

Les Cahiers de recherche du Girsef

CONTINUITÉ ET AVANCÉES DANS LA RECHERCHE
SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Léopold Paquay

N°90 ▪ MAI 2012 ▪



Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

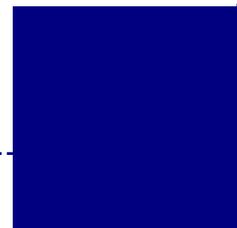
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site www.uclouvain.be/girsef ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site www.i6doc.com, où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Hugues Draelants

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



CONTINUITÉ ET AVANCÉES DANS LA RECHERCHE SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS¹

Léopold Paquay*

Ce cahier vise à faire le point quant aux avancées de la recherche sur la formation des enseignants depuis une quinzaine d'années. Un état de la question avait été effectué par douze experts francophones en 1996 dans la première édition de l'ouvrage « Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? » sous la direction de L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud. Le présent cahier constitue l'avant-propos de la 4e édition revue et augmentée de cet ouvrage. Il met en lumière des acquis et des questionnements nouveaux quant au concept même de professionnalisation, aux référentiels de compétences, aux processus de construction des compétences, à la pratique réflexive, à la définition des savoirs de référence et aux stratégies et dispositifs professionnalisants... ces multiples aspects étant systématiquement articulés. Cette vue panoramique fait percevoir la continuité des problématiques depuis 15 ans mais également quelques évolutions majeures, tout particulièrement quant à la nécessité d'une approche programme et de la mise en place de dispositifs d'analyse de l'activité enseignante pour former des enseignants professionnels.

Mots-clés : Formation des enseignants – compétences professionnelles – référentiels – pratique réflexive – savoirs professionnels – dispositifs professionnalisants – professionnalisation – cohérence – analyse de l'activité – enseignants professionnels

* Léopold Paquay est Professeur à l'Université de Louvain. Contact : leopold.paquay@uclouvain.be

¹ Ce cahier constitue l'avant-propos de la 4e édition de l'ouvrage Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (Dir.) (1996/2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, dont la sortie de presse aux éditions De Boeck est prévue pour septembre 2012. Voir le sommaire en annexe ou sur internet http://superieur.deboeck.com/titres/120500_1/former-des-enseignants-professionnels.html. L'auteur remercie les éditions De Boeck de lui avoir accordé l'autorisation de prépublier cet avant-propos dans les Cahiers de recherche du Girsef.

Depuis la première édition de cet ouvrage, le champ de la formation des enseignants n'a cessé de croître en importance. Le point que nous avons fait en 1996 avec une dizaine de collègues de divers pays francophones mettait en relief des évolutions, des tendances lourdes, des pistes prometteuses, mais aussi des tensions qui traversaient les pratiques et les recherches relatives à la formation des enseignants. Depuis lors, certaines tendances mises en lumière il y a 15 ans se sont renforcées ; d'autres sont passées au second plan. Mais dans l'ensemble, les lignes de force alors tracées constituent, aujourd'hui encore, des balises pour penser la formation des enseignants. Toutefois, les pratiques ont évolué tant en ce qui concerne les structures institutionnelles et les plans d'étude que les dispositifs de formation ; les recherches se sont faites de plus en plus nombreuses ; de nouveaux thèmes d'intérêt prioritaires ont émergé. S'il fallait aujourd'hui faire le point sur la

problématique des compétences et des stratégies à mettre en place pour former des enseignants professionnels, on devrait donc davantage faire état de ces préoccupations récentes et des publications qui ont marqué ce champ au cours des dernières années. Pour sûr, la plupart des questions initialement traitées continueraient néanmoins à constituer le noyau de la problématique.

Dans cet avant-propos, nous ferons état de quelques évolutions marquantes au long des 15 dernières années, tant dans les pratiques que dans les recherches ; certaines de ces évolutions récentes seront explicitées plus avant dans l'ouvrage de façon personnelle par chaque contributeur. Les thématiques ici abordées seront articulées autour de quelques questions clés. La toute première est au cœur même de la problématique traitée dans cet ouvrage.

1. Va-t-on vraiment vers une professionnalisation des enseignants ?

La question de la professionnalisation des enseignants s'est posée de façon accrue durant les dernières années (Lang, 1999 ; Lessard & Meirieu, 2005). C'est d'abord le concept même de professionnalisation des enseignants qui a été fortement questionné. Dans l'introduction du présent ouvrage ainsi qu'aux chapitres 1 et 5, est longuement présentée la distinction classique entre une conception fonctionnaliste développée par des sociologues des professions, focalisée sur

la reconnaissance et l'autonomie du groupe professionnel, et une conception que nous avons qualifiée de psychopédagogique focalisée sur le développement de compétences professionnelles et d'une pratique réflexive, permettant aux acteurs de construire des réponses adaptées et efficaces aux situations professionnelles rencontrées. Mais de nombreux travaux réalisés depuis lors ont mis en évidence la multidimensionnalité du concept de professionnalisation.

Dans la revue « *Recherche et formation* », Bourdoncle (2000) a judicieusement distingué cinq objets d'une professionnalisation : 1. la professionnalisation de l'*activité*, c'est-à-dire le passage d'une activité bénévole vers un métier, autrement dit vers une occupation déterminée dont on peut tirer des moyens d'existence ; 2. la professionnalisation du *groupe* exerçant l'activité (d'une communauté de membres qui travaillent vers un gain de prestige social et d'autonomie, par exemple par la création d'un ordre professionnel), ce qui rejoint la conception fonctionnaliste rappelée ci-dessus ; 3. la professionnalisation des *savoirs* (le développement d'un corps codifié de savoirs professionnels qui constituent le « jargon du métier ») ; 4. la professionnalisation des *personnes* exerçant l'activité, à savoir l'acquisition par les personnes de savoirs et de savoir-faire et leur développement de compétences professionnelles par socialisation, par formation ou par un apprentissage par le travail ; 5. la professionnalisation de la *formation* lorsque des formations académiques se font « professionnalisantes », c'est-à-dire préparent à une profession. Bourdoncle (2001) conclut son analyse en précisant que la professionnalisation est un processus qui affecte le plus souvent, en même temps, la plupart des cinq objets développés ci-dessus. Toutes ces dimensions sont indubitablement mais aussi différemment solidaires, selon les activités concernées.

Sur la base des travaux du LIFE de

l'Université de Genève, Perrenoud (2010) considère que le processus de professionnalisation est à conceptualiser dans un espace à 15 dimensions au moins. Chacune de ces dimensions est à considérer sur un continuum dont les extrêmes sont indices d'une professionnalisation ou d'une déprofessionnalisation. Par exemple, des prescrits détaillés et fermés relatifs aux modalités du travail enseignant conduisent les enseignants à exécuter de façon rigide des procédures censées être efficaces, ce qui conduit à une professionnalisation minimale ; en contraste, des prescrits ouverts quant aux objectifs et aux principes généraux invitent les enseignants à s'adapter aux situations et à innover, ce qui renforce la professionnalisation.

Les principales dimensions de ce processus de (dé)professionnalisation sont : la nature du prescrit et le degré d'autonomie au travail, la référence à un état de l'art et des savoirs, la référence à des orientations éthiques, une prise collective des acteurs sur leur métier, le contrôle par ces mêmes acteurs de la formation initiale et continue, les responsabilités juridiques, le développement professionnel, la prise sur l'organisation et la division du travail, le mode d'encadrement, la reddition de comptes, la source du contrôle, la diversité des tâches, la complexité des problèmes à résoudre, l'adaptation au changement, la mobilité et la reconnaissance interne et sociale. Ces dimensions sont interdépendantes, mais cela n'exclut pas des évolutions asynchrones ou même des changements dans des directions

contradictoires. Et, de façon étonnante, le contrôle sur le travail enseignant est sans doute une des dimensions de la professionnalisation (Maulini & Gather Turler, à paraître) mais à la condition que les modalités de ce contrôle, entre autres à travers les évaluations institutionnelles, favorisent effectivement l'autonomie, le développement professionnel et l'engagement des enseignants (Paquay, à paraître).

Le processus de professionnalisation est sans doute d'abord l'affaire des enseignants eux-mêmes. Mais au sein même du corps enseignant, entre autres dans les organisations syndicales, on perçoit les défenseurs d'une autonomie accrue et d'un renforcement du professionnalisme et les défenseurs d'une structure bureaucratique qui balise le travail et sécurise tous ceux qui préfèrent être « exécutants » de prescrits externes, plutôt que de devoir s'investir dans des projets innovants. Et les premiers sont loin de gagner la partie. On constate d'ailleurs souvent – non sans paradoxe d'ailleurs – que les plus grands défenseurs de la professionnalisation des enseignants sont les responsables de l'éducation et les formateurs d'enseignants qui verraient ainsi leur statut vraiment revalorisé (Maroy & Cattonar, 2002). C'est ainsi que le modèle dominant parmi les formateurs et les experts en formation d'enseignants est le modèle de l'enseignant professionnel.

D'aucuns définissent le processus de professionnalisation comme un processus

de développement professionnel. C'est la position qui sera judicieusement développée par Évelyne Charlier en finale du chapitre 5. Par ailleurs, Pastré (2011) montre que les évolutions du travail, particulièrement dans les métiers de l'interaction humaine, exigent de pouvoir s'adapter à des situations inédites dans des environnements de plus en plus dynamiques et imprévisibles. Ce qui, dans le monde de l'éducation, tend à privilégier de plus en plus le modèle de l'enseignant professionnel.

Altet (2010) dégage les principales caractéristiques de l'enseignant professionnel :

- une base de connaissances liées à l'agir professionnel,
- une aptitude à agir en situation complexe, à s'adapter, à interagir,
- une capacité à rendre compte de ses savoirs, savoir-faire, et de ses actes,
- une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences,
- une adhésion à des représentations et des normes collectives constitutives de l'identité professionnelle,
- une appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion et de valorisation.

Comme nous le développons tout au long de cet ouvrage, une réelle formation d'enseignants professionnels implique de répondre à plusieurs questions centrales, précisément celles qui sont traitées par priorité dans cet ouvrage :

- Quelles compétences professionnelles vise-t-on ? À quoi servent les référentiels de compétences ?
- Comment se construisent les compétences professionnelles ?
- Quelle est la place de la réflexion sur les pratiques professionnelles ? Quels types de pratique réflexive ?
- Quelle place pour les savoirs de référence issus des sciences humaines et sociales, savoirs généralement dénommés « savoirs pour enseigner » ?
- Quelles stratégies de formation ? Quels dispositifs mettre en place ?
- À quelles conditions ces dispositifs vont-ils vraiment contribuer au développement de compétences professionnelles ?

Ces questions seront successivement traitées dans cet avant-propos. Nous mettrons particulièrement en relief les apports bisannuels des publications réalisées par notre équipe (avec Marguerite Altet, Julie Desjardins, Richard Etienne, Claude Lessard et Philippe Perrenoud) dans le cadre du réseau « Recherches en éducation et en formation » (REF).

2. Quelles compétences ? Quels référentiels ?

Depuis le début des années 1990, les référentiels de compétences ont vu le jour partout dans le monde (OCDE, 2001), y compris dans les pays francophones : d'abord un profil de l'enseignant à former dans les IUFM (France, 1994) et un référentiel de compétences dans le canton de Genève (Perrenoud, 1999). Par la suite, des référentiels de compétence ont été établis pour l'ensemble des hautes écoles pédagogiques de la Suisse romande (en 2003, cf. Perisset Bagnoud, 2007) et en Belgique francophone en 2000 (décrets 2000 et 2001) ; la forme la plus aboutie étant, encore maintenant, le référentiel imposé au Québec en 2001 (MEQ, 2002) ; plus récemment la France vient de se doter d'un nouveau référentiel (France, 2007, 2010). De plus, les carrières enseignantes se caractérisent de plus

en plus par la mobilité des fonctions : on voit se développer de nouvelles fonctions, voire de nouveaux métiers, dans le monde de l'éducation et de la formation : cadres intermédiaires, coordinateurs, conseillers pédagogiques (Laderrière, 2002). À chaque fois sont décrits des profils de fonction et des référentiels de compétences. En outre, depuis peu, toutes les formations de l'enseignement supérieur en Europe devraient être orientées vers des « *learning outcomes* », des acquis escomptés de l'apprentissage, c'est-à-dire l'ensemble des savoirs, savoir-faire et compétences que devrait maîtriser chaque diplômé. Certains distinguent même référentiel métier, référentiel de compétences, référentiel de formation et référentiel d'évaluation (Roegiers, 2010).

Dans une perspective de professionnalisation des enseignants, il est effectivement impératif de spécifier un profil des compétences attendues pour exercer le métier. Legendre (2007) a bien montré qu'un référentiel de compétences pouvait constituer un réel vecteur de changements en profondeur pour autant que les acteurs se l'approprient. De façon plus générale, il peut réellement contribuer à une professionnalisation accrue des enseignants.

Les référentiels de compétences visent en fait à répondre de façon opérationnelle à une question tout à fait fondamentale : quel type d'enseignant voulons-nous pour aujourd'hui et pour demain ? Quel est le profil attendu des enseignants que nous formons ? Des tensions fortes existent quant à la définition de l'enseignant expert. Nous avons rappelé ci-avant notre conception de l'enseignant professionnel qui se caractérise par une capacité à faire face de façon autonome à des situations éducatives complexes. Mais d'autres auteurs insistent sur l'efficacité, sur les performances, voire sur l'obligation de résultats. Dans un article de la *Revue française de pédagogie*, Lessard (2006) a bien mis en lumière les tensions fortes en Amérique du Nord entre deux conceptions de la formation à l'enseignement : les uns privilégient le modèle du *praticien réflexif* (nous y reviendrons plus loin), les autres privilégient le modèle de *l'enseignant efficace*. Parmi ces derniers, par exemple, Gauthier, Bissonette & Richard (2007)

défendent des pratiques enseignantes basées sur les résultats des recherches empiriques (*evidence-based practices*) et privilégient ainsi un enseignement direct et explicite, particulièrement pour les jeunes issus de milieux défavorisés. En outre, comme les synthèses de recherches empiriques mettent en évidence les aspects des pratiques enseignantes efficaces (Gauthier, Desbien, Malo, Martineau & Simard, 1997) et montrent que « les enseignants font la différence » (Hattie, 2009), on note un regain d'intérêt pour les défenseurs de ce modèle de l'enseignant efficace (cf. Dumay & Dupriez, 2009). Ces modèles nécessitent toutefois d'être mis en question(s) (Paquay, 2008).

Ces deux conceptions du métier d'enseignant renvoient à deux épistémologies dominantes de la formation à l'enseignement (Legendre & David, 2012). La première, davantage positiviste, consiste à prescrire les comportements attendus du professionnel enseignant pour assurer les effets attendus chez les élèves ; elle privilégie une approche techniciste qui vise à former des praticiens capables d'appliquer les techniques pédagogiques préconisées par les recherches empiriques. L'autre, davantage socioconstructiviste, privilégie une approche professionnalisante qui considère le praticien comme un acteur réflexif, apte à juger et à prendre des décisions adaptées à la diversité des situations professionnelles auxquelles il est confronté.

« Selon le type d'épistémologie qui les sous-tend, les référentiels n'ont pas nécessairement le même statut et peuvent faire l'objet d'usages variés. Les premiers font porter la prescription non seulement sur les objectifs, mais sur les modalités qui en assurent l'atteinte. (...) Normalisant davantage les gestes du métier, ils sont sans doute susceptibles d'induire une démarche applicationniste consistant à exécuter un plan préconçu ou préétabli. C'est cette approche qui sous-tend les programmes par objectifs dont le découpage hyperanalytique tient souvent lieu de modèle de démarche d'acquisition et vise à faciliter l'évaluation des pratiques. Les seconds font porter la prescription sur les objectifs et non sur les modalités devant en permettre l'atteinte. Ils visent à préparer les enseignants à mettre en œuvre des situations d'apprentissage complexes et variées qui tiennent compte des besoins spécifiques de chaque apprenant et des ressources à mobiliser, dans une perspective de développement de compétences. Ils relèvent plutôt d'une 'prescription ouverte', faisant appel à une logique d'interprétation qui peut donner lieu à des modalités d'actualisation variées. Dans ce cas, il s'avère nécessaire de contextualiser, d'adapter, de négocier, d'arbitrer, de faire des choix et parfois même d'innover. Ce type de référentiel est susceptible d'induire une démarche d'appropriation, source de transformations. Mais il s'avère alors beaucoup plus difficile de cadrer les pratiques et, par conséquent, de les évaluer. Cela oblige la profession à se doter de mécanismes de régulation permettant une validation progressive et collective des pratiques jugées pertinentes et efficaces en fonction des

contextes, ce qui peut difficilement se faire sans l'établissement d'une communauté de pratiques. Cela dit, les référentiels s'inscrivent généralement dans un continuum entre prescription stricte et ouverte et sont rarement tout l'un ou tout l'autre. » (Legendre et David, 2012 – sous presse).

Quels qu'ils soient, les référentiels de compétence sont à questionner : prennent-ils suffisamment en compte le travail réel ? Les référentiels négociés ne représentent souvent qu'une image idéalisée de l'enseignant. Ils gagneraient à prendre en compte les nombreux travaux sur la caractérisation des pratiques enseignantes réalisés dans le cadre du réseau OPEN (Altet, Bru & Blanchard-Laville, 2012) ainsi que les études en sociologie des professions, en psychologie du travail et en ergonomie cognitive qui ont mis en lumière la complexité du travail réel (Maroy, 2006 ; Clot, 2009), la pression de 'travailler dans l'urgence et décider dans l'incertitude' (Perrenoud, 1996) et les facettes cachées du métier (Perrenoud, 1995c).

On évitera cependant de sacraliser les référentiels. Certes, selon Lessard (2009), sont-ils tout à la fois des pivots de la formation (pour structurer les curricula et les dispositifs de formation et d'évaluation) en même temps qu'ils constituent un horizon professionnel à atteindre ; mais ils sont peut-être d'abord des outils de dialogue entre les acteurs de la formation. Et ils peuvent dès lors contribuer à assurer une nécessaire cohérence de la formation.

3. Comment se construisent les compétences professionnelles ?

La conclusion de la première édition de cet ouvrage faisait un constat d'ignorance quant aux processus de construction des compétences professionnelles des enseignants ; elle énonçait néanmoins quelques hypothèses quant aux processus de construction des compétences, c'est-à-dire tout à la fois ceux de l'acquisition de ressources et de l'apprentissage de leur mobilisation face à des situations professionnelles. Sous le titre de « fécondes incertitudes », nous précisons alors que les compétences se construisent à partir d'une pratique, lorsqu'on se trouve confronté à des situations complexes réelles ou semi-authentiques et que l'on y teste des scénarios hypothétiques préalablement anticipés ; mais elles se construisent également à travers une démarche d'analyse *a posteriori* des feed-back fournis par les résultats de l'intervention ; ce processus de construction de compétences prend du temps et nécessite d'être confronté de façon récurrente à des situations à la fois semblables et différentes.

Depuis 15 ans, peut-on en dire davantage ? De nombreux travaux récents en psychologie de l'apprentissage, en psychologie du travail et en ergonomie cognitive confirment largement ces processus hypothétiques. On lira, dans cette perspective, la synthèse proposée par Beckers (2007, chapitre 3) qui distingue trois sous-questions : Comment acquiert-on des savoirs et de savoir-faire mobilisables ? Comment apprend-on de son activité ? Comment apprend-on de l'exercice du métier ? Une autre synthèse

éclairante est fournie par Wittorski (1998, 2007) qui distingue et articule cinq voies de construction de compétences professionnelles :

- L'action seule : par essais-erreurs, par ajustements successifs et par adaptation progressive des comportements sans accompagnement réflexif ; ce processus permet de produire des routines efficaces dans des situations spécifiques.
- La combinaison de l'action et de la réflexion sur l'action : par tâtonnement assisté, c'est-à-dire par une itération entre une démarche d'essais-erreurs et une posture de réflexion-questionnement par rapport à la situation et à l'action produite ; ce processus favorise le transfert d'une situation maîtrisée à une situation nouvelle.
- La réflexion rétrospective sur l'action : par formalisation des compétences implicites produites dans l'action (voie 1). Ces compétences implicites sont ainsi transformées en savoirs d'action. Les compétences sont « mises en mots » et, ainsi, transformées en savoirs communicables validés par le groupe.
- La réflexion anticipative de changement sur l'action : elle s'observe notamment à certains moments explicitement prévus lorsqu'il s'agit d'analyser, en anticipant leurs effets, des pratiques professionnelles formalisées.
- L'acquisition de savoirs théoriques : par « intégration/assimilation » de savoirs nouveaux ; ce processus s'accompagne

souvent d'une mise en œuvre de ces savoirs à l'occasion d'études de cas ou d'exercices. Nous reviendrons ultérieurement sur l'importance de l'acquisition de ressources mobilisables.

Les travaux anglo-saxons également montrent que les professionnels développent des compétences par l'expérience (Munby, Russell & Martin, 2001 ; Webster-Wright, 2009). Plus largement, les nombreux travaux sur l'apprentissage par le travail (Bourgeois, 2003 ; Durand, 2009) montrent que toute activité est génératrice d'apprentissage. Comme le précisent Samurçay et Rabardel (2004), toute activité est à la fois productive et constructive : en agissant, un sujet transforme le réel (réel matériel, social, symbolique), mais, en transformant celui-ci, il se transforme lui-même. Autrement dit, le sujet apprend à partir de son expérience vécue, même si, le plus souvent, cet apprentissage est incident. Le défi des formateurs-accompagnateurs est souvent d'organiser les conditions du travail productif pour rendre un tel apprentissage explicite et davantage systématique.

Comme l'a bien montré Pastré (2005) en analysant le fonctionnement cognitif de pilotes de centrales nucléaires travaillant sur simulateurs, ce n'est pas au moment même de l'activité, c'est-à-dire de la confrontation à une situation critique fictive qui, mal gérée, aboutira à l'explosion de la centrale, mais bien au moment du *débriefing* que se réalise l'apprentissage : c'est au moment où les pilotes vont pouvoir expliciter le processus qui a conduit à l'explosion, se rendre compte de la façon erronée dont ils ont conceptualisé la situation critique, en dégager la structure conceptuelle et, sur cette base, fonder et argumenter les modes d'intervention efficaces. La réflexion est occasion de reconceptualisation des situations. Et c'est là que des connaissances théoriques peuvent être particulièrement utiles (Lessard, Altet, Paquay & Perrenoud, 2004).

Explicitons quelque peu la place et l'importance de cette réflexion sur la pratique professionnelle et le rôle des savoirs dans le processus de construction des compétences.

4. Priorité à la réflexivité

Dans son ouvrage fondateur *'The reflective practitioner. How professionals think in action'*, Schön (1983) a montré que la pratique professionnelle n'est pas un domaine d'application de théories élaborées en dehors d'elle ; elle est le

lieu de production constante de solutions nouvelles à des problèmes nouveaux et un lieu de développement de compétences professionnelles. Ses travaux mettent radicalement en cause la logique applicationniste : le professionnel n'est pas

un applicateur de principes théoriques, ni de schémas a priori, ni de règles méthodologiques... ; il construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion dans et sur l'action. Depuis cet ouvrage pionnier de Schön (1983), la conception nouvelle du « professionnel-qui-réfléchit-sa-pratique » s'est largement diffusée dans le monde (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998 ; Paquay & Sirota, 2001 ; Perrenoud, 2001).

Une des caractéristiques centrales d'un enseignant professionnel est qu'il a pris l'habitude d'une pratique réfléchie ; il est à même d'analyser le contexte de son enseignement et de réguler son action, ce qui implique qu'il mène une réflexion en cours d'action et, de façon rétroactive ou anticipative, une réflexion sur l'action. Cette habitude de réflexion est indispensable pour ne pas s'enfermer dans des recettes, pour s'adapter à chaque situation dans sa spécificité, pour résoudre les problèmes inédits auxquels sont de plus en plus confrontés les enseignants. Selon de nombreux auteurs (entre autres, Kelchtermans, 2001), la réflexion est un « outil » puissant qu'ont les enseignants pour faire face à la complexité des situations d'enseignement en classe, améliorer leur efficacité et surtout se développer professionnellement tout au long de leur carrière. Comme l'a montré Dewey, c'est par la réflexion que l'expérience vécue devient occasion d'apprentissage et se transforme en expertise. « La "conversation avec une situation" selon l'heureuse formule de Schön (1994), est une activité mentale de haut niveau, qui mobilise, du moins

lorsque le problème l'exige, de multiples ressources pour trouver une solution originale » (Perrenoud, 2001, p. 11).

L'essence de la pratique réflexive est cette posture intérieure de prise de recul et d'analyse de son propre fonctionnement. Mais peut-être nous berçons-nous d'illusions rationalistes ? Comme le montre Perrenoud, notre action est partiellement inaccessible à notre conscience ; c'est la part de l'inconscient pratique. La prise de conscience de cette part ne va pas de soi ; elle soulève des résistances ; mais des dispositifs peuvent la favoriser.

Plusieurs **dispositifs de formation** favorisant la réflexivité sont approfondis dans le présent ouvrage : les entretiens d'explicitation (Faingold, ch. 7), les écrits réflexifs (Cifali, ch. 6), la vidéo-formation (Paquay & Wagner, ch. 8) et une dizaine de dispositifs susceptibles de transformer l'habitus des futurs enseignants (Perrenoud, ch. 9). Néanmoins, depuis 15 ans, on a assisté à une réelle explosion d'ouvrages portant sur des dispositifs et outils favorisant la réflexion sur la pratique professionnelle. De façon partielle, citons-en quelques-uns qui ont été bien documentés.

- D'abord des dispositifs d'auto-analyse, particulièrement d'écriture réflexive (Cros, 2006 ; Cifali & André, 2007 ; Vanhulle, 2009) avec, entre autres, le journal de bord (De Cock, 2007), les portfolios de développement professionnel (Desjardins, 2002 ;

Mottier Lopez & Vanhulle, 2008 ; Bélair & Van Nieuwenhoven, 2010), les écrits métaphoriques (Dezutter & Dejemepe, 2001), etc.

- Ensuite des dispositifs orientés vers l'accompagnement réflexif de pratiques professionnelles (Vial & Caparros-Mencacci, 2007 ; Paul, 2006 ; Van Nieuwenhoven & Labeeu, 2010 ; Charlier & Biémar, 2012, ; etc.).
- Également des dispositifs basés sur l'interaction dans le cadre de séminaires ou d'ateliers. Parmi ces dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles, mettons en relief les groupes de référence d'analyse de pratiques pédagogique et didactique institutionnalisés dans les IUFM en 2002 (Altet, 1996), les Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives – GEASE – (Fumat, Vincens & Etienne 2004), mais également les Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles – GFAPP – qui répondent aux besoins de formation de formateurs à l'analyse de pratiques et, par conséquent, à l'accompagnement des enseignants et personnels de l'éducation, les séminaires ARPPEGE (Vacher, 2010) et les analyses en co-développement (Donnay et Charlier, 2007). En comparant ces divers dispositifs, Altet (2000) dégage quelques constantes (groupe de personnes impliquées accompagné par un expert, l'analyse étant référée à des savoirs qui permettent de « décrire, de mettre en mots, de lire autrement, de recadrer, de formaliser la pratique »), mais aussi de grandes variations dans les approches

et les procédés tels que mis en œuvre dans les IUFM : mode de présentation de la situation, méthodes d'animation, approche plus pédagogique ou plus clinique, etc.

- Enfin, dans la ligne de ce que développe Cifali au chapitre 6, il est un ensemble de dispositifs dont la visée dépasse la pratique réflexive et vise clairement un développement de la personne : les Groupes Balint enseignants (Imbert, 2000), les Groupes d'Approfondissement Personnel (GAP initiés par de Peretti), les Groupes de Soutien au Soutien – GSAS – (Lévine & Moll, 2000).

La pratique réflexive a fait l'objet de nombreux *travaux de recherche*. Précisons ici quelques questions de recherche traitées au cours des dernières années.

a) Le processus et les objets de la réflexion

Le *processus* de réflexion sur la pratique professionnelle a été l'objet de plusieurs modélisations sur la base de revues de la littérature anglo-saxonne (De Cock, Wibaut & Paquay, 2006 ; Saussez & Allal, 2007). Récemment, Vacher (2011) a mis en évidence quelques processus clés à activer dans les dispositifs favorisant la réflexion. De nombreux auteurs ont spécifié les divers *objets* d'une réflexion professionnelle (voir la revue de Hensler, Garant & Dumoulin, 2001). En référence à une large littérature anglo-saxonne, Kelchtermans (2001) montre que le concept de réflexion sur la pratique se limite trop souvent à des

aspects techniques et instrumentaux : les méthodes d'enseignement, le contenu enseigné, les moyens à mettre en œuvre pour se former, etc. Élargissant le champ d'application de ce concept, il montre que la réflexion ne contribue vraiment au développement professionnel que si elle transcende les questions du « comment faire » et aborde des questions plus fondamentales d'ordre éthique, politique et émotionnel : les questions du « pour quoi ? », du sens en référence à des valeurs ou aux exigences sociales, la question des bénéfices affectifs et du développement personnel, etc. Bien au-delà de l'action immédiate, ces questions renvoient à la construction du « soi professionnel » (*professional self*) et à la nécessaire mise en cause des « théories personnelles ». Cela rejoint la position de Perrenoud (2001) montrant la nécessité –par la réflexion– de travailler l'habitus.

b) Tension entre réflexion et évaluation

Les démarches instrumentées de réflexion sur la pratique professionnelle sont souvent médiatisées par un support écrit ou par des procédures structurant les interactions avec un formateur et/ou un groupe en formation. Lors du processus de réflexion, le sujet fait en outre souvent une démarche d'auto-évaluation (Saussez & Allal, 2007). Mais lorsque cette démarche se réalise face à des collègues ou des formateurs dans le cadre institutionnalisé de séminaires ou d'entretiens consécutifs aux stages, l'implication contrainte dans un processus socialisé d'explicitation de son

expérience risque de lui poser problème : exprimer ses difficultés, c'est montrer sa fragilité (Campanale, Dejemeppe, Saussez & Vanhulle, 2010). D'où la tentation forte de se protéger en mettant en œuvre des stratégies d'évitement, tel un « caméléon » qui prend la couleur des points de vue du formateur, ou un « paon » qui se présente sous ses meilleurs appareils (Saussez & Allal, 2007). Pour neutraliser autant que possible de telles stratégies d'évitement ou de conformisme, voire aliénantes, ces auteurs plaident pour que les pratiques d'autoévaluation, et par extension d'analyse de pratique et d'écriture réflexive, s'inscrivent dans des espaces protégés. Ils plaident pour un accompagnement qui soit découplé de l'évaluation certificative et pour que les formateurs (potentiellement évaluateurs) adoptent une posture d'« ami critique », respectueuse du novice, mais sans complaisance, et qu'ils ouvrent un dialogue qui valorise la progression de l'apprenant (Jorro, 2009 ; et Bélair, à la fin du chapitre 3). Ce sont là en effet quelques conditions centrales parmi d'autres pour que l'évaluation contribue positivement à la mobilisation des sujets et à leur développement professionnel (Paquay, 2004, pp. 316-317 ; Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010).

c) Résistance à une posture réflexive

Dans le but de former des enseignants professionnels, les institutions de formation mettent en place des dispositifs, parfois nombreux, pour développer la réflexivité de ceux qui apprennent leur métier. Mais, partout, on constate que les futurs

enseignants résistent à ces dispositifs. Le modèle du « *praticien réflexif* » semble bien loin de leurs préoccupations centrées sur la réussite de leurs stages et sur la recherche d'outils immédiatement exploitables. Les dispositifs d'alternance, d'analyse de pratiques, d'écriture sur l'action, de mémoire professionnel, de travail par situations-problèmes et études de cas, que chercheurs et formateurs s'efforcent de mettre en place pour développer la réflexivité, ne sont pas toujours adoptés par les étudiants : ceux-ci se sentent souvent déstabilisés par cette approche réflexive ou clinique et n'en perçoivent pas toujours l'intérêt pour la mise en œuvre du développement d'une posture professionnelle. Même s'ils se plient aux exigences, bon nombre d'étudiants n'investissent pas vraiment ces démarches de formation professionnalisante réflexive.

Les résistances des acteurs aux démarches de réflexion sont finement analysées dans l'ouvrage actuellement sous presse « *Former des enseignants réflexifs: ambivalences et résistances* » (Altet, Desjardins, Etienne, Paquay & Perrenoud, 2012). Divers dispositifs y sont proposés pour amener les étudiants à adopter une posture davantage réflexive. Néanmoins, pour l'essentiel, c'est surtout le sens de la réflexivité qu'il importe de travailler avec les futurs enseignants. En effet, « la pratique réflexive se justifie en premier lieu par sa capacité à créer ou renforcer l'articulation entre théorie et pratique au service de

l'acceptation et d'une compréhension de la complexité à laquelle le sujet se confronte » (Vacher, 2011, p. 72).

Ce ne sont là évidemment que quelques travaux parmi ceux publiés à propos des démarches de réflexion sur les pratiques professionnelles. En fait, la réflexion peut produire de l'apprentissage si elle débouche sur l'élaboration, la justification et la validation de nouveaux modes d'actions (Saussez & Allal, 2007). À travers le processus de réflexion, la personne ne se limite pas à identifier, explorer, structurer, expérimenter ; elle modifie et accroît sa compréhension d'une situation de pratique professionnelle. La réflexion permet ainsi au futur enseignant d'apprendre à devenir conscient de ses théories personnelles et, si besoin est, de les transformer (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001). Dans ce sens, la réflexion lui permet de progresser dans l'abstraction et la formalisation de l'expérience et, par conséquent, d'accroître sa maîtrise professionnelle. C'est dans cette perspective que Saussez et Paquay (2004) proposent une mise en tension entre les théories personnelles et les représentations des théories scientifiques. C'est peut-être dans cette tension-articulation entre ses théories personnelles et des savoirs des sciences de l'éducation que le sujet peut se construire des connaissances professionnelles qui lui permettront de gérer des situations complexes et inédites.

5. Des savoirs de référence, mais lesquels ?

Dans la dernière édition du « *Handbook of Research on Teacher Education* » (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre & Demers, 2008), environ 250 pages sont consacrées aux questions « Que devraient connaître les enseignants ? Que devraient-ils apprendre en formation initiale ? ». Certes, ces « connaissances » nécessaires ne sont pas que des savoirs, ce sont aussi des habiletés, des croyances, des attitudes... Il n'empêche que se pose la question de savoir quel est le corps de connaissances de base que devrait maîtriser tout enseignant ! Les enjeux sont à la fois scientifiques, politiques et professionnels. Toutes les professions se caractérisent par une « *knowlegde base* », fondement des pratiques et des discours sur la profession. Mais en ce qui concerne les enseignants, la croyance que « tout le monde sait comment enseigner aux enfants » reste largement partagée par la population, les responsables politiques, voire par les enseignants eux-mêmes. Or, dans la perspective d'une professionnalisation des enseignants, cette question est centrale. Ne faudrait-il pas définir, comme en médecine, une base de connaissances, fondée sur la recherche scientifique, qui assure une plus grande efficacité des pratiques enseignantes ?

Cette question des « connaissances de base » est traitée par Tardif et Gauthier au chapitre 10. Dans le complément d'actualisation de ce chapitre, ces auteurs montrent combien cette question est plus que jamais à l'ordre du jour, mais

constatent aussi les limites des nombreuses recherches récentes menées sur les savoirs enseignants.

Cette question des savoirs enseignants, nous l'avons plus particulièrement traitée avec nos collègues dans deux ouvrages collectifs issus de symposiums du réseau REF. Le premier traite tout particulièrement de la place des sciences humaines et sociales dans l'expertise enseignante et dans la formation des enseignants. Son titre explicite une tension : « *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner ?* » (Lessard, Altet, Paquay & Perrenoud, 2004). Comme tous les métiers de l'humain, le métier d'enseignant mobilise des « théories » de l'apprentissage, de l'intervention pédagogique, de l'évaluation, des organisations et de l'action, etc. Mais quelles sont ces « théories » mobilisées ? Sont-elles implicites (comme disent les psychologues) ou de sens commun (comme disent les sociologues) ? Ou bien se réfèrent-elles à des savoirs relevant des sciences humaines et sociales ? Bon nombre d'experts affirment que les savoirs issus des recherches en psychologie, en sociologie, en anthropologie, en psychopédagogie, en didactique, etc. sont indispensables aux enseignants pour analyser les situations éducatives, pour prendre distance, pour les conceptualiser et construire des dispositifs mieux adaptés. Par exemple, un problème de (dé)motivation des élèves, souvent considéré (dans les « théories » implicites) comme d'origine individuelle (« cet élève

n'est pas motivé ! ») est reconceptualisé dans une approche sociale-cognitive de la motivation et ouvre des perspectives d'action sur ces « leviers » de la motivation que sont le sens (la valeur intrinsèque, la valeur extrinsèque, l'importance...) que l'apprenant donne aux tâches qu'on lui propose et son sentiment d'efficacité personnelle pour réaliser cette tâche (Galand & Bourgeois, 2006 ; Bourgeois, 2009).

Néanmoins, plusieurs travaux montrent que les enseignants experts n'ont pas remplacé les savoirs implicites, fruits de leurs expériences antérieures et de diverses socialisations primaire et secondaire auxquelles ils ont été exposés, par des savoirs scientifiques issus des recherches en sciences humaines. Confrontant leurs savoirs spontanés (qu'avec Vygotski on pourrait appeler des concepts quotidiens) avec des savoirs scientifiques, ils se construisent des savoirs professionnels qui allient ces types de concepts : les connaissances professionnelles se caractérisent par un alliage, un amalgame, un mélange intégré de concepts quotidiens et de concepts scientifiques (Saussez & Paquay, 2004). Les savoirs professionnels des enseignants experts ne sont pas des connaissances théoriques : si même ils se réfèrent à des théories, il s'agit d'abord de savoirs enracinés dans le travail et dans le vécu des enseignants. Ces savoirs portent la trace des interactions humaines dans lesquelles ils se sont construits. Ils sont de plus fortement ancrés dans les expériences de travail dans des contextes

socio-éducatifs particuliers. Ces diverses caractéristiques des savoirs des enseignants sont rappelées par Tardif et Gauthier à la fin du chapitre 11. Il s'agit donc de « connaissances ouvragées », de « *working knowlegde* » plus ou moins imprégnées de savoirs théoriques (Tardif & Lessard, 2000). Les conséquences pour la formation sont importantes : il ne suffit évidemment pas de transmettre des concepts, il importe que les (futurs) enseignants apprennent à les « travailler » en confrontation à des situations professionnelles. Dans cette perspective, les formateurs ont à préparer les concepts-clés à faire apprendre dans une perspective d'utilisation ultérieure dans la pratique professionnelle : une simple « transposition didactique » ne peut suffire. Ainsi, selon Perrenoud (2004), il ne suffit pas de simplifier le savoir savant pour le rendre enseignable ; il importe de faire une « transposition pragmatique », c'est-à-dire de transformer le savoir déclaratif en savoir davantage procédural, en connaissance opérationnelle permettant de faire face à des situations professionnelles.

Le second ouvrage « *Conflits de savoirs en formation des enseignants* » (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008) analyse une autre tension relative aux savoirs. En formation initiale à l'enseignement, les étudiants partagent leur temps entre des « stages pratiques » et un travail plus théorique dans le cadre d'une université ou d'une haute école. Deux types de savoirs circulent dans chacun de ces deux lieux, les uns issus de la recherche, les autres de l'expérience professionnelle, individuelle

ou collective. En gros, les savoirs issus de la recherche couvrent tout autant les théories des sciences de l'éducation (psychologie, sociologie, philosophie...) que les produits des recherches collaboratives ou encore que les théories et outils produits par des experts ; par ailleurs, les savoirs issus de l'expérience sont certes des savoirs de la pratique – souvent des savoir-faire ou des procédures –, mais ce sont aussi des principes d'action lourds d'options idéologiques. Tout en reconnaissant que ces deux « catégories de savoirs » ne sont ni univoques, ni stabilisées, ni homogènes, on doit bien reconnaître que leur statut n'est pas le même : sur le terrain, l'expérience compte davantage et, dans les hautes écoles ou les universités, le savoir issu de la recherche l'emporte sur le sens commun. Comment ces deux types de savoirs s'articulent-ils en formation initiale ? Sur le mode de l'ignorance réciproque ? Du déni mutuel ? De la coexistence pacifique ? De la complémentarité active ?

L'ouvrage précité se propose de mettre l'accent sur la coexistence plus ou moins pacifique de ces deux sphères de savoir, d'analyser leurs interactions, de décrire des dispositifs qui favorisent leur confrontation ou, au contraire, leur cloisonnement. Il analyse aussi les idéologies, les épistémologies et les stratégies des acteurs, y compris celles des étudiants, les uns travaillant à la stricte séparation d'une formation « théorique »

et d'une formation « pratique », les autres tentant de rapprocher ces deux mondes. Il ouvre surtout un certain nombre de pistes originales en pensant l'articulation entre divers types de savoirs en référence, d'une part, à des *situations de travail* et à l'activité que les professionnels déploient pour les maîtriser et, d'autre part, aux processus de développement des sujets. Ce qui caractérise les savoirs à l'œuvre dans la conceptualisation des situations de travail et la maîtrise du cours de l'action, c'est leur pertinence et leur disponibilité. Peu importe alors leur source et leur forme de légitimité ; l'essentiel est qu'ils soutiennent une action à la fois efficace et juste. « Au pied du mur », l'enjeu est pragmatique : réussir et, si nécessaire, comprendre pour réussir, juste assez pour prélever et interpréter les indices pertinents et prendre la bonne décision !

Les dispositifs qui permettent d'allier ces types de savoirs, c'est-à-dire d'en faire des « alliages », peuvent être divers. Il s'agira le plus souvent d'exploiter au mieux les alternances entre les activités dans les centres de formation et celles sur le terrain des pratiques (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007) : des alternances souvent courtes qui soient articulées et qui favorisent l'intégration des acquis théoriques et des savoirs de la pratique (Perrenoud, 1998). Et de mettre en place d'autres dispositifs encore...

6. Quelles stratégies ? Quels dispositifs ?

Dans la conclusion de l'ouvrage, dès la première édition, nous mettions en lumière quelques principes qui orientent le choix des dispositifs en formation initiale à l'enseignement : apprendre à observer et à analyser, à expliciter un vécu, à l'exprimer, à faire (en situation complexe), à réfléchir sur son action. Et on pourrait ajouter : à interagir pour travailler ses représentations. En outre, nous avons listé, au point 4, de nombreux dispositifs qui favorisent la réflexion sur les pratiques professionnelles. Nous voudrions simplement ici pointer quelques stratégies qui présentent un intérêt certain pour les formateurs d'enseignants.

a. Vers davantage d'analyse de l'activité

Compte tenu des avancées remarquables des recherches dans le domaine de l'analyse du travail enseignant, précisons quelques pistes stratégiques en formation initiale issues de l'analyse de l'activité. Une des évolutions les plus fortes depuis une quinzaine d'années concerne les études sur le travail enseignant. Ainsi par exemple, l'ouvrage de référence de Tardif et Lessard (2000) sur travail enseignant fournit une grille d'analyse permettant de démêler la complexité de ce dernier. Et les études sociologiques telles celle de Rayou et Van Zanten (2004) sur les nouveaux enseignants permettent de définir les caractéristiques des enseignants d'aujourd'hui. Mais ce sont surtout les études d'ergonomie cognitive qui, non seulement distinguent et articulent travail réel et travail prescrit, mais

fournissent également une représentation plus fine de l'activité enseignante en classe. Parmi les nombreux ouvrages issus de ce courant, citons celui de Durand (1996), l'enseignement en milieu scolaire, et les publications de Fata & Saujat (2010) et d'Yvon & Saussez (2010).

Pour alimenter les démarches de réflexion sur les pratiques professionnelles, ne faudrait-il pas que les enseignants apprennent davantage à analyser leurs activités ? Tout comme pour les pilotes de centrale nucléaire dont il a été question ci-avant, le *débriefing* consiste, dans l'après-coup d'une intervention, à revenir sur les conditions de l'action, les décisions prises, les erreurs aussi bien que les options fondées. « Non pas tellement pour juger positivement ou négativement, encore moins pour noter ou certifier. Essentiellement pour aider le praticien à comprendre, à porter un regard réflexif sur sa façon de fonctionner, sur les dangers et les effets pervers de ses routines aussi bien que sur les erreurs qu'il commet sous l'empire de l'urgence, de l'incertitude ou du stress. » (Perrenoud, 2005, p. 220). Et dans cette analyse du travail pédagogique, il s'agirait évidemment de prendre en compte non seulement l'activité visible et observable – les gestes, les paroles, les opérations (qu'il serait théoriquement possible de filmer) –, mais également la pensée des enseignants et les émotions qui orientent leur action. Et parmi ces pensées, il s'agirait non seulement se référer à ce

qu'on fait, mais aussi à ce qu'on aurait pu faire ou voulu faire, c'est-à-dire à toute cette activité empêchée qui fait partie du réel de l'activité (Saujat, 2010).

L'analyse des activités professionnelles peut être menée selon des *techniques* variées, le plus souvent sous la forme d'entretiens médiatisés. Pastré (2005) privilégie le *débriefing* d'une activité réalisée sur simulateur en vue de dégager la façon dont l'opérateur conceptualise la situation problématique. Les autres « techniques » largement utilisées se caractérisent également le plus souvent par un retour sur une activité ou une pratique professionnelle pour en saisir les déterminants et la logique de fonctionnement, y compris l'intelligence des situations et la « métis » de l'expert. L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) consiste à faire ramener à la conscience du sujet certains aspects subconscients de l'activité (cf. chapitre de Faingold). Les entretiens de co-explicitation mettent en tension et en complémentarité les points de vue des sujets enseignants et de divers chercheurs, ce qui aboutit à des analyses plurielles (Vinatier & Altet, 2008). L'auto-confrontation simple poursuit un objectif du même ordre : le sujet est amené à expliciter une activité au moment où il en revoit l'enregistrement vidéo d'une séquence (Durand, Ria & Veyrunes, 2011). L'auto-confrontation croisée, développée par Clot, Amigues et Saujat (2004), rassemble le sujet et un panel d'acteurs de sa catégorie professionnelle : la prise de conscience née des controverses devrait permettre de cerner, outre le style personnel du sujet, le genre d'une catégorie

de professionnels. Ces diverses techniques ont été utilisées entre autres pour analyser les activités enseignantes. Utilisées seules ou en complément d'observations directes, elles ont permis de saisir certains organisateurs de l'activité (Bru, Pastré & Vinatier, 2008) et de comprendre le déroulement du cours d'action (Durand, 2009).

L'analyse des activités professionnelles n'est pas seulement utilisée dans une perspective de recherche (Barbier & Durand, 2003). Du fait qu'elle favorise la prise de conscience par la verbalisation dans un contexte social, elle est également utilisée dans une perspective de formation. Elle constitue un *lieu privilégié d'apprentissage*, surtout pour des métiers de l'humain, complexes, relationnels et pour lesquels il n'existe pas de corps de savoirs de référence communément admis.

Ces diverses techniques d'analyse de l'activité peuvent constituer une bonne base pour concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants. C'est ce qu'ont montré et illustré Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand (2008). Dans cette même ligne, la plateforme Néopass@ction propose un large ensemble de séquences vidéo d'activités d'enseignement en situation réelle et de commentaires sur ces séquences par les enseignants concernés et par des experts. Il s'agit là de ressources précieuses d'autoformation à distance ou de formation institutionnalisée en présence de superviseurs ou de tuteurs (Ria & Leblanc, 2011). Ce type de démarche serait sans doute à privilégier en formation

initiale, particulièrement pour préparer à affronter le choc de la réalité du début de carrière (Saujat, 2010 ; Devos & Paquay, 2012) ; mais il vaut aussi pour la formation continue des enseignants (Paquay, 2000).

b. Nécessité d'une approche programme orientée vers les situations de travail

Partir davantage des situations de pratique professionnelle pour construire des dispositifs de formation, c'est en fait s'inscrire dans une logique de « *didactique professionnelle* » (Pastré, 2011, p. 283 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Plus fondamentalement, c'est peut-être l'ensemble du curriculum qui devrait s'inspirer de la « *didactique professionnelle* » (Vanhulle & Lenoir, 2005, pp. 82-83). En fait, « la didactique professionnelle se donne comme objectif le développement de compétences générales à partir du traitement de situations professionnelles » (Pastré, 2011, p. 63). Elle en arrive à privilégier des curricula à base de situations plutôt que basés sur des savoirs. Les situations retenues doivent impérativement comporter un problème à résoudre et/ou à construire » (p. 267). Sa « théorie de la conception de dispositifs d'apprentissage à base de situations » (*ibidem*, p. 283) repose sur le triplet « situation – problème – savoir » et donne une place centrale au processus de (re) conceptualisation des situations.

Une telle approche curriculaire devrait en renforcer la **cohérence** orientée vers le développement de compétences

professionnelles. Nous avons déjà vu l'importance d'un profil de compétences professionnelles qui constitue la référence pour tous les acteurs de la formation, de sorte que chaque formateur peut se poser la question « en quoi mon cours, mon séminaire, mon atelier, mon dispositif d'accompagnement de pratique... contribue-t-il aux priorités de la formation? ». Dans un ouvrage actuellement sous presse « *La formation des enseignants en quête de cohérence* », notre équipe a exploré les modalités de cohérence : « La cohérence pourrait par exemple renvoyer à la qualité de l'articulation entre les objectifs affichés (les listes de compétences à développer), les activités de formation et les modalités d'évaluation. Elle pourrait faire référence à la structure, c'est-à-dire à la logique d'enchaînement des différentes activités de formation au sein du programme, aux liens qu'il est possible d'établir entre elles. Elle pourrait peut-être faire aussi référence à l'unité du contenu de la formation et supposer un consensus entre formateurs au sujet de la base de connaissances du programme. Plus fondamentalement, elle pourrait aussi consister dans l'adoption d'une conception partagée des pratiques enseignantes (par exemple, privilégier le modèle de l'enseignement direct ou à l'inverse des approches socio-constructivistes) ou la référence à un modèle de professionnalité dominant (praticien artisan, technicien, praticien réflexif, etc.). » (Desjardins, Altet, Etienne, Paquay & Perrenoud, 2012).

Des questions sont posées : Dans le quotidien des pratiques de formation, comment se

décline la notion de cohérence ? Quelles sont ses formes ? Quels sont les moyens de l'assurer ? Mais surtout, la cohérence est-elle vraiment souhaitable ? Davantage d'unité ne conduit-il pas à une certaine conformité et à la domination d'une pensée unique ? On peut en effet se demander si la cohérence à tout prix ne conduit pas « à gommer les zones d'ombre, d'incertitude, voire de contradiction qui existent pourtant dans le domaine de l'enseignement et, vu sous cet angle, s'il ne serait pas plutôt souhaitable de placer les étudiants devant des perspectives multiples afin de leur permettre d'embrasser toute la complexité de l'éducation » (*ibidem*). La cohérence interne d'un curriculum est certes indispensable, mais elle se doit d'être questionnée. Qu'en est-il de la cohérence à l'externe ?

Les curricula et dispositifs de formation des enseignants ne devraient-ils pas être davantage articulés avec le travail réel des enseignants en milieu scolaire ? D'où le questionnement : comment les concepteurs des curricula de formation initiale et les formateurs d'enseignants *prennent-ils en compte le travail réel des enseignants et les prescrits auquel celui-ci est soumis* ? Cette question, nous l'avons traitée dans un symposium récent du REF (Paquay, Altet, Desjardins, Etienne & Perrenoud, 2011) ; il donnera lieu bientôt à un nouvel ouvrage collectif.

Si maintenant l'on s'inscrit dans une approche prospective (Paquay, 2002a), ne devrait-on pas penser les curricula en prenant davantage en compte les

évolutions du travail enseignant qui devient de plus en plus collectif. Selon les experts de l'OCDE (2003), dans le cadre d'une « société de la connaissance », les écoles sont encouragées à devenir des « *organisations apprenantes* », c'est-à-dire des organisations dont les modalités de fonctionnement favorisent le développement professionnel de l'ensemble du personnel et, grâce à cet apprentissage intensif lié aux projets communs, permettent de relever les défis auxquels l'organisation est confrontée (Paquay, 2005). En fait, comme le montrent Bonami, Letor & Garant (2010, p. 48), la forme scolaire se prête peu aux processus d'apprentissage organisationnel. Au sein d'un établissement scolaire, il ne suffit pas dès lors de collaborer pour apprendre ; les conditions sont multiples pour qu'un travail collaboratif favorise le développement professionnel des enseignants. Concluant un ouvrage collectif sur cette question, Letor et Perisset Bagnoud (2010, p. 168) montrent qu'un travail collaboratif intense entre enseignants peut contribuer au développement professionnel des acteurs s'il contribue à générer de la cohérence dans les pratiques enseignantes, s'il favorise la réflexion pédagogique et s'il débouche sur la production de connaissances pédagogiques, didactiques et éducatives. Par conséquent, en formation initiale, il importe que les futurs enseignants apprennent à apprendre à partir de l'expérience vécue, c'est-à-dire qu'ils apprennent à observer, à analyser, à expliciter, à conceptualiser, à communiquer, à formaliser leurs acquis d'expérience.

Par ailleurs, dans une perspective d'accroissement de la cohérence du système éducatif, on devrait s'attendre à ce que les curricula de formation des enseignants s'alignent sur les priorités définies par les réformes dans l'école obligatoire. Or au lieu d'un alignement, d'une synchronisation, on doit trop souvent constater un décalage ; c'est en tout cas le constat qui ressortait du point que nous avons fait avec notre équipe, il y a une dizaine d'années, sur le thème « *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* » (Carbonneau et Tardif, 2002). Une telle étude devrait être actualisée dans le contexte actuel de l'imposition des « *learning outcomes* » et autres directives transnationales qui concernent l'éducation et la formation. Les rapports aux prescrits, aux politiques et aux enjeux sociétaux deviennent une réelle priorité (Cochran-Smith & Zeichner, 2005).

c. Analyser le caractère professionnalisant des dispositifs

Divers outils d'analyse de dispositifs ont été conçus pour répondre à la question : « en quoi ces dispositifs de formation contribuent-ils au développement de compétences professionnelles ? ». C'est particulièrement le cas de l'outil DiPro (Beckers, Paquay Coupremagne, Scheepers, Closset, Foucart, Lemenu & Theunssens, 2001) appliqué à des formations diverses de l'enseignement supérieur préparant aux métiers de l'humain. Un autre outil, CompAS (Parmentier & Paquay, 2002), se veut plus générique ; sur la base de la littérature, onze conditions favorisant un apprentissage

en profondeur et la construction de compétences ont été mises en évidence : faire face à des situations complexes, agir et interagir, exploiter des ressources multiples, réfléchir et conceptualiser sa démarche, structurer les acquis, les intégrer aux connaissances antérieures, préparer le transfert, donner du sens et être accompagné dans la démarche ; pour chacune des conditions, sont précisés plusieurs indicateurs parallèles relatifs à l'apprenant et à l'enseignant. Un autre outil d'analyse a été proposé par Frenay et Bédard (2004) pour analyser les conditions de transfert des acquis de formation initiale à des situations professionnelles ; selon ces auteurs, des dispositifs AECA favorisant un « apprentissage et un enseignement contextualisés authentiques » se caractérisent par le fait de contextualiser les apprentissages et par un compagnonnage cognitif. Pour chacune de ces deux dimensions visant à rendre mobilisables les savoirs de référence, divers indicateurs sont proposés.

Ces divers outils ont plus particulièrement été utilisés pour analyser des dispositifs en formation initiale d'enseignants. Ils ont évidemment les limites de toutes les approches analytiques : dans l'art culinaire, il ne suffit pas de cumuler des ingrédients de qualité pour faire une bonne recette ; de même, il ne suffit pas de cumuler des ingrédients de caractéristiques favorisant le développement de compétences pour que le dispositif soit effectivement professionnalisant. Nonobstant cette limite, ces outils ont un réel effet formatif : les utilisateurs ont souvent affirmé que

l'usage de ces outils aidait à des prises de conscience quant à des aspects à renforcer dans les dispositifs de formation qu'ils mettent en place individuellement ou collectivement en vue de les rendre davantage professionnalisants.

7. Autres conditions d'une formation de qualité

Il n'est pas possible ici de développer toutes les facettes assurant la qualité d'un curriculum de formation initiale d'enseignants (Zeichner & Conklin, 2008, p. 276). Il est toutefois quelques questions souvent traitées dans la littérature qu'il nous semble important d'aborder dans la présente mise à jour.

La formation initiale n'est qu'une *phase dans le développement de l'expertise et de l'identité enseignantes*. Mais une caractéristique spécifique des formations initiales d'enseignants est que les étudiants, dès avant leur entrée en formation, ont une connaissance intime du métier auquel ils se préparent. Le futur enseignant s'est forgé **des représentations profondément ancrées** au long d'une période de socialisations primaire (dans la famille) et secondaire (dans l'école obligatoire). Comme le montrent Vause (2011) et Baillauques (au chapitre 2), ces représentations sont à travailler tout au long de la formation initiale. Au terme de la formation initiale, il faudrait tout à la fois que les enseignants aient acquis les gestes professionnels, les compétences et le kit de survie qui leur permettra de faire face à la réalité du métier, mais aussi qu'ils aient été préparés à apprendre, au long de la carrière, à partir de ces expériences.

Cela semble être une exigence quasiment contradictoire.

Pour revenir à la formation initiale, il est des **choix structurels** qui déterminent la qualité de la formation. Dans presque tous les pays, les curricula de formation initiale sont de niveau tertiaire, soit dans des *bachelors*, soit dans des *masters*. Cette formation initiale se fait tantôt dans des universités, tantôt dans des hautes écoles pédagogiques hors université. Tantôt la formation professionnelle (et pédagogique) est consécutive à la formation disciplinaire ou spécialisée ; tantôt les formations disciplinaires et professionnelles sont simultanées, parfois même intégrées (OCDE, 2005). Ces choix structurels, variables d'un pays à l'autre, résultent souvent de facteurs historico-culturels et socio-politiques. Dans de nombreux pays, la tension est vive entre les tenants d'une formation initiale de tous les enseignants dans les universités ou dans des établissements non universitaires spécialisés (Zeichner, 2008 ; Labaree, 2008).

Une question souvent posée : la **forme universitaire** (caractérisée par une priorité aux savoirs académiques et à la recherche...) est-elle favorable à la formation d'enseignants professionnels ?

Et, plus particulièrement, devrait-on amener toutes les formations d'enseignants au niveau de masters ? Notre équipe a traité ces questions dans l'ouvrage « *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* » (Etienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, 2009). Les atouts de l'université sont indéniables pour former des enseignants professionnels : une formation disciplinaire de haut niveau, la production et la diffusion de savoirs scientifiques sur la profession et la formation à une distance critique, composante indispensable de la réflexivité, comme nous l'avons rappelé plus haut. Mais le défi que l'université doit relever est bien celui du caractère professionnalisant de la formation : comment structurer la formation autour de thématiques professionnelles ? Comment faire acquérir les savoirs des sciences de l'éducation (y compris les didactiques) d'une façon telle que ces savoirs soient mobilisables en situation professionnelle ? Comment assurer dès le début de la formation la confrontation à des situations de terrain et comment, dans le continu, exploiter une alternance intégrative entre cours et activités pratiques ? Comment faire collaborer des catégories de formateurs (chercheurs, formateurs, formateurs de terrain) ? Comment assurer l'accompagnement indispensable des novices ? Autant de questions qui plaident pour une évolution des pratiques de formation d'enseignants au sein même des universités, mais à la condition que les universités acceptent une logique professionnalisante (Lessard & Bourdoncle, 2002).

Par ailleurs, l'université peut être un lieu privilégié d'élaboration et de transmission des « savoirs pour enseigner » dont l'importance a été mise en lumière ci-avant ; elle est un lieu de **recherche**. Cela pose la question de la place de la recherche dans la formation initiale des enseignants. Cette question, traitée par Perrenoud (1992), nous l'avons approfondie dans un symposium « *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* » (Hensler, 1993). Cette question revient de plus belle dans le cadre de l'universitarisation, mais surtout de la mastérisation (potentielle ou effective) des formations.

Former des enseignants professionnels implique des ressources. Les principales ressources sont **les ressources humaines, à savoir les formateurs** : les formateurs qui transmettent les « savoirs à enseigner », mais surtout les formateurs psychopédagogues, sociologues, philosophes, didacticiens et autres qui transmettent les « savoirs pour enseigner ». Tous ont à relever le double défi suivant : faire acquérir des savoirs mobilisables (ainsi que rappelé ci-avant, de façon à ce que les étudiants intègrent ces savoirs pour les mobiliser en des compétences professionnelles), mais surtout s'engagent dans un processus global de formation d'enseignants. Autrement dit, qu'au-delà de la transmission de connaissances, ils visent inlassablement – seuls et en équipe – la construction de compétences. Or, les formateurs d'enseignants n'ont que rarement une formation spécifique à leur

fonction de formateur ; ils sont recrutés tantôt en qualité d'enseignant expérimenté dans l'enseignement obligatoire, tantôt en tant qu'enseignant chercheur dans un domaine spécifique d'expertise. Se pose alors la question cruciale de la formation des formateurs, tant des formateurs œuvrant dans les centres (les professeurs de didactique et de disciplines transversales, les animateurs de séminaires et d'ateliers...) que des formateurs de terrain. Cette question du manque de formation initiale de formateurs n'est pas spécifique à la francophonie. Un courant

initié par Loughran, Hamilton, LaBoskey et Russel (2004) valorise des stratégies d'auto-formation des formateurs d'enseignants. Et, plus fondamentalement, se pose la question de la *professionnalisation des formateurs d'enseignants* (Altet, Paquay & Perrenoud, 2002). Au terme d'une analyse des enjeux et des pratiques dans le contexte francophone, il apparaît que la professionnalisation des enseignants devrait entraîner un processus de professionnalisation des formateurs ; mais le processus est difficile et toujours en cours.

Une mise à jour pour cette 4e édition

Cette mise à jour n'est pas une refonte complète. Outre cet « avant-propos de la 4e édition », dont le but est de mettre le contenu de l'ouvrage en perspective des évolutions des 15 dernières années, tant dans la littérature francophone que dans la littérature internationale, chaque contributeur a été invité à introduire les ajustements nécessaires et, selon des modalités propres, à expliciter quelques évolutions récentes relatives au thème traité dans son chapitre. C'est ainsi que le chapitre 2 a été recomposé en profondeur ; plusieurs chapitres, particulièrement les chapitres 3, 5, 7 et 10, ont été prolongés

par une section qui fait le point sur les développements au long des dernières années de la thématique qui y est spécifiquement traitée. En conséquence, cette « mise à jour » aboutit à gonfler de façon conséquente la table de références bibliographiques. Merci à Marie-Charlotte Declève d'avoir assuré une relecture attentive et la mise en page de cette nouvelle édition. Cet ouvrage pourra ainsi continuer à constituer une référence de choix pour les formateurs d'enseignants, les responsables de programme et les chercheurs qui oeuvrent à assurer une formation d'enseignants professionnels.

Bibliographie

- Altet, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 11-26). Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 30, 25-41.
- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherche en Education* (CREN, Nantes), 8, 8-23.
- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (Dir.) (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (sous presse). *Former des enseignants réflexifs : ambivalences et résistances*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud P. (Dir.) (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck Université (Collection « Perspective en éducation »).
- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). « L'autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 469, 41-44.
- Barbier, J.-M. & Durand, M. (eds) (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-118 (N° sur « L'analyse de l'activité ; approches situées »).
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Beckers, J., Paquay, L., Coupremagne, M., Scheepers, C., Closset, A., Foucart, J., Lemenu, D., & Theunssens, E. (2001). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif*. Communauté française de Belgique : Ministère de l'éducation, Collection « Recherches en éducation » (20 p. site www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=1011&dummy=25065
- Bélaïr, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio comme outil de consignation ou d'évaluation authentique ? In L. Paquay, P. Wouters & C. Van Nieuwenhoven (Dir.), *L'évaluation, levier de développement professionnel ? Tensions, dispositifs et perspectives* (pp. 162-175). Bruxelles : De Boeck Université.
- Belgique (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. D. 12-12-2000 M.B. 19-01-2001. Document téléaccessible à l'URL : <http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501.pdf> .

- Belgique (2001). *Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur*. D. 08-02-2001 M.B. 22-02-2001. Document téléaccessible à l'URL: http://www.galilae.cfwb.be/document/pdf/25595_001.pdf
- Bonami, M., Letor, C., & Garant, M. (2009). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations scolaires hors normes. In L. Corniveau, C. Letor, D. Perisset-Bagnoud & L. Savoie-Zajc (Dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes* (chap. 3). Bruxelles : De Boeck.
- Bourdoncle (2000). Professionnalisation : formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Bourgeois, E. (2003). La formation en situation de travail. Aspects cognitifs et motivationnels. In J.-L. Guyot, C. Mainguet & B. Van Heperen (Dir.), *La formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs* (235-253). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bru, M., Pastré, P., & Vinatier, I. (2008). Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées – Editorial. *Recherche et Formation*, 56, 5-14.
- Campanalle, F., Dejemeppe, X., Saussez, F., & Vanhulle, S. (2010). L'implication nécessaire des sujets évalués et des évaluateurs : une prescription pervertissante ? ou une opportunité transformatrice ? In L. Paquay, P. Wouters & C. Van Nieuwenhoven (Dir.), *L'évaluation, levier de développement professionnel ? Tensions, dispositifs et perspectives* (pp. 193-205). Bruxelles : De Boeck Université.
- Carbonneau, M., & Tardif, M. (Dir.) (2002). *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Charlier, E. & Biémar, S. (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M., & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF
- Clot, Y. (2009). Ergonomie du travail enseignant. In A. Van Zanten (Dir.) *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 282-284). Paris : PUF.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Dir.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, J. D., & Demers, K. E. (Dir.) (2008). *Handbook of research on teacher education. Third edition*. New York : Routledge.
- Cros, F. (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, Thèse de doctorat non publiée.

- De Cock, G., Wibault, B., & Paquay, L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire... In J. Desjardin, H. Hensler, O. Dezutter, A. Beauchesne & C. Garant (Dir.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle ?*, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 108, 25-44.
- Desjardins J., Altet, M., J., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Dir.) (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : De Boeck Université (sous presse).
- Desjardins, R. (2002). *Le portfolio de développement professionnel continu*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Devos, C. & Paquay, L. (sous presse). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants. Quelle place pour la réflexivité ? In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants réflexifs : ambivalences et résistances*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dezutter, O., & Dejemeppe, X. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? *Recherche et Formation*, 36, 89-111.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2007). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Facultés universitaires de Namur.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (Dir.) (2009). *Efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombres*. Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (Dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 827- 856). Paris : PUF.
- Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2011). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants. In F. Yvon & F. Saussez (Dir.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 17-39). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., & Perrenoud, P. (Dir.) (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon & F. Saussez (Dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- France (1994). *Référentiel de compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, BO n°45 du 8 décembre 1994.
- France (2007). *Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, BO n°1 du 4 janvier 2007.

- France (2010). *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, BO n°29 du 22 juillet 2010.
- Frenay, M., & Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In A. Presseau & M. Frenay (Dir.), *Le transfert des apprentissages* (p. 241-268). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Fumat, Y., Vincens, C., & Étienne, R. (2006). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.
- Galand, B., & Bourgeois, E. (Dir.) (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris : PUF.
- Gauthier, C., Bissonette, S., & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. In V. Dupriez & G. Chapelle (Dir.), *Enseigner* (pp. 107-116). Paris : PUF (Collection "Apprendre").
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. À synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York : Routledge.
- Hensler, H. (Dir.) (1993). *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Québec : Université de Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Hensler, H., Garant, C., & Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et Formation*, 36, 29-42.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: Conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 1(2), 193-212.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*, Paris : ESF.
- Jorro, A. (Dir.) (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : PUO.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, 36, 43-67.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Labaree, D. F. (2008). The history of teacher education in the university. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Dir.), *Handbook of research on teacher education. Third edition*. (pp. 290-306). New York : Routledge (and Association of Teacher Educators).
- Laderrière, P. (2004). *Les nouveaux métiers de l'enseignement - Où en est l'Europe ?* Paris : L'Harmattan.

- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). *Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive*. @ctivités, 5(1), 20-40.
- Legendre, M.-F. (2007). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur des changements en profondeur ? In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 27-50). Bruxelles : De Boeck.
- Legendre, M.-F., & David, R. (2012). Les référentiels : dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation ? In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (Dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp.). Bruxelles : De Boeck (sous presse).
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 19-31.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 127-144). Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 139, pp. 131-154 et 142, pp. 131-181 (Note de synthèse).
- Lessard, C., & Meirieu, P. (Dir.) (2005). *L'obligation de résultats en éducation*. Montréal, Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2004). Les savoirs professionnels des enseignants : comprendre les apports des sciences humaines et sociales. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Dir.), *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner* (pp. 7-30). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Letor, C., & Perisset Bagnoud, D., (2010). Travailler ensemble, entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles : un développement professionnel sous contrainte. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc (Éds.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (pp. 165-173). Bruxelles : De Boeck.
- Levine, J., & Moll, J. (2004). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse* (3e édition). Paris, ESF.
- Loughran, J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., & Russel, T. L. (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.

- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation et déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahiers du Girsef*, 18.
- Maulini, O., & Gather Thurler, M. (à paraître). *Le contrôle du travail des enseignants : contribue-t-il à la professionnalisation de leur métier ?* Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Colloque du LIFE des 4-5 juin 2010).
- MEQ (2002). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Montréal : Ministère de l'éducation du Québec.
- Mottier-Lopez, L., & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de coévaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. In G. Baillat, C. Thélot, L. Paquay & J.-M. De Ketele (Dir.), *Évaluer pour former, outils, dispositifs et acteurs* (pp. 143-158). Bruxelles : De Boeck.
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A.K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson, *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition* (877-904). Washington : AERA.
- OCDE (2001). *Quel avenir pour nos écoles ? Enseignement et compétences*. Paris : Les éditions de l'Organisation de coopération et de développement économique.
- OCDE (2003). *L'école de demain. Réseaux d'innovation. Vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes*. Paris : Les éditions de l'OCDE.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : Les éditions de l'OCDE.
- Paquay, L. (2000). Donner du sens à la formation continuée. In : G. Carlier, J.-P. Renard & L. Paquay, *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité* (263-278), Bruxelles : De Boeck Université.
- Paquay, L. (2002a). Quelques balises pour une prospective. In F. Vaniscotte & P. Laderrière (Dir.), *L'école, horizon 2020* (pp. 139-147). Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants. Tensions, paradoxes et perspectives. In L. Paquay (Éd.), *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux* (pp. 305-322). Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une "organisation apprenante" ? De l'utopie à la réalité ! *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 111-128.
- Paquay, L. (2008). Y a-t-il UNE bonne façon d'enseigner ? Mise en questions de la thèse de C. Gauthier. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19, 157-169 (N° thématique sur « Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux » sous la direction de Joël Clanet).
- Paquay, L. (À paraître). À quelles conditions l'évaluation du travail enseignant aide-t-elle l'école à apprendre ? in O. Maulini & M. Gather Thurler, M., *Le contrôle du travail des enseignants : contribue-t-il à la professionnalisation de leur métier ?* Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Colloque du LIFE des 4-5 juin 2010).
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en

- éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche et Formation*, 36, 5-16.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (Dir.), (1996/2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3e édition). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., & Perrenoud, P. (Dir.), (2011). *Comment la formation des enseignants prend-elle en compte la réalité du travail enseignant et les prescriptions dont il fait l'objet dans le milieu scolaire ?* Louvain-la-Neuve : UCL – Texte d'orientation du symposium du REF (ouvrage en préparation).
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., & Wouters, P. (Dir.) (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Parmentier P. & Paquay L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le Comp.A.S.*, Louvain-la-Neuve : UCL, Grifed, Document inédit, 20 p. (www.grifed.ucl.ac.be).
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation*. Toulouse : Octares.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Dir.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-121). Paris : PUF.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Périsset Bagnoud, D. (2007). Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande. In M. Bru & L. Talbot (Dir.), *Des compétences pour enseigner entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 87-104). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe* (2e édition : 1999). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2004) Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Dir.), *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner* (pp. 139-157) Bruxelles : De Boeck Université (Perspectives en éducation).
- Perrenoud, P. (2005). Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant. In Lessard & P. Meirieu (Dir.), *L'obligation*

- de résultats en éducation* (pp. 207-232). Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2007). *La formation des enseignants : un compromis entre d'inconciliables visions de la cohérence*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation [2007_12].
- Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherche en Education* (CREN, Nantes), 8, 121-128.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (Dir.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Université (collection Perspectives en Education et en Formation).
- Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *@ctivités*, 8(2), 150-172, disponible en ligne : <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Roegiers, X. (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale. La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. In R. Samurçay & P. Pastré (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octares.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (non publiée). Université de Provence – Aix-Marseille I
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et Evaluation en Education*, 30(1), 97-124.
- Saussez, F., & Paquay, L. (2004) Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Dir.), *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner* (pp. 115-138). Bruxelles : De Boeck Université.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action ?* New York : Basic Books. (Trad.fr. : Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Éditions Logiques, 1994).
- Tardif, M., & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (Dir.) (1998) *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : PUF.

- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et Formation*, 66, 65-78
- Van Nieuwenhoven, C., & Labeeu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Education et francophonie*, 38(2), 39-59.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en «je» : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne : Peter Lang.
- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherche*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C., (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Dir.), *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck Université (Raisons éducatives).
- Vause, A. (2011). *Des pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants : les sources et les modes de construction de la connaissance ouvragée* (Thèse de doctorat non publiée). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier I., & Altet M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional Development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
- Wittorski, R. (1998). La compétence au travail. *Éducation Permanente*, 135, 57-69.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Yvon, F., & Saussez, F. (Dir.) (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Zeichner, K. (2008). Where should teachers be taught ? Settings and roles in teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Dir.), *Handbook of research on teacher education. Third edition*, (pp. 259-393). New York : Routledge.
- Zeichner, K., & Conklin, H. G. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Dir.), *Handbook of research on teacher education. Third edition* (pp. 269-289). New York : Routledge.

Annexe 1 : Sommaire de l'ouvrage

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (Dir.) (1996/2001).
Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?
Bruxelles : De Boeck.

Introduction :

Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions

Léopold PAQUAY, Marguerite ALTET, Évelyne CHARLIER & Philippe PERRENOUO

Chapitre 1

Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser.

Marguerite ALTET

Chapitre 2

Le travail des représentations dans la formation des enseignants

Simone BAILLAUQUES

Chapitre 3

La formation à la complexité du métier d'enseignant

Louise BÉLAIR

Chapitre 4

Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle

Michel CARBONNEAU et Jean-Claude HÉTU

Chapitre 5

Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique

Évelyne CHARLIER

Chapitre 6

Démarche clinique, formation et écriture

Mireille CIFALI

Chapitre 7

Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles

Nadine FAINGOLD

Chapitre 8

Les compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation

Léopold PAQUAY et Marie-Cécile WAGNER

Chapitre 9

Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience

Philippe PERRENOUD

Chapitre 10

L'enseignant comme «acteur rationnel» : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement?

Maurice TARDIF et Clermont GAUTHIER

En conclusion

Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses

Philippe PERRENOUD, Marguerite ALTET, Évelyne CHARLIER & Léopold PAQUAY

Références bibliographiques

<http://superieur.deboeck.com/titres/120500_1/former-des-enseignants-professionnels.html>

Derniers cahiers de recherche publiés

2012

Fusulier B.

Regard sociologique sur l'articulation de la vie professionnelle avec la vie familiale. Enjeu de société, médiation organisationnelle et appartenance professionnelle, n°89

Fusulier B. et Moulaert T.

Etre infirmière et parent : une approche compréhensive des engagements et des parcours professionnels en Belgique francophone, n° 88

Vermandele C., Dupriez V., Maroy C et Van Campenhoudt M.

Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille, n° 87

2011

Delvaux B.

Nationalité et parcours scolaire en Belgique francophone, n° 86

Dupont S., Meert G., Galand B., Nils F.

Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'étude ? n° 85

Draelants H. et Artoisenet J.

Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures, n° 84

Draelants H.

L'effet du contexte institutionnel sur les aspirations d'études. Une répétition de l'analyse de Buchmann et Dalton, n° 83

2010

Vause A.

Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants, n°82.

Vause A.

L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants, n°81.