

https://doi.org/10.1590/1980531412303_fr

PRÉSENTATION

FORMER LES ENSEIGNANTS À L'UNIVERSITÉ : UN DÉFI TOUJOURS RENOUVELÉ ET STIMULANT

-  Flavia Medeiros Sarti^I
 Samuel de Souza Neto^{II}
 Bernard Wentzel^{III}
 Silvia Lopes da Silva Macedo^{IV}

^I Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Rio Claro (SP), Brésil ; flavia.sarti@unesp.br

^{II} Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Rio Claro (SP), Brésil ; samuel.souza-neto@unesp.br

^{III} Université Laval (ULaval), Québec (QC), Canada ; bernard.wentzel@fse.ulaval.ca

^{IV} Université Paris-Est Créteil (UPEC), Val de Marne, France ; silvia.lobes-da-silva-macedo@u-pec.fr

Ce dossier¹ rassemble des contributions d’auteurs qui, dans leur double rôle de chercheurs et de formateurs, s’investissent dans la recherche sur la formation universitaire des enseignants. Malgré l’apparente simplicité de l’objectif, celui-ci soulève d’importantes difficultés en ce qui concerne la réalisation d’une formation initiale d’enseignants de niveaux académique et professionnel élevés (Etienne et al., 2009). La professionnalisation de l’enseignement et l’universitarisation de sa formation, bien que des processus en consonance (Bourdoncle, 1990), peuvent entraîner des tensions, voire des contradictions qui, dans certains cas, aboutissent à une déprofessionnalisation de la formation (Sarti, 2019 ; Sarti & Souza Neto, 2022), à la désuniversitarisation (Perez-Roux & Maleyrot, 2015) et même à des mouvements d’anti-universitarisation (Bourdoncle, 2009). Il s’agit là d’un défi aux contours épistémologiques et politiques délicats qui se pose aux études sur la formation des enseignants, dont les enjeux méritent d’être clarifiés.

Depuis quarante ans, le mouvement de professionnalisation de l’enseignement est au centre du discours réformiste international sur l’éducation de base (Tardif, 2013). Il suppose des changements importants pour le corps enseignant, qui passerait d’un statut de métier à celui d’une profession mieux établie du point de vue social, épistémologique, axiologique et économique (Bourdoncle, 1990). Professionnaliser un métier signifie donner aux agents un contrôle plus

1 Ce dossier présente des collaborations issues dans le cadre de la recherche *Universitarisation de la formation initiale des enseignants et professionnalisation des enseignants : Entre tensions et possibilités*, menée entre mars 2022 et février 2025, avec le financement du Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (processus 403667/2021-6).

important sur le travail qu'ils exercent (Freidson, 1998). Ces processus comportent de nombreux défis ainsi que différentes étapes non linéaires qui varient selon les différents contextes dans lesquels ils se déroulent (Wentzel, 2022). Dans le cas spécifique de l'enseignement, le contrôle concerne les possibilités de mobilisation par les enseignants, d'un « point de vue pédagogique » (Azanha, 2006) qui leur permet de prendre des décisions à partir d'une perspective socio-professionnelle liée à l'enseignement (Sarti, 2020). L'autonomie pédagogique apparaît ainsi comme un symbole important de reconnaissance de l'expertise professionnelle des enseignants.

Quatre décennies après son émergence, d'importants obstacles freinent cette transformation professionnelle de l'enseignement dans différents contextes. Comme écrivait Maurice Tardif il y a plus de dix ans (2013, p. 43),

. . . l'enseignement est un travail à évolution inégale et très différencié selon les pays, voire les régions d'un même pays : il n'évolue pas au même rythme partout et des formes anciennes coexistent avec des formes contemporaines.

La coexistence entre différentes formes du travail enseignant ou « âges de l'enseignement », selon les termes de l'auteur, engendre des contradictions relatives à leur évolution au sein de la société. Ces contradictions peuvent se transformer en « obstacles ralentissant, voire bloquant la professionnalisation » (Tardif, 2013, p. 43). Pour lui, « la professionnalisation n'est pas une ligne droite, c'est une ligne qui avance et recule. Parfois, elle déborde. Elle est chaotique. Elle est irrégulière » (Souza Neto & Ayoub, 2021, p. 9, notre traduction). Cependant, dépouillée de cette complexité qui la constitue, la professionnalisation de l'enseignement a été réduite dans divers contextes à une dimension rhétorique d'usage politique (Wentzel, 2022), tant dans le cadre de projets réformistes guidés par le mantra de l'efficacité des systèmes éducatifs, comme dans les tentatives de remédier aux contradictions et aux défis plus larges qui résistent à ces réformes ou qui sont aggravés, voire produits par celles-ci.

Malgré les variations dans différents contextes en ce qui concerne l'approche et développements de la professionnalisation des enseignants, il est possible d'affirmer que trois critères centraux guident les discours et les politiques à son égard. Ceux-ci caractérisent, selon Wittorski (2008), les professions : la spécialisation des connaissances impliquées, une formation de haut niveau et l'établissement d'un idéal de service. Compte tenu de ces critères, les universités ont un rôle important à jouer dans les processus de professionnalisation de l'enseignement, par la mise en œuvre « [d']un modèle intellectuel de profession en renforçant la présence des connaissances issues de la recherche scientifique dans la délimitation d'une professionnalité » (Wentzel, 2022, p. 195). La professionnalisation de l'enseignement implique donc, entre autres, l'universitarisation de la formation des enseignants (Bourdoncle, 2007) par son lien direct avec la culture, les pratiques et les acteurs universitaires.

D'un point de vue structurel, l'universitarisation est un processus par lequel « les lieux de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, les savoirs eux-mêmes et les formateurs qui les transmettent se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université » (Bourdoncle, 2009, p. 19). De cette manière, les institutions de formation d'origine disparaissent ou sont profondément transformées au profit des structures universitaires et de leurs modes de fonctionnement communs. À l'université, les connaissances professionnelles ne sont pas seulement transmises, mais aussi produites et organisées selon des règles spécifiques qui accordent une grande impor-

tance à l'activité de recherche ; un environnement dans lequel les équipes chargées de la formation professionnalisante sont confrontées à des exigences académiques.

Dans le cas des contextes nationaux abordés dans ce dossier – Brésil, Québec, France et Suisse –, l'universitarisation de la formation des enseignants se présente sous différentes formes d'arrangement institutionnel et de temporalité. Au Brésil, ce processus a abouti à l'exigence que la formation de tous les enseignants soit élevée au niveau Licence (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [Loi sur les Directives et les Bases de l'Éducation Nationale]) (Lei n. 9.394, 1996), et réalisée par des universités ou des instituts supérieurs d'éducation. Ce niveau de formation licence était déjà requis des enseignants des dernières années du primaire et du secondaire depuis les années 1930. Cette loi a innové en généralisant l'exigence pour tous les enseignants, dans son texte original,² en désignant l'université comme lieu de la formation.³ Elle devait donc être dispensée en lien avec la recherche et l'extension universitaire.

Le Québec⁴ a universitarisé la formation des enseignants dès les années 1960, avec l'absorption des écoles normales par les universités. Depuis les débuts de l'universitarisation, qui a transféré aux facultés d'éducation la responsabilité de la de la recherche pédagogique et de la formation initiale des enseignants, établissant le niveau requis de diplôme de Licence. Trois réformes ont été mises en œuvre (en 1964, en 1994 et en 2001). Plus récemment, et face à la pénurie d'enseignants, les universités ont été appelées à créer des maîtrises qualifiantes d'une durée de deux ans, qui offrent une voie d'accès aux titulaires d'un baccalauréat disciplinaire en reconversion professionnelle.

En France, l'universitarisation des enseignants s'est faite par la création d'établissements consacrés à leur formation : tout d'abord les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) (1990 à 2012) ; puis les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (Éspe) (2013 à 2019) et enfin les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (Inspé) (à partir de 2020). La remise en question du caractère universitaire des IUFM (Bourdoncle, 2007) a conduit à leur intégration, initiée en 2005, dans les universités elles sont alors gérées comme des écoles internes. À partir de 2010, suite à la réforme de l'enseignement supérieur européen,⁵ la formation des futurs enseignants passe à cinq ans d'études universitaires et est élevée au niveau du master (ce qui a été maintenu dans les institutions déjà citées qui ont remplacé les IUFM).

En Suisse, une vaste réforme nationale du système de formation des enseignants a été mise en œuvre au début des années 2000, avec la création des Hautes Écoles Pédagogiques⁶ qui, conformément à la réforme déjà mentionnée de l'enseignement supérieur européen, ont commencé à délivrer les diplômes supérieurs destinés aux professionnels de l'enseignement (niveau licence et master). Bien qu'indépendantes des universités sur le plan structurel, ces institutions sont censées mener des activités de recherche pédagogique, fait qui a favorisé leur scientification, leur permettant de se positionner dans le paysage de l'enseignement supérieur suisse et également de se stabiliser dans le domaine spécifique de la formation des enseignants (Wentzel, 2022).

2 La Lei n. 13.415 (2017) (Lei da Reforma do Ensino Médio [Loi sur la Réforme de l'Enseignement Secondaire]), qui a modifié la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exclut toute référence aux universités, ce qui impose des changements importants dans les processus d'universitarisation de la formation des enseignants dans le pays (Sarti, 2022).

3 En plus des instituts d'éducation, également mentionnés à l'article 62 de la Lei n. 9.394 (1996).

4 Le processus d'universitarisation de la formation des enseignants a été encore plus précoce dans le Canada anglophone, où il a eu lieu dans les années 1950.

5 À partir de 1999, le processus de Bologne a marqué le début de la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Avec cet accord, 48 pays européens signataires cherchent à harmoniser leurs systèmes d'enseignement supérieur.

6 Sauf à Genève, où la formation des enseignants est assurée par l'Institut Universitaire de Formation pour l'Enseignement (Iufe) rattaché à l'université.

Comme le donnent à voir les cas considérés dans ce dossier, les processus d'universitarisation de la formation des enseignants se présentent sous des formes très diverses, pouvant impliquer des mouvements d'expansion institutionnelle, avec la création de nouvelles structures académiques pour la formation, voire l'absorption de structures de formation préexistantes ou la fusion d'institutions préexistantes de formation monovalentes de différentes branches (Bourdoncle, 2007). De façon similaire au processus de professionnalisation, l'universitarisation peut impliquer différentes étapes et diverses orientations qui varient en fonction de la multiplicité des contextes dans lesquels elle est mise en œuvre.

Les défis auxquels ces processus sont confrontés sont également variés et, à cet égard, la littérature spécialisée internationale suggère l'existence de tensions qui, dans certains cas, peuvent avoir un impact sur les objectifs de professionnalisation de l'enseignement qui ont motivé leur universitarisation (Etienne et al., 2009 ; Bourdoncle, 2007, 2009 ; Sarti, 2019 ; Nóvoa, 2017 ; Wentzel, 2022, Perez-Roux, 2012 ; Sarti & Souza Neto, 2022 ; Perez-Roux et al., 2024 ; Françoise & Perez-Roux, 2024 ; Sirois et al., sous presse, entre autres). Ces tensions font partie d'un ensemble plus large de défis qui, comme le souligne Tardif (2013), concernent, entre autres facteurs : la structure, les modes d'organisation et d'autonomie des institutions chargées de la formation des enseignants ; les relations qu'elles établissent avec les écoles ; la place occupée par les connaissances dans la formation proposée, les pratiques pédagogiques et de recherche en éducation ; les formateurs impliqués et le travail qu'ils accomplissent ; ainsi que le profil des étudiants et leurs expériences académiques et professionnalisantes pendant leur formation. Ainsi, certaines problématiques et controverses présentes dans le paysage éducatif actuel tendent à exacerber ces tensions. C'est le cas des profondes transformations en cours concernant le sens social de l'école et ses modes de gouvernance (Tardif, 2013) ; des crises qui touchent les universités (Santos, 2011) ; de la pénurie d'enseignants qui, dans certains contextes, atteint des niveaux critiques (Dupriez et al., 2023), ainsi que des pressions du marché qui ont un impact sur les politiques de formation des enseignants, avec l'arrivée de nouveaux acteurs dans le domaine (Lessard, 2006 ; Souza & Sarti, 2014).

Bien que les tensions entre la professionnalisation de l'enseignement et l'universitarisation de la formation des enseignants soient, comme nous l'avons montré, largement dues à des contradictions plus larges qui caractérisent les réformes éducatives mises en œuvre dans différents contextes (Marcel et al., 2022), il convient de s'interroger spécifiquement sur les possibilités, les défis et les obstacles existants pour aboutir à une meilleure articulation entre les processus à l'œuvre dans les institutions de formation initiale des enseignants. À cet égard, une question particulière mérite une attention spéciale : la conciliation entre les objectifs d'universitarisation et de professionnalisation de la formation des enseignants, tous deux impliqués dans le mouvement plus large de professionnalisation de l'enseignement (Bourdoncle, 1990). Souvent en conflit avec les processus d'universitarisation, la professionnalisation de la formation des enseignants suppose son rapprochement effectif avec la profession enseignante en ses aspects structurels, épistémologiques, axiologiques, bien qu'avec ses agents (Bourdoncle, 1990). Des contradictions et même des situations paradoxales émergent du choc entre ces deux processus qui s'avèrent divergents à bien des égards (Etienne et al., 2009 ; Sarti, 2019 ; Perez-Roux & Maleyrot, 2015 ; Nóvoa, 2017).

Il appartient aux chercheurs de ce domaine et aux formateurs d'enseignants de forger des moyens d'accéder à cette combinaison délicate, qui implique un rapprochement entre les cultures académique et enseignante (Sarti, 2020), « en mettant en synergie leurs différents champs de savoir » (Altet, 2009, p. 232), dans le sens d'une transformation de la formation à l'enseignement

(Zeichner, 2010 ; Nóvoa, 2017). Selon Altet (2009, p. 222), cette articulation entre les objectifs d'universitarisation de la formation des enseignants et la professionnalisation nécessite de « confronter l'identité des instituts, centres ou départements de formation autour d'une formation professionnelle universitaire renforcée » des enseignants. L'un des points centraux identifiés par Altet pour parvenir à une meilleure articulation entre ces deux processus réside dans la configuration d'un programme de formation universitaire professionnelle des enseignants (2009, p. 225) qui soit articulé autour de trois axes centraux. Le premier axe concerne le développement de dispositifs intégrateurs, favorisant « l'articulation pratique-théorie-pratique en développant une alternance intégrative comme l'approche par problèmes » (Altet, 2009, p. 226). Le deuxième axe concerne la valorisation de la place de l'écriture dans la formation universitaire comme soutien à la réflexion professionnelle, à l'analyse des pratiques enseignantes, à l'intégration de différents savoirs pour enseigner, à la problématisation et au développement professionnel. Pour ce faire, la confrontation entre les mémoires professionnels (axés sur la résolution des problèmes pratiques) et les apports théoriques issus de la recherche en éducation semble nécessaire. Enfin, le troisième axe prévoit la coopération entre tous les acteurs de la formation, avec le développement du travail de formation en équipes pluridisciplinaires (Tardif, 2006) constituées de différents formateurs intervenant dans la formation professionnelle et universitaire autour d'objets de formation.

Ces trois axes proposés par Altet (2009, p. 218) pour la mise en place d'une « véritable formation professionnelle universitaire » des enseignants guident l'organisation de ce dossier. Les six articles qui le composent se penchent sur des initiatives de formation à l'enseignement dans différents contextes nationaux : brésilien, français (y compris la Guyane française), ainsi que dans les régions francophones du Canada et de la Suisse, en questionnant le potentiel des ressources qui y sont utilisées en matière de professionnalisation. Plus précisément, ils explorent les dispositifs mobilisés dans ces initiatives en ce qui concerne : les rapprochements entre les institutions universitaires et les écoles ; la place réservée aux savoirs et aux pratiques propres aux cultures académique et enseignante, ainsi que les possibilités de rapprochement des celles-ci ; le rôle des acteurs qui assurent la formation des enseignants dans ces contextes, leurs liens culturels et professionnels ainsi que leurs possibilités de collaboration. De l'ensemble des contributions réunies ici émergent des ressources et des stratégies investies par les universités brésiliennes et francophones dans la formation des futurs enseignants. De nouveaux et d'anciens défis nous sont également présentés.

Dans ce sens, les relations entre formation professionnelle et recherche universitaire sont explorées par Francesco Arcidiacono, Bernard Wentzel et Isabelle Vivegnis qui, dans leur article, étudient les dispositifs de formation visant à promouvoir des pratiques réflexives au sein de la formation initiale des enseignants dans les contextes canadien et suisse. Ces dispositifs proposent l'accompagnement des futurs enseignants à l'aide d'outils issus de la recherche en éducation. Les résultats présentés mettent en évidence d'une part la contribution de la recherche universitaire à la formation des enseignants à travers la conception de ressources visant à favoriser une plus grande professionnalisation des processus impliqués. D'autre part elle stimule des nouvelles compétences professionnelles chez les enseignants, plus proches de l'université et de leurs pratiques

La contribution de Silvia Lopes da Silva Macedo analyse également les possibilités, mais aussi les limites de la promotion des pratiques réflexives à la formation initiale des enseignants. Ses analyses s'appuient sur une étude concernant des mémoires rédigés par des étudiants français (résidant en France et en Guyane française) inscrits au master professionnel proposé par l'Inspé pour

la formation des futurs enseignants de l'école primaire. L'article souligne que l'exercice d'écriture tend à offrir aux étudiants des possibilités de décentrement, favorisant une première approche réflexive sur l'enseignement et leur propre formation. Cependant, la chercheuse avertit que cette ressource formative ne semble pas suffisante pour surmonter d'une part la fragmentation qui caractérise l'actuelle formation initiale des enseignants en France, et d'autre part pour atteindre les compétences professionnelles souhaitées, ce qui représente un défi de taille pour les formateurs concernés.

Le potentiel de l'écriture pour la professionnalisation de la formation des nouveaux enseignants est également au centre de la contribution de Marina Cyrino, Eliana Ayoub et Guilherme do Val Toledo Prado, qui présentent les résultats d'une étude menée dans le contexte brésilien, dont l'approche méthodologique est constructive et collaborative. La recherche s'est concentrée sur le processus de construction collaborative et de mise en œuvre d'un dispositif de formation basé sur l'écriture de lettres dans le cadre de stages encadrés. L'article met en évidence les possibilités de réflexion offertes aux stagiaires par l'écriture de lettres, utilisées comme soutien à l'analyse des pratiques observées et réalisées lors des stages, dans le but de favoriser le développement professionnel des futurs enseignants. Il met également en évidence les défis qui se posent à la mobilisation de pratiques de formation peu familières à la culture universitaire, comme c'est le cas de l'écriture de lettres, qui exige une dose supplémentaire d'audace de la part des formateurs.

Trois autres articles prennent comme référence les stages encadrés. Pierre-Olivier Hudon et Josée-Anne Gouin se concentrent sur les perceptions des stagiaires en dernière année de licence au Québec et les pratiques d'accompagnement mises en œuvre par leurs formateurs, ainsi que leur propre pratique pédagogique en classe. L'étude, réalisée à partir d'entretiens semi-structurés, révèle des différences significatives dans la manière dont les besoins des stagiaires sont pris en compte dans le cadre du stage et souligne l'importance de mieux comprendre et adapter l'accompagnement qui leur est proposé dans le cadre de la formation.

Les stratégies d'accompagnement des stagiaires sont également abordées par Regina Zanella Penteado et Flavia Medeiros Sarti, dans un article qui se concentre sur les dispositifs mis en œuvre dans le cas des stages encadrés en formation à distance. À partir de l'analyse de données documentaires écrites et audiovisuelles relatives à l'environnement virtuel d'apprentissage (EAV) utilisé dans un cours de Pédagogie au Brésil, les chercheuses soulignent les limites de cette ressource en ce qui concerne le développement du stage et de la socialisation professionnelle des futurs enseignants. Bien que les limites identifiées – liées au caractère monologique et à l'autodidactisme – puissent être évidentes dans la formation à distance des enseignants, actuellement prédominante dans le pays, elles sont également présentes dans d'autres modalités de formation, car en rapport au modèle pédagogique qui guide aujourd'hui la formation des enseignants brésiliens, est qui est fragile en termes de processus de socialisation de la culture enseignante et académique.

Pour finir, Roque Luiz Bikel et Larissa Cerignoni Benites étudient des moyens de surmonter les faiblesses liées au suivi des stagiaires, en se concentrant sur la formation des futurs enseignants d'éducation physique dans une université brésilienne. Dans leur article, ils insistent sur le rôle des formateurs qui orientent et encadrent les stages de ces étudiants, soulignant la vulnérabilité des liens de collaboration établis, fondés uniquement sur des engagements pris à titre individuel. Ils soulignent la nécessité d'institutionnaliser la coopération autour de la formation des stagiaires, en consolidant les liens entre les universités et les instances gouvernementales responsables de l'éducation (secretarias de educação), ainsi qu'en définissant plus précisément les rôles et les tâches assumés par les différents formateurs impliqués.

Ainsi, le présent dossier met en évidence, dans différents contextes et par différents moyens, des aspects constitutifs de la formation universitaire professionnelle des enseignants (Tardif, 2006 ; Altet, 2009 ; Nóvoa, 2017). Il examine le potentiel de certains dispositifs pour favoriser des articulations intégratives pratique-théorie-pratique dans la formation des futurs enseignants (Hudon et Gouin ; Penteado et Sarti) ; il explore la place de la recherche et de l'écriture dans les propositions de formation qui visent cet objectif (Arcidiacono, Wentzel et Vivegnis ; Macedo ; Cyrino, Ayoub et Prado), et il examine les relations de coopération entre les acteurs de cette formation (Bikel et Benites). Nous sommes alors invités à réfléchir au potentiel de l'université – avec ses modes d'organisation, sa culture, ses pratiques et ses acteurs – à former des enseignants, en tenant compte de cette responsabilité face aux relations plus larges à établir avec ces enseignants et face aux processus de production et d'affirmation de la profession enseignante (Nóvoa, 2017).

À l'heure où la place de l'université dans l'espace concurrentiel de la formation des enseignants (Souza & Sarti, 2014) est remise en question dans divers contextes (Étienne et al., 2009 ; Perez-Roux & Maleyrot, 2015 ; Sirois, et al., sous presse), il convient de rappeler que l'universitarisation de cette formation ne concerne pas exclusivement son élévation à un niveau supérieur de diplôme, même si cela s'agit d'une avancée importante. Elle concerne également sa transformation sur les plans épistémologique et politique (Tardif, 2006 ; Altet, 2009 ; Zeichner, 2010 ; Nóvoa, 2017), grâce à la mobilisation des ressources universitaires, notamment des pratiques de recherche, dans la quête ambitieuse d'une formation des enseignants de haut niveau académique et professionnel. Nous espérons que les contributions de ce dossier, lui-même issu de ces processus, offrira aux lecteurs d'intéressantes ressources analytiques pour poursuivre cette entreprise, dans laquelle nous continuons à nous impliquer.

Références

- Altet, M. (2009). Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leurs articulations: Curriculum et transactions nécessaires. In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud (Dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (pp. 215-234). De Boeck Supérieur.
- Azanha, J. M. P. (2006). *A formação do professor e outros escritos*. Senac.
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert: Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et Formation*, (8), 57-72. <https://doi.org/10.3406/refor.1990.1024>
- Bourdoncle, R. (2007). Universitarisation. *Recherche et Formation*, (54), 135-49. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.945>
- Bourdoncle, R. (2009). L'universitarisation: Structures, programmes et acteurs. In R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, & P. Perrenoud (Dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (pp. 17-28). De Boeck Supérieur.
- Dupriez, V., Périsset, D., & Tardif, M. (Dir.). (2023). *Les pénuries dans l'enseignement: Marchés du travail, attractivité et expériences*. Presses de l'Université Laval.
- Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Dir.). (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* De Boeck Supérieur.
- Françoise, C., & Perez-Roux, T. (2024). Rapport à la réforme de la formation initiale des enseignants en Inspé: Des formateurs sous tension(s)? *Phronesis*, 13(3), 176-197. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2024-3-page-176.htm>

- Freidson, E. (1998). *Renascimento do profissionalismo*. Edusp.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative « evidence-based ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(1), 31-52. <https://doi.org/10.7202/013475ar>
- Marcel, J.-F., Tardif, M., & Piot, T. (Dirs.). (2022). *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux*. Presses Universitaires du Midi.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme: Crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ere Nouvelle*, 45(3), 39-63. <https://doi.org/10.3917/lse.453.0039>
- Perez-Roux, T., Françoise, C., & Torterat, F. (2024). La formation des enseignant-e-s en prise avec les réformes: Un rapport au travail (dés)ajusté pour les formateur-trice-s? *Education et Socialisation*, (71). <https://doi.org/10.4000/edso.26620>
- Perez-Roux, T., & Maleyrot, E. (2015). L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes: Stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation. *Education et Socialisation*, (38). <https://doi.org/10.4000/edso.1294>
- Santos, B. de S. (2011). *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Cortez.
- Sarti, F. M. (2019). O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: Das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação e Pesquisa*, 45, Artigo e190003. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190003>
- Sarti, F. M. (2020). Dimensão socioprofissional da formação docente: Aportes teóricos e proposições. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 294-315. <https://doi.org/10.1590/198053146796>
- Sarti, F. M. (2022). *Na busca pelo Graal: Por um lugar próprio dos professores no jogo da formação docente* [Tese de livre-docência]. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- Sarti, F. M., & Souza Neto, S. de. (2022). La formation des enseignants aujourd'hui au Brésil: Deux pas en avant, trois pas en arrière. In J.-F. Marcel, M. Tardif, & T. Piot (Dirs.), *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux* (pp. 247-266). Presses Universitaires du Midi.
- Sirois, G., Sarti, F. M., & Bacha, M. (sous presse). Une décennie plus tard, où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? L'émergence d'un nouvel âge de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*.

- Souza, D. T. R. de, & Sarti, F. M. (Orgs.). (2014). *Mercado de formação docente: Constituição, funcionamento e dispositivos*. Fino Traço.
- Souza Neto, S., & Ayoub, E. (2021). Maurice Tardif – trajetória de um pesquisador: Entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. *Pro-Posições*, 32, Artigo e20200145. <https://www.scielo.br/j/pp/a/Twcm6XXvZWkPbnnfLzZYTfY/?format=html&lang=pt>
- Tardif, M. (2006). *Saberes docentes e formação profissional* (6ª ed.). Vozes.
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma*, (40), 42-59. <https://doi.org/10.4000/trema.3066>
- Wentzel, B. (2022). La professionnalisation des formations à l'enseignement en Suisse. In J.-F. Marcel, M. Tardif, & T. Piot (Dir.), *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux* (pp. 193-210). Presses Universitaires du Midi.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação UFSM*, 35(3), 479-504. <https://doi.org/10.5902/198464442357>

Comment citer ce texte

Sarti, F. M., Souza Neto, S. de, Wentzel, B., & Macedo, S. L. da S. (2025). Présentation – Former des enseignants à l'université : Un défi toujours renouvelé et stimulant. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Présentation e12303. https://doi.org/10.1590/1980531412303_fr



Il s'agit d'un texte en accès libre, distribué sous la licence Creative Commons BY.