



Chaire UNESCO

Former les enseignants au XXI^e siècle

Conférence de consensus-dissensus

jeudi 12 juin 2014

Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ?

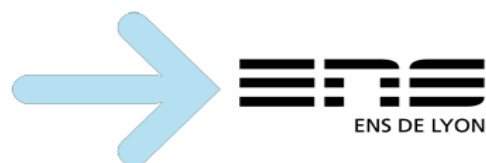
État de l'art

Guillaume Serres et Sylvie Moussay

Laboratoire ACTé (EA 4281)

Clermont Université, ESPE Clermont Auvergne

Guillaume.SERRES@univ-bpclermont.fr Sylvie.MOUSSAY@univ-bpclermont.fr



Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ?

Sommaire

Introduction autour des tendances et points de convergences.....	3
1. Débats autour des modèles et des modalités de la formation.....	6
1.1 L'alternance comme principe organisateur de la formation.....	7
1.2 La réflexivité comme modalité de formation	9
1.3 Emprunts des concepts et outils de l'analyse du travail.....	9
2. Des modèles et modalités de formation à l'activité des formateurs.....	11
2.1 Diversité des acteurs : articulation des activités dans les dispositifs de formation.....	11
2.2 Quelles expertises ?	13
3 Perspectives pour la formation des formateurs.....	14
3.1 Les référentiels, oui mais de compétences ou de dilemmes ?.....	14
3.2 Quelles priorités ?.....	15
Bibliographie	17

Note aux lecteurs : L'objectif de ce texte est de présenter plusieurs questions susceptibles d'orienter les débats de la quatrième conférence de consensus de la Chaire UNESCO. Le lecteur pourra ainsi trouver des repères pour, nous l'espérons, profiter des débats et ainsi mieux y participer. Cet état de l'art est volontairement orienté, il ne prétend pas couvrir l'ensemble des recherches produites dans le domaine. Les choix ont été faits afin d'introduire au mieux les propos des intervenants sur la thématique de l'activité des formateurs d'enseignants et de donner un aperçu de cette journée aux participants.

Introduction autour des tendances et points de convergences

L'activité des formateurs constitue un des quatre objets ciblés par la Chaire UNESCO « Former les enseignants au XXI^e siècle ». Mieux comprendre leur activité et les dispositifs dans lesquels ils œuvrent est un enjeu clef pour une formation des enseignants de qualité.

De nombreux ouvrages ont mis en exergue les convergences à l'échelle internationale concernant la professionnalisation des enseignants et les défis relatifs à leur formation (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002 ; Etienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, 2009 ; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008 ; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). Les efforts réalisés à ce jour s'inscrivent dans une histoire de plus en plus commune et convergente dans la francophonie notamment. Le projet de la Chaire UNESCO insiste sur la nécessité de poursuivre ces débats internationaux en vue d'interroger les conditions qui facilitent ou font obstacle à la formation : « À l'échelle internationale, force est de reconnaître qu'aucun véritable consensus n'est clairement établi entre les chercheurs, les décideurs politiques et les responsables des plans de formation quant aux modalités à proposer pour la professionnalisation des enseignants. C'est pourquoi l'heure nous semble venue de tester à nouveaux frais, et à l'échelle des dix pays partenaires de notre Chaire UNESCO, la pertinence de nouvelles formes d'alternance entre des modalités régulièrement opposées dans les plans de formation, et qui, sous certaines conditions, pourraient contribuer de manière complémentaire au processus complexe de professionnalisation des enseignants : formation en présentiel et formation à distance, autoformation et co-formation, formation à partir de l'activité débutante et formation à partir de l'activité experte, formation disciplinaire et formation transversale » (Projet Chaire UNESCO : « Former les enseignants au XXI^e siècle », Luc Ria - [lien hypertexte](#)¹). À l'heure de penser les complémentarités plutôt que les oppositions, l'activité des formateurs est ici envisagée comme un point névralgique à considérer dans la mesure où les principales difficultés inhérentes à la formation se précipitent et se retrouvent en tension au sein même de leur activité quotidienne. C'est le choix opéré pour cette journée de réflexion que de centrer l'attention sur ces acteurs et leurs fonctions, leurs activités ou plus largement leur travail en vue de débattre de la

¹ <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/chaire/un-projet-ambitieux-de-recherche-et-de-formation-dans-la-francophonie>

formation des enseignants et de ses objectifs.

Deux évolutions récentes sont développées dans la suite de cette introduction. Elles semblent importantes à considérer et à débattre dans le cadre de cette conférence dans la mesure où elles occupent une place importante dans le projet de la Chaire UNESCO.

La première évolution est relative à l'impact des connaissances produites sur les enseignants débutant dans l'activité de formation. Il apparaît en effet que les débats autour de la formation des enseignants ont été notamment renouvelés ces vingt dernières années par les connaissances produites à l'échelle internationale sur l'activité des enseignants débutants (Daguzon, 2009 ; Hoff, 2009 ; Marquié-Dubié, 2009 ; Ria & Durand, 2001 ; Ria, Sève, Durand & Bertone, 2004 ; Moussay, 2009 ; Saujat, 2004). Ces dernières ont permis de mieux comprendre les parcours de formation (Goigoux, Ria & Toczec-Capelle, 2009), les malentendus, les rendez-vous manqués (Gelin, Rayou & Ria, 2007 ; Serres, 2006). Elles amènent à reconsidérer les interventions formatives (Cartaut & Bertone, 2009) et notamment les interactions tutorales en prenant davantage en compte l'activité des formés dans ses réalisations, ses potentialités et ses empêchements (Moussay, 2009 ; Saujat, 2009). Former des enseignants en s'efforçant d'intégrer des apports de la recherche sur les parcours de formation des débutants suppose des déplacements les équilibres en place : *« La centration sur le caractère générique de l'activité des enseignants oblige à réinterroger la place des enjeux des savoirs disciplinaires dans ces processus de professionnalisation. L'intervention auprès des jeunes enseignants nécessite dans cette perspective d'inscrire les questions de transmission des savoirs scolaires en lien avec leurs dispositions à percevoir et agir en classe en cours de construction. Dans cette perspective, les enjeux académiques et les enjeux de viabilité au travail doivent être pensés de manière consubstantielle, comme les deux faces d'une même pièce »* (Projet Chaire UNESCO : « Former les enseignants au XXI^e siècle » Luc Ria - [lien hypertexte](#)²). Il semble possible de s'entendre sur la nécessaire attention à porter à l'activité des formés pour concevoir des formations qui tiennent compte de leurs temporalités, de leurs normes de viabilité, sans pour autant rabattre les attentes et les normes institutionnelles. Composer en formation dans cet entre-deux entre normes des individus et normes institutionnelles est un réel défi. Les évolutions en cours comportent pour certains des risques, comme celui d'un passage d'une figure extrême « applicationniste » faisant précéder la théorie à la pratique à une autre figure extrême du « tout à la pratique » ou tout savoir se devrait d'être directement mobilisable et conduire nécessairement à une pratique plus efficiente (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2008). C'est bien un modèle intermédiaire qui semble à discuter et stabiliser afin de permettre une intégration progressive des divers apports de la formation et éviter que chacun reste centré sur ces objectifs et « balaye devant sa porte » (Perrenoud, 1998). Les formateurs, qu'ils soient plus proches du terrain ou du centre formateur, ont à composer avec cette tension. Ils doivent tantôt accompagner le passage de données factuelles établies généralement sous la forme de savoirs à des gestes d'enseignement, à des dispositions à penser et à agir et tantôt accompagner le passage de réussites en acte à leur conceptualisation (Pastré, 1999a ; Vergnaud, 1996).

Une deuxième évolution semble jouer un rôle dans le renouvellement des débats sur la formation et

² <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/chaire/un-projet-ambitieux-de-recherche-et-de-formation-dans-la-francophonie>

sur l'activité des formateurs. Elle est relative aux emprunts de plus en plus fréquents des sciences de l'éducation et de la formation aux démarches d'analyse du travail en vue de la formation tels qu'ils ont été décrits par Marc Durand lors de la conférence introductive de la Chaire UNESCO (2013) - [lien hypertexte](#)³. Ces emprunts renouvellent la façon d'interpréter le rapport à la prescription et notamment les écarts à cette prescription. Ils renouvellent la façon de considérer le rapport des travailleurs à leur activité (Coste, 2014) - [lien hypertexte](#)⁴. Ils suscitent également de nouvelles pistes de réflexion sur l'activité des formateurs. Outiller ces derniers des méthodes et démarches développées pour analyser le travail est perçu comme un levier intéressant pour les aider à concevoir leurs interventions. Les pistes avancées par la Chaire vont dans ce sens en proposant de créer des « espaces d'analyse du travail » : « *L'un des volets prometteurs pour la formation initiale et continue pourrait être la création au sein même des établissements scolaires de nouveaux « espaces d'analyse du travail » pour articuler : a) des espaces d'accompagnement institutionnalisé par des formateurs ou des tuteurs et des espaces plus informels d'observation et d'analyse de l'activité entre pairs et b) des modalités d'analyse des activités déployées dans le huis clos des classes et des modalités d'usage de corpus vidéo relatifs aux activités d'enseignement typiques, identifiées par la recherche, pour apprendre à se (re)connaître, à développer une acuité réflexive et à se projeter dans une dynamique constructive de développement professionnel par l'entremise de l'activité tierce* » (Projet Chaire UNESCO : « Former les enseignants au XXI^e siècle » Luc Ria - [lien hypertexte](#)⁵). Des expérimentations dans des établissements scolaires français montrent le potentiel heuristique de cette perspective qui consiste à rapprocher le milieu de la formation du lieu de travail et à construire des nouveaux espaces d'analyse de l'activité tels les laboratoires du changement (Ria & Lussi Borer, 2013 ; Ria & Moussay, accepté). Ces emprunts récents à l'analyse du travail tendent à poser de nouveaux clivages entre didactique disciplinaire et didactique professionnelle. Le colloque relatif au travail enseignant organisé en 2011 à l'INRP de Lyon a tenté de montrer la fécondité du croisement de ces approches - [lien hypertexte](#)⁶. Les démarches inspirées de l'analyse du travail, certes coûteuses en temps, supposent d'aborder l'activité professionnelle dans sa complexité et sa dynamique ; ce qui marque ici une rupture entre des démarches de formation globales qui tentent à considérer toutes les dimensions de l'activité enseignante simultanément et d'autres qui s'efforcent de découper pour mieux analyser certaines dimensions. Les reproches adressés aux démarches analytiques sont notamment de ne pas être suffisamment utilisables par les enseignants bien que leur force réside principalement dans la mise à jour des potentiels gains sur le plan de la qualité des apprentissages des élèves. Quant aux démarches plus globales, elles semblent en difficulté de tenir toutes les dimensions du travail

³ <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/colloque-inaugural/videos/thematique-3-l2019app>

⁴ <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/developpement-professionnel/conference-s-epanou>

⁵ <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/chaire/un-projet-ambitieux-de-recherche-et-de-formation-dans-la-francophonie>

⁶ <http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant>

simultanément et à formaliser explicitement leurs contenus. Si elles permettent aux formateurs de s'inscrire avec force au plus proche des questions professionnelles que les formés ont à résoudre, l'invocation de la réflexivité et l'appel au collectif comme ressource de développement semble davantage posé que maîtrisé. Des débats sont attendus au cours de la journée de conférence pour envisager les complémentarités de ces démarches dans l'activité de formation.

La suite de ce texte introductif est structurée autour de trois parties. La première partie s'attachera aux modèles et modalités de formation des enseignants aux questions d'alternance et de réflexivité qui renouvellent les interrogations autour de l'activité des formateurs. La deuxième partie abordera plus spécifiquement l'activité des formateurs. La troisième partie ciblera quelques perspectives pour la formation des formateurs.

1. Débats autour des modèles et des modalités de la formation

Depuis plusieurs années, l'optimisation de la formation des enseignants est devenue un enjeu de réflexion majeur en vue de l'amélioration des systèmes éducatifs. Les travaux de recherches et les priorités politiques convergent pour insister sur la nécessité d'un véritable partenariat entre les centres de formation universitaires et les terrains scolaires. Force est de constater que les partenariats souhaités sont difficilement mis en place. Ils conduisent à une alternance souvent qualifiée de « *juxtapositive* » (Malglaive, 1993) entre les différentes instances et acteurs de formation.

Dans cette recherche d'optimisation, il est possible de repérer à l'échelle internationale différents modèles de formation. Le modèle anglais est par exemple plus axé sur le compagnonnage et le tutorat. Le modèle écossais privilégie les échanges en groupe et la création d'une équipe de tuteurs plutôt que la prise en charge individuelle. En Finlande, la professionnalisation privilégie la mise en activité de l'étudiant dans le cadre de recherches. Le jeune professeur fait des allers-retours entre l'université et la classe, entre la recherche et la pratique. En France, le clivage entre centre et terrain de stage reste fort, l'entrée par les savoirs disciplinaires reste majoritaire. La prise en charge des formés est le plus souvent individuelle à l'exception d'initiatives locales de mise en place de groupe de suivi ou de triade de supervision associant les enseignants de terrain assurant ponctuellement des missions de formation et formateurs permanents appartenant au centre de formation.

Parallèlement à ces efforts renouvelés d'optimisation de la formation, Escalié et Chaliès (2011) indiquent que des propositions concrètes sont faites dans la littérature pour réviser la formation comme celle de l'aménager selon le modèle des « communautés de pratiques » (Lave & Wenger, 1991). Ce type d'environnement suppose la mise en place d'un « espace hybride » (Zeichner, 2010) permettant aux enseignants en cours de formation de connecter plus étroitement les connaissances acquises à l'université et les expériences de terrain (Coffey, 2010 ; Lessard, 2008). Pour Zeichner (2010), ces initiatives ont pour vocation de « casser » l'asymétrie, la hiérarchisation, la relation autorité entre les savoirs selon qu'ils sont issus du centre universitaire ou du lieu de pratique professionnelle. Concrètement il s'agit de rapprocher, de connecter les lieux de formation afin de constituer ces « espaces hybrides ». Des limites sont posées par Douglas et Ellis (2011) qui montrent que l'usage

d'outils susceptibles d'aider à établir des mises en correspondance de liens structurels forts entre universités et écoles n'améliorent pas nécessairement les apprentissages des enseignants débutants. Ces limites montrent que les liens structurels et les outils communs ne suffisent pas, elles renforcent à nos yeux l'intérêt de situer la réflexion au niveau de l'activité des formateurs afin de structurer leurs diverses missions autour d'objectifs communs.

La mise en œuvre de communautés de pratique aboutit selon les travaux cités plus tôt à la création d'un environnement de formation plus collaboratif et interactif entre les formés et les multiples formateurs impliqués. Au-delà de la structure de tel ou tel dispositif, c'est bien davantage le processus de collaboration qu'il est susceptible de favoriser entre les formés et les formateurs qui est à mettre en avant. Dit autrement, c'est ici tout l'enjeu du passage d'une « collection de formateurs » à un « collectif de formateurs » pour aboutir à un « collectif de formation ».

1.1 L'alternance comme principe organisateur de la formation

Dans la plupart des pays le principe de l'alternance entre l'université et les établissements scolaires est repris comme un organisateur central de la formation professionnelle initiale des enseignants (Ciavaldini-Cartaut, 2009). Le paradoxe de l'alternance tient probablement au fait qu'il est attribué à ce concept des propriétés intégratives alors même qu'il impose une pensée bipolaire. Le dernier colloque de l'OCDE (2013) relatif à la formation initiale et continue des enseignants a souligné l'intention partagée des pays membres de s'inscrire dans une perspective intégrative qui écarte les oppositions stériles entre théorie et pratique, entre disciplinaire et transversale.

Si le consensus est établi au niveau des intentions pour faire de l'alternance un objet intégrateur, les conceptions et modalités d'organisation de l'alternance sont diverses (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2008). Plusieurs descriptions ont été réalisées (Goigoux & Paries, 2006). De prime abord, l'alternance repose sur une partition des espaces-temps de formation, en particulier entre des cours et des stages. Au-delà de ce principe, l'alternance recouvre des formes plurielles. Ces formes drainent des conceptions et des pratiques contrastées, entre des logiques productives et éducatives.

Des travaux ont mis en évidence les écarts entre alternance prescrite et alternance vécue par les formés (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2008 ; Zeitler, 2001). Ils réinterrogent l'alternance en décrivant la façon dont elle est vécue par les formés dans leur parcours de formation. Daguzon et Goigoux (2012) soulignent que les enseignants débutants déplorent des « écarts » entre la formation en centre et la formation par l'exercice professionnel, ils évoquent la distinction entre « théorie » et « pratique » sans donner le même sens à ces mots. Les auteurs indiquent que pour les débutants trop « théorique » peut renvoyer au fait que certaines ressources ne constituent pas des ressources directes pour l'action. Elles sont jugées comme étant « hors de portée » de leurs compétences du moment. Théorique prend alors le sens de non mobilisable dans l'action quotidienne. Les débutants

peuvent les juger utiles et nécessaires tout en estimant ne pas pouvoir réussir à les mobiliser. Trop « théorique » peut renvoyer à « trop difficile à tenir », ce qui était envisageable dans le cadre aménagé et accompagné du centre de formation en dehors de l'urgence du travail ne l'est plus seul, au quotidien, dans la classe lorsque toutes les dimensions du métier sont à considérer simultanément. Trop « théorique » peut également renvoyer à « prématuré », les intérêts pratiques de la formation sont reconnus mais sont jugés prématurés dans la mesure où les débutants disent avoir d'autres intérêts pratiques à régler. Trop « théorique » peut également renvoyer à trop « général » dans le sens de trop éloigné des conditions d'exercice avec lesquelles ils doivent composer à ce jour. Les descriptions fournies par ces auteurs permettent de pointer les possibles obstacles et malentendus inhérents à l'alternance. Elles mettent en évidence que les problèmes tels qu'ils sont appréhendés par les formés peuvent être de nature très différente et que ces derniers pour être dépassés se doivent d'être accompagnés pour conduire à des réussites et éviter qu'ils ne se démobilisent.

À défaut de pouvoir considérer ces différents problèmes, l'alternance reste souvent limitée à la mise en place des stages alors qu'elle suppose un partage de la formation entre le centre de formation et les terrains scolaires. Un partage qui doit être conçu non comme un simple alternat mais comme une situation formative par la mise en synergie des lieux de formation et des missions propres aux différents formateurs. Les formateurs exerçant leurs missions au plus proche des terrains de stages sont souvent ciblés comme étant les acteurs clef de l'alternance, les textes officiels leur confèrent un rôle de pivot pour faire vivre l'alternance. Sur ce point, il semble possible de repérer une évolution dans la façon de considérer ce qu'est l'alternance et qui a la charge de la réaliser ou de la faire vivre. De façon très schématique, l'alternance a été renvoyée dans un premier temps à la charge des formés, pour être par la suite renvoyée aux formateurs exerçant au plus proche des terrains de stage. À ce jour, les résultats et recherche ainsi que les orientations institutionnelles semblent davantage renvoyer l'alternance à la charge du collectif de formation et à sa structuration.

Des débats semblent importants à mener sur ces évolutions qui concourent à un déplacement des équilibres actuels. Des investigations sont réalisées dans le cadre de la Chaire Unesco pour faire des établissements scolaires des lieux de formation et de concrétisation de l'alternance (Feyfant, 2014) - [lien hypertexte](http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/espaces-formations/conference-former-au-sein-des-etablissements/etat-de-l-art-annie-feyfant)⁷. D'autres auteurs comme Brisard et Malet (2003) soutiennent l'idée que la solution se trouve dans un entre-deux en évoquant la nécessité d'un « décroisement » des lieux d'apprentissage en vue de favoriser le continuum du processus de formation des enseignants par la constitution d'équipes de formateurs pluri-catégoriels. Durand et Filliettaz (2009) soulignent la nécessité de penser un « espace intermédiaire » qui supposerait de nouvelles formes de coordination entre les formateurs et entre les lieux de travail et de formation. Pasche Gossin (2012) note l'importance de la pratique d'accompagnement et d'un partenariat entre divers acteurs. Cette spécificité ne va pas sans difficultés et les tensions entre deux mondes conditionnées par des

⁷ <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/espaces-formations/conference-former-au-sein-des-etablissements/etat-de-l-art-annie-feyfant>

logiques organisationnelles et conceptuelles parfois contraires ne favorisent pas toujours une collaboration fructueuse.

1.2 La réflexivité comme modalité de formation

La réflexivité est à relier au paradigme du « praticien réflexif » (« *reflective practitioner* ») issu des travaux nord-américains de Donald Schön (1983). Ce paradigme assimile le professionnel à une sorte d'expert capable d'allers-retours systématiques entre l'action et la réflexion sur l'action. L'appel à la réflexivité valorisé dans la pratique professionnelle est également valorisé dans les activités de formation. Largement mobilisée, elle ne semble pas pour autant l'être toujours pour les mêmes raisons. Certains auteurs y voient des limites par exemple lorsque les formateurs disent se retenir de dire ce qu'ils savent sous prétexte que la modalité de formation qui engagerait la réflexivité conduirait à des apprentissages plus robustes (Goigoux, Ria & Toczeck, 2009).

L'appel à la réflexivité dans l'activité de formation suppose pour Bertone et Saujat (2013) d'interroger les conditions à réunir pour que les formés accèdent à des occasions de découvrir la nature de leur engagement en classe et développent le sens de leur activité d'enseignement en envisageant de nouvelles possibilités d'action. En ce sens, Bertone, Chaliès et Clot (2009) soutiennent qu'il existe une différence de nature fondamentale entre le fait de parvenir à énoncer des difficultés et à envisager des actions potentiellement réalisables pour les résoudre et réussir à les réaliser en situation d'enseignement. Plusieurs travaux relatifs à l'activité des formateurs de terrain insistent d'ailleurs sur l'importance de développer une attention au devenir des conseils ou pistes nouvelles d'action (Cartaut & Bertone, 2009 ; Serres, Ria & Adé, 2004) afin d'accompagner les formés à dépasser des empêchements, des obstacles à l'actualisation de nouvelles possibilités d'action ou encore les processus de sur-généralisation souvent en jeu dans les dynamiques de formation (Daguzon, 2010).

Comment concevoir la réflexivité ? Quelle place lui accorder ? Quelles limites faut-il poser aux injonctions de subjectivité et à l'appel généralisé à faire preuve de réflexivité responsable (De Munck, 1999) ? Si la réflexivité semble jouer un rôle majeur, son usage ne cache-t-il par parfois des impensés, des lacunes de la formation initiale et continue des enseignants mais aussi de la formation des formateurs ?

1.3 Emprunts des concepts et outils de l'analyse du travail

Comme le soulignent Durand et Filliettaz (2009), la recherche d'efficacité dans la formation a conduit à un renouvellement des modèles, en rupture avec l'approche « séquentielle » traditionnelle faisant succéder à une phase de formation une phase d'opérationnalisation pratique des acquis. Les auteurs poursuivent en montrant qu'une multitude de dispositifs de formation des enseignants ont été conçus dans la perspective de rapprocher la formation du travail. Force est de constater aujourd'hui que des emprunts à l'analyse du travail sont de plus en plus fréquents dans l'activité des formateurs. Les usages sont divers, les outils développés par des analystes du travail sont utilisés par des formateurs. Au-delà des outils, les démarches et les concepts développés font également l'objet d'usages dans le

cadre de la formation des enseignants. Cinq pistes d'usage ont été avancées par Durand lors de la conférence introductive de la Chaire Unesco - [lien hypertexte](#)⁸ :

- Enseigner les concepts et méthodes de l'analyse du travail dans les centres de formation ;
- Développer une didactique du travail enseignant en vue de concevoir des contenus et dispositifs de formation sur la base d'analyses préalables du travail ;
- Développer les démarches itératives en analysant la formation elle-même comme un travail : analyser conjointement l'activité des formateurs et des formés, modifier l'environnement et produire une nouvelle analyse ;
- Penser l'accompagnement des trajectoires professionnelles des entrants dans le métier à partir de l'analyse de leur activité ;
- Soutenir la mise en œuvre de collaborations entre analystes et travailleurs comme source de développement pour les travailleurs.

Ces rapprochements entre sciences du travail et le domaine de la formation des enseignants réinterroge l'activité des formateurs et les repères nécessaires à la conduite de leurs missions. Il semble important dans une formation à visée professionnelle de développer cette expertise chez les formateurs. De la même manière qu'un professeur doit avoir des repères les plus précis possibles sur les élèves, un formateur doit avoir des repères sur les élèves et sur les enseignants débutants. De la même manière qu'un enseignant se doit de maîtriser les didactiques propres aux disciplines scolaires, un formateur doit à nos yeux avoir, en plus de ces derniers, des repères et des outils didactiques propres au travail auquel il forme. Si ces derniers ne peuvent avoir l'ensemble de ces repères, la complémentarité de leurs missions semble dès lors primordiale. Un enseignant reconnu pour son expertise n'a donc pas toutes les dispositions pour former un débutant. Wiles et Bondi (2000) sont d'avis que les formateurs devraient être capables de lire et d'interpréter le niveau de développement professionnel de l'enseignant de manière à identifier leurs besoins et à y répondre notamment par la mise en place de conditions d'apprentissage du métier qui soient adaptées (Saussez & Yvon, à paraître). Ceci est également partagé par Brunelle et Brunelle (1999), Desbiens, Brunelle, Spallanzani et Roy (2006) et conduit à penser les formations à la supervision non pas seulement en considération de techniques d'intervention comme l'observation, le feed-back et le renforcement, mais aussi en fonction de modèles conceptuels permettant de comprendre et de situer le développement professionnel des stagiaires en enseignement.

Des précautions nous semblent particulièrement à considérer concernant les emprunts à l'analyse du travail. L'une d'entre-elle est relative à la façon de considérer les situations de travail. Si ces dernières sont considérées comme des lieux privilégiés d'apprentissage, elles sont rarement organisées dans cette perspective. Un équilibre est à trouver entre logique productive (faire la classe) et logique constructive (apprendre à faire la classe) (Rabardel, 1995). Si le travail est considéré comme un lieu privilégié d'apprentissage comment organiser les situations de travail pour optimiser cet

⁸ <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/colloque-inaugural/videos/thematique-3-l2019apprentissage-au-travail>

apprentissage. Les travaux d'Olry (2007) insistent sur le fait que l'activité constructive dans les situations ordinaires de travail est très limitée. Comment aménager les situations d'enseignement en vue de la formation ? L'usage de la vidéo en formation (Gaudin & Flandin, 2014) n'est-il pas à envisager dans cette réflexion globale sur l'alternance ? - [lien hypertexte](#)⁹. Rapatrier l'activité vécue en formation pour en faire un objet et une ressource est coûteux en temps et suppose une reconfiguration de la progressivité des contenus de la formation sans remettre entièrement en question leur nature.

2. Des modèles et modalités de formation à l'activité des formateurs

2.1 Diversité des acteurs : articulation des activités dans les dispositifs de formation

Les acteurs de la formation sont multiples. Cette multiplicité, envisagée comme une source de richesse n'est pas sans poser de problèmes de complémentarité de leurs missions et objectifs. De nombreuses dénominations sont utilisées pour désigner les acteurs ayant des missions ou fonctions de formation des enseignants. Lors de la conférence, les contributeurs se référeront à diverses dénominations en perpétuelle évolution : enseignant associé, maître de stage, formateur universitaire, maître formateur, conseiller pédagogique, enseignant tuteur, superviseur, etc. Ces dénominations renvoient à des missions différentes et des tâches spécifiques (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002). D'ailleurs, l'activité du formateur évolue en fonction du lieu d'exercice (terrain de stage, centre de formation), du public (Pasche Gossin, 2006). De plus, les dénominations ne sont pas stables dans le temps. Cette valse des étiquettes (Perrenoud, 1994) tient à plusieurs facteurs dont l'évolution des conceptions autour de la place et du rôle des terrains de stage dans la formation, l'évolution du rôle des formateurs et plus largement à la façon de penser les parcours de formation initiale des enseignants (Goigoux, Ria & Toczeck, 2009 ; Rouve & Ria, 2008 ; Saujat, 2004 ; Serres, 2009). Les questions autour de cette diversité d'acteurs sont au cœur des contributions de la conférence : quel partage des tâches ? Quelles articulations de leurs activités dans quels dispositifs ? Quelle complémentarité des acteurs en co-présence ? Quelles sont les activités de chaque formateur au sein d'un travail collaboratif et collectif ? Et plus précisément, que font réellement les formateurs et quels sont les dilemmes qui traversent leur activité ?

Face aux objectifs parfois antagonistes des missions, les formateurs de terrain sont pris au cœur de contradictions et de dilemmes professionnels, bien identifiés par la recherche et faisant l'objet aujourd'hui d'un consensus : aider ou évaluer ; transmettre le métier ou faire réfléchir sur le métier ; aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner (Chaliès & Durand, 2000) ; former dans une logique de préparation ou de réparation de l'action ; former à court terme ou à long terme (Serres,

⁹ <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/video-formation/conference-sur-la-videoformation/etat-de-l-art-s-flandin-et-c-gaudin>

2009). Face aux conflits de légitimité, les formateurs procèdent parfois par tâtonnement, en fonction de conceptions personnelles et éprouvent de grandes difficultés à construire un espace de travail collaboratif au service de la formation des enseignants. La question d'un aménagement du tutorat pour dépasser les formes duelles traditionnelles du conseil est ainsi posée avec acuité. Cette réorganisation du tutorat centrée sur des formes d'interactions plus collectives et/ou collaboratives induit une transformation de l'activité des formateurs, au Québec (Gervais, 2008 ; Laferrière, 2008 ; Portelance, 2008 ; Boutet & Pharand, 2008), en France (Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008 ; Chaliès & Durand 2000 ; Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009 ; Ciavaldini-Cartaut, 2009, Cartaut & Bertone, 2009), en Belgique (Van Nieuwenhoven & Labeu, 2010). Elle s'accompagne d'enjeux technologiques liés à des dispositifs de co-intervention des formateurs qui garantissent une mobilisation de la réflexivité chez le formé soutenue par un étayage conjoint et complémentaire du formateur universitaire et du tuteur de terrain. Au-delà de la structure de ces dispositifs de formation, l'enjeu est la construction d'un collectif de formation rassemblant divers formateurs dans une situation collaborative de conseil pédagogique. Le collectif est alors envisagé comme une ressource susceptible de favoriser un apprentissage du métier « à plusieurs voix » (Bakhtine, 1984). Les décalages de regard et les discussions au sein du collectif qui s'opèrent semblent favoriser une mise à jour de la polyphonie du métier (Saujat, 2007). Si conceptuellement ce dispositif présente les potentialités de « faire parler » le métier en vue de faciliter une appropriation par les formés du genre professionnel (Clot, 2008), il est nécessairement plus coûteux et difficile à mettre en place. Il nécessite une formation spécifique des acteurs, formateur universitaire et tuteur, et un cadre d'échange réglé permettant au formé de s'approprier les questions professionnelles mises en débats. Ces considérations invitent à identifier précisément en quoi le travail collaboratif des formateurs est favorable aux processus de professionnalisation des enseignants et surtout comment les institutions de formation et les organisations du travail scolaire peuvent s'en saisir pour optimiser l'entrée et le suivi des futurs enseignants dans l'apprentissage du métier.

Dans d'autres scénarios de formation, le travail des formateurs s'oriente vers trois activités successives : une co-préparation, une co-réalisation et une co-évaluation d'une leçon, le formateur et le formé étant engagés conjointement dans ces trois temps de l'enseignement. Ce dispositif accorde de l'importance à l'articulation des trois temps distingués. De plus, la co-réalisation de la leçon semble une opportunité pour le formé de centrer davantage son attention sur des questions d'apprentissage, la gestion de classe étant facilitée par la présence du formateur. Plusieurs limites peuvent être soulignées : ces trois temps de formation engageant formateur et formé dans une activité collective supposent d'être intégrés et pris en compte dans l'emploi du temps. Ils inscrivent le tutorat et l'accompagnement professionnel dans une durée et un processus remettant par exemple en question le caractère ponctuel des visites conseils. Lorsqu'un formé s'engage dans une modification de son enseignement, il doit accepter de remettre en cause momentanément l'efficacité de ses pratiques (compromis entre efficacité et confort). Or, les formateurs s'accordent à dire qu'il est plutôt convenu dans leurs pratiques que chaque conseil devrait *ipso facto* mener à un gain, sans que ce gain soit envisagé simultanément sur le plan de l'efficacité et du confort. Dès lors, l'inscription dans le temps de l'activité des formateurs et la perspective du suivi des conseils sont défendues comme une priorité par

les travaux de recherche (Escalié & Chaliès, 2011 ; Serres, 2009 ; Van Nieuwenhoven & Labeu, 2010). Ainsi, le devenir des conseils semble être une clef d'évolution possible de la formation des enseignants et une orientation ciblée de l'activité du formateur.

2.2 Quelles expertises ?

Si l'expertise du formateur repose pour partie sur sa capacité à analyser l'activité du formé, elle s'appuie pour une autre partie sur la capacité à conseiller et à ordonner les conseils ; ici les différences semblent plus importantes lorsque l'on analyse les pratiques de conseil des formateurs. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette tendance est liée à une observation de l'activité du débutant en creux, en référence à ses propres repères d'enseignant expérimenté mais aussi à un manque de repères pour « didactiser » le travail comme cela a été posé plus tôt dans ce texte. À ce titre, un des obstacles au conseil réside dans la capacité de mise à distance de sa propre professionnalité et de conceptualisation de la trajectoire du formé de façon à hiérarchiser les conseils prodigués. Cette tendance à l'exhaustivité repérée chez la plupart des conseillers semble traduire cette compétence critique à hiérarchiser les conseils, à limiter leur nombre, à les ordonner et à les inscrire dans un horizon de transformation : conseil à intégrer à court, moyen ou long terme (Serres, 2009) et dans une zone potentielle de développement professionnel.

Un autre obstacle aujourd'hui identifié est d'envisager l'intervention des formateurs uniquement au travers des éléments du « prescrit » (défini par les programmes institutionnels « ce qu'il faut faire...pour développer telles compétences). Picard (2014) souligne que former ne peut se limiter à la transmission des éléments du « prescrit » (ce qu'il faut faire, tel que défini par les programmes, la déontologie, les recherches...). Si cela s'avère nécessaire, il faut également permettre aux formés de savoir « comment il faut faire » ou « quoi faire quand on n'arrive pas à faire ce qu'on voudrait faire ». En s'appuyant sur ces constats, il propose de repenser les compétences professionnelles nécessaires aux formateurs d'enseignants en travaillant autour de cinq grands domaines - [lien hypertexte](#)¹⁰ :

1. Faire connaître le prescrit (textes officiels, etc.) ;
2. Aider à lire le réel et à problématiser les difficultés professionnelles rencontrées par les formés, identifier les dilemmes professionnels ;
3. Partager les références théoriques, mettre des mots sur les situations et les ressentis, avec l'appui de différents modèles explicatifs issus des savoirs de recherche (différentes branches de la psychologie, didactiques, sociologie, analyse du travail, pédagogie...) ;
4. Proposer des outils, faire connaître ce qui existe dans le métier, partager les ressources ;
5. Accompagner dans la durée pour développer la confiance, le pouvoir d'agir en prenant le temps d'allers-et-retours entre travail en classe et groupe de formation, soit en présentiel soit en utilisant les modalités hybrides désormais possibles, en synchrone ou en asynchrone.

¹⁰ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/former-des-formateurs-pour-mieux-accompagner-les-enseignants-a-faire-reussir-les-eleves-quatre-propositions>

Ainsi, intervenir pour un formateur c'est pouvoir accéder aux raisons d'agir des enseignants en formation en vue de les comprendre. Entrer dans la logique des formés semble être en conséquence un levier primordial pour agir sur l'acteur en cours de formation. Ceci revient à prendre au sérieux l'idée selon laquelle toute activité est orientée par un but, une intention. Si les acteurs en situation de travail effectuent tel ou tel choix c'est qu'ils pensent que ces derniers sont les bons. Comprendre les choix des formés sur lesquels on souhaite agir suppose également d'accéder aux systèmes de tension qui les ont conduit à faire leurs choix. Le travail des formateurs résiderait-il moins dans l'observation de l'action que dans l'identification des normes, références ou repères mobilisés pour agir ? L'ensemble de ces considérations et interrogations permettra d'initier, lors de la conférence, de nouvelles perspectives de réflexion sur l'activité des formateurs.

3 Perspectives pour la formation des formateurs

3.1 Les référentiels, oui mais de compétences ou de dilemmes ?

En France, l'activité des formateurs d'enseignants est doublement questionnée par la conception des référentiels de compétences et de formation (Université d'été Ifé, 2013) et par les différents usages qui peuvent en être fait entre enjeux de certification et enjeux de formation par exemple. La démarche d'élaboration d'un référentiel fait suite au constat de l'absence d'un descriptif du métier de formateur et d'un flou existant entre la formation de formateur et les certifications professionnelles. La volonté de construire un référentiel dans le champ de la formation des formateurs s'accompagne de réels enjeux théoriques et méthodologiques. Pastré (1999b) analyse la question des référentiels métiers et formation à partir de trois critiques : le rapport éloigné avec le travail réel, l'absence d'adaptation vis-à-vis de l'évolution du métier et la proximité avec la perspective comportementaliste. Ce regard questionne la manière d'appréhender le référentiel comme un cadre rigide de tâches et de compétences. Plus récemment, certains travaux sur la conception de référentiels mettent en avant les contradictions entre une référence qui par nature est normative et des activités et des compétences qui elles sont dynamiques (Clot, 2013). Autrement dit, un des problèmes qui se pose lors de la conception d'un référentiel porte sur l'antinomie de rédiger sur la base d'activités professionnelles par nature singulière et dynamique un document générique et « de référence » (Balas, 2011). Un tel constat met en avant les limites d'une réduction normative pouvant conduire à une conception du référentiel centrée sur une liste de normes, tâches, buts, connaissances et compétences prescrites (Prot, 2011 ; 2012). Le référentiel mérite alors d'être envisagé comme un mouvement et non comme un état et un cadre figé ; une perspective qui souligne une nouvelle fois l'intérêt du rapport entre l'analyse de l'activité des formateurs et la conception des référentiels dans la perspective de conserver (voire préserver) la complexité et même « l'authenticité » de l'activité professionnelle. Mais la question est bien de savoir ce qui dans l'activité du formateur d'enseignant peut faire référence : est-ce sa dimension visible, observable, son efficacité ? Est-ce l'invariance de l'activité, autrement dit sa part de régularité ? Est-ce sa dimension subjective, précisément dilemmatique c'est-à-dire les

problèmes et la part d'irrésolus dans l'activité ? Lors de la conférence de la Chaire UNESCO, les discussions autour de l'activité des formateurs d'enseignants se saisiront de ces questions en tentant dans un premier temps de dépasser la polysémie du concept : référentiel de tâches ? Référentiel de compétences ? Référentiel d'activités ? Référentiel de formation ? Référentiel de dilemmes ? Selon l'approche et les hypothèses théoriques défendues, le jury d'experts poussera la réflexion en questionnant l'usage du référentiel dans le champ de la formation des formateurs d'enseignants : est-il un document d'évaluation, un outil de développement professionnel, un instrument de formation professionnelle ? Est-il utilisé comme étayage et comme élément de liaison au sein d'une culture professionnelle ? Ces questions ont déjà été discutées dans d'autres contextes (Clot, Tomás, Kloetzer, & Prot, 2008 ; Prot, Ouvrier-Bonnaz, Mezza, Reille-Baudrin & Vérillon, 2009), il est intéressant de voir comment le champ de la formation des formateurs peut s'y référer pour faire du référentiel un objet de questionnement, de controverse et d'expérimentation.

3.2 Quelles priorités ?

En France, les discussions sur la formation des formateurs soulignent tout d'abord l'importance de réfléchir à la structuration de celle-ci, de fédérer au niveau national la mise en œuvre de plan de formation de formateurs. Ceci dans les instituts nationaux dédiés à la formation et/ou au sein des universités par la mise en place de formations (en France, les masters « ingénierie de la formation » ou « formation de formateurs ») dont les modalités (formation hybride, présentiel et à distance) et les contenus de formation garantissent une professionnalisation de la formation des formateurs des premier et second degrés. Par ailleurs, à l'échelle internationale, l'organisation d'une formation francophone des formateurs au sein du RIFFEF (Réseau International Francophone des Établissements de Formation de Formateurs) peut être une illustration d'une mise en œuvre possible centrée sur un partenariat entre les institutions de formation de formateurs.

Par ailleurs, la question des priorités dans la formation des formateurs invite à interroger les contenus de formation. Les priorités éducatives retenues pour la formation initiale des enseignants ne doivent-elles pas donner aussi des orientations pour la formation des formateurs ? Rappelons ici les objectifs nationaux et européens sur la réduction des sorties sans diplôme et sur la lutte contre le décrochage scolaire. Les récentes assises de l'éducation prioritaire ont été l'occasion en France de mesurer l'insistance des demandes de formation des enseignants sur ce point. Les enseignants débutants se disent particulièrement démunis face à la difficulté scolaire et fortement contrariés par l'échec de leurs élèves. Les difficultés rencontrées pour proposer aux élèves potentiellement décrocheurs des apprentissages adaptés est en conséquence un réel problème de travail (Flavier & Moussay, accepté). Le souci de « bien faire » et d'intervenir avec efficacité en faveur de ces élèves s'accompagne souvent de fortes préoccupations professionnelles sources d'inconfort, de doute et de remise en cause de leur conception idéale du métier. Face aux prescriptions, les jeunes enseignants disent en effet manquer de méthodes ; ils expriment le sentiment de ne pas pouvoir enseigner comme ils voudraient le faire (Lantheaume & Rayou, 2008) ou de faire en permanence le grand écart entre l'injonction de « faire réussir les élèves » et la réalité de la classe qui les oblige à « s'adapter au mieux

au public hétérogène ». L'idée qui consiste à mieux former les formateurs pour mieux accompagner les futurs enseignants à faire réussir les élèves (Picard, 2014) peut donc être considérée comme une priorité pour les raisons soulignées ci-dessus. Mais à quelles conditions ? Dans quelle mesure les formateurs doivent-ils être davantage outillés pour aider les enseignants à aider les élèves en difficulté ? Compte tenu des impératifs d'enseignement pour combattre les inégalités sociales, faut-il former les formateurs à aider les enseignants à réaliser des diagnostics sur les élèves en échec scolaire et à utiliser des méthodes et des outils différenciés pour y remédier ? Faut-il former les formateurs à aider les enseignants à mieux identifier les difficultés scolaires à partir de traces d'activités (vidéo, production écrite des élèves, préparation des leçons...) ? Faut-il former les formateurs à aider les enseignants dans le travail de liaison inter-degrés (primaire et secondaire), et dans la construction des relations avec les parents ?

Une autre piste de travail semble à explorer afin de centrer les contenus de formation des formateurs sur l'accompagnement des équipes d'enseignants novices et experts. Citons l'exemple des dispositifs d'appui mis en place au Canada (Ontario) dans lesquels des « enseignants accompagnateurs », nommés dans les établissements scolaires ciblés pour leurs faibles résultats aux évaluations, aident les enseignants en participant à la préparation de leurs cours ou en co-intervenant avec eux en classe. En France, les expériences de formateurs accompagnant les enseignants dans la résolution de problématiques professionnelles (Ubaldi, 2006) peuvent être une réponse au projet de formation continue et d'accompagnement professionnel. D'autres expériences quelles soient soutenues par des formateurs, des chercheurs et/ou des membres du corps d'inspection mettent en avant la nécessité du travail de collaboration pour mieux accompagner les enseignants coordonnateurs dans leur travail aux côtés des équipes éducatives. De même, les premiers effets des expérimentations menées dans l'enseignement primaire en France pour libérer des enseignants et les placer en situation de maître surnuméraire peuvent orienter de nouvelles priorités de formation. Ne faut-il pas en ce sens renforcer les compétences des formateurs dans l'accompagnement de collectifs davantage que dans un accompagnement qui bien que de plus en plus concerté reste prioritairement tourné vers des individus ? Sans rechercher l'exhaustivité, il semble que de nouvelles priorités soient envisageables pour la formation des formateurs davantage tournées vers l'intervention auprès de collectifs d'enseignants voir d'équipes éducatives selon des modalités qui donnent davantage de place aux échanges professionnels.

Bibliographie

Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

Balas, S. (2011). Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence. *Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation*. Paris : CNAM, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00669690>

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bertone, S., Chaliès, S. & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72 (2), 104-125.

Bertone, S. & Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. *Activités*, 10 (2), 177-192, <http://www.activites.org/v10n2/v10n2.pdf>

Boutet, M. & Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Brisard, E. & Malet, R. (2003). La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni. Dispositifs d'alternance et modèles de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 144, p. 57-68.

Brunelle, J. & Brunelle, J.-P. (1999). *Un système de supervision de la maîtrise des compétences de base dans l'enseignement de l'éducation physique et à la santé*. Document de travail.

Cartaut, S. & Bertone, S. (2009). Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en Education Physique et Sportive. *Travail et formation en éducation*. <http://tfe.revues.org/998>

Chaliès, S. & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Note de synthèse. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.

Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E. & Durand, M. (2008). Effects to collaborating mentoring on the articulation of training and classroom situations: a case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 550-563.

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. & Durand, M. (2009). Note de synthèse - D'une utilité discutée à une utilité éprouvée du tutorat en formation initiale des enseignants : la nécessité d'une formation des tuteurs. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2009). *Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée. Aix-Marseille 1, Université de Provence.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2013). « Un point de vue sur les référentiels ». Communication dans le cadre d'un séminaire du Laboratoire ACTé. Clermont-Ferrand, mars.

- Clot, Y., Tomás, J.L., Kloetzer, L. & Prot, B. (2008). Des dilemmes du travail syndical au référentiel. La VAE à la CFE-CGC. *Rapport d'étude à la CFE-CGC*.
- Coffey, H. (2010). "They taught me": The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2), 335-342.
- Douglas, A. & Ellis, V. (2011). Connecting Does Not Necessarily Mean Learning Course Handbooks as Mediating Tools in School–University Partnerships. *Education & Educational Research*, 62, 465-476.
- Coste, S. (2014). *S'épanouir dans le travail enseignant. Réalités, normes, stratégies*. État de l'art de la troisième conférence de consensus-dissensus. Chaire UNESCO : « Former les enseignants au XXI^e siècle.
- Cros, F. (2011). « Les divers modèles de formation initiale des enseignants en Europe ». In *La formation initiale des enseignants en Europe : convergences, divergences, évolutions* (pp. 33–47). Paris : Le Manuscrit.
- Daguzon, M. & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue Française de Pédagogie*, 181, 27-42.
- Daguzon, M. (2009). De la prescription à la redéfinition de la tâche d'enseignement (étude longitudinale). In R. Goigoux, L. Ria & M.C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, (pp. 101-120). Clermont Ferrand : Presses Universitaires de Blaise Pascal,.
- Daguzon, M. (2010). L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants. *Thèse de doctorat non publiée, Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II*.
- Desbiens, J.-F., Borges, C. & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37, 1, 6-27.
- Desbiens, J.-F., Brunelle, J.-P., Spallanzani, C. & Roy, M. (2006). Mejorar el acompañamiento de los pasantes en enseñanza en educación física a través de la formación para la supervisión de los profesores asociados. Un proyecto en vías de elaboración en la Facultad de Educación Física y Deportiva (FEFD) de la Universidad de Sherbrooke. *Revista de Educación*, 339 (janvier-avril), 339-361. http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_14.htm
- Douglas, A.S. & Ellis, V. (2011). Connecting Does Not Necessarily Mean Learning Course Handbooks as Mediating Tools in School–University Partnerships. *Education & Educational Research*, 62, 465-476.
- Durand, M. & Filliettaz, L. (2009). Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistémologie ? In M. Durand & L. Filliettaz (Ed.), *Travail et formation des adultes* (pp. 1-34). Paris : PUF.
- Escalié, G. & Chaliès, S. (2009). « Optimiser le conseil pédagogique : la mise au travail d'un collectif de formation », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 4 | 2009, mis en ligne le 19 décembre 2009, consulté le 30 mai 2014. URL : <http://tfe.revues.org/984>
- Escalié, G. & Chaliès, S. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue Française de pédagogie*, 174, 107-118.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C. & Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.

Feyfant, A. (2014). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants. État de l'art de la première conférence de consensus-dissensus. Chaire UNESCO : « Former les enseignants au XXI^e siècle.

Flavier, E. & Moussay, S. (Eds) (accepté). *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain*. Paris : De Boeck.

Gelin, D., Rayou, P. & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant*. Paris : Armand Colin.

Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation, In M. Boutet & Pharand (Dir.) *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 91-107

Goigoux, R. & Paries, M. (2006). Réduire la complexité de l'activité d'enseignement pour mieux préparer les professeurs débutants à l'action et à la réflexion. In A. Robert (Ed.) : *Formation d'enseignants. Quels scénarios? Quelles évaluations?* CD Rom du colloque international, IUFM de Versailles. <http://www.versailles.iufm.fr/colloques/scenarios/syntheses.htm>.

Goigoux, R., Ria, L. & Toczec-Capelle, M.-C. (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Hoff, C. (2009). Parcours de formation et autoconstruction professionnelle des enseignants du premier degré. In R. Goigoux, L. Ria & M.C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont Ferrand : Presses Universitaires de Blaise Pascal, p. 149-168.

Laferrière, T. (2008). Partenariats université-milieu pour la formation des stagiaires à l'ère d'Internet, In M. Boutet & Pharand (Dir.) *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, (pp.109-122). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning, Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. In Ph. Perrenoud, M. Altet, Cl. Lessard, L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp.169-182). Paris: De Boeck.

Malglaive, G. (1993). L'alternance intégrative. *Éducation et management*, 3, 44-47.

Marquié-Dubié, H. (2009). Trajectoires des professeurs des écoles : de l'année de préparation au concours à l'année de « stagiairisation », la construction des problématiques professionnelles. In R. Goigoux, L. Ria & M.C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont Ferrand : Presses Universitaires de Blaise Pascal, p. 149-168.

Moussay, S., Etienne, R. & Méard, J.A. (2009). « Le tutorat en formation initiale des enseignants : Orientations récentes et perspectives méthodologiques ». *Revue française de pédagogie*, 166, 59-69.

Moussay, S. (2009). Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants. *Thèse de doctorat de l'Université Paul Valéry - Montpellier III*.

De Munck, J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit*. Paris : PUF.

Olry, P. (2007). Apprentissages informels dans l'activité : dispositif de participation et processus d'engagement du remplaçant en masso-kinésithérapie. *Revue Française de Pédagogie*, 160, 39-50.

- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Pasche Gossin, F. (2006). La réflexion sur les pratiques professionnelles : Un dispositif pédagogique permettant de faire vivre l'alternance ? *Actes de la recherche*, 5, 56-66.
- Pastré, P. (1999a). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P. (1999b). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Recherche et formation*, 138, 9-17.
- Périsset-Bagnoud, D., Andrey, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2006). L'alternance intégratrice, une dynamique multiple : Les propositions de la HEP-VS. *Actes de la recherche*, 5, 7-22.
- Perrenoud, P., Altet M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? In F. Clerc & P.-A. Dupuis (dir.) *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (pp. 19-44. Nancy). Éditions CRDP de Lorraine.
- Perrenoud, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. In Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (Éd.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.
- Picard, P. (2014). *Former des formateurs pour mieux accompagner les enseignants à faire réussir les élèves : quatre propositions*. Ressources du Centre Alain Savary. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/former-des-formateurs-pour-mieux-accompagner-les-enseignants-a-faire-reussir-les-eleves-quatre-propositions>
- Portelance, L. (2008). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des enseignants. In M. Boutet & Pharand (Dir.) *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, (pp. 53-69). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Prot, B. (2011). Apprentissage de la conduite et sécurité routière : Un dilemme de référence pour la conception d'un référentiel de diplôme d'enseignant. *Activités*, 8 (2), 189-201. <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Prot, B. (2012). Les dilemmes génériques dans la conception des référentiels d'activité professionnelle : une piste de travail. In F. Maillard (Ed.), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes*. Rennes : PUR.
- Prot, B., Ouvrier-Bonnaz, R., Mezza, J., Reille-baudrin, E. & Vérillon, P. (2009). Développer le métier pour rénover le référentiel. Une étude réalisée avec des employés administratifs et des enseignants de BEP « métiers du secrétariat ». *CPC Documents*, 8. Paris: MEN.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approches cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, Paris.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

- Ria, L. & Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 111-123.
- Ria, L. & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche et formation*, 42, 7-19.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M. & Bertone, B. (2004). Indétermination, contradiction et exploration: trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XXX, 3, p. 535-554.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G. & Durand, M. (2006). Recherche et formation en "analyse de pratiques" : Un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- Ria, L. & Lussi Borer, V. (2013). « Laboratoire d'enseignants encore apprenants » au sein d'un établissement scolaire : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Actes du Congrès AREF 2013 « Actualité de la Recherche en Education et Formation », Université de Montpellier: <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/%C2%AB-laboratoire-d%E2%80%99enseignants-encore-apprenants-%C2%BB-au-sein-d%E2%80%99un-%C3%A9tablissement-scolaire-enjeux-0>
- Ria, L. & Moussay, S. (2014). Transformation du métier, évolution des formes individuelles et collectives du travail des enseignants : études de cas dans des collèges classés en éducation prioritaire *Cahier d'Éducation & Devenir*, 22, 69-81.
- Rouve-Llorca, M.-E. (2013). Étude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaires du second degré en contexte d'éducation prioritaire : activités, expériences et trajectoires professionnelles. *Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II*.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez et G. Chapelle (Eds.). *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : PUF.
- Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège. In Durand, M. & Filliettaz, L. (Éd.), *Travail et formation des adultes* (pp. 245-274). Paris : PUF.
- Saussez, F. & Yvon, F. (à paraître). *Problématiser l'usage de la co-analyse de l'activité en formation initiale à l'enseignement*.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Serres, G., Ria, L. & Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 49-64.
- Serres, G. (2006). Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré. *Thèse de doctorat non publiée, Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand II*.
- Serres, G. (2009). Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formations des professeurs stagiaires. *Éducation et Francophonie*, XXXVII(1), 108-121. <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=25>

- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.
- Ubaldi, J.-L. (2006). *Débuter dans l'enseignement*. Paris : ESF.
- Van Nieuwenhoven, C. & Labeuu, M. (2010). « L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive », *Éducation et francophonie*, XXXVIII, 2, 39-59.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, Ch. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. *Raisons éducatives*, 7-45.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2000). *Supervision : A guide to practice*. Upper Saddle, NJ : Merrill.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college and university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 22-44.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.