

FAD ET FORMATION AUX METIERS D'ENCADREMENT ET DE GESTION AU SENEGAL

Abdoul Diallo Ph.D
FASTEF ; Université Cheikh Anta Diop
Sénégal

Résumé

Mettre à la disposition du Sénégal et des pays africains des cadres d'encadrement et de gestion de l'éducation et de la formation a conduit la FASTEF/UCAD à réajuster progressivement ses offres de formation. La présente réflexion vise à les présenter et met en évidence les défis que la faculté doit relever et les perspectives de professionnalisation de ses formations que les TIC lui offrent.

Mots-clés: FOAD, formation professionnelle, professionnalisation, universitarisation.

Abstract

Placing efficient formation and education managers at the disposal of Senegal and the African countries has induced the FASTEF/UCAD to progressively re-adjust its offers of formation. The main objective of this study is to point out the challenges which the faculty has to take up, and the professionalization perspectives of its formations that ICTs offer him.

Key words: ODL, professional formation, professionalization, universitarisation.

INTRODUCTION

« L'imagination est plus importante que le savoir »
(Einstein, *Sur la science*)

Le Sénégal, comme nombre de pays africains au sud du Sahara, est à la recherche de stratégies les meilleures pour relever la qualité de ses formations préparatoires aux métiers de l'éducation et de la formation. La Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF), l'ancienne École normale supérieure de Dakar (ENS) de Dakar, développe depuis les années 1960 des programmes de formation initiale de professeurs et de cadres d'encadrement et de gestion de l'éducation et

de la formation pour répondre à la forte et urgente demande de l'école sénégalaise en enseignants qualifiés.

C'est pour rendre compte des défis liés à la diversification, à la massification et à la professionnalisation des formations de la FASTEF préparatoires aux métiers d'encadrement et de gestion de l'éducation et de la formation et des perspectives que les Formations Ouvertes et À Distance (FOAD) offrent que la présente réflexion aborde d'abord les mutations ayant conduit au développement de ses filières de formation puis les exigences nouvelles que l'universitarisation des formations lui impose.

1 **UN PEU D'HISTOIRE**

Un bref rappel de l'évolution de l'ENS est nécessaire pour mieux saisir les limites de l'universitarisation de la formation des cadres d'encadrement et de gestion de l'éducation et de la formation au Sénégal et mesurer l'ampleur des défis à relever par l'institution pour diversifier et professionnaliser ses offres de formation.

C'est en 1962 que le Sénégal, avec l'appui du PNUD et l'UNESCO comme agence d'exécution, crée le Centre pédagogique supérieur (CPS) de Dakar de formation de professeurs de collège d'enseignement général (PCEG) pour assurer la relève de l'assistance technique française dans l'enseignement moyen général. À côté de cette mission principale, le CPS devait également former d'autres enseignants comme le spécifiait la requête d'assistance pour la création du Centre Pédagogique Supérieur de Dakar adressée par le Sénégal au Fonds spécial des Nations unies en mars 1961: « Ce centre, qui pourra jouer un rôle régional en Afrique de l'Ouest, assurera en outre la formation des inspecteurs et inspecteurs adjoints de l'enseignement primaire et hébergera les élèves préparant les CAP aux professorats du second degré et de l'enseignement général du cycle technique » (Unesco, 1969).

La formation des inspecteurs et inspecteurs adjoints de l'enseignement primaire n'a toutefois été ouverte qu'en octobre 1964 et, c'est à partir de 1965 (décret 65-764 du 6 novembre 1965), avec la mutation du CPS en École normale supérieure, institut rattaché à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), que la filière de formation démarre effectivement. L'objectif principal de cette première mutation était de donner aux élèves inspecteurs sénégalais une formation professionnelle préparatoire au Certificat d'aptitude à l'inspection primaire (CAIP) français de même niveau que celle offerte à l'École normale supérieure de Fontenay ou de Saint-Cloud.

La loi 77-65 du 26 mai 1977 fait passer l'ENS du statut d'institut d'université à celui d'établissement public. L'ENS s'autonomise en se dotant de la personnalité juridique et de l'autonomie financière: le CAIP devient sénégalais et l'ENS forme dans sa Section II des inspecteurs et des inspecteurs adjoints africains de l'enseignement primaire. La section accueille, avec le décret 82-798 du 15 octobre 1982, la formation des inspecteurs et inspecteurs adjoints de l'éducation préscolaire et voit, en 1997, l'arrêt de la formation des inspecteurs adjoints de l'élémentaire et du préscolaire avec la suppression de leur corps. En 2008, la loi 2008-40 du 20 août 2008 crée à l'UCAD, en remplacement de l'ENS, la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) qui, dans ses missions, a la charge de « mettre en œuvre la formation initiale et continuée d'encadreurs et de gestionnaires de l'éducation ».

Plusieurs filières de formation sont ainsi ouvertes dans l'ancienne Section II devenue département de formation des cadres d'encadrement et de gestion de l'éducation et de la formation qui se caractérisent par la diversité des durées de formation, des profils d'entrée et de sortie, des contenus et des parcours de formation (tableau 1).

| | Profils de sortie | Recrutement | | | Durées de formation |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| Conseillers pédagogiques | <ul style="list-style-type: none"> • Animation pédagogique • Encadrement et suivi pédagogiques des enseignants du préscolaire et de l'élémentaire | Étude de dossiers | Éducateurs et instituteurs titulaires | CAP et BAC | 4 semestres |
| Inspecteurs de l'Éducation et de la Formation | <ul style="list-style-type: none"> • Conception et impulsion • Formation et animation • Évaluation et contrôle • Gestion et administration | Concours (recrutement direct) | Enseignants titulaires | CAP ou CAECEM ou CAEM et Licence | 4 semestres |
| | | Concours (recrutement sur titre) | Éducateurs et instituteurs titulaires | CAP et Maîtrise ou Master | |
| Inspecteurs de vie scolaire | <ul style="list-style-type: none"> • Évaluation et contrôle de l'organisation et du fonctionnement des établissements (collèges et lycées) • Suivi et évaluation des projets d'établissement • Appui et conseil pour le pilotage et la gestion des établissements et pour la vie scolaire (collèges et lycées) • Impulsion, formation et animation | Concours (recrutement sur titre) | Professeurs du secondaire et inspecteurs de l'éducation et de la formation titulaires | CAES et Maîtrise | 2 semestres |
| Inspecteurs de spécialité | <ul style="list-style-type: none"> • Suivi et évaluation des enseignements et des apprentissages | Concours (recrutement sur titre) | Professeurs du secondaire et inspecteurs | CAES et Maîtrise | 2 semestres |

| | | | | | |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------|-------------|
| | dans les collèges et les lycées Impulsion, formation et animation | | urs de l'éducation et de la formation titulaires | | tres |
| Administrateurs d'établissements préscolaires et élémentaires | Gestion et administration | Concours (recrutement sur titre) | Éducateurs et instituteurs titulaires | CAP et BAC | 2 semestres |
| Administrateurs d'établissements de l'enseignement moyen | Gestion et administration | Concours (recrutement sur titre) | PEM et PCEM titulaires | CAEM et CAECEM | 2 semestres |
| Administrateurs d'établissements de l'enseignement secondaire | Gestion et administration | Concours (recrutement sur titre) | PES titulaires | CAES | 2 semestres |

Tableau 1: filières de formation du département F2

PCEM: Professeurs de collèges d'enseignement moyen

PEM: Professeurs de l'enseignement moyen

PES: Professeurs de l'enseignement secondaire

1 DEFIS: DEQUALIFICATION PROFESSIONNELLE, MASSIFICATION ET UNIVERSITARISATION DES FORMATIONS

À tous les niveaux d'enseignement, l'école sénégalaise manque d'encadreurs et de gestionnaires qualifiés pour faire face à la forte évolution du nombre d'enseignants sans qualification professionnelle qui demandent appui, suivi et formation. Sur la période 2000-2010, l'accès à l'éducation s'est fortement élargi au Sénégal. Le taux brut de scolarisation est passé de 67,2% à 94,4% à l'élémentaire, de 19,6% à 45% au moyen et

de 9,3% à 19,4% au secondaire (MEPÉMSLN, 2011). Pour arriver à ces performances, il a fallu recourir à un recrutement massif d'enseignants, des volontaires et des vacataires de l'éducation envoyés sans formation initiale ou après une formation sommaire dans les classes. En 2010, dans le préscolaire et l'élémentaire, 18,75% des enseignants sont titulaires du diplôme professionnel minimal, le Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) et seulement 18,53% ont le diplôme requis (baccalauréat + 1), le Certificat d'aptitude pédagogique (CAP). Les 62,73% sont sans qualification professionnelle (MEPÉMSLN, 2011). Dans l'enseignement moyen et secondaire (collèges et lycées), 6,5% des professeurs sont titulaires du diplôme professionnel minimal (baccalauréat + 2), le Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges d'enseignement moyen (CAECM) contre seulement 17,6% du diplôme requis au cycle moyen (baccalauréat + 4), le Certificat d'aptitude à l'enseignement moyen (CAEM) et 8,3% du diplôme requis au cycle secondaire (baccalauréat + 6), le Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (CAES). Les 89,20% des enseignants du moyen secondaire sont constitués d'enseignants sans qualification professionnelle (contractuels et vacataires) ou d'instituteurs chargés de cours (MEPÉMSLN, 2011).

La déqualification des corps enseignants sénégalais est allée de pair avec l'arrivée massive à la tête des établissements scolaires de directeurs (écoles élémentaires ou préscolaires), de principaux (collèges) et de proviseurs (lycées) pas formés à la tâche et trop peu outillés pour l'accompagnement pédagogique d'enseignants débutants et/ou en difficulté d'insertion professionnelle. À ces limites, s'ajoute un taux de contrôle et d'encadrement très faible.

Il y a 1157 chefs d'établissement au préscolaire, 8196 à l'élémentaire, 1168 principaux et 326 proviseurs (MEPÉMSLN, 2011) à former afin de ne confier exclusivement la gestion des établissements scolaires sénégalais qu'à des professionnels formés à la tâche

comme le veut le Ministère de l'Éducation nationale. En plus, selon les responsables de la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE) du Ministère, le contrôle et l'encadrement pédagogique sont assurés au préscolaire et à l'élémentaire, en juillet 2012, par 387 inspecteurs de l'éducation dont moins de 300 sont dans les inspections de l'éducation et de la formation et au moyen et secondaire, par 58 inspecteurs de spécialité et 28 inspecteurs de vie scolaire. Rapporté aux effectifs d'enseignants à contrôler et à encadrer, le ratio maîtres/inspecteur de l'éducation est de 162/1 (ce qui est loin de la norme souhaitée qui est de 50/1), le ratio professeurs/inspecteur de spécialité est de 465/1 et le ratio établissements scolaires (collèges et lycées)/inspecteur de vie scolaire est de 56/1. Déjà en 2005, dans un document de planification, les responsables de la DPRE établissaient un diagnostic alarmant: « La proportion de maîtres inspectés hors examen professionnel est de 11,45%. Pour les directeurs, cette proportion est de 4,45%. Cela revient à considérer qu'un enseignant est inspecté tous les 8 ans et un directeur tous les 20 ans. Si l'on considère l'extension du système sur la période 2005-2010 et la nécessité de suivre les cohortes grandissantes de volontaires et d'évaluer les candidats aux examens professionnels, on peut s'attendre à des délais encore plus longs. Il devient alors évident que l'inspection ne joue plus les rôles d'évaluation formative et de détection des compétences qui sont les siens » (MEN, 2005).

La FASTEF devrait faire face à cette forte demande de « formation initiale et continuée d'encadreurs et de gestionnaires de l'éducation ». À ce contexte de massification des formations, s'ajoute la nouvelle architecture pédagogique introduite par l'universitarisation des formations préparatoires aux métiers d'enseignement et de formation.

Quinze ans après « le processus de Bologne », la FASTEF s'est engagée à la réorganisation de ses filières de formation professionnelle dans la perspective de leur

mastérisation. « Le processus de Bologne » promeut, d'une part, un schéma d'organisation pédagogique homogène fondé sur trois cycles (Licence, Master et Doctorat) et, d'autre part, un schéma de validation des contenus de formation permettant d'accumuler et de transférer des crédits facilitant les passerelles entre les formations et les échanges entre établissements. Une telle réforme amène à interroger les dynamiques de professionnalisation et l'architecture de l'offre de formation jusque-là en œuvre. La réécriture des schémas organisationnels et pédagogiques des filières de formation s'impose ainsi, dans un contexte universitaire national et international où la compétitivité et l'attractivité des offres de formation demeurent des enjeux stratégiques importants. Ce réajustement stratégique est problématique, tendu qu'il est entre une logique de la formation, « organisée autour et à partir des pratiques » et une logique de l'enseignement, « davantage centrée sur des savoirs constitués » (Perez-Roux, 2012). Comment alors construire et mettre en œuvre des dispositifs de formation qui préparent « dans et par l'action » (Wittorski, 2008) aux savoirs et aux compétences professionnelles spécifiques aux métiers d'encadrement et de gestion de l'éducation et de la formation, qui assurent à l'étudiant, élève inspecteur de l'éducation et de la formation, conseiller pédagogique ou chef d'établissement un parcours de professionnalisation ?

C'est là tout le sens des défis à relever, car si professionnaliser des formations, c'est mettre le formé dans des dispositifs de formation qui le transforment en un professionnel capable de faire face aux exigences professionnelles réelles en situation (Altet, Paquay, Perrenoud, 2002), en d'autres termes, un professionnel capable de tenir les rôles attendus du métier dans des configurations professionnelles complexes (Roche, 1999), des changements sont nécessairement attendus dans les pratiques de formation des enseignants en général, des cadres d'encadrement et de gestion de l'éducation et de la formation en particulier.

Les contraintes sont toutefois énormes. Les ressources et les modes de fonctionnement actuels de la FASTEF ne permettent de mettre à la disposition du Sénégal, des pays de la sous-région et du Gabon qu'une cinquantaine d'encadreurs et de gestionnaires de l'éducation par an. La FASTEF se voit aussi sommée de diversifier et de professionnaliser ses offres de formation, de renforcer ses capacités de formation.

2 PERSPECTIVES: UN AXE PROMETTEUR AVEC LES FOAD

Pour répondre convenablement aux changements nouveaux importants que lui imposent l'école et l'université, le département de formation des cadres d'encadrement et de gestion de l'éducation et de la formation peut s'appuyer sur une expérience de formation en cours à la FASTEF: la formation à distance des professeurs contractuels.

Depuis octobre 2009, la FASTEF développe un programme de formation diplômante à distance des professeurs contractuels de l'enseignement moyen et secondaire (niveaux baccalauréat, licence et maîtrise) recrutés comme vacataires de l'éducation qu'il faut donc préparer en un ou deux ans (un an pour le niveau licence et deux ans pour les niveaux baccalauréat et maîtrise) pour passer les examens écrits et pratiques de titularisation du CAEM, du CAECM et du CAES. Pour ce faire, la FASTEF a fait le choix d'un dispositif hybride de formation.

Il s'agit d'un dispositif de formation caractérisé, d'une part, par l'usage d'un environnement techno-pédagogique et par l'alternance de phases de formation en présence et à distance (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006) et, d'autre part, par une orientation pédagogique qui en fait un espace d'activités largement ouvert, accessible et individualisé qui s'appuie sur des objets, des supports et des situations d'apprentissage, d'échanges et de collaboration variés et complémentaires; ce qui en fait un modèle de Formation Ouverte et À Distance dont le

vocabulaire de plus en plus employé au pluriel, Formations Ouvertes et À Distance, rend mieux la flexibilité et l'hétérogénéité (Peraya, 1995 et Glikman, 2002).

Le dispositif de formation de la FASTEF alterne ainsi présence et distance sur la plateforme Moodle, une plateforme de e-learning en open source largement évolutif qui offre

- un espace discussion pouvant permettre aux auditeurs, aux formateurs et aux tuteurs d'avoir des discussions en temps réel consultables;
- des forums pouvant permettre des échanges entre auditeurs, formateurs et tuteurs sur des questions en rapport avec les cours;
- des ressources mises à la disposition des auditeurs par les formateurs dans le cadre de leur cours et accessibles à tous (page web, fichier texte, vidéo ou audio, lien vers un site web, etc.);
- un espace de dépôt des travaux des auditeurs (devoirs, rapports, mémoires, etc.).

Le dispositif est renforcé par un ensemble de ressources qui accompagnent l'enseignant dans son parcours de formation: des tuteurs, des CD et des syllabus.

Il a permis d'enrôler deux à trois fois plus d'élèves professeurs que ne le fait la FASTEF en présentiel (la plateforme supporte actuellement plus de 3000 inscrits et la FASTEF arrive ainsi à livrer chaque année plus de 1000 professeurs): de 2009 à 2013, plus de 9500 élèves professeurs ont été enrôlés avec un taux d'abandon de 5.02% (tableau 2). En plus de ces avancées quantitatives, la plateforme a permis de maintenir en poste les professeurs. Il n'y a pas eu de mise en position de stage des professeurs à la FASTEF avec son corollaire de mesures administratives: augmentation des effectifs par classe, réductions horaires, fermeture de classes et/ou

recrutements complémentaires. L'option a plutôt ouvert des opportunités pédagogiques et professionnelles nouvelles à intégrer dans le dispositif de formation.

| | CAES | | CAEM | | CAECEM | |
|-----------|----------|------------------|----------|------------------|----------|------------------|
| | Inscrits | Taux de réussite | Inscrits | Taux de réussite | Inscrits | Taux de réussite |
| 2009-2010 | 59 | 96.22% | 1136 | 91.64% | 562 | 94.18% |
| 2010-2011 | 431 | 91.05% | 449 | 90.61% | 870 | 96.73% |
| 2011-2012 | 191 | 90.90% | 544 | 89.40% | 986 | 97.1% |
| | 681 | | 2129 | | 2418 | |

Tableau 2: FASTE F, bilan de trois de FAD de professeurs contractuels

Il y a là une voie toute tracée à emprunter qui devrait permettre de lever les problèmes de professionnalisation que posent la massification et l'universitarisation de l'offre de formation aux métiers de d'encadrement et de gestion de l'éducation et de la formation.

Toutefois, les risques d'une formation professionnelle trop académique sont réels avec l'universitarisation des formations initiales ou continues des enseignants (Altet, 2010; Etienne, Altet, Lessard, Paquay et Perrenoud, 2009 et Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud, 2004). L'universitarisation des formations aux métiers de l'enseignement est le passage d'une formation jusque-là essentiellement professionnelle de transmission de savoirs d'action par des formateurs, professionnels du métier à une formation essentiellement universitaire de production et de transmission de savoirs académiques, disciplinaires par des enseignants, des universitaires généralement formés dans un cadre universitaire disciplinaire précis. Le passage des formations professionnelles à l'université peut ainsi avoir un certain nombre de problème du fait de la coexistence de deux logiques: « D'une part la logique universitaire classique, qui privilégie les connaissances fondamentales et la recherche et ne prépare qu'incidemment à des professions, d'autre part la logique formation professionnelle de haut niveau, orientée par le souci d'une

action efficace, donc de connaissances dont la pertinence pratique importe davantage que le statut épistémologique » (Perrenoud, 1993).

Aussi, parlant de la maîtrise des formations au métier d'enseignant et des risques d'une universitarisation faite au détriment de la profession, Altet (2010) note: « Ce qu'il s'agit maintenant de réussir avec l'intégration à l'université, c'est la construction d'une vraie formation universitaire à finalité professionnelle avec des apports universitaires et des cursus appropriés, avec une structuration des savoirs spécifique qui fassent place à des pratiques, à des postures, à des valeurs (« pratiques sociales de référence ») qui réussisse à articuler professionnalisation et universitarisation » (p. 19). C'est pourquoi, dit-elle, le défi à relever reste « Comment faire mieux se rencontrer la culture professionnelle et la culture universitaire académique dans la formation des enseignants intégrée à l'Université? » (p. 20).

Aussi, le défi qui se pose aux formateurs de l'université est-il d'assurer l'articulation des savoirs professionnels théoriques à la pratique: comment articuler théorie et pratique? En effet, former à un métier suppose un permanent aller-retour entre théorie et pratique, entre savoirs académiques et savoirs professionnels, entre amphithéâtre et terrain/établissement quand la formation a lieu à l'université (Donnay et Charlier, 2008; Solar et Nébart, 2008 et Wittorski, 2007).

Aussi, former un enseignant à une Licence ou à un Master des métiers de l'encadrement ou de la gestion de l'éducation et de la formation, c'est le préparer réellement au métier dans une architecture pédagogique et organisationnelle qui combine des enseignements et des formations (générales et pratiques) soigneusement articulés avec des stages encadrés permettant à l'enseignant-étudiant d'avoir un vécu réel du métier et une réelle réflexion sur ses activités et ses pratiques professionnelles (Jorro, 2007a; Jorro, 2007b; Lang, 1996; Perrenoud, 2001; Schön, 1994 et Wittorski, 2007).

Un dispositif hybride de FOAD aux métiers d'encadrement et de gestion de l'éducation et de la formation qui maintient les enseignants-étudiants à leur poste de travail devrait convenir à un modèle d'alternance qui articule étroitement activités et pratiques professionnelles d'inspecteurs de l'éducation et de la formation, de conseillers pédagogiques ou de chefs d'établissement et formations théoriques et qui fait de ces activités et pratiques professionnelles des objets et des occasions de formation dès lors qu'elles font l'objet ou sont l'occasion d'analyse réflexive. Un tel dispositif hybride d'alternance permet de questionner, de réinterroger régulièrement les pratiques et les activités professionnelles d'encadrement et de gestion de l'enseignant-étudiant pour à la fois un retour réflexif et explicatif sur l'action et la transformation des activités et pratiques d'encadrement et de gestion habituellement mobilisées en situations professionnelles en savoirs sur l'action (Wittorski 2007).

Une telle architecture organisationnelle et pédagogique de formation devrait faire intervenir plusieurs intervenants (Lang, 2002) aux profils académiques et professionnels variés que les modes de fonctionnement de l'université, des universités des pays d'Afrique au sud du Sahara, mettent difficilement ensemble: des professionnels-terrain pour le « compagnonnage » en stages, des professeurs-formateurs professionnels pour le retour réflexif et explicatif sur les pratiques et activités professionnelles, des chercheurs-formateurs professionnels pour les recherches sur le métier. Un dispositif de formation hybride tutoré qui maintient l'enseignant-étudiant à son poste de travail devrait aider à mieux professionnaliser l'universitarisation des formations initiales ou continues des cadres d'encadrement et de gestion de l'Éducation et de la Formation.

CONCLUSION

Les choix de la FASTEF que nous venons de retracer pour adapter ses offres de formation à la forte demande de l'école sénégalaise d'enseignants qualifiés sont révélateurs des enjeux que la formation à distance des enseignants africains pose. Les dispositifs de formation hybrides tutorés s'offrent comme des solutions supplémentaires (ou alternatives !!) aux formations institutionnelles en présentiel. Certes, des expériences sont développées dans nombre de pays africains (Karsenti, Garry, Béchoux et Tchaméni Ngamo, 2007 et Karsenti, Garry, N'Goy Fiama et Baudot, 2011), mais il reste à accomplir la tâche incontournable de réflexion sur l'architecture pédagogique et organisationnelle des formations professionnelles à construire dans le cadre de la réforme LMD.

REFERENCES

- Altet, M.** (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM: un processus de formation professionnalisante en héritage *Recherches en éducation*, 8, pp. 12-23.
- Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, P.** (2002). *Formateurs d'enseignants – Quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D.** (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), pp.469-496.
- Donnay, J. et Charlier, E.** (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif.* Namur: Presses Universitaires de Namur, Sherbrooke: Editions du CRP, pp.11-22.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. et Perrenoud, P.** (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Glikman, V.** (2002). *Accessibilité et formation en ligne, de l'offre aux usages.* Paris: Harmattan.
- Jorro, A.** (2007a). *Évaluation et développement professionnel.* Paris: l'Harmattan.

Jorro, A. (2007b). L'alternance recherche-formation-terrain-professionnel. *Recherche et Formation*, 52, pp. 101-114.

Karsenti, T., Garry, R.-P., Béchoux, J. et Tchaméni Ngamo, S. (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie: diversités, défis et stratégies d'action*. Montréal: AUF.

Karsenti, T.; Garry, R.-P., N'Goy Fiama, B. et Baudot, F. (2011). *Former à distance des formateurs: stratégies et mutualisation dans la francophonie*. Montréal: AUF/RIFEFF.

Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et formation*, 23, pp. 9-27.

Lang V. (2002). Les formateurs en IUFM: un monde composite, In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud. *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck Université, pp. 91-111.

Lessard, C, Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir) (2004). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles: De Boeck Université.

Ministère de l'Éducation nationale [Men] (2005). *Programme décennal de l'éducation et de la formation. Plan d'action de la deuxième phase 2005-2007*. Dakar.

Ministre de l'Enseignement Préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues Nationales [MEPÉMSLN] (2011). *Rapport National sur la Situation de l'Éducation en 2010*. Dakar.

Peraya, D. (1995). Nouvelles technologies ou technologies émergentes: vers une réappropriation pédagogique des nouvelles technologies ? In S. Johnson et D. Schürch (dir). *La formation à distance*. Berne: Peter Lang, p. 17-44.

Perez-Roux, Th. (2012). Les formateurs IUFM face à la réforme de la Mastérisation: remaniements identitaires et sens du travail. *Notes du CREN*, n°7.

Perrenoud, P. (1993). *Former les maîtres primaires à l'université: modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation*. En ligne:

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php/main/php_1993/1993].

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF Editeur.

Roche, J. P. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation? *Éducation permanente*, 110, pp. 35-50.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les éditions Logiques.

Solar, C. et Nébart, P. (Dir.) (2008). *Professionnalisation et formation des adultes: une perspective universitaire France-Québec*. Paris: l'Harmattan.

Unesco (1969). *Sénégal, École Normale Supérieure. Rapport sur les résultats du projet*. Paris, Novembre 1969.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: l'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, pp. 11-33.