

## Neuf raisons de ne pas former les enseignants, et une dixième de ne pas renoncer pour autant<sup>1</sup>

Olivier Maulini & Andreea Capitanescu Benetti  
Université de Genève  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

2015

Le titre de ce texte est bien sûr une provocation. Nous sommes formateurs d'enseignants<sup>2</sup> ; cette revue est publiée par une institution de formation des enseignants : avouons que nous serions contrariés si notre gagne-pain disparaissait soudainement. On peut donc s'étonner de nous voir scier la branche qui devrait nous tenir à cœur le reste du temps, et qui nous nourrit en passant. Mais justement, les formations en haute école sont partout devant cette difficulté : thématiser un objet qu'on peut toujours les suspecter de vouloir en même temps justifier ; affirmer la complexité du métier d'instruire, et conclure sans surprise en faveur d'une formation professionnelle conséquente, donc elle-même complexe, savante, réflexive, académisée, tertiariée, longue, coûteuse... et assumée par ceux-là même qui ont su forger ce plaidoyer.

Une telle cohérence dans le propos pourrait être mise au crédit des sciences de l'éducation, mais elle peut aussi alimenter le soupçon de collusion entre la recherche pédagogique et l'intérêt stratégique de ceux qui la font. Au plan politique, le populisme flirte volontiers avec l'anti-intellectualisme : il dénonce les « bluffeurs prétentieux » qui vivraient au dépend de la masse silencieuse des petites gens (Mazzoleni, 2003, p. 70). Mais ce reproche peut trouver le renfort de la sociologie critique, lorsque celle-ci constate par exemple que « la bonne foi et les intentions sincères ne servent parfois qu'à (se) dissimuler les effets réels de l'action » et que les « préoccupations apparentes » des formateurs peuvent faire écran à leurs « intérêts véritables », conscients ou inconscients (Hutmacher, 1993, pp. 139-140). Finalement, les instituts de formation semblent condamnés à jouer le double rôle (sinon le double jeu) de juge et de partie : ils plaident pour de solides études dont ils revendiquent en même temps l'organisation. Comment peuvent-ils assumer ce paradoxe parfois déconcertant ?

Une première issue consisterait à suivre Bourdieu (2001, p. 173), à « prendre la science pour objet », donc à « objectiver les sujets de l'objectivation ». Mais les formateurs devraient, pour cela, se mettre eux-mêmes en question, sans forcément nouer de lien avec les préoccupations des autres à leur propos. Trop faire « la science de la science » (*ibid.*) pourrait même apparaître comme le comble du narcissisme et de l'enfermement. Nous voulons donc tester ici une objectivation intermédiaire, ne thématissant ni le travail des enseignants, ni le celui de leurs formateurs, mais le *débat* entre partisans et adversaires des formations telles qu'elles s'opèrent actuellement. Comment s'énoncent, sur la place publique, les raisons de *ne pas former* les enseignants ? Dans ce que nous lisons dans la presse, entendons autour de

---

<sup>1</sup> Article publié dans la revue *Enjeux pédagogiques* de la Haute école pédagogique BEJUNE, n°25 (Les formations tertiaires à l'enseignement), pp. 22-25.

<sup>2</sup> Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composé aussi bien d'hommes que de femmes, de formateurs que de formatrices, d'enseignants que d'enseignantes.

nous, déplorons en privé ou contestons sur les estrades, quels sont les arguments les plus insistants, et que nous disent-ils peut-être d'important ?

Bien entendu, l'enjeu n'oppose pas deux camps hermétiques : l'un qui serait *pour*, l'autre qui serait *contre* n'importe quelle formation. Si la *quantité* des études est invitée à s'accroître ou à se réduire à l'occasion, c'est toujours au motif que leur *qualité* en sera, par ce biais, un tant soit peu augmentée. Et c'est bien à ce profit-là que nous pensons : quels facteurs qualitatifs plaident-ils *de facto* pour une formation *plus rapide*, des études *plus courtes*, une responsabilité *précoce*, plus de stages et *moins* de recherche, plus de pratique et *moins* de théorie, plus d'action et *moins* de délibération ? Le débat se déplace ici d'un cran : il porte moins sur la simple durée du noviciat que sur l'utilité ou l'inanité de s'extraire du travail à faire pour s'y préparer en dehors des urgences de l'action, *via* des cours, des séminaires, des lectures, des travaux écrits ou des mémoires qui peuvent alterner avec les expériences pratiques, oui, mais toujours plus moins longuement et plus ou moins fréquemment. Voyons donc les raisons qui militeraient moins pour l'abolition du temps de l'apprentissage en tant que tel que pour un apprentissage immédiat et par immersion ; moins pour la brièveté des études que contre le temps excessif qu'elles concèderaient à la prise de distance et à la réflexivité (Rosa, 2012). Nous passerons en revue au moins neuf facteurs, qui vont du statut symbolique du savoir à sa rémunération matérielle par la société.

## 1. Recevoir ou donner des leçons ?

« Ceux qui n'y arrivent pas enseignent... » dit la sagesse juive. « Et ceux qui ne savent pas enseigner enseignent aux enseignants » ajoute-t-on parfois ironiquement. Le premier argument est radical : si un professeur est payé pour donner des leçons, lui demander d'en recevoir est une contradiction. On peut bien vouloir « éduquer les éducateurs », « former les formateurs » ou « professer aux professeurs » : vient un moment où quelqu'un sait ce que l'autre ignore, et où c'est lui qui devrait parler pendant qu'on l'écoute en se fiant à son autorité (Milner, 1984). Si ce dénivelé fonctionnel n'est pas assumé, c'est l'existence même de l'enseignement qui est menacée.

Dans tous les domaines, le savant (ou le sachant) instruit l'ignorant. Les parents disent à leurs enfants comment s'appellent leurs grands-parents. Le garagiste montre à son client où s'est rompu le joint de cardan. Le chirurgien explique à l'interne comment suturer un intestin. Le professeur de biologie instruit ses élèves du fonctionnement du cœur humain. Vouloir former un enseignant, c'est prétendre lui dire ce qu'il devrait savoir, ce qui le transforme du coup en élève et ne peut donc pas durer bien longtemps. Les médecins, les mécaniciens et même les parents d'élèves peuvent certes devoir suivre des cours pour apprendre à devenir compétents. Mais justement parce qu'ils ne sont pas des enseignants. Si les cours suivis sont vraiment des cours, ils seront donnés par des professeurs. Et si celui qui donne son cours doit lui-même en prendre auparavant, où s'arrêtera, « l'inflation scolaire » (Duru-Bellat, 2006), l'abîme de l'apprentissage universel et permanent ?

## 2. Une attribution externe de responsabilité

Ce serait simple si les élèves apprenaient tous et tout le temps par le pouvoir transcendantal de l'enseignant. L'instruction a pourtant ses ratés. La transmission n'opère pas par décret. Le maître a bien dit ce qui serait à comprendre, mais une partie de la classe ne l'a pas saisi, n'a pas su, pas pu ou pas voulu le comprendre, ce qui met en échec l'enseignement. À qui la faute, en l'occurrence ? (Gayet, 1999) Si c'est celle du professeur, il a peut-être besoin d'un

perfectionnement. Mais si c'est celle de ses élèves, de leurs capacités, de leurs talents, de leurs conditions de vie, de celles de leurs parents, de la société, d'Internet, de la télévision ou des jeux vidéos... ? Le procès se renverse, et le professeur n'est plus le responsable mais la victime de la désillusion.

« À chacun son métier... » peut devenir la maxime dont prudemment se revendiquer. Si l'attribution causale est *interne*, l'école et les maîtres doivent pratiquer l'introspection et se remettre en question. Mais si elle est *externe*, le problème peut être renvoyé hors de l'institution, vers d'autres professions (Gosling, 1992). Former des élèves bien prédisposés demande un peu de culture, de bon sens et de fermeté. Mais les 10% les moins malléables usent 90% des efforts et de l'expertise déployés. Si l'essentiel des blocages constatés paraît d'ordre pédagogique ou didactique, une formation pointue dans ces registres sera la solution à privilégier. Mais si l'interprétation penche vers de critères médicaux (troubles psychiques, carences affectives, dérèglements métaboliques) ? Les métiers de la santé et de la pharmacie seront davantage sollicités. Et si elle bascule au contraire vers des facteurs moraux (paresse, indiscipline, provocation) ? Elle se tournera vers des mesures punitives, les forces de police, voire les tribunaux. Dans les deux cas, l'enseignement sera hors de cause, donc dispensé de s'interroger plus avant. Position confortable, mais aussi déqualifiante : l'instituteur aura peu de compétences et peu de formation, là où le pédiatre et le juge pour enfants continueront de faire de longues études pour résoudre des problèmes de plus haut niveau.

### **3. Des qualités qui ne s'apprennent pas**

Cette lecture peut sembler cynique, mais elle s'appuie sur des faits : médicalisation de l'échec scolaire (Morel, 2014), moralisation de la sélection (Ogien, 2013) et dénigrement de la pédagogie (Meirieu, 2007) ne sont pas par hasard des phénomènes concomitants. Dans nos démocraties avancées mais aussi angoissées, en proie au doute et sous pression de la dispute et de la compétition entre égaux, le temps d'apprendre à l'abri du monde est de plus en plus compté. La clôture scolaire est fragilisée. La quête de solutions rapides met les deux contentions – chimique et carcérale – en position de gagner en légitimité. L'ampleur de tels défis pourrait militer pour le renforcement de la formation des enseignants. Mais elle incite aussi à la pensée magique, à la nostalgie d'une parole magistrale toute-puissante, d'avant le désenchantement du monde et sa sécularisation.

L'âge d'or de l'école paisible serait aussi celui du maître inspiré. Capable de fasciner ses élèves par sa passion du savoir, son sens du devoir, son charisme naturel, ses dons pour l'exposé magistral et l'art de diriger. Ce maître a la vocation, il est transcendé par une force mystérieuse, analogue à celle du pasteur ou du prêtre auxquels il a historiquement succédé. « N'est pas Mozart qui veut... », dira-t-on pour résumer. Si l'enseignement est un art, l'enseignant a un rôle, mais un rôle lui-même inenseignable, auquel il faut se résigner. L'homme naît avec ou sans certaines qualités. Il les développe peut-être dans l'enfance, au contact d'adultes qui savent les valoriser. Mais plus les études viennent tard, plus tout est déjà joué. Voilà un motif de ne pas traîner.

### **4. Un apprentissage, peut-être, mais sur le tas**

Élargir ce raisonnement peut amener une concession, mais toute relative puisqu'elle superpose travail et formation. Comme « c'est en forgeant qu'on devient forgeron... », on peut certes apprendre le métier d'instruire, mais d'abord (voire seulement) en l'exerçant. Dans les débats sur la durée de la formation des enseignants, les partisans de l'allongement

comparent les tâches à réaliser à celles des médecins, des juristes ou des ingénieurs, leurs adversaires à la conduite d'une automobile ou à la nage en piscine (Maulini & Meyer, 2015). D'un côté, la recherche d'expertise et le paradigme de la professionnalisation, de l'autre une référence à des pratiques sociales universelles et exercées (sans permis spécial) en privé. Un pilote d'avion ou un champion de natation ont certes besoin d'une formation de haut niveau, mais c'est au conducteur ou au nageur amateur que les métaphores font allusion.

Dans la sphère publique, mais aussi dans l'école, beaucoup affirment que la pédagogie s'apprend sur le tas, par l'expérience, par tâtonnement, dans le contact quotidien avec les élèves et les programmes, en se confrontant directement aux situations de travail telles qu'elles se présentent au novice. Si l'enseignement est une pratique en soi préreflexive, intuitive, composée de gestes et de routines à répéter, les savoirs académiques n'ont pas grand-chose à lui apporter. S'ils sont valables, ils sont déjà dans les manuels. Et s'ils n'y sont pas, pourquoi s'en encombrer ? Les savoirs savants peuvent servir à des professions chargées de résoudre des problèmes complexes et singuliers (Perrenoud, 1994). Qu'apportent-ils à un artisan qui n'a besoin que de bons outils et, au mieux, d'un maître-compagnon le surveillant d'un œil et le guidant d'une main sur le chantier ?

## **5. Une autarcie gage d'autorité**

« Charbonnier est maître chez soi... » : voilà qui confirme la logique du ferronnier. Travailler peut s'apprendre en travaillant, d'autant mieux qu'on est encadré par un ou des collègues chevronnés. Maîtres-formateurs, maîtres d'apprentissage, maîtres de stage, praticiens-formateurs, formateurs de terrain, coaches, tuteurs, etc. : toutes ces fonctions peuvent contribuer à transmettre et à reproduire les savoirs, les valeurs, la culture d'une profession. À la limite, elles le font d'autant mieux que les échanges s'opèrent en vase clos. Tout ce qui vient du dehors peut apporter du nouveau, mais en laissant justement entendre que le savoir-faire du groupe date un peu et a besoin de renouvellement.

Se former entre soi, en autarcie, a quelque chose de noble et de séduisant. Les médecins (encore eux) ne se forment-ils pas en faculté de médecine, tout simplement ? Oui, sauf que leurs facultés empruntent à la biologie, à la génétique, à la chimie, à la pharmacie, à la physique, à l'histoire ou encore au droit pour former de vrais spécialistes, pas juste les sorciers ou les rebouteux d'antan (Perez, 2015). En formation des maîtres, les travaux sur le contrat didactique, les savoirs enseignés, les inégalités d'apprentissage, l'échec scolaire, l'effet-maître, la relation éducative, les ressorts inconscients et parfois inavouables de l'action, sont peut-être utiles pour gagner en compétence et en lucidité, mais ils jettent une lumière parfois crue sur la part d'ombre des pratiques héritées. Cela peut démystifier quelques idéaux, et donner le sentiment d'affaiblir une école que certains de ses émules préféreraient « sanctuariser » (Finkielkraut, 2007).

## **6. Un sens pratique synonyme de sérénité**

La déstabilisation collective peut aussi toucher chaque individu isolé. Plus la formation est académique, méthodique, sceptique, plus elle prend du temps sur l'action, mais plus aussi elle risque de la paralyser en la remettant (trop) en question. Les chercheurs tiennent à la fonction critique de la recherche : c'est bien, mais alors comment peuvent-ils être pragmatiques en même temps, produire des solutions et pas seulement des doutes, des problèmes et des débats intéressants ?

« Trop de paroles tuent l'action... » : cette fois, le proverbe est chinois, mais il dit justement l'essentiel en peu de mots. Quel que soit le métier exercé, le sens pratique a ceci d'efficace qu'il rime en général avec sérénité. Si un obstacle survient, il faut certes le dépasser, ce qui peut causer des troubles et de l'inconfort. Mais pourquoi vouloir s'en créer tant que le travail ordinaire suit son cours et que rien ne vient le troubler ? La plupart des formations d'enseignants mettent la réflexivité, le travail sur soi, le doute méthodique et l'autocritique à la base de leurs référentiels des compétences (Cifali, 1994). Elles organisent des séminaires d'éthique où l'on se demande si le maître a le droit ou non de confisquer un jouet, d'interroger un élève distrait ou de rire d'un collègue... Cogiter, c'est bien, mais ne serait-ce pas à trop le faire que certains enseignants n'osent plus enseigner ? (Boimare, 2012) Trop de réflexivité tue la réflexion si la formation consiste à « couper les cheveux en quatre », « tourner en rond » ou « se prendre la tête » pour un oui ou pour un non. Les sciences humaines sont peut-être recommandées pour théoriser la complexité, mais à quoi servent leurs constructions savantes si elles tuent du même coup toute spontanéité, tout engagement et prise de risque combinés ?

## **7. Moins de formation, plus d'évaluation ?**

Désenchanter la pratique vaudrait la peine si elle y gagnait en force et en efficacité. Mais soit le relativisme prévaut, et personne ne sait à quel saint se vouer ; soit une doctrine s'impose (le constructivisme ?) et c'est la « liberté pédagogique » qui est brimée (Kambouchner, 2007). Ne sous-estimons pas cette tension, car aucune formation n'y échappe, surtout pas à notre époque friande, d'une part de « qualité totale » et de « risque zéro », d'autre part de « respect des consciences » et de « principe de précaution ». Aujourd'hui, tout peut se discuter, y compris l'idée même d'une formation certifiée : comment couper court aux controverses, sortir du bavardage et faire preuve d'efficacité ?

« La peur du gendarme est le début de la sagesse... » dit-on à ce propos. Pourquoi ne pas revenir aux fondamentaux en se passant de discussions ? Comme ont tendance à le faire (plus que nous) les anglo-saxons, ne devrions-nous pas moins former les maîtres et davantage les évaluer, donc les sélectionner, les rémunérer et renouveler leurs contrats en fonction de leurs performances au travail plutôt que de leur réussite à des examens contestables parce que décontextualisés ? (Malet, 2015) Si les meilleures pratiques sont scientifiquement établies, il suffira de les prescrire en permanence et avec précision, d'en vérifier l'application et de sanctionner les déviations constatées. Si c'est trop compliqué, allons droit au but, mesurons l'impact de chaque enseignant, gardons les meilleurs et licencions les moins bons. Qu'est-ce qu'un bon enseignant, demandera-t-on ? Cette question ne se poserait plus – c'est l'astuce – dès lors que les chiffres parleraient d'eux-mêmes et auraient valeur de démonstration (Felouzis & Hanhart, 2011).

## **8. Moins d'études, plus de proximité**

L'avantage des chiffres, c'est qu'ils semblent en effet couper court aux mots (Desrosières, 2014). Ils évitent de trop tergiverser, de s'épuiser en discours, de donner le beau rôle à ceux qui savent, faute de faire au mieux, au moins enchaîner les arguties avec un air avantageux. Former des enseignants capables d'analyser leurs pratiques, d'en rendre compte au besoin, de commenter leurs activités, de les comparer à d'autres, de critiquer les réformes scolaires et/ou l'ordre existant, c'est former des causeurs, pas des travailleurs scrupuleux ; c'est préparer des

« incapables prétentieux » (Isambert-Jamati, 1985) là où de modestes et industriels hussards noirs vaudraient mieux.

« L'arrogance précède la ruine... » : voilà comment la sagesse populaire met en garde les vaniteux. Être proche du peuple, c'est d'abord et surtout ne pas se croire supérieur aux gens, ne pas les prendre de haut. C'est aussi ne pas « planer », ne pas confondre la réalité du terrain avec des idéaux plus ou moins « fumeux », balayés au gré des vents. C'est parler simplement, sans affectation, sans jargon, sans une tartufferie qui se retournera tôt ou tard contre le prêcheur en surplomb. À quoi bon être expert si l'on n'a pas les pieds sur terre, donc de quoi convaincre autrui du fait que nous le respectons, que nous le comprenons, voire que nous partageons une part de sa condition ? Le paradoxe, bien sûr, c'est que le professeur d'aujourd'hui ne peut imposer son savoir qu'en ralliant en même temps son auditoire. C'est une contradiction que l'on peut déplorer, mais qui explique que les approximations puissent s'emparer de la question scolaire pour à la fois s'en indigner et chercher à la simplifier.

## **9. Un investissement sans rendement attesté ?**

Les syndicats d'enseignants disent souvent que fermer une école, c'est prendre le risque d'ouvrir une prison. Manière abrupte de signifier que l'éducation est un investissement : plus les populations sont scolarisées, moins elles sont menacées par les inégalités, l'exclusion, l'ignorance et la brutalité. Mais en période de récession économique et budgétaire, ce genre de pari coûte cher immédiatement, au nom d'un bénéfice hypothétique et qu'on ne vérifiera que tardivement. « Un tiens, dit-on, vaut mieux que deux tu l'auras... » : difficile, pour des élus mis à l'épreuve tous les quatre ans, de faire le pari du long terme contre la pression du moment.

Or, on sait que la formation professionnelle peut rapporter, mais qu'elle coûte d'abord doublement. Il faut d'une part la financer : bâtir des institutions, payer des formateurs et leur propre formation, sponsoriser les recherches qui produiront des savoirs nouveaux. Il faut d'autre part être conséquent, et rémunérer les diplômés à hauteur de leur qualification : répartie sur des milliers d'enseignants, une progression salariale, même modeste, peut revenir aussi cher que le financement des études elles-mêmes. Les sociétés doivent beaucoup croire aux vertus du savoir pour y investir les ressources d'un État appauvri et/ou sommé d'être efficient. C'est d'autant plus vrai que le profit matériel des études longues est difficile à attester scientifiquement (Darling-Hammond, 2006), et que la légitimité d'un tel profit est en outre loin de convaincre des professionnels de l'éducation contestant volontiers la valeur de l'argent (Maulini, Desjardins, Étienne, Guibert, & Paquay, 2015).

## **Conclusion : neuf raisons valent moins qu'une...**

« Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée » disait déjà Descartes. C'est forts de cette hypothèse que nous avons brièvement synthétisé ici neuf bonnes raisons de peu, de moins ou de ne pas former les enseignants. En résumant chacune d'elle par un dicton venu de chez nous ou d'ailleurs, nous n'avons pas voulu leur apporter notre approbation (dont elles n'ont que faire), mais illustrer le pouvoir de conviction de la sagesse populaire, du bon sens apparent, des adages à peu de mots. « Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras... » « Trop de paroles tuent l'action... » « C'est en forgeant qu'on devient forgeron... » Que répliquer à de telles évidences ? Peut-être vont-elles vite en besogne, oui, mais quelle force, quelle éloquence, quelle assurance, Que d'autorité, finalement ! Ces maximes ont-elles besoin d'être justes pour plaire à l'oreille et séduire l'esprit accessoirement ?

On pourrait répliquer que chacun de ces proverbes a son *alter ego*, le sens commun ses incohérences et ses hésitations. « Qui ne tente rien n'a rien... » « Agir sans penser, c'est tirer sans viser... » « Faire est facile, comprendre est difficile... » Autant d'aphorismes qui plaideraient cette fois pour la connaissance et la réflexivité : un praticien a plus de chances de bien faire s'il prend le temps de comprendre pour agir, de se former en faisant le pari d'en profiter. Au plan rhétorique, tout slogan peut s'inverser. Cela ne sert guère la cause de la vérité. Une petite phrase peut certes triompher d'une autre, mais au prix de quelles contorsions ?

Dans les débats actuels sur la formation des enseignants, une frange seulement des praticiens défend résolument un haut niveau de qualification. La majorité reste silencieuse. Les plus sceptiques plaident pour un élagage des études, voire leur suppression (Guibert & Troger, 2012). Une formation, oui, mais en emploi, en remplacement, au feu de l'action, sans attente inutile, sans détour gratuit par les savoirs *sur* l'enseignement, ceux qui secondarisent le travail au lieu d'aider à le faire immédiatement. Les polémistes ont beau jeu de semer le doute ou la discorde, pour les raisons que nous venons d'évoquer et parce que la profession est elle-même ambivalente et divisée. Moins elle sait collectivement dire ce qu'elle veut, plus elle laisse d'autres en décider. Moins elle règle ses affaires à l'interne, plus ces affaires sont contrôlées de l'extérieur pour compenser (Maulini & Gather Thurler, 2015). Pas sûr que les compétences de la profession et les apprentissages des élèves en sortent renforcés. Voilà peut-être la seule et dixième raison de ne pas renoncer : ancrer la formation des maîtres dans des savoirs éprouvés et partagés, c'est un gain *possible* d'expertise et d'efficacité, mais c'est, en amont, la condition *nécessaire* de vraies discussions à ce propos.

### Références bibliographiques

- Boimare, S. (2012). *La peur d'enseigner*. Paris : Dunod.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons from exemplary programs*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Descartes, R. (1637/1972). *Discours de la méthode*. Paris : Larousse.
- Desrosières, A. (2014). *Prouver et gouverner. Une analyse politique des statistiques publiques*. Paris : La Découverte.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Felouzis, G. & Hanhart, S. (Ed.) (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*. Bruxelles : De Boeck.
- Finkielkraut, A. (Ed.) (2007). *La querelle de l'école*. Paris : Stock.
- Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents. Les familles et l'école*. Paris : Syros.
- Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire ? Représentations sociales, attribution et rôle d'enseignant*. Paris : PUF.
- Guibert, P. & Troger, V. (2012). *Peut-on encore former des enseignants ?* Paris : Armand Colin.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois* (Cahier N° 36). Genève : Service de la recherche sociologique.
- Isambert-Jamati, V. (1985). Les primaires, ces « incapables prétentieux ». *Revue française de pédagogie*, 73, 57-65.
- Kambouchner, D. (Ed.) (2007). *Penser l'éducation aujourd'hui*. *Revue de métaphysique et de morale*, 4. Paris : PUF.
- Malet, R. (2015). Politiques d'accountability et devenir de la profession enseignante aux Etats-Unis. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(1), 27-44.

- Maulini, O., Desjardins, J., Étienne, R., Guibert, P. & Paquay, L. (Ed.) (2015). *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. & Gather Thurler, M. (Ed.) (2014). *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail.* Paris : ESF.
- Mazzoleni, O. (2003). *Nationalisme et populisme en Suisse. La radicalisation de la « nouvelle » UDC.* Lausanne : PPUR.
- Meirieu, Ph. (2007). *Pédagogie : le devoir de résister.* Paris : ESF.
- Milner, J.-C. (1984). *De l'école.* Paris : Seuil.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire.* Paris : La Dispute.
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque.* Paris : Grasset.
- Perez, S. (2015). *Histoire des médecins. Artisans et artistes de la santé de l'Antiquité à nos jours.* Paris : Perrin.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique.* Paris : L'Harmattan.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive.* Paris : La Découverte.