genève.



- Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2006). Former à la pratique réflexive : les instruments de la hep-vs. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 3, 119-133.
- Pfeuti, S. (1996). *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques*, In P. Marc (dir.). *Vous avez dit... Pédagogie* 42. Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Sciences de l'éducation.
- Prairat, E. (2009). Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie, *Education et Sociétés*, 23, 41-57.
- Prairat, E. (2010). La formation éthique et déontologique des enseignants : perspectives pour une rénovation. In B. Wentzel & M. Mellouki (Dir.). *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendances. Actes de la recherche* (pp. 135-148). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (EDS), *Savoirs professionnels et curriculums de formation* (pp. 83-108). Québec : Les presses de l'Université de Laval.
- Schneuwly, B., Dolz, J., Aeby Daghe, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Cordeiro Sales, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, Ch., Thévenaz-Christen, Th., Toulou, S. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen : Presses universitaires de Rouen.
- Tardif, M. & Borges, C. (2009). Internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et retraductions dans des formes sociales nationales : poids et sens du « savoir professionnel » dans les programmes du Québec et de la Suisse romande. *Raisons éducatives*, 13, 109-136.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. In *Sociologie et sociétés*, XXIII, 1, 55-69.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation*. (pp. 245-264). Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Educatives.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Wentzel, B. & Mellouki, M. (2010). Introduction générale. In B. Wentzel & M. Mellouki (Dir.). *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendances. Actes de la recherche*. (pp. 7-12). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. In B. Wentzel & M. Mellouki (Dir.). *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendances. Actes de la recherche*. (pp. 15-37). Bienne : HEP-BEJUNE.