Parcours de lecture. Extension du domaine de la formation

Au-delà de la formation initiale et continue des enseignants

A reading path. Extension of the training area. Beyond initial and continuing teacher training

Cédric Frétné

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2862>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2862

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2017

Pagination : 65-74

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Cédric Frétné, « Parcours de lecture. Extension du domaine de la formation », *Recherche et formation* [En ligne], 85 | 2017, mis en ligne le 30 septembre 2020, consulté le 08 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2862> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2862>

Parcours de lecture.

Extension du domaine de la formation

Au-delà de la formation initiale et continue des enseignants

Cédric Frégné

Université Paris Est-Créteil-Val-de-Marne, Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES, EA 7313)

RÉSUMÉ : Cet article se centrera sur des textes publiés dans *Recherche et formation* qui ont pour centres d'intérêt la formation (initiale et continue) d'autres publics que les enseignants du primaire ou du secondaire. Dans la mesure où un article de ce numéro collector est consacré aux « perspectives analytiques », nous laisserons de côté les dossiers thématiques dédiés aux approches théoriques et méthodologiques.

MOTS-CLÉS : transition de l'école au travail, formation des adultes

Dès son origine, *Recherche et formation* a eu pour ambition de publier des textes de statut différent (études, comptes rendus d'expérimentations, entretiens notamment), sur des thématiques variées et pour un public large.

Dans le premier éditorial de la revue, Francine Best (1987, p.8) précise que le cœur de cible, en matière de politique éditoriale et de lectorat attendu, correspond à la formation des maîtres. « Les recherches faites sur la Formation des Maîtres sont actuellement éparpillées : cette revue en fera converger les éléments sûrs et les résultats. Les travaux accomplis sur ou pour la Formation des maîtres sont séparés les uns des autres : cette revue permettra de les rendre complémentaires. Ce domaine de recherche n'a pas encore atteint une spécificité suffisante : cette revue favorisera la cohérence et la cohésion de ce champ. »

Mais Andrée Louvet et Monique Vial pointent, dans le texte qui suit immédiatement cet éditorial, que des thématiques plus larges que la seule formation des maîtres ont vocation à être prises en charge par la revue naissante : la question de la professionnalisation, les « autres formations d'adultes » (distinctes de la formation initiale et continue des enseignants), etc.

Cet article se centrera donc sur des textes publiés dans *Recherche et formation* qui ont pour centres d'intérêt la formation (initiale et continue) d'autres publics que les enseignants du primaire ou du secondaire. Dans la mesure où un article de ce numéro collector est consacré

aux « perspectives analytiques », nous laisserons donc de côté les dossiers thématiques dédiés aux approches théoriques et méthodologiques.

Il y a évidemment quelque arbitraire à retenir tel dossier plutôt que tel autre et, en son sein, tel article de préférence à tout autre. Néanmoins, le choix des textes a répondu à quelques principes : suivant en cela l'exercice de rétrodiction cher aux historiens, nous avons sélectionné des textes rendant compte de thématiques appelées à faire florès (même si, sur le moment, rien n'était moins sûr) ; nous avons également inclus des textes d'auteurs qui continuent à faire autorité sur le thème développé ; nous avons sélectionné des textes assumant une vocation de synthèse (voire d'état de l'art) de préférence aux articles fondés sur une investigation circonstanciée. C'est un peu le projet de ce numéro collector que de s'attacher à rendre compte de grandes dynamiques de la recherche dont *Recherche et formation* a pu se faire l'écho durant ses trente premières années d'existence.

La socialisation professionnelle et la transition école-travail

La transition « école-travail » a fait l'objet de plusieurs numéros, appréhendant tantôt les *curricula* en lien avec les attendus des milieux professionnels, tantôt – et plus frontalement – la transition professionnelle. La question de la socialisation professionnelle a également été saisie au prisme des relations à caractère formatif que les tuteurs en entreprise sont présumés exercer auprès de jeunes dans le cadre des cursus de formation dits « en alternance ». Annette Gonnin-Bolo et Catherine Mathey-Pierre se sont ainsi employées, dans un article publié en 1996 (numéro 22), à rendre compte des rapports entretenus par des jeunes et des tuteurs dans le cadre de formations en alternance. Le projet qui sous-tend leur texte est très précisément posé : « L'objectif est de décrire des processus de construction d'interactions mis en œuvre dans des formations en alternance et d'analyser ce que cela implique comme définition de rôles pour les différents acteurs impliqués » (p. 48). Le texte souligne à l'envi qu'une série d'ambiguïtés, tant au niveau des rôles que des statuts, sous-tend les relations. Côté stagiaires d'abord, on balance entre des rôles et des statuts d'élèves ou de quasi-salariés. Côté tuteurs ensuite, la personne ainsi nommée peut occuper des rôles et des statuts marqués par le cadre hiérarchique ou bien être dans les attributions liées à ses fonctions opérationnelles. Plus globalement, il importe de souligner le caractère assez peu défini de la fonction de tuteur en entreprise qui conduit à considérer que finalement « la première qualité requise pour exercer cette fonction est d'être un bon professionnel, intéressé par son métier et qui possède des savoirs d'expérience » (p. 54). Aux yeux des tuteurs eux-mêmes, la dimension formative associée au tutorat semble relever d'une forme d'implicite ou d'un équivalent logique : bon professionnel égal bon tuteur.

La question du « rapport au savoir » reste néanmoins pendante dans une telle configuration. Dans le cadre des investigations conduites par les auteurs, il apparaît que les tuteurs interrogés ont une « conception linéaire de la formation ». Pour eux, « il ressort que

le tuteur “sait” et que “le jeune ne sait rien” ; “on doit leur montrer notre savoir-faire”. Les savoirs que le jeune a – et ceux en particulier qu’il acquiert en formation – sont ignorés. La possibilité d’un savoir réciproque ou d’une confrontation de savoirs» reste également impensée. « Le retour de savoir, ou l’élaboration de compétences collectives ne paraît pas fonctionner. » (p. 60).

L’analyse de pratiques en travail social

Parmi les domaines d’activités sociales que la revue *Recherche et formation* s’est employée à couvrir, figure celui du travail social et, plus spécifiquement, ses professions visant explicitement à répondre à des « problématiques éducatives ». C’est au premier chef le cas de cet ensemble de professionnels que l’on désigne du nom d’éducateurs. Ils se ramifient et se distinguent en différents segments : éducateurs spécialisés, moniteurs éducateurs, moniteurs d’atelier, éducateurs techniques, éducateurs techniques spécialisés, éducateurs de jeunes enfants, aides médico-psychologiques, etc. En 2002 (numéro 39), Dominique Fablet publie ainsi un article de synthèse dédié à l’analyse des pratiques professionnelles desdits « éducateurs ». L’hypothèse qui traverse l’article est posée en page 52 : « C’est, entre autres, la vocation de dispositifs d’analyse des pratiques d’aider à l’élaboration de l’expérience professionnelle, lorsque, par un retour réflexif sur des situations jugées problématiques, il devient possible d’élucider le type d’écueils rencontrés, de mieux appréhender les réactions émotionnelles et les facteurs ayant contribué à les susciter, de repérer les voies permettant de s’engager dans d’autres modes de réponses que ceux déjà expérimentés. » Après avoir présenté les principaux jalons de l’histoire de la constitution du groupe professionnel des éducateurs, Dominique Fablet va centrer plus spécifiquement son propos sur la manière dont l’analyse des pratiques professionnelles est structurée par la profession, mais aussi la structure à son tour. Dans les années 60, « l’influence des savoirs “psy” » (p. 59) conduit à un usage à des fins prioritairement thérapeutiques des possibilités offertes par l’analyse des pratiques. « [S]i elle contribue ici à des remaniements identitaires et à l’évolution professionnelle des personnels soignants à travers le système de réunions mis en place, [l’analyse des pratiques] a cependant, pour principale finalité, la poursuite de visée thérapeutique singulière dans laquelle elle s’inscrit » (p. 60). Les critiques formulées au travail social dans les années post-68 n’épargneront pas la psychanalyse. Les sociologies critiques du « contrôle social » mais encore l’ensemble des initiatives conduites au nom de l’antipsychiatrie seront l’occasion de tester des formules originales d’intervention parmi lesquelles l’intervention institutionnelle. Quoi qu’il en soit et quel qu’en soit le nom, l’idée qu’il est nécessaire aux professionnels de l’éducation spécialisée de se prêter à une « analyse des pratiques professionnelles » a fait son chemin. À telle enseigne que, « quelle que soit la diversité des dispositifs mis en place sous cette appellation ou sous d’autres, [l’analyse des pratiques professionnelles] s’inscrit depuis longtemps pour les éducateurs comme une part constitutive de leurs activités professionnelles » (p. 66).

La formation des adultes entre éducation populaire et éducation permanente

Si la formation en travail social a fait l'objet de développements dans la revue *Recherche et formation*, cette dernière a consacré, plus largement, un numéro à la formation d'adultes dans des perspectives sociohistoriques. Dans le numéro 53 de 2006, Antoine Prost s'est proposé de fixer des « jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980) ». Le texte montre comment cette formation des adultes s'est développée, puis institutionnalisée, aux marges de l'Éducation nationale – voire contre elle souvent – sans que les tentatives de contrôle opérées par celles-ci aient jamais réellement abouti. Domaine d'activités sociales relativement « autonome et éclaté » (p. 11), la formation des adultes est, sur la période considérée, affranchie de la tutelle de l'Éducation nationale. « C'est ainsi, écrit Antoine Prost, que s'est mis en place un dispositif de formation d'adultes qui échappe pour l'essentiel à l'Éducation nationale même si celle-ci a fini par s'organiser pour y intervenir avec la création des GRETA [groupement d'établissements], se faisant ainsi une place notamment dans les actions financées par l'État » (p. 23).

Le premier jalon distingué par Antoine Prost relève de la montée en puissance de ce que l'on désigne aujourd'hui du nom de périscolaire. Ce sont les œuvres, laïques pour certaines, confessionnelles pour d'autres, qui vont dans le cadre de mouvements de jeunesse contribuer à la « formation » de leurs cadres mais aussi de leurs adhérent·e·s. La formation des moniteurs de colonies de vacances au sein des CEMEA (Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active) constitue un exemple canonique de ce type de démarche. Plus généralement, les initiatives que l'on va progressivement réunir sous l'appellation « éducation populaire » vont s'attacher, dès les années 1930, à une forme de sensibilisation, voire de formation culturelle, à travers les projets de ciné-clubs, de maisons de la culture. Si son histoire est antérieure à la période considérée – notamment *via* les pratiques dites de compagnonnage –, la formation professionnelle joue également un rôle majeur dans les années 1930 et constitue un pan significatif de la formation des adultes de l'époque. La formation des salarié·e·s dans le cadre des actions dites de « perfectionnement professionnel » est doublée d'une action publique en faveur des chômeurs frappés par la crise des années 1930.

Le second jalon d'importance correspond aux différents moments durant lesquels l'Éducation nationale s'est attachée à contrôler la formation des adultes. Le régime de Vichy joue ici un rôle majeur, au niveau des réalisations d'abord, du cadre idéologique ensuite. « Inventant » les écoles de cadres (une centaine créée en quelques années seulement), le régime de Vichy va surtout contribuer à légitimer ce qui relève depuis d'un certain bien entendu : « par-delà les formules pédagogiques, l'important ici est la légitimation d'une idée forte qui domine l'évolution ultérieure : l'accès à une responsabilité suppose une formation » (p. 15). En une formule inspirée de Max Weber, Antoine Prost indique ainsi :

« l'idéologie a disparu, ou peut-être s'est-elle seulement estompée ; la légitimation de la formation, son imposition comme préalable à la prise de responsabilités nouvelles demeure » (p. 15). Au retour de la Seconde Guerre mondiale, l'Éducation nationale qui avait obtenu de Vichy la « scolarisation des apprentissages professionnels » maintient un contrôle précaire sur la formation professionnelle (compétence partagée avec le ministère du Travail) et garde une tutelle relativement souple sur le périscolaire, avant que « Jeunesse et sports » ne quittent son giron. L'éducation populaire, en revanche, reprend son essor et gagne plus fortement encore qu'avant-guerre en autonomie. La lutte entre les projets d'éducation populaire non scolaire et éducation populaire au sein de l'Éducation nationale occuperont une bonne partie des années 1950 et aboutiront à une forme de grand partage : à l'Éducation nationale, la scolarisation qui va connaître, quelques années plus tard, son premier mouvement de massification ; aux mouvements d'éducation populaire, la « formation permanente » des adultes.

Troisième jalon de la période considérée, l'institutionnalisation du grand partage sous la V^e République. L'administration de la Jeunesse et des sports s'émancipe de l'Éducation nationale, au moins jusqu'en 1981. Le ministère de la Culture est créé et exerce sa tutelle sur une partie des associations à caractère culturel. Le ministère du Travail développe ses propres procédures d'agrément pour ce qui l'occupe, à savoir la formation professionnelle. Le secteur de l'animation socioculturelle va se développer et s'autonomiser progressivement de l'Éducation nationale, avec cette conséquence que « la structuration de l'animation socioculturelle en dehors de l'Éducation nationale et la légitimation institutionnelle de pratiques éducatives très différentes de l'enseignement ont contribué, en retour, à rabattre l'école sur la seule instruction » (p. 20). Un autre secteur va se développer aux marges de l'Éducation nationale durant la première moitié des années 1960 – même s'il sera actif sur un temps très court : celui de la promotion sociale. Il est désormais bien connu que le premier Premier ministre de la V^e République, Michel Debré, avait pour ambition de faire de la promotion sociale le cadre de sa politique, à des fins de « mobilité et de paix sociales » (p. 21). De fait, en bénéficier relevait d'une « sorte d'ascétisme redoutable » (p. 21) puisque les enseignements devaient être suivis en complément des activités de travail ordinaire. La formation dans les entreprises, enfin, s'organise jusqu'en 1971 hors du cadre de l'Éducation nationale. Après la loi du 16 juillet 1971 portant création de la « formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente », la place de l'Éducation nationale ne sera pas significative – au moins jusqu'à la fin des années 1970, fin de la période considérée dans l'article.

La conclusion d'Antoine Prost est passablement amère. « Dans cette évolution, [écrit-il,] la distance entre la formation initiale et la formation permanente s'est accrue ; les liens se sont distendus ; l'espoir placé dans la formation d'adultes pour régénérer les méthodes de l'Éducation nationale s'est révélé vain. Et la professionnalisation de la formation ronge le bénévolat et le militantisme qui faisaient de la formation des adultes non pas un métier mais une cause. » (p. 23).

L'analyse de l'activité : un élargissement du spectre d'investigation

Le numéro 42 (2003) de *Recherche et formation* consacré à « L'analyse de l'activité : approches situées » va clairement faire date et sera suivi de nombreux articles de recherche ou de dossiers qui, peu ou prou, seront inspirés par cette orientation originale de la recherche en éducation. L'article de synthèse proposé par Jean-Marie Barbier et Marc Durand montre en quoi ce qu'ils désignent comme « l'entrée activité » introduit une sorte de révolution copernicienne dans la manière de conduire des travaux de recherche en SHS (sciences humaines et sociales). Le texte exprime d'abord « la conviction [...] [que] *l'activité constitue une entrée privilégiée pour la construction progressive d'outils de pensée transversaux* à plusieurs champs de recherche / et de pratiques correspondantes. » (p. 100). Les auteurs soulignent combien le compartimentage disciplinaire traditionnel s'appuie, d'ores et déjà, sur des « entrées activité ». Il existe, par exemple, une économie, une philosophie, une psychologie ou une sociologie de l'éducation. Mais si ces disciplines ont en partage un « objet », leur dialogue reste limité du fait que les épistémologies propres sont généralement premières et que l'objet reste second.

Ce que montrent donc Jean-Marie Barbier et Marc Durand, c'est d'abord que les différentes disciplines de SHS développent bien des théories ou, *a minima*, des « approches » de l'activité. L'intention des auteurs est alors d'enjamber les disciplines afin de repérer les dénominateurs communs aux différentes grilles de lecture de l'activité. Sept « convergences » sont repérées : « *une conception holistique* de l'activité qui énonce une indissociabilité de l'action et de la cognition » ; « *une conception située* de l'activité » ; « *une conception incarnée* de l'activité » ; « *l'affirmation de la continuité et de l'inscription dans le temps* de l'activité » ; « *l'affirmation du caractère négocié* de l'activité » (p. 103) ; « *l'intérêt pour les phénomènes d'autonomie* de l'activité » ; « *l'intérêt pour la construction de significations* au cœur de l'activité » (p. 104). La conclusion provisoire, à ce stade de l'analyse, est alors que « l'activité constitue une entrée privilégiée pour la construction progressive d'une (ou plusieurs) culture(s) de pensée transversale(s) à plusieurs disciplines et champs de pratiques. »

Logiquement, les auteurs s'emploient, en deuxième partie de leur texte, à fixer ce qu'ils entendent par « entrée activité ». Cet exercice de définition s'accompagne d'une mise en débat des manières ordinaires de faire de la recherche en SHS et pose un cadre constructiviste à la posture de recherche finalement proposée. Il s'agit d'abord de caractériser une « posture de recherche affirmant qu'au-delà de leurs différences, les sciences humaines et sociales ont affaire à une même "réalité" qui constitue leur objet commun : l'activité humaine ». Il s'agit ensuite de pointer en quoi « l'entrée activité » ne s'accommode que très malaisément des « démarches de recherche classiques qui y découpent leur objet propre (l'individuel, le social, la langue, etc.) ». Il s'agit enfin d'admettre que « l'activité de production de connaissances est elle-même une activité socialement et historiquement située » (p. 105).

Jean-Marie Barbier et Marc Durand savent pertinemment que les manières de faire de la recherche, discipline par discipline, ont la peau dure. Si les objets amorcent un mouvement

de rapprochement *via* « l'entrée activité », les questions qui leur sont posées demeurent « distinctes et spécifiques » (p. 105). Force est d'observer que du point de vue scientifique mais aussi institutionnel, « l'entrée activité » n'a pas provoqué de grand *aggiornamento*. On n'observe pas de « rupture de la sectorisation répondant aux modes traditionnels de découpage disciplinaire et de structuration des équipes de recherche ». Et, pour l'essentiel, les supports de publications restent globalement « disciplinaires ». En 2003, Jean-Marie Barbier et Marc Durand reconnaissent ainsi que « l'entrée activité » a encore beaucoup à prouver avant qu'elle puisse présenter un « programme unifié ». Ils sont bien conscients que, pour l'heure, « le panorama scientifique ne présente pas [...] d'unité épistémologique, ce qui rend difficiles la capitalisation des résultats (parfois même au sein d'une approche particulière) et la fécondation théorique entre approches différentes » (p. 107).

Pour dépasser les « autismes disciplinaires » (p. 108), les auteurs fixent pour conclure trois priorités afin d'élaborer un véritable programme de recherche. La première priorité est « *d'articuler la construction d'objets de recherche en référence à des activités et à des théories de l'activité* » (p. 109). Pour ce faire, il importe d'assurer la « *mise en objet des catégories "naturelles" avec lesquelles les acteurs pensent et organisent leurs actes* et par l'utilisation de catégories construites par et pour la recherche » ; de proposer « *une formulation située des objets de recherche en référence à des enjeux d'activité* » ; d'offrir une « *mise en discussion de la capacité de la recherche à produire des discours théoriques portant sur l'activité en général, tout en affirmant le caractère situé de cette activité* ». La deuxième priorité est d'élaborer les « *outils de pensée cohérents avec cette entrée* » (p. 110). Jean-Marie Barbier et Marc Durand soulignent notamment la nécessité de se doter des outils de pensée permettant de rendre compte de l'activité en contexte et de ses transformations. Conformément à ce qui a été évoqué plus haut, la troisième et dernière priorité est, quant à elle, de « penser en termes d'activité le processus de recherche lui-même et les différentes activités qu'il associe » (p. 112). L'articulation des méthodes et des objets d'une part, des postures de l'autre (chercheur et/ou praticien) semble au cœur de la réflexion à conduire.

Au final, les auteurs s'interrogent : assiste-t-on à l'émergence d'une « nouvelle culture de pensée » (p. 112), voire même à l'avènement d'une nouvelle *épistémè* ? C'est ce dont l'avenir devra rendre compte.

Divers

D'autres sujets ont bien évidemment été traités de manière marquante au sein de *Recherche et formation*. L'intérêt de la recherche en SHS pour les « dynamiques identitaires » a ainsi conduit Mokhtar Kaddouri à coordonner le numéro 41 (2002) et à proposer un article de synthèse. Dans « Le projet de soi entre assignation et authenticité », il soutient, à la suite de Claude Dubar, la nécessité d'étudier la « transaction identitaire ». Car, dans le champ qui occupe l'auteur (la formation des adultes), « l'espace de la transaction identitaire » (p. 45) est au cœur de toutes

les dynamiques identitaires repérées. « Continuité identitaire », « transformation identitaire », « gestation identitaire » ou « anéantissement identitaire » s'observe au terme d'une double transaction « biographique » (entre soi et Soi) et « relationnelle » (entre soi et autrui).

La « pratique réflexive » (son intérêt, ses conditions de possibilités, les méthodologies permettant sa mise en œuvre) a également significativement occupé *Recherche et formation*. Dans le cadre d'un numéro intégralement dédié à la figure du « praticien réflexif » (n° 36, 2000), Philippe Perrenoud s'attache à synthétiser les fondements épistémologiques, théoriques et méthodologiques des recherches menées à propos de la « réflexion sur l'action ». Considérant que « l'être humain est capable à la fois d'improviser devant des situations inédites et d'apprendre de l'expérience pour agir plus efficacement lorsque des situations analogues se présenteront » (p. 135), Philippe Perrenoud fait l'hypothèse « qu'il n'y a pas de pratique réflexive complète sans dialogue avec son inconscient pratique, donc sans prise de conscience » (p. 136).

De manière peut-être encore plus récurrente, une interrogation point depuis l'origine de *Recherche et formation*. Finalement, de quoi parle-t-on lorsque l'on traite de formation ? Dès le numéro 3 (1988), cette question est prise en charge par Georges Adamczewski. Si la typologie proposée a vieilli, elle avait alors le mérite de proposer des éléments de classification opérants, pour les chercheurs et les praticiens. Dans une approche traditionnelle, la formation est d'abord définie comme « information » (avoir des connaissances, savoir des choses, recevoir des éléments de contenu). Un « mode pédagogique transmissif et impositif » (p. 8) caractérise cette pratique de la formation. Dans une orientation ordinairement plus marquée en formation d'adultes, la formation est ensuite appréhendée comme une « activation » (faire des expériences, agir sur le monde, réagir aux propositions du formateur). La formation peut également être saisie comme « développement » (d'un être humain adulte ouvert aux apprentissages, suivant une grille de lecture existentialiste). La formation peut encore être saisie comme « communication » (occasion de coopération, de partage et de confrontation). Enfin, dans une veine plus libertaire, la formation peut être pensée comme « transformation » (favorisant la désaliénation, la libération et la conception d'alternatives aux modes d'organisation actuels).

Conclusion

Le propos de cet article au statut bien particulier ne consistait pas à inventorier, sur trente ans, l'ensemble des thématiques travaillées au sein de *Recherche et formation*, au-delà de la formation initiale et continue des enseignants. L'entreprise aurait été proprement démesurée et le défi n'aurait pu être que très partiellement relevé. Nous avons plutôt opté pour quelques coups de sonde soigneusement choisis (même s'ils n'échappent pas totalement à l'arbitraire). Thématiques majeures et auteurs de référence ont été croisés aux fins de sélection. Voilà pour le choix du corpus.

Sur le fond, l'ambition n'était pas de faire une relecture critique des textes publiés et de rendre ainsi compte de leur résistance à la patine du temps (et surtout des recherches

conduites depuis leur parution). Nous sommes resté à un mode d'exposition d'ordre factuel, mobilisant de très nombreux extraits. Voilà pour la méthode discutée de concert avec l'ensemble des participant·e·s à ce numéro.

Alors que nous nous apprêtons à finaliser son écriture, la question pendante, qui nous a taraudé durant tout le processus de lectures et relectures préparatoires, de sélection des textes et d'agencement, reste toujours d'actualité : cet article au statut étrange (une forme de compilation désignée comme « macro article ») a-t-il du sens et de l'intérêt ? Que cet exercice ait du sens et de l'intérêt pour nous est une chose, qu'il en ait pour le lecteur en est une autre. Pour nous donc, il permet de faire un point d'étape, de lire ou de relire des textes qui ont compté dans l'histoire de la revue et qui ont contribué à structurer des champs de recherche (et parfois aussi des champs de pratiques professionnelles). Ils participent – au côté de très nombreux autres – à synthétiser un nombre conséquent de recherches, à éclairer des angles aveugles et à frayer de nouvelles voies pour des travaux ultérieurs. Au lecteur de convenir s'il partage ce sens et cet intérêt.

Cédric Frétnié
cedric.fretigne@u-pec.fr

Bibliographie

- Adamczewski, G. (1988). Les conceptions et les formes de la formation : vers une nouvelle typologie. *Recherche et formation*, 3, 5-18. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1988_num_3_1_913>.
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99-117. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_42_1_1831>.
- Best, F. (1987). Éditorial. *Recherche et formation*, 1, 7-8. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1987_num_1_1_879>.
- Fablet, D. (2002). Travail social et analyse des pratiques professionnelles. Les éducateurs et leurs modèles de référence. *Recherche et formation*, 39, 51-68. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2002_num_39_1_1741>.
- Gonnin-Bolo, A. et Mathey-Pierre, C. (1996). Jeunes et tuteurs en entreprise : quelques questions autour de l'alternance « ordinaire ». *Recherche et formation*, 22, 47-64. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1996_num_22_1_1345>.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et formation*, 41, 31-47. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2002_num_41_1_1772>.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'*habitus*. *Recherche et formation*, 36, 131-162. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_36_1_1694>.
- Prost, A. (2006). Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980). *Recherche et formation*, 53, 11-23.
- Vial, M. et Louvet, A. (1987). Quelle revue ? Par qui ? Pour qui ? *Recherche et formation*, 1, 9-10. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1987_num_1_1_880>.

Abstract

A reading path. Extension of the training area. Beyond initial and continuing teacher training

ABSTRACT: This article will focus on texts published in *Recherche et formation* that focus on the training (initial and continuing) of groups other than primary or secondary school teachers. Insofar as an article in this collector's issue is devoted to "analytical perspectives", we will leave aside the thematic files dedicated to theoretical and methodological approaches.

KEYWORDS: transition from school to work, adult education