
LA FORMATION DES ENSEIGNANTS PROFESSIONNELS

Samir HOYEK

RÉSUMÉ

LA PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION AU MÉTIER D'ENSEIGNANT

1. Enseigner, un métier complexe qui s'apprend.

« Faire cours et faire apprendre, conduire une classe et individualiser son enseignement, exiger des efforts et donner confiance, susciter l'intérêt, évaluer les aptitudes et percevoir les talents, ... (tout cela ne peut pas être) laissé aux aléas de la vocation pédagogique ou du hasard professionnel » (MEN, BO 4/1/07). L'environnement dans lequel intervient l'enseignant est dynamique : tout change, les élèves et les outils, les besoins et les programmes, les valeurs et les attentes sociales. Tous les enseignants savent qu'aucun groupe classe ne ressemble à aucun autre et que toute promotion est unique. Par conséquent, l'imitation des chevronnés et les bons conseils ne peuvent pas garantir la professionnalisation de l'enseignant. Il faudra doter les candidats à l'enseignement d'une capacité d'autorégulation en développant chez eux « une sensibilité situationnelle, une autonomie importante ainsi qu'un sens aigu de leur responsabilité » (Beckers, 2007). C'est les aider à construire une identité professionnelle.

2. La construction de l'identité professionnelle et le développement des compétences professionnelles

L'identité professionnelle se construit dans la durée et ne se limite pas à la période de la formation initiale car « ce n'est que par une maîtrise progressive des compétences attachées à l'exercice de son métier dans sa classe, son école (...), dans le système éducatif ainsi que dans l'environnement territorial, social et économique que l'enseignant va se forger peu à peu, avec le temps et au contact des réalités pédagogiques, une identité professionnelle affirmée » (MEN, Circ. 17 juillet 2001).

Nous avons bien dit que les conditions réelles dans lesquelles le professionnel est appelé à intervenir sont changeantes et ne correspondent pas aux conditions auxquelles il avait été préparé ou qu'il avait lui-même prévues. C'est pourquoi il s'avère nécessaire d'axer la formation sur une plus grande autonomie professionnelle, impliquant la capacité de faire face à la complexité et de résoudre les problèmes mal définis » (Legendre, 1998). Cette capacité à inventer des solutions originales adaptées aux situations toujours différentes s'appelle compétence.

La compétence suppose la mobilisation des savoirs et leur transfert dans les situations professionnelles. Or, ni la mobilisation ni le transfert ne se développent automatiquement : ils doivent être pris en charge par la formation initiale. Si la formation à l'université est généralement dominée par des logiques disciplinaires liées aux spécialisations des professeurs, Perrenoud rappelle qu'« il faut trouver des méthodes qui portent sur l'intégration des savoirs, leur mise en synergie et leur mise en pratique ».

Pour développer des compétences professionnelles, l'entraînement au transfert devra se faire à travers non pas une *alternance* mais une *articulation* constante de la théorie et de la pratique (Perrenoud, 2000). Il faudra, d'une part, ancrer l'enseignement autour de situations professionnelles complexes et variées : complexes pour interdire à l'étudiant les réactions mécaniques et lui imposer le détour par l'analyse ; variées pour lui permettre, au fil du temps, de dégager des connaissances

fondamentales et des principes généraux applicables à de nombreuses situations. De l'autre, il faudra rappeler constamment, à travers des exemples concrets, la finalité et les conditions d'application du savoir théorique assuré.

3. La formation professionnalisante

a. Au plan de la formation initiale

Le critère d'une formation professionnelle réussie est de voir le professionnel exploiter librement, sans le soutien des formateurs, les compétences qu'il aurait développées en formation. Pour favoriser cet engagement personnel, la formation devra assurer à l'étudiant les facteurs de motivation qui sont le sentiment de contrôlabilité, d'autodétermination et de compétence (Viau, 1994 ; Bendura, 1997) et devra lui fournir l'accompagnement nécessaire pour l'aider à réussir ses premiers pas. Sur un autre plan, la formation initiale ne peut pas faire l'économie des activités suscitant des prises de conscience et des prises de position relatives aux valeurs, aux attitudes, aux engagements et à l'image de soi réelle et idéale de l'étudiant. Celui-ci a besoin de se découvrir tel que vu par les autres, notamment les élèves, d'être au clair avec ses motivations profondes, ses propres besoins et désirs, de s'entraîner à la réflexivité. En vue de le préparer au travail en équipe, il devra « travailler sur son propre rapport à la coopération, sa propre vision de la professionnalité enseignante, son propre rapport au pouvoir, aux autres, au contrôle, à la compétition et à la solidarité » (Gather Thurler et Perrenoud, 2005). Pour oser entreprendre cet apprentissage difficile, les sujets humains, dit Mireille Cifali (2000), ont besoin de reconnaissance, d'assurance et de sécurité, d'où l'indispensable qualité des relations intersubjectives dans les lieux de formation ; d'où le souci constant des personnes et de la réalisation de leurs propres projets.

Par ailleurs, l'universitarisation de la formation peut en garantir le caractère professionnel parce que, fondant la pratique sur le savoir théorique et sur la recherche, elle empêche la formation d'être uniquement descriptive, injonctive et répétitive.

b. Au plan de la formation continue

Un rapport international de l'UNESCO (Yogev, 1997) a révélé que les pays industrialisés se distinguent des pays en développement par la durée plus longue de la formation continue (qui se compte en semaines et non en jours par an) et par le fait que les programmes de formation sont décidés en collaboration avec les enseignants et leurs associations (et non pas imposés par les autorités compétentes).

Compte tenu de ce qui précède, l'idéal serait d'instaurer un processus ininterrompu de formation dans lequel la *formation initiale* serait suivie d'une *formation tout au long de la vie*, avec une période transitoire d'*entrée dans le métier* où l'on accompagnerait le débutant pour lui garantir le succès dont il a besoin et développer son sentiment de contrôlabilité et de compétence.

4. Les deux problèmes majeurs : la formation des formateurs et l'évaluation de la formation

Le recours aux universitaires pour former les futurs enseignants et les enseignants s'avère aussi peu efficace que le recours aux experts du terrain. Les premiers ne sont pas formés à former et leur maîtrise disciplinaire ne peut compenser leur manque de formation à former. Les seconds risquent de réduire la formation à l'apprentissage des « bonnes pratiques » et à l'imitation. D'où la nécessité d'inventer une solution.

Par ailleurs, il est indispensable de repenser l'évaluation qui ne doit pas servir uniquement à tester les étudiants, ni même à accréditer les instituts de formation : elle doit évaluer le processus de formation tout autant que son produit, ce qui lui permet de l'améliorer.

5. Les spécificités de l'enseignement au Liban

L'enseignement au Liban est marqué par un certain nombre de spécificités. Nous en présentons celles que, selon nous, la formation devra prendre en considération.

1. Les disciplines scientifiques étant le plus souvent enseignées en langue seconde (le français ou l'anglais), la formation devra prévoir les dispositifs permettant aux futurs enseignants de maîtriser suffisamment leur langue d'enseignement. Ceci signifie également que ceux qui se destinent à enseigner la langue arabe devront savoir comment faire apprendre aux élèves une langue peu valorisée par un bon nombre d'entre eux parce qu'elle n'est ni la langue des sciences ni celle de la technologie.
2. Si les enseignants sont chargés de l'éducation des futurs citoyens, la formation initiale des futurs enseignants devra prendre très au sérieux leur préparation à remplir convenablement cette mission dans un pays multiconfessionnel qui a connu de longues guerres fratricides où la séparation démographique a exacerbé l'intolérance et le fanatisme.
3. Comment aider les élèves à avoir un rapport positif à l'écrit dans un pays à tradition orale où l'écriture n'est jamais qu'un exercice scolaire, où la lecture est le plus souvent considérée comme une obligation scolaire ? Il y a là un autre défi qui ne peut pas être laissé à la seule responsabilité et à la seule initiative des nouveaux enseignants.
4. Des coordinateurs de disciplines animent les équipes d'enseignants dans un très grand nombre d'établissements scolaires publics et privés. Leur existence devra être prise en considération dans toute réflexion autour de l'accompagnement des enseignants au moment de leur entrée dans le métier et autour de l'organisation de la formation continue.

I – LA PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION AU MÉTIER D'ENSEIGNANT

1. Enseigner, un métier complexe qui s'apprend

Enseigner est un métier qui s'apprend mais qui ne peut pas s'apprendre sur le tas. C'est ce qu'affirme le *Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres* en France. « Faire cours et faire apprendre, conduire une classe et individualiser son enseignement, exiger des efforts et donner confiance, susciter l'intérêt, évaluer les aptitudes et percevoir les talents, aider à l'orientation. Tout cela nécessite une formation initiale et continue approfondie : rien ne doit être laissé aux aléas de la vocation pédagogique ou du hasard professionnel » (MENa, 2007, p.3).

L'analyse des tâches confiées à l'enseignement montre clairement qu'elles ne se réduisent pas à des tâches de simple exécution mais qu'elles appellent un haut degré d'élaboration. D'un côté, l'environnement dans lequel intervient l'enseignant est dynamique : tout change, les élèves et les outils, les valeurs et les attentes sociales. D'un autre côté, le travail enseignant s'inscrit dans des objectifs à long terme et peu opérationnalisés car « les modifications de connaissances, de compétences et d'attitudes chez les élèves ne sont pas perceptibles comme une conséquence immédiate de l'action d'un enseignant ; leur détermination est complexe impliquant des processus cumulatifs et des processus de restructuration » (Vidal J-P, 2006, p.31). De plus, dans les salles de classe où grouille l'humain et s'entrechoquent les intentionnalités de plus de trente âmes, rien ne se passe jamais comme prévu et planifié : des incidents surviennent constamment qui déconcertent l'enseignant et dévoient les objectifs poursuivis. « Dans les métiers de l'humain, on fait des paris, on travaille avec l'aléa et le hasard, avec une incompréhension chronique » (Cifali, 1996). Enfin, « l'enseignement-apprentissage est un processus complexe, multidimensionnel, situé, contingent, imprévisible » (Altet, 2004, p.107).

Dans ce contexte, ni l'immersion sur le terrain ni l'imitation des « chevronnés » ne pourra garantir la professionnalisation de l'enseignant car la pratique enseignante ne peut pas relever du mode du traitement appris. Les « bons conseils », les procédures apprises et échangées entre collègues et les modalités protocolaires s'avèrent souvent inefficaces parce qu'ils ne tiennent pas compte de l'ambiance de la classe ni des relations intersubjectives effectives.

Les spécificités du travail enseignant imposent de doter les candidats à l'enseignement d'une capacité d'autorégulation en développant chez eux « une sensibilité situationnelle, une autonomie importante ainsi qu'un sens aigu de leur responsabilité quant aux moyens exploités et aux effets produits » (Beckers, 2007, p.31). Voici, en quelques mots, les grands titres du programme de la formation des maîtres dont il faudra garantir l'efficacité compte tenu que, durant sa carrière, chaque enseignant sera responsable de la formation de milliers de futurs citoyens et du rapport qu'ils construiront au savoir, aux valeurs, au progrès, à leurs concitoyens et au monde.

La formation devra professionnaliser l'enseignant, c'est-à-dire lui permettre de construire une identité professionnelle et de développer des compétences professionnelles. Toute la question est alors de savoir comment se réalisent cette construction et ce développement en tenant compte du contexte dans lequel ils devront baigner.

2. Les spécificités de l'enseignement au Liban

Comme dans tous les pays du monde, l'enseignement au Liban est marqué par un certain nombre de spécificités. Nous en présentons les plus marquantes, celles que la formation devra prendre en considération.

1. C'est un enseignement généralement bilingue, c'est-à-dire où l'on utilise deux langues d'enseignement : les disciplines scientifiques sont le plus souvent enseignées en langue seconde (le français ou l'anglais). Ceci signifie que la formation devra prévoir les dispositifs qui permettront aux futurs enseignants de maîtriser leur langue d'enseignement, notamment à l'oral. Ceci signifie également que ceux qui se destinent à enseigner la langue arabe, dite maternelle, devront savoir faire apprendre aux élèves une langue peu valorisée par un bon nombre d'entre eux parce qu'elle n'est pas la langue des sciences et de la technologie.
2. Si les enseignants sont chargés de l'éducation des futurs citoyens, la formation initiale des futurs enseignants devra prendre très au sérieux leur préparation à remplir convenablement cette mission dans un pays multiconfessionnel qui a connu de longues guerres fratricides où la séparation démographique a exacerbé les fanatismes et où la différence suscite une autre attitude que l'ouverture à l'autre.
3. Comment aider les élèves à avoir un rapport positif à l'écrit dans un pays à tradition orale où l'écriture n'est jamais qu'un exercice scolaire, où la lecture est le plus souvent considérée comme une obligation scolaire ? Il y a là un autre défi qui ne peut pas être laissé à la seule responsabilité et à la seule initiative des nouveaux enseignants.
4. Des coordinateurs de disciplines animent les équipes d'enseignants dans un très grand nombre d'établissements scolaires publics et privés. Leur existence devra être prise en considération dans toute réflexion autour de l'accompagnement des enseignants au moment de leur entrée dans le métier et autour de l'organisation de la formation continue.

3. La construction de l'identité professionnelle

L'identité professionnelle est la représentation que l'enseignant a de lui-même en tant qu'enseignant. Elle constitue l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et celle qu'il a de son rapport aux enseignants et au métier d'enseignant.

- « La représentation qu'il a de lui comme personne porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habilités, les buts, les projets et les aspirations qu'il reconnaît siens.
- La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son rapport à son travail, en tant que professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants et aux collègues ainsi qu'au corps enseignant et autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale » (Gohier et al., 2001, p.98).

De cette définition de l'identité professionnelle se dégagent deux conclusions. D'abord, comme toute identité, et compte tenu de ses multiples composantes, l'identité professionnelle est un processus dynamique et interactif qui se déploie dans la durée et dont la construction ne peut se limiter à la durée de la formation initiale. Car, « ce n'est que par une maîtrise progressive des compétences attachées à l'exercice de son métier dans sa classe, son école ou

son établissement, dans le système éducatif ainsi que dans l'environnement territorial, social et économique que l'enseignant va se forger peu à peu, avec le temps et au contact des réalités pédagogiques, une identité professionnelle affirmée » (MENb, 2001). Ensuite, la construction de chacune des deux catégories de représentation suppose, au-delà de l'apprentissage d'un savoir, l'acquisition d'une expérience sociale et professionnelle.

En effet, cette construction identitaire est favorisée par des conditions relationnelles impliquant pour la personne *congruence* (sentiment d'être soi) et *contiguïté* avec l'autre (sentiment de proximité qui n'exclut pas la confrontation - Winnicott, 1975). C'est d'ailleurs par une dialectique entre les deux processus, inextricablement liés, d'*identisation* (mécanisme de singularisation et de distinction d'autrui) et d'identification à autrui que la construction identitaire participe de l'autre et de moi (Tap, 1979).

La formation devrait donc favoriser non seulement le processus d'identification par la proposition de modèles à imiter mais aussi le processus d'identisation par l'appel au questionnement et au retour sur soi. Elle ne pourra y parvenir qu'à travers la réalisation de ces trois étapes :

- *L'éveil* ou la prise de conscience par l'*étudiant* ou le *débutant*¹ et son ouverture à une réalité nouvelle de la profession ;
- *L'exploration* ou l'intention ou encore la démarche par laquelle l'étudiant ou le débutant approfondit, questionne et compare les différentes voies qui s'offrent à lui ;
- *L'engagement* ou l'intention ou encore la démarche par laquelle l'étudiant ou le débutant adopte les savoirs de la profession en vue d'atteindre un but valorisé par le milieu de formation (identification), ou choisit entre plusieurs voies en vue d'atteindre un but jugé cohérent avec ses propres aspirations personnelles ou professionnelles (identisation). Il s'agit donc, avant tout, d'un engagement attitudinal (commitment) qui se traduira éventuellement dans la pratique par un engagement comportemental (involvement) (Gohier et al. , 2001).

On voit donc clairement que, si elle vise la construction d'une identité professionnelle, la formation ne pourra pas se contenter d'assurer l'apprentissage d'un savoir quelque étendu qu'il soit et que l'universitarisation de la formation ne doit pas la réduire à un ensemble de cours théoriques. La formation devra susciter chez le formé des prises de position, l'adoption d'attitudes et l'engagement dans une action en cohérence avec ses options. Cependant, toutes les options et toutes les prises de position n'étant pas équivalentes en regard avec l'efficacité attendue en classe, l'étudiant ou le débutant devra, pour faire les bons choix, s'interroger

- sur son système de valeurs en comparaison avec celui de la société et de l'institution scolaire ;
- sur les motivations profondes qui le poussent à vouloir aider ses semblables à s'instruire, en comparaison avec l'éthique du métier ;
- sur son propre rapport au savoir et aux autres, notamment aux enfants et aux adolescents, en comparaison avec le rapport qu'il est supposé favoriser chez les élèves.

Les cours de psychologie et de psychosociologie sont indispensables mais insuffisants. Ils doivent être complétés par des moments durant lesquels le futur maître sera aidé (accompagné) pour réaliser ces retours si bénéfiques, et parfois si douloureux !, sur soi et sur les autres.

4. Le développement des compétences professionnelles

1. Nous emploierons « étudiant » pour désigner le futur enseignant en formation initiale, et « débutant », l'enseignant en début de carrière.

L'ergonomie affirme qu'un écart existe entre le travail prescrit et le travail réel et que cet écart est inévitable. Jamais les conditions réelles dans lesquelles le professionnel est appelé à intervenir de façon efficace ne correspondent aux conditions auxquelles il avait été préparé ou qu'il avait lui-même prévues. Tous les efforts de multiplier les savoirs procéduraux n'aboliront jamais cet écart. Aussi, tout acte professionnel un peu complexe constitue-t-il une « invention originale ». Aussi, la formation ne peut-elle se réduire à l'apprentissage des connaissances et des formules toutes faites. « Elle doit favoriser le développement de la capacité à élaborer des stratégies adaptées à la situation et au contexte. C'est pourquoi il s'avère nécessaire d'axer la formation sur une plus grande autonomie professionnelle, impliquant la capacité de faire face à la complexité et de résoudre des problèmes mal définis » (Legendre, 1998, p.382). Il est donc indispensable de développer chez le futur professionnel des compétences, c'est-à-dire des savoir-agir, et la capacité d'inventer des solutions originales adaptées aux situations toujours différentes auxquelles il est appelé à faire face.

La formation se trouve ainsi appelée à mieux comprendre la compétence, le processus de son développement et celui de son déploiement, à analyser le processus de transfert et celui de mobilisation des savoirs dans le cadre de la situation de résolution de problèmes. Il lui revient de découvrir et d'utiliser les conditions susceptibles de favoriser chez les formés le transfert et la mobilisation de leurs savoirs dans les situations professionnelles.

Si la compétence est ce qui garantit et/ou prouve l'autonomie du professionnel dans l'exercice efficace de son métier, on ne peut imaginer que cette compétence puisse être le fruit d'un dressage ou d'un entraînement mécanique. On ne peut non plus imaginer qu'elle puisse être acquise par un apprentissage strictement théorique. En effet, « c'est au niveau des pratiques en situation que le stagiaire débutant construit progressivement ses compétences. (...) Le formateur fait acquérir des ressources diverses, cognitives, sociales, culturelles, mais c'est le stagiaire qui les mobilise en situation et qui développe ainsi des compétences » (Altet, 2004, p.105). Faut-il ajouter que le stagiaire ne mobilisera ces ressources que s'il en a l'envie, le souhait ou la volonté ?

Traitant le sujet du transfert et de la mobilisation des acquis, Philippe Perrenoud (2000) soutient trois thèses :

1. Le transfert et la mobilisation des acquis sont au cœur du développement des compétences. Le travail cognitif du professionnel autonome consiste d'abord à mobiliser ses ressources intérieures : connaissances procédurales, savoirs d'expérience, savoirs théoriques, savoirs méthodologiques, savoirs tactiques et organisationnels, etc.
2. La mobilisation et le transfert ne se développent pas automatiquement ; ils doivent être pris en charge par la formation initiale. Les programmes de formation étant généralement dominés par des logiques disciplinaires liées aux spécialisations des formateurs, pour aider les étudiants à développer des compétences, « il faut trouver des méthodes qui portent sur l'intégration des savoirs, leur mise en synergie et leur mise en pratique » (Id., 2000, p.16).
3. La mobilisation ne s'enseigne pas, mais elle peut être développée par le biais d'un entraînement réflexif et d'une relation constante entre théorie et pratique. Dans ce but, Perrenoud propose ces quelques dispositions pratiques :
 - sensibiliser les étudiants à la notion et à la difficulté du transfert,
 - les aider à construire une représentation de l'expertise comme travail de l'esprit (en faisant parler de véritables praticiens sur comment ils font, non pas en pratique,

- mais « dans la tête ») ;
- leur donner l'occasion de s'interroger sur leur propre fonctionnement cognitif dans les situations professionnelles ;
- thématiser la question de l'hétérogénéité des ressources à mobiliser, de leur incertaine complémentarité (puisque'il est rare qu'une situation complexe soit entièrement « couverte » par les savoirs existants) ;
- organiser des entraînements à la mobilisation des acquis : l'entraînement façonne les schèmes mentaux qui mobilisent les ressources existantes. Mais cet entraînement suppose un terrain d'action où l'étudiant a un statut d'acteur qui fait face à de vrais enjeux. La formation par l'analyse du travail doit se faire au travail (les stages) et en marge du travail (séminaire d'analyse des pratiques, méthode de cas, jeux de rôles, etc.)

Pour être efficace et développer des compétences professionnelles, cet entraînement au transfert devra se faire partout car « aussi longtemps qu'on verra le stage comme un « bain de pratique » ou la théorie comme une *doxa* ou une abstraction sans prise sur le réel, aussi longtemps qu'on imaginera qu'il existe une « formation pratique » et « une formation théorique » qui vivent leurs vies propres, on n'aura aucune raison suffisante d'affronter la complexité bien réelle des dispositifs d'alternance et d'articulation théorie-pratique (Id, 2000, p.20) ».

Un groupe de spécialistes belges en *pédagogie médicale* (Vanpee et al., 2008) prolonge cette réflexion de Perrenoud et ajoute d'autres conditions au développement de la capacité de transfert. Ces conditions se résument par la notion de *l'enseignement contextualisé authentique* qu'ils empruntent à un autre groupe belge (Fernay et al., 1998) : « Il s'agit de situations contextualisées dans lesquelles les données à traiter sont complexes et variées et pour lesquelles un tiers (enseignant ou pair) joue un rôle de médiateur permettant ainsi à l'apprenant de construire des connaissances dont il sait les fonctions et les conditions d'applicabilité » (Vanpee et al., 2008, p.36). Les chercheurs en *pédagogie médicale* ont traduit cette notion en cinq conditions garantissant le développement de la capacité de transfert chez les étudiants :

1. L'étudiant ne peut s'approprier des connaissances décontextualisées dont il ne voit ni la finalité ni le contexte ni les conditions (ou limites) de l'utilisation ;
2. Ancrer l'enseignement autour de situations professionnelles complexes et variées
 - complexes pour interdire à l'étudiant les associations et réactions mécaniques et lui imposer le détour par l'analyse, l'hésitation ;
 - variées pour lui permettre, au fil du temps, de dégager des connaissances fondamentales et des principes généraux applicables à de nombreuses situations.
3. Favoriser les interactions avec l'enseignant et les pairs, notamment par le travail collaboratif, qui favorisent la remise en question et le conflit cognitif interne nécessaire à l'intégration des nouvelles connaissances en mémoire à long terme.
4. Rappeler constamment aux étudiants, à travers des exemples concrets, la finalité (le pourquoi ?) et les conditions d'application et d'exploitation (le comment ?) des connaissances qu'on leur assure.
5. Se soucier constamment des conditions affectives et motivationnelles dans lesquelles se déroule l'apprentissage. Avoir recours à des supports variés et intéressants et à des démarches interactives et participatives.

Voir les étudiants puiser dans leur acquis et utiliser à bon escient, de façon autonome, ce qu'ils ont appris est le critère d'une formation réussie. Ce qui suppose que celle-ci a su leur proposer « des activités d'apprentissage leur permettant de jouer un rôle actif, de mettre

en place les conditions leur permettant d'activer, de révéler et d'évaluer la viabilité de ses connaissances antérieures » (Id., 2008, p.37). Ces activités sont susceptibles de développer leurs compétences professionnelles considérées chacune comme « une combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre » (Haut conseil de l'éducation, 2006, p.19). Si c'est dans l'activité professionnelle que se forment les compétences, il n'est pas inutile de terminer cette partie sur la compétence en rappelant que « plus on vise à forger des compétences, plus il s'agit de construire des savoirs de haut niveau et de fonder leur appropriation sur l'acquisition d'une pensée réflexive et critique » (Vanhulle, 2005, p.169).

5. La formation professionnalisante

Un consensus se fait aujourd'hui sur les conditions à assurer pour qu'une formation puisse favoriser la construction d'une identité professionnelle.

1. Le critère d'une formation professionnelle réussie est l'exploitation et l'adaptation spontanée des compétences et attitudes travaillées en formation par le professionnel en situation une fois qu'il est libéré des contraintes de la formation et du soutien des formateurs. Cet engagement personnel dans un processus totalement intériorisé est révélateur d'une construction identitaire réussie. Et la construction d'une identité suppose plus d'une condition, notamment :
 - a. un engagement personnel et donc une motivation et nous savons qu'on peut obtenir celle-ci par le renforcement du sentiment de contrôlabilité (Viau, 1994) et d'autodétermination (Deci-Ryan, 1991) et l'augmentation du sentiment de compétence (Bandura, 1997) ;
 - b. l'accompagnement du futur professionnel pour l'aider à réussir ses premières expériences ;
 - c. l'adoption des modalités interactives de supervision, des modalités qui encouragent le vrai dialogue (éviter la relation dissymétrique et l'apport imposé du formateur à pouvoir certificatif).
2. Viser le développement des compétences et des attitudes, c'est viser le développement de l'autonomie. Or, on ne peut développer l'autonomie de quelqu'un malgré lui, sans lui. D'autre part, dans une formation qui voudrait encourager la construction d'une identité professionnelle, il s'impose d'éviter de donner priorité absolue aux projets, aux structures et aux dispositifs de formation au dépens des modalités, des « manières de faire » car, pour apprendre, les sujets humains ont besoin de reconnaissance, d'assurance et de sécurité (Cifali, 2000). D'où l'indispensable qualité de l'accompagnement et des relations intersubjectives dans les lieux de formation. D'où le souci constant des personnes et de la réalisation de leurs propres projets.
3. Compte tenu des impératifs de la construction de l'identité professionnelle, l'idéal serait d'instaurer un processus ininterrompu de formation dans lequel la formation initiale qui « initie » serait suivie d'une formation tout au long de la vie, avec une période transitoire d'« entrée dans le métier » où le débutant profiterait d'un accompagnement qui lui éviterait les traumatismes et les blocages et lui garantirait le succès dont il a besoin pour développer son sentiment de contrôlabilité et de compétence et qui, par suite, l'encouragerait à persévérer.
4. L'universitarisation de la formation peut en garantir le caractère professionnel parce

que, fondant la pratique sur le savoir théorique et sur la recherche, elle empêcherait la formation d'être uniquement descriptive, injonctive et répétitive. Permettant aux enseignants d'acquérir les savoirs savants de référence dont ils auront besoin, l'universitarisation les dote de ce qui leur permet de comprendre les situations scolaires, de réguler leur action, d'innover, de s'ouvrir à la recherche scientifique et d'en exploiter les résultats.

Bref, une formation professionnalisante vise la construction d'une identité professionnelle c'est-à-dire la structuration d'un « savoir enseigner » basé sur des savoirs, des schèmes d'action, des attitudes. « Elle prétend dépasser les clivages traditionnels entre formation académique, méthodologique, didactique, pratique, etc. : elle vise à surmonter les juxtapositions et les disjonctions traditionnelles dans la formation des enseignants, entre les différentes institutions (université, établissement de stage ou d'exercice), leurs fonctions (production et diffusion des connaissances, construction d'une identité, de capacités, etc.), les types d'intervenants (enseignant-chercheur, formateur institutionnel, formateur de terrain, pairs), etc. Elle implique donc nécessairement des confrontations d'acteurs (...) et tente de nouvelles articulations entre les lieux traditionnels de formation » (Lang, 1999, cité par Vanhulle, 2005, p.166).

II - LA FORMATION INITIALE

La *Lettre* n°13 de la *Cellule de veille scientifique et technologique* (inrp, 2005) affirme qu'à travers le monde, la formation initiale s'étend sur une durée qui varie entre 3 et 5 ans, qu'elle prend de multiples formes mais que la tendance partout est à son universitarisation dans une visée de professionnalisation du métier. Partout, durant cette période d'initiation au métier, la formation cherche à préparer les étudiants à prendre en charge leur fonction d'enseignant à travers des dispositifs favorisant l'acquisition d'un savoir-enseigner et la construction d'une identité d'enseignant. Il s'agit d'initier un long processus qui se prolongera au-delà de l'entrée dans le métier, « de construction de sujets qui façonnent leurs images du métier et de leur rôle futur au prix de tensions à dépasser, de représentations à revoir, de conceptions à revisiter » (Vanhulle, 2005, p.149). Ce qui implique un très fort engagement personnel de la part de l'étudiant et qui rappelle cette affirmation de Philippe Meirieu qu'« on ne forme pas un professeur, mais qu'il se forme ». Car, on ne se construit pas une identité professionnelle par l'inculcation d'un savoir, mais par son appropriation : le savoir doit s'intégrer à la culture même du professionnel et composer avec ses capacités, ses valeurs, ses aspirations et ses attitudes.

L'impact du travail enseignant sur les générations et l'obligation de garantir l'efficacité de la formation initiale nous imposent de tenter d'apporter des réponses à ces quelques interrogations : Comment inciter tous les étudiants à prendre en charge leur propre formation ? Comment assurer la cohérence de cette formation où interviennent séparément et successivement des acteurs différents porteurs de disciplines et de visées souvent sans lien apparent ? Comment favoriser chez les étudiants le retour sur soi et le travail sur soi indispensable à la construction identitaire ? Comment favoriser leur appropriation des savoir-enseigner et par quels moyens assurer « l'élaboration et la formalisation toujours recommencée [de la part des étudiants], de savoirs sur, à partir, de et pour la pratique » (Vanhulle, 2005, p.167) ?

1. La motivation des étudiants en formation des maîtres

Inquiétés par le grand nombre des étudiants qui suspendaient leur formation et changeaient d'orientation et curieux de savoir pourquoi le degré de motivation des étudiants diminue

avec le temps (plus ils avancent dans leurs études, moins ils se sentent motivés), un groupe de chercheurs de l'Université de Sherbrooke (Viau et al., 2004) a entrepris une recherche pour vérifier l'effet de deux variables sur le degré de motivation des étudiants : d'un côté, les activités pédagogiques innovatrices que les étudiants réalisent dans leurs cours ; de l'autre, le nombre de sessions (ou semestres) complétées à l'université.

Au point de départ de leur recherche, on relève une définition intéressante de la motivation : « La motivation à l'égard d'une activité pédagogique se définit comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de l'activité qui lui est proposée et qui l'incite à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Cette définition (...) suppose donc que la motivation d'un étudiant comprend trois principaux déterminants :

- la perception qu'il a de la valeur d'une activité pédagogique,
- la perception qu'il a de sa compétence à la réaliser et
- sa perception de contrôlabilité qu'il peut exercer sur son déroulement »(Id., 2004, p.165).

Les principaux résultats de leur recherche sont les suivants :

1. Il n'est pas vrai que toute activité pédagogique innovatrice (qui s'éloigne de l'enseignement magistral) suscite d'emblée la motivation des étudiants. Elle ne le fait que si d'autres conditions sont assurées comme la *signifiante*, l'*authenticité* et la *diversité* des activités.
2. L'*apprentissage par projet* est perçu par les étudiants ayant été le plus souvent exposés à cette activité comme la plus utile et sur laquelle ils ont le meilleur contrôle. On peut donc penser que c'est l'activité qui suscite le plus leur motivation à apprendre.
3. L'*apprentissage par études de cas* vient au second rang. Mais les étudiants qui accomplissent le plus souvent cette activité ont le sentiment de moins bien contrôler son déroulement.
4. Il en est également ainsi de l'*apprentissage par problèmes* qui vient au troisième rang des activités qui suscitent la motivation des étudiants.
5. Les perceptions des étudiants à l'égard de l'utilité des activités pédagogiques innovatrices et de leur compétence à les réaliser subissent une diminution lorsqu'ils entreprennent leur deuxième année universitaire. On invoque l'effet de nouveauté pour expliquer cette diminution d'intérêt.

On peut donc considérer que plus les activités pédagogiques proposent un contexte d'étude qui ressemble à celui de leur future profession, plus elles sont signifiantes et authentiques à leurs yeux. D'ailleurs, si l'*apprentissage par problème* semble moins utile, c'est très probablement parce que « la nature même des problèmes qui sont soumis aux étudiants et les procédures d'exécution imposées par les professeurs demeurent académiques et ne sont pas à l'image de ce que les étudiants rencontreront dans leurs pratiques professionnelles »(Id., 2004, p.172).

Ainsi, retiendrons-nous que le degré de motivation des étudiants ne tient pas au seul caractère innovant de l'activité. « S'ils ne perçoivent pas l'utilité d'activités pédagogiques qui leur demandent de participer activement, s'ils n'ont pas le sentiment qu'ils sont capables d'apprendre lors de ces activités et s'ils ne perçoivent pas qu'ils ont un certain contrôle sur leur déroulement, leur motivation en sera affectée » (Id., 2004, p.174).

2. Le cursus de formation professionnelle

Perrenoud et Maulini (2005) considèrent que les savoirs sur lesquels se basent l'analyse des

pratiques professionnelles sont soit issus de la pratique, ce sont alors des *savoirs experts*, soit issus de la recherche et constituent dans ce cas ce qu'on appelle les *savoirs savants*. Dans les départements de physique, de biologie ou de langues, la structuration du cursus se base totalement sur les savoirs savants. Cette structuration devient plus difficile à réaliser lorsque les savoirs issus de la recherche sont censés guider l'action des praticiens. L'approche de ces derniers est nécessairement plus globale et il est rare que la situation qu'ils souhaitent maîtriser relève d'un seul registre théorique, voire d'une seule discipline. D'où l'affirmation de Perrenoud et Maulini que la formation des enseignants ne peut être structurée ni uniquement autour des *savoirs savants* ni uniquement autour des *savoirs experts*. « Construire un curriculum de formation professionnelle invite à choisir un moyen terme entre deux postures extrêmes. La première consiste à former les professionnels comme des chercheurs, en organisant les études selon des découpages du réel propres à la recherche. (...) À l'autre extrême, la formation pourrait adopter intégralement les découpages qui ont cours dans la culture professionnelle, se borner à ajouter de la valeur aux savoirs experts : les modaliser, les fonder, les rendre plus pointus » (Id., 2005, p.93).

Traditionnellement, dans les universités, les cursus de formation des maîtres étaient construits, et continuent à l'être dans un pourcentage non négligeable des universités du monde, selon les découpages du réel propres à la recherche. Cette manière convient le mieux aux enseignants-chercheurs qui ne sortent pas de leur domaine de spécialisation et se contentent de trouver, de temps en temps, des exemples supposés pertinents pour les professionnels. Malheureusement, les savoirs savants enseignés de la sorte ne peuvent pas véritablement servir d'outils professionnels d'analyse et restent le plus souvent cantonnés dans leur statut de matière d'examen. En effet, n'ayant pas eu l'occasion de les utiliser dans de véritables situations professionnelles, et n'ayant pas appris à les mettre en synergie avec d'autres ressources, les étudiants ne sauront jamais s'en servir en tant que professionnels. Plus tard, quand ils feront face à leurs élèves, ils ne disposeront, pour analyser et réguler leur action, que des savoirs experts de la profession et de leurs savoirs d'expérience.

En revanche, organiser la formation à partir des savoirs experts, donnera aux étudiants l'impression de recevoir des savoirs faciles à comprendre, utiles, immédiatement mobilisables et qui augmentent leur sentiment de compétence. Hélas ! la tentation est grande aussi bien pour les étudiants que, ultérieurement, pour les professionnels,

- a. de prendre ces savoirs pour des vérités définitives, de s'y accrocher et, par suite, de rejeter tout ce qui les contredit ;
- b. de manquer d'outils d'analyse car c'est la théorie qui permet de comprendre la pratique, de l'évaluer, de la réguler et, en définitive, d'innover : il n'y a pas plus pratique qu'une bonne théorie, disaient certains.

Naturellement, il convient de chercher un moyen terme et concevoir une structuration des savoirs à mi-chemin de la logique de la recherche et de la logique de l'action. On peut maintenir les enseignements par disciplines et les compléter par des unités de formation plus centrées sur la pratique : stage en responsabilité, unités d'intégration (des savoirs théoriques appris), séminaires d'analyse de pratique, groupes de discussion de problèmes professionnels. On peut également structurer le curriculum autour d'objets complexes relevant de plusieurs approches disciplinaires. Mais « des objets juste assez proches de la culture et du langage des professionnels pour s'y intégrer, juste assez distants pour favoriser décentration, recadrage et analyse. Des objets de savoir qui ne soient pas étrangers aux praticiens, sans leur être familiers au point de n'être plus discutables » (Id., p94).

3. La cohérence de la formation

Une simple comparaison entre le cursus de formation des maîtres et le cursus d'une licence disciplinaire montre clairement le contexte de morcellement dans lequel baigne le futur enseignant. Le plus souvent, les activités de formation sont variées (cours, stages, séminaires, etc.) et conduites de manière indépendantes les unes des autres. Ainsi, les étudiants se trouvent-ils exposés à des visions et des discours différents, parfois contradictoires, sur les mêmes sujets et les mêmes pratiques. Les cours théoriques sont assurés par des enseignants-chercheurs sans contact aucun avec les maîtres de stage et les formateurs de terrain qui supervisent les actions devant être éclairées par les premiers. Le futur enseignant n'a pas l'impression d'avoir à réussir une mais plusieurs formations différentes, au moins deux : d'un côté, un ensemble de cours théoriques à essayer de comprendre pour produire là-dessus, au bout du compte, un écrit de synthèse et, de l'autre, un ensemble de préceptes et de prescriptions à respecter en stage. Le problème ne réside pas dans l'hétérogénéité des contenus et des méthodes mais dans leur juxtaposition car il n'est pas sûr que les étudiants soient capables d'établir eux-mêmes les liens.

Est-il nécessaire de répéter que la cohérence du cursus de formation est la condition de la réussite de la formation ? En fait, il est moins besoin de le dire que d'en expliciter les raisons. La première des raisons est cognitive : « *When learns begin with a sense of the whole and are helped to see how ideas are connected and related, it deepens their understanding and allows them to integrate and use more of what they learn* » (Darling Hammond et al., 2005, p.397). La seconde est plus identitaire car, recevant des divers formateurs des informations dissonantes, les étudiants « sélectionnent les personnes auxquelles accorder du crédit à partir de critères personnels, tolérant des raisonnements avec lesquels ils n'ont qu'un accord limité, ou ignorant ce qui les dérange ou perturbe (...), s'accommodent de cohérences locales ou momentanées et construisent des îlots d'efficacité et de consistance à partir desquels ils se développent » (Desjardins et Hensler, 2005, p.23).

Vu la finalité du cursus de formation, la cohérence de cette formation s'impose comme une condition indispensable à sa réalisation. Dans ce but, il est impératif de prendre les mesures favorisant la coopération entre les différents intervenants de la formation d'une part, et, de l'autre, permettant aux étudiants de construire une vision cohérente du cursus.

La visée de complémentarité et de continuité du cursus suppose (Id., 2005) :

- une explicitation des visées générales et spécifiques du programme,
- une sélection concertée des contenus à privilégier,
- le choix d'approches pédagogiques et de modalités d'évaluation pertinentes et cohérentes avec les visées du programme,
- une réflexion sur la progression des apprentissages au sein du cursus,
- la détermination des logiques d'enchaînement,
- l'identification des points de convergence ou de complémentarité entre les différentes composantes du programme,
- l'élaboration d'activités pluridisciplinaires,
- etc.

Cependant, pour différentes raisons, la coopération entre les membres de l'équipe de formation représente une entreprise compliquée aux résultats peu garantis.

D'abord l'équipe de formation n'en est pas une puisqu'elle est formée, en majeure partie, de formateurs à temps partiels dont la participation - ainsi que l'engagement ! - ne

peut être qu'épisodique. C'est la minorité représentée par les professeurs titularisés qui décide des options, prend à sa charge d'élaborer le programme, de l'évaluer, de le modifier. Leur petit nombre réduit l'impact de leurs fréquentes et fructueuses concertations. Par ailleurs, l'hétérogénéité des statuts, des ancrages professionnels et disciplinaires des formateurs qui sont soit des universitaires issus des cursus académiques et portant des profils de chercheurs, soit des formateurs issus du terrain et portant des profils de praticiens, entraîne la création de sous-groupes d'appartenance. Or, nous savons que les dynamiques intergroupes donnent généralement lieu à des phénomènes de différenciation qui accentuent les différences entre les groupes d'une part et accentuent les ressemblances intragroupes de l'autre. « Dans un contexte de division du travail où les formateurs ont peu d'opportunité d'échanger autour de leurs conceptions, de confronter leurs points de vue, de se familiariser avec la contribution des autres intervenants du programme, une distance physique, psychologique et sociale s'installe et contribue à entretenir la différenciation intergroupe et le phénomène des stéréotypes sociaux »(Id., p.28). Ainsi, les différents sous-groupes qui composent l'équipe de formation sont-ils généralement à l'origine de conflits, de dénigrement mutuels et de discours d'autosuffisance.

Ajouter à ce phénomène psychosocial l'absence de consensus sur les savoirs pertinents pour l'enseignement et l'apprentissage de l'enseignement qui représente une difficulté entravant l'établissement d'une vision cohérente commune de la formation. D'abord, les disciplines qui prétendent fournir des savoirs utiles à l'enseignement sont nombreuses et chacune d'elles véhicule des présupposés différents par rapport à l'enseignement-apprentissage. Ensuite, la valorisation très forte des savoirs pratiques et des savoirs d'expérience représente un obstacle à la diffusion et à l'appropriation de savoirs issus de la recherche. Enfin, les représentations de l'enseignement enracinées dans la culture de chacun servent de filtres dans l'acceptation et l'acquisition des nouvelles connaissances.

La collaboration exige que l'identité professionnelle de chaque groupe soit reconnue, mais surtout valorisée et respectée. La reconnaissance de la spécificité de chaque groupe permet de mettre en avant les forces et apports de chacun. Lorsque chaque groupe a vu sa spécificité reconnue, il peut s'investir avec plus de confiance dans le processus de collaboration. Cette reconnaissance qui peut donner lieu à l'écoute et à la collaboration n'est rendue possible que par le rapprochement physique, à travers la fréquence des rencontres, et psychologique, à travers la création d'intérêts communs et d'une ambiance chaleureuse.

4. Le travail sur soi de l'étudiant

La formation a pour tâche fondamentale d'aider l'étudiant à devenir enseignant, c'est-à-dire, à se construire une identité d'enseignant. Nous savons que cette construction se réalise peu à peu, avec le temps, en contact avec les réalités sociales, scolaires et pédagogiques, selon un double processus dynamique et interactif d'identisation et d'identification. Nous savons également que cette identité professionnelle comporte un ensemble de représentations relatives à soi-même, au savoir et au monde et implique des croyances, des valeurs et des attitudes tout autant que des connaissances et des habilités. Par conséquent, la formation initiale ne peut pas faire l'économie des activités suscitant des prises de conscience et des prises de position relatives aux valeurs, aux attitudes, aux engagements et à l'image de soi réelle et idéale de l'étudiant. Le cursus de formation doit donc prévoir des moments et des lieux d'une véritable découverte de soi et d'un réel travail sur soi.

Par ailleurs, il a été prouvé que le climat social de la classe (déterminé en grande partie

par les interactions enseignant-élèves) détermine à son tour l'implication cognitive et affective des élèves dans leur travail scolaire. Il y a là une deuxième raison majeure de faire travailler les futurs enseignants sur leur image de soi et sur leurs attitudes notamment sociales. Notons à cette occasion que la *Lettre n°13* de la Cellule veille scientifique et technologique (inrp, 2005) avait relevé la faible prise en compte par les programmes de formation des dimensions psychosociales des classes.

Dans le souci de rétablir la situation et de donner à la formation davantage le souci de la construction identitaire, il serait profitable d'y intégrer un travail sur le profil de l'étudiant-stagiaire, une approche clinique et, enfin, une préparation de celui-ci à la coopération attendue de l'enseignant professionnel et qui suppose un réel travail sur soi.

Philippe Genoud (2006) propose d'utiliser le *Profil interactionnel du stagiaire* construit à partir du *Questionnaire on Teacher Interaction* de Wubbels et Levy, comme outil pour aider les étudiants à porter un autre regard sur soi et à entreprendre de changer. Il propose de faire passer le même questionnaire décrivant le profil du futur enseignant, à celui-ci, aux élèves qui l'accueilleront dans leur classe et au maître de stage. La confrontation des différents profils de lui-même permettra à l'enseignant de se voir par le regard d'autrui, notamment par le regard des élèves dont il aura à assurer l'éducation. Cette confrontation produira un choc qui l'amènera à changer de comportement à condition que ce feed-back soit accompagné d'un soutien de la part d'un professionnel impliqué dans la supervision. La découverte du regard d'autrui accompagné d'une autoévaluation produit un double effet car, selon De Ketele, le regard sur soi par le biais d'une autoévaluation comporte « une puissance d'auto-formation et d'auto-éducation » (De Ketele, 1986) par le recul et la décentration qu'il provoque.

Néanmoins, le processus réflexif est le résultat d'un apprentissage puisqu'il s'agit « d'une posture et d'une pratique réflexives, fondant une analyse méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets, disposition et compétences qui ne s'acquièrent, en général, qu'au gré d'un entraînement intensif et délibéré » (Perrenoud, 1998). Des espaces-temps doivent donc être envisagés durant la formation initiale, sous forme de compagnonnage réflexif, car le véritable enjeu n'est pas uniquement une autoévaluation, mais aussi un auto-questionnement : comment évoluer ?

Jean-Pierre Vidal (2006) trouve nécessaire d'introduire l'approche clinique dans la formation initiale pour aider les futurs enseignants à être au clair avec leurs propres motivations profondes et leurs propres besoins et désirs car « dans notre rapport à l'autre, nous sommes aveuglés par ce que nous sommes ; nous n'y sommes pas désengagés » (Cifali, 1996, p.119). Non seulement l'implication psychique est inévitable, mais elle est nécessaire parce qu'on ne rencontre l'autre qu'à travers une présence, une authenticité. C'est la base de la rencontre, nos sentiments ne sont pas inopportuns dans la circonstance, mais ont à être travaillés pour que l'autre ne devienne pas l'otage de nos affects. Notre subjectivité serait dès lors l'un des instruments de la rencontre (Cifali, *ibid.*). « Les personnes avec lesquelles nous travaillons nous renvoient inmanquablement à l'essentiel de nos vies d'hommes et de femmes : à l'impuissance et l'ignorance, à la sexualité et la mort, à la dépendance » (*ibid.*). Aider quelqu'un à comprendre le rapport qu'il entretient au savoir, à sa discipline, à son métier, à comprendre pourquoi il ambitionne d'aider les autres à apprendre, à aider plus particulièrement les enfants ou les adolescents, ... ne serait pas sans utilité pour lui éviter déception, voire même désillusion, pour lui éviter choc, blocage et agressivité, mais surtout pour lui permettre de travailler efficacement et dans la sérénité.

Des séminaires d'analyse clinique peuvent y aider ainsi qu'un questionnement identitaire et sur le métier d'enseignant dans le cadre d'un portfolio.

Enfin, partant de la constatation que l'individualisme est lié à l'histoire et aux conditions d'exercice du métier d'enseignant, Monica Gather Thurler et Philippe Perrenoud (2005) insistent pour que les représentations relatives à la coopération soient travaillées dans le cadre de la formation initiale. Dans ce but, il faudra trouver des démarches et des dispositifs permettant à l'étudiant de « travailler son propre rapport à la coopération, sa propre vision de la professionnalité enseignante, son propre rapport au pouvoir, aux autres, au contrôle, à la compétition, à la solidarité »(Id., p.99). Dans ce cadre, ils proposent que les dispositifs aident l'étudiant stagiaire à :

- réaliser que la coopération est une solution peu assurée et qu'il lui faut apprendre à coopérer selon une sorte de contrat social, avec des gens auxquels ne le lie aucune affinité ;
- comprendre que coopérer n'est pas une valeur en soi, mais une façon de mieux accomplir le travail, et que « savoir coopérer, c'est peut-être d'abord, savoir ne pas coopérer lorsque ce n'est pas nécessaire (...) et que [la coopération] est souvent l'aboutissement d'une longue évolution (...), qu'elle n'est rendue possible que par la volonté très explicite et opiniâtre d'une équipe d'enseignants d'orienter l'essentiel de sa démarche vers la poursuite d'un objectif commun »(Id., p.101) ;
- s'approprier les outils psychosociologiques, éthiques et juridiques pertinents : connaissances sur les processus d'influence, de décision, de concurrence, sur les phénomènes de leadership et de conformisme ; valeurs de solidarité, de respect de l'autonomie, de partage ; la propriété intellectuelle, la responsabilité collective, le secret professionnel, etc. ;
- apprendre à affronter les crises, les conflits, les non-dits et à réguler l'action collective, apprendre par la pratique à fonctionner dans plusieurs registres.

Mais les auteurs ne manquent pas de signaler que cette formation exige d'abord que le milieu de la formation serve d'exemple car les étudiants ne sont pas aveugles et « l'individualisme des formateurs ne leur échappe pas, ni la contradiction entre leurs pratiques et leurs discours » (Id., p.104).

III – QUELQUES DISPOSITIFS DE FORMATION

Cette étude se propose essentiellement de préciser les options de base devant servir à la structuration d'un cursus de formation professionnalisante au Liban. Bien que les dispositifs relèvent principalement du cahier des charges, nous avons trouvé nécessaire d'en présenter succinctement quatre qui, de par leur généralité et la variété de leurs applications, correspondent davantage à des directives méthodologiques visant l'intégration théorie-pratique et la construction d'une identité professionnelle. Ils ont été choisis de façon à correspondre aux trois espaces-temps de la formation : le *portfolio* et l'*étude des cas* concernent principalement la formation initiale, le *tutorat*, l'entrée dans le métier, l'*analyse des pratiques*, les deux formations initiale et continue.

1. Mémoire professionnel et portfolio.

La comparaison entreprise par Wil Meeus, Linda Van Looy et Arno Lototton (2004) des différents types de mémoires de fin d'études dans les formations des maîtres dégage quatre modèles : l'étude de littérature scientifique ou revue de littérature autour d'un thème (modèle qui ne participe pas réellement à l'effort de formation de l'étudiant), la boîte didactique ou *Didactic box*, la recherche-action et le portfolio. Celui-ci leur a semblé plus approprié car il couvre plusieurs périodes de formation pratique dans des contextes variés ce qui est un avantage par rapport à la recherche-action ; par ailleurs, il contient une dimension explicite de réflexion et de justification sur sa propre pratique, ce qui répond mieux aux objectifs de formation que la *Didactic box*. Les auteurs définissent le portfolio comme un *curriculum vitae* extensif dans lequel l'étudiant démontre ses compétences dans l'enseignement et l'apprentissage en montrant les résultats de ses activités d'enseignement et en réfléchissant sur ses performances.

Cependant, le modèle américain du portfolio se distingue nettement du modèle français du mémoire professionnel (inrp, 2005). Dans le premier, on retrouve un « récit de vie » dans lequel l'étudiant raconte les grands moments de son histoire personnelle et professionnelle en lui donnant un sens : l'engagement et la subjectivité personnelle y occupent une place importante. Par contre, le mémoire professionnel représente un argumentaire et un effort de conceptualisation : c'est un investissement intellectuel et analytique. « Le mémoire français est plutôt un travail académique sur un sujet circonscrit pendant que le portfolio donne l'occasion d'une vision sur une posture globale d'éducateur précisément situé dans le métier » (Id., p.13).

Se forger une expérience professionnelle constitue un effort de tous les instants. Tous les moments, toutes les activités et tous les événements de la formation peuvent y contribuer pour autant que les étudiants soient stimulés pour le faire. Qu'on soit en stage, en cours ou en séminaire d'analyse de pratique, on peut chercher à savoir « qu'est-ce qui se produit mentalement au contact de telle réalité effective, de tel savoir, de telle théorie explicative ? Quelles représentations sont mises en cause ? Quelles tensions entre des savoirs préalables et de nouvelles significations viennent-elles perturber des croyances ? Quels faits vécus dans la pratique peuvent-ils être repensés scientifiquement et ainsi, ré-analysés ? » (Vanhulle, 2005, p.171). C'est dans ce cadre, dans ce souci de permettre à l'étudiant d'acquérir de l'expérience par la réflexion et la mise en lien de la pratique avec la théorie, que le portfolio trouve sa vraie place.

Quatre moments privilégiés peuvent être proposés comme objets d'analyse et d'écriture : les cours de type académique, les ateliers, les stages - en particulier, les stages en responsabilité- et les rencontres sur le terrain avec les formateurs. À partir de ces moments, on peut imaginer de nombreuses pistes de réflexion pour l'échange collectif et l'écriture individuelle dont il faut reconnaître l'immense mérite au plan de la subjectivation des connaissances et de la construction d'une pensée personnelle. Mais « il ne s'agit ni d'entrer dans les spéculations gratuites, ni de traiter des concepts pour eux-mêmes sans les relier à des perturbations du système représentationnel ou à des contradictions par rapport aux observations ou expériences sur le terrain ou dans sa vie antérieure, ni de simplement énumérer des actions ou des anecdotes de stages » (Id., p.175). Cette réflexion exige l'accompagnement d'un formateur compétent et un dispositif tel le *séminaire d'intégration*.

Le *séminaire d'intégration*, comme son nom l'indique, est un lieu qui favorise la construction des synthèses, dans le sens étymologique du terme, moment où l'on intègre les différents éléments constitutifs d'une expérience et qui permettent de l'explicitier. C'est un lieu privilégié de formation d'un enseignant réflexif capable d'utiliser les savoirs des sciences humaines et sociales pour analyser sa pratique et développer des solutions originales aux situations inédites rencontrées. Le titulaire du *séminaire d'intégration* a comme mission première d'accompagner collectivement et individuellement chaque candidat dans la réalisation de son portfolio.

« Le portfolio médiatise le rapport même de l'étudiant à des savoirs qu'il triture et tente de s'approprier au fil du temps, l'évolution de ses images de soi et son développement identitaire. (...) Cet instrument prend sens à la fin, lorsqu'il est constitué et qu'il permet de jauger (non sans émotion) toute une trajectoire, une maturation, une transformation de soi au contact des objets de savoirs constitués. On en revient toujours à cela, à ce caractère structurant, ontologique, du savoir, et c'est bien cela que le portfolio (...) peut soutenir » (Vanhulle, 2005, p.175).

2. Les études de cas

On propose les études de cas dans le but de favoriser le développement de l'autonomie professionnelle par le développement de la capacité de transfert et à travers une meilleure intégration théorie/pratique. Ces études peuvent se faire selon des modalités différentes et les cas eux-mêmes peuvent prendre des formes variées. Mais les modalités sont toujours collectives et les séances animées par un formateur connaissant le terrain et maîtrisant le savoir savant nécessaire à l'analyse.

Il s'agit d'amener les étudiants à développer, à travers l'analyse de cas, l'outillage conceptuel nécessaire pour être en mesure de réfléchir sur la pratique et de l'analyser de manière à en tirer des connaissances explicites et systématisées. Il y a là des connaissances à évoquer et reformuler, des habilités à acquérir (telles l'observation, l'analyse et la résolution des problèmes) et des attitudes à développer (telles la décentration, l'écoute et le respect des points de vue, le courage d'affronter la complexité, etc. - Legendre, 1998).

On fait varier les cas à étudier selon les besoins de fournir des illustrations à une théorie ou de créer des antécédents pour la pratique, de fournir des modèles de pratiques ou soutenir l'acquisition d'habilités. On s'achemine dans les centres de formation vers la constitution de banques de cas représentatifs des situations scolaires auxquelles les étudiants seraient susceptibles d'être confrontés dans leurs stages.

Cette technique est très proche, dans ses objectifs et ses modalités, de l'*analyse des pratiques* que nous étudierons plus en détails.

3. Le tutorat

Dans une note de synthèse sur le tutorat en formation initiale des enseignants, Sébastien Chaliès et Marc Durand (2000) définissent ainsi les trois fonctions du tuteur auprès des enseignants en début de carrière : « L'aide à la constitution de compétences à enseigner, l'étayage du développement d'une identité professionnelle et la facilitation de l'accès à une culture professionnelle » (Id., p.165).

Cependant, les études du terrain (Violet, 2005) montrent que les tuteurs s'occupent autant à « donner des solutions », qu'à « aider à interroger la pratique » ou à « satisfaire les attentes du stagiaire ». Et l'on constate que les interventions du tuteur oscillent entre deux tendances : aider vs évaluer, transmettre vs faire réfléchir, aider à enseigner vs aider à apprendre à enseigner.

Compte tenu de ses objectifs, on ne peut laisser le tutorat verser dans la supervision traditionnelle s'articulant autour d'une logique de rationalité technique et valorisant la transmission plus ou moins directe et explicite de comportements préétablis et décontextualisés. « Ce modèle engendre une appréhension triviale de l'enseignement en l'associant à un cumul de comportements, de connaissances et de techniques décontextualisées et transmissibles » (Violet, 2005, p.157). Pour éviter cet écueil, il est indispensable de réaliser qu'un bon enseignant n'est pas nécessairement un bon tuteur et qu'il faut former les tuteurs qui se trouvent bien souvent seuls, mal préparés et mal informés face à la diversité et la nouveauté des fonctions à assurer. Ils ont besoin d'apprendre les modalités de conseil et d'acquérir des compétences de communication, de flexibilité, d'adaptabilité, d'explicitation de leurs propres *a priori* et d'analyse réflexive des situations (Id.).

La proximité entre les temps de l'action, de la réflexion et d'une nouvelle action permet au futur enseignant de mesurer l'écart entre les théories officiellement adoptées et annoncées et les théories qu'il met en pratique. Par ailleurs, « seule une attitude facilitatrice de formateur permet cet engagement dans un processus de maîtrise du métier en évitant les conduites défensives et auto-justificatrices » (Beckers, 2007, p.34).

4. L'analyse des pratiques

Réussir le métier d'enseignant aux situations singulières n'est pas répéter de façon mécanique des gestes appris, mais posséder une capacité à produire des réponses de plus en plus pertinentes à la diversité des situations rencontrées. Cette autonomie s'acquiert par l'approfondissement de l'expérience personnelle : l'analyse des pratiques se présente comme l'outil privilégié de cet approfondissement.

Il s'agit, entre pairs, d'analyser des pratiques vécues, agies, mises en œuvre, apportées volontairement par chacun. Mais ces analyses se font à partir de « traces pratiques » : une étude de cas rédigée, un récit narratif, une cassette vidéo, un enregistrement audio... La pratique est d'abord présentée et analysée par celui qui l'a mise en œuvre ; le groupe de pairs prend ensuite la parole pour questionner, clarifier ce qui est présenté, confronter avec des pratiques voisines vécues. Le formateur aide à conduire l'analyse à l'aide d'outils conceptuels. « C'est une démarche instrumentée par des référents théoriques qui deviennent des savoirs-outils permettant de décrire, mettre en mots, lire autrement, recadrer, formaliser la pratique de l'enseignant » (Altet, 2004, p.103). Le praticien qui connaît la situation et les pratiques a besoin de ses pairs et d'un formateur, de grilles de lecture pour comprendre son action, pour reconstruire sa compréhension de la situation et de l'action. Ainsi, développe-t-il son « savoir

analyser » et en arrive-t-il à une pratique réflexive qui est, selon Perrenoud, « une condition de survie des personnes dans ce métier difficile ».

Le rôle du formateur est ici crucial. Ses apports sont des grilles de lecture théoriques, des outils théoriques pour faire réfléchir, questionner, interpréter, reconstruire le sens de ce qui s'est passé... Ce ne sont ni des recettes, ni des conseils, surtout pas des jugements évaluatifs. « Sa posture, dit Marguerite Altet, est celle d'un « tiers-passeur », d'un *go between* qui accueille, écoute, fait preuve d'empathie, de disponibilité, de respect, de sollicitude... Il apprend à animer une analyse, à ne pas la faire à la place du groupe » (Id., p.108). Devant adopter une posture d'aide, cet analyste ne peut être impliqué dans le processus d'évaluation institutionnelle.

Il existe trois modalités d'analyse de pratiques (Wittorski, 2003) :

- a. La première s'inscrit dans une logique de développement identitaire et analyse la relation affective sujet-situation vécue, en travaillant sur l'identité « vécue ».
- b. La deuxième s'inscrit dans une logique du développement des compétences, se centre sur l'acte d'enseignement, sur la relation professeur-élève, travaille sur l'identité « agie ».
- c. La troisième s'inscrit dans une logique de transfert des savoirs et vise à construire des pratiques organisées en référence à des savoirs didactiques, travaille sur l'identité « sue ».

En réalité, la formation professionnelle au métier d'enseignant nécessite ces trois modalités complémentaires d'analyse (nommées successivement par Altet, approches clinique, pédagogique et didactique). Car l'enseignement c'est le travail d'un enseignant en classe avec toutes ses facettes : didactique, pédagogique, interactive, affective...

Martine Le Guen (MENc, 2002) affirme que l'analyse des pratiques peut être utilisée pour la formation tout au long de la vie professionnelle. De son côté, Bernard Cornu (MENd, 2002), chargé de mission auprès du Ministre français de l'éducation, considère que l'analyse des pratiques doit s'inscrire dans toutes les dimensions de la formation car elle est à la fois

- un objet de formation permettant d'acquérir les bases de l'analyse réflexive ;
- un moyen de formation au service des autres aspects de la formation des enseignants : articuler la théorie et la pratique, améliorer les représentations du métier, travailler en équipe, partager et réfléchir avec les autres, etc.
- un outil de résolution des difficultés : résoudre des problèmes professionnels, améliorer les gestes professionnels, etc.

Ce dispositif conduit le sujet à analyser sa situation, son attitude et ses choix, à éclairer par l'analyse son approche et sa posture d'enseignant. Il est fortement impliqué et on doit prendre toutes les mesures nécessaires pour éviter de le déstabiliser. D'où la nécessité absolue d'avoir recours à des formateurs compétents.

IV – LA FORMATION CONTINUE

Très nombreux sont les travaux qui ont mis en évidence l'existence de relations positives entre la formation continue des enseignants et les résultats des élèves. Aussi, n'est-il pas étonnant de voir l'Union européenne faire de la formation continue des enseignants l'une de ses trois priorités. Par ailleurs, compte tenu du changement constant de l'environnement et des attentes sociales d'une part et, du caractère continu de la construction de l'identité professionnelle de l'autre, on a tendance à penser que même si la formation doit se poursuivre tout au long de la vie, après sa formation initiale, l'enseignant a droit à un accompagnement durant les deux ou trois premières années, c'est-à-dire, durant la période d'entrée dans le métier.

1. L'accompagnement de l'entrée dans le métier

En arrivant dans sa classe, l'enseignant débutant doit apprendre à s'adapter à son nouveau statut et prendre en charge une (le plus souvent des) classe(s), totalement, en toute responsabilité, et un (sinon plusieurs) programme(s), dans un environnement qu'il ne connaît pas. Il doit apprendre à adapter ses savoirs disciplinaires à la réalité du terrain, gérer la classe, s'intégrer à l'équipe d'enseignants, identifier et comprendre les caractéristiques du territoire de son environnement professionnel, etc. On doit, surtout lui éviter d'accumuler les échecs, échecs inévitables s'il ne bénéficie pas d'un accompagnement approprié pendant un temps suffisant.

L'entrée dans le métier s'étend généralement sur deux ou trois ans pendant lesquels l'enseignant profite de moments de formation variant entre 2 à 3 semaines par an. Dans certains pays et durant cette période, il profite d'un accompagnement qui prend différentes formes : l'alternance d'une aide collective et individuelle, stages présentiels, échanges avec les enseignants notamment les plus expérimentés, analyse des pratiques, etc. Il s'avère indispensable de prévoir des personnes ressources parmi lesquelles un enseignant accompagnateur qui puisse venir en aide au nouvel enseignant et qui représente une ressource de proximité, rapidement sollicitable. Ces personnes ressources doivent avoir des capacités d'écoute et d'analyse (avant de conseiller ou d'évaluer), être capables d'aider à identifier les questions, à élaborer une demande, à analyser des besoins, jouer le rôle de « passeur », d'« aiguilleurs » en direction des bons interlocuteurs (MENE, 2001).

Pour réussir, cet accompagnement devra être précédé d'un accueil convivial qui créera rapidement chez le nouveau venu un sentiment d'appartenance à l'institution, lequel sentiment lui fournira l'énergie dont il aura besoin dans ses efforts d'adaptation.

2. La formation continue

Une étude commanditée par l'UNESCO et entreprise par Yogev Abraham considère comme relevant de la formation continue en milieu scolaire (FCMS) « toutes les actions en cours d'emploi centrées sur l'amélioration de l'école et sur le perfectionnement professionnel de son personnel enseignant » (Yogev, 1997, p.145).

Par ailleurs, une circulaire du Ministère français de l'Éducation nationale (MENE, 2001) datée du 17 juillet 2001, précise que la formation continue

- a. doit s'inscrire dans une dynamique de professionnalisation progressive et durable et bénéficier des apports de la recherche ;
- b. doit permettre à l'enseignant de renouveler, développer ses compétences disciplinaires spécifiques et de mieux exercer son métier d'enseignant dans sa classe, dans son établissement, dans le système éducatif et dans son environnement territorial ;

- c. elle doit, enfin, lui permettre d'accéder à des diplômes universitaires validant les compétences acquises et, s'il le souhaite, de s'ouvrir à d'autres domaines, soit pour élargir son horizon, soit pour préparer une mobilité.

On remarque clairement que ces objectifs ne correspondent pas uniquement à des besoins institutionnels et que les besoins de développement personnel sont également pris en compte. Une autre circulaire issue du même Ministère et datée du 18 octobre 2007 propose de

- renforcer la dimension universitaire de la formation professionnelle continue des enseignants pour mieux prendre en compte l'exigence d'actualisation des savoirs et les avancées de la recherche dans le domaine des disciplines et de l'éducation ;
- mettre à disposition les technologies éducatives, les outils pédagogiques et la documentation nécessaires (MENf, 2007).

La durée et le contenu des programmes de la formation continue varient selon que le pays est industrialisé ou en développement (Yogev, 1997). Dans les pays industrialisés, la formation continue se prolonge pendant des semaines sinon des mois, à raison d'une ou deux réunions par semaine et les programmes, décidés en collaboration avec les enseignants et leurs associations tournent autour d'une variété de thématiques allant de l'utilisation des TICE au travail en équipe et à l'éducation multiculturelle. Dans les pays en développement, la durée se réduit, dans les meilleurs des cas, à deux ou trois jours par an et les contenus des programmes sont décidés par les autorités compétentes : la formation continue répond aux seuls besoins de l'institution.

L'auteur du rapport ramène ces différences à des différences au plan socio-culturel. Dans les pays industrialisés, la formation initiale est longue et les enseignants sont considérés comme des professionnels autonomes, capables de définir leurs propres besoins. Dans les pays en développement, les enseignants peu professionnalisés sont plutôt traités en fonctionnaires censés se conformer aux directives nationales. Yogev craint de voir se creuser encore davantage l'écart qui sépare, sur le plan de l'éducation, les deux catégories de pays si, dans les pays en développement, on ne cherche pas à professionnaliser les enseignants et à leur accorder une plus grande autonomie.

Selon l'auteur du rapport en question, trois facteurs semblent déterminer le développement de la formation continue (Id., p.153-154) :

- le facteur démographique : la F.C.M.S. s'est essentiellement développée dans les pays de taille petite et moyenne ;
- le facteur politique : les régimes démocratiques sont plus enclins que les autres à lancer des programmes de F.C.M.S. car l'adoption d'une stratégie de formation en milieu scolaire oblige à décentraliser le système éducatif et à déléguer des pouvoirs aux écoles et à leurs enseignants. Elle exige donc un climat démocratique sur le territoire national mais aussi, à l'échelle de l'école, dans les relations entre le chef d'établissement, les enseignants et les élèves, ainsi qu'une collaboration entre les enseignants eux-mêmes.
- le facteur culturel : l'existence d'une politique de F.C.M.S. suppose un minimum de reconnaissance des capacités professionnelles des enseignants et de l'autonomie qui en découle. « La reconnaissance de l'enseignement comme profession permet la responsabilisation des enseignants par la F.C.M.S. » (Id.).
- le facteur financier : s'il est vrai que la F.C.M.S. coûte cher à l'échelle nationale, Yogev fait remarquer qu'une étude de l'O.I.T. souligne que la prise en compte du seul facteur coût dans la promotion de la formation en cours d'emploi risque, à

long terme, de contribuer en fait à une augmentation des dépenses, dans la mesure où les capacités de la main-d'œuvre deviennent plus fortement différenciées.

Il est réconfortant de noter que lorsque les démarches de professionnaliser le métier d'enseignants auront abouti, le Liban disposera des principaux facteurs qui déterminent le développement de la formation continue ; et nous pourrons, à ce moment-là, caresser l'espoir de le voir quitter le rang, au moins sur ce plan, des pays en développement.

3. La formation tout au long de la vie

Formation tout au long de la vie, life long learning ou apprentissage tout au long de la vie, la notion couvre l'apprentissage formel, informel et non formel. Ce terme est parfois remplacé par *lifewide learning* qui engloberait la totalité des activités de l'individu qui ont des répercussions sur son développement.

La société de l'information ou de la connaissance semble être le support de la formation tout au long de la vie car, pour gérer cette somme de plus en plus grande et hétérogène de connaissances, l'individu doit développer non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire et un savoir-être. Cette formation suppose

- l'accroissement de l'expertise de l'individu pour créer des innovations et cela depuis son plus jeune âge ;
- le développement d'une posture interrogatrice qui le conduit à construire ses propres choix de vie et ses propres savoirs ;
- le développement d'habilités pour apprendre à apprendre (Cros, 2004).

Mais le développement de ces savoir-faire et le fait d'être des enseignants devrait être pris en charge par la formation initiale. Or, le groupe multinational chargé par l'Union européenne d'entreprendre une étude comparative internationale sur la formation tout au long de la vie déplore l'absence d'écrits sur le sujet et affirme que « dans aucun pays, il n'existe (...) un exemple manifeste, évident et plus que déclaratif de la formation tout au long de la vie dans la formation initiale des enseignants »(Cros, p.183). Par contre, dans la formation continue, on trouve çà et là quelques dispositifs de cette formation :

- un programme d'éducation aux médias et à l'utilisation des T.I.C.E.,
- le mémoire professionnel (portfolio) dans lequel on élabore une structure de réflexivité et on construit une posture d'interrogation continue de la pratique.

Dans le but de voir la formation initiale des enseignants prendre en charge la préparation des futurs enseignants à la formation tout au long de la vie, le groupe termine cette première étude exploratoire en faisant trois catégories de propositions :

1. Des dispositifs transversaux comme le développement de l'esprit critique en favorisant l'interaction et les échanges, en adoptant des démarches actives d'enseignement, en augmentant les séminaires et les séances de travaux pratiques, etc.
2. Des dispositions institutionnelles comme l'accentuation de la professionnalisation, l'articulation entre la formation initiale et la formation continue, le maniement de ressources d'informations variées, etc.
3. Des contenus nouveaux pour développer l'apprendre à apprendre et l'enseigner à apprendre à apprendre : promouvoir l'enseignement à distance et l'utilisation pédagogique des nouvelles technologies (Id., p.184).

Pour faire de l'établissement scolaire une organisation apprenante, Léopold Paquay (2005, pp.119-120) propose des leviers organisationnels qui nous semblent correspondre parfaitement au développement de la formation tout au long de la vie :

- Favoriser le débat, la concertation et le partage ;
- Encourager les projets interdisciplinaires ;
- Encourager la description et l'analyse des pratiques : inciter les enseignants à s'observer mutuellement ; donner du temps pour structurer la mise en mémoire des expériences : mettre par écrit les dispositifs ;
- Procéder systématiquement à des évaluations internes des pratiques, des dispositifs et de leurs effets ; fournir aux équipes et aux individus les moyens d'analyser les blocages inhibiteurs et les routines défensives ainsi que les moyens de s'améliorer ;
- Favoriser l'autonomie et la reddition des comptes (accountability) par une évaluation des enseignants qui débouche, entre autres, sur des priorités de la formation.

« Pour l'essentiel, il importe de mobiliser les équipes enseignantes dans les projets individuels et collectifs car, en cours de carrière, c'est à travers de tels projets que les enseignants développent des compétences professionnelles » (Paquay, 2005, p.120).

V – DEUX PROBLÈMES MAJEURS : LA FORMATION DES FORMATEURS ET L'ÉVALUATION DE LA FORMATION

Si le développement d'un pays est en lien direct avec la valeur de l'éducation qu'y reçoit la jeune génération et que, par conséquent, il est indispensable de bien former les enseignants à exercer leur métier, il est évidemment aussi indispensable d'assurer à ceux-ci la formation adéquate. Malheureusement, s'il y a des instituts de formation des maîtres, il n'existe pratiquement pas d'instituts de formation de formateurs. Par ailleurs, l'évaluation (qui constitue un moment fort de tout projet désireux de réussir) figure rarement dans les programmes de formation si ce n'est pour tester et filtrer les étudiants : le cursus lui-même est rarement évalué de façon systématique et régulière. Aussi, avons-nous consacré cette partie à faire le point sur ces deux problèmes majeurs : la formation des formateurs et l'évaluation de la formation.

1. Les formateurs et leur formation

Tous les rapports internationaux (Yogev, 1997, Caspar, 2002) reconnaissent la pénurie en formateurs spécialisés et que le recours aux universitaires ne résout que très partiellement le problème puisque ceux-ci ne sont pas formés à former car, dans l'acte de former, il y a beaucoup plus que des connaissances à transmettre : la maîtrise disciplinaire de l'universitaire s'avère insuffisante. En revanche, le recours aux experts du terrain pour qu'ils forment, entre pairs, leurs collègues ne semble pas donner davantage d'efficacité à cette formation basée sur l'imitation et l'application des « bonnes pratiques ».

Les mêmes rapports reconnaissent qu'à travers le monde, il y a très peu d'institutions spécialisées dans la formation de formateurs. Mais, on s'accorde généralement à reconnaître que les compétences de formateur d'enseignants se structurent autour de trois postures fondamentales :

- enseignant,

- formateur d'adultes
- et accompagnateur de la construction de l'identité professionnelle.

En effet, parmi les points communs que doivent partager tous ceux qui s'occupent de former les futurs enseignants : on retrouve l'expertise de la pratique enseignante. Quelle que soit la discipline qu'il enseigne, le rôle et la tâche qui lui reviennent dans cette formation, le formateur doit constamment illustrer les savoirs théoriques qu'il expose par des exemples pertinents du terrain et répondre aux interrogations des étudiants en référence au terrain. Sans cette condition, le formateur perd à leurs yeux toute crédibilité. Le Haut conseil de l'Éducation affirme que « la connaissance du terrain par les enseignants-chercheurs qui prennent part à la formation des maîtres (...) ne peut se réduire à leur passé d'élèves : leurs enseignements doivent être conçus dans un rapport fécond avec les réalités du terrain » (Haut conseil de l'Éducation, 2006, p.17).

Les formateurs d'enseignants sont des formateurs d'adultes : ces adultes arrivent en formation portant chacun un profil déterminé, des représentations et des attitudes fortement ancrées, des sensibilités et des projets qu'ils voudront voir se réaliser, portant surtout des attentes précises. Par ailleurs, le peu de différence d'âge entre eux et le formateur légitime de leur part le refus de rapport de pouvoir avec celui-ci et l'exigence de rapport comme entre pairs. D'ailleurs, la recherche de Dominique Violet (2005) a révélé que :

- les tuteurs considèrent que, pour réussir leur fonction, ils doivent donner la priorité aux compétences relationnelles ;
- les relations tuteur-enseignant sont « entre pairs » (51%) et « amicales » (24%)

C'est dans ce contexte que le formateur est appelé à travailler. Il devra traiter moins avec des formés qu'avec des collaborateurs. Le contenu et la tonalité de son discours doivent confirmer cette collaboration ainsi que sa démarche et les objectifs de son programme.

Aider quelqu'un à construire une identité, c'est l'accompagner dans le développement de son autonomie tout en lui évitant la déstabilisation et le recours aux attitudes défensives. C'est instaurer avec lui une relation de confiance et un contrat de formation. C'est prendre à cœur cette évolution autonome en gardant une attitude d'accueil, d'écoute, de disponibilité, de respect et de sollicitude. C'est faire preuve d'empathie et d'exigence. On retrouve ces mêmes exigences dans le rôle de tuteur, d'animateur d'*analyse de pratique* ou de *séminaire d'intégration* préparant l'élaboration du portfolio.

D'un autre côté, la réussite de la formation dépend de la cohérence du programme de formation et de la collaboration de tous les partenaires, notamment des différentes catégories de formateurs. Les recherches l'ont affirmé et nous l'avons mentionné. Rappelons cependant que le souhait d'un travail coopératif entre la variété des intervenants (professeur des universités, enseignant-chercheur, maître de stage, formateur de terrain) « porte des traces d'angélisme ou de naïveté en ce sens que les conflits et tensions (...) expriment des clivages pratiques et épistémologiques fondamentaux qui dépassent la simple bonne volonté des acteurs » (Chaliès et Durand, 2000, p.150).

N'est donc pas formateur qui veut ni qui le dit. Et pour l'heure, aucun diplôme académique n'en garantit la qualification. Aussi, tous les articles traitant de formation d'enseignants recommandent-ils d'instituer la formation des formateurs. Cependant, si jusqu'ici la formation sur le tas semble être l'unique solution disponible, il faudra la systématiser, la rendre plus méthodique, la piloter, l'instrumenter. Voici, dans cette optique, quelques recommandations que nous avons sélectionnées dans les écrits de Léopold Paquay (2005) et Pierre Caspar (2002) :

1. Éviter de fixer des « profils types » de formateurs. Pour concevoir leur formation,

se fonder plutôt sur des pratiques d'analyse du travail et de ses évolutions, sur les leçons tirées d'expérimentations partagées. On cherchera moins à atteindre des objectifs précis et immédiats qu'à mettre en œuvre des « parcours de professionnalisation » des formateurs, à créer des dynamiques de développement de leurs compétences individuelles et collectives impliquant tous les acteurs.

2. L'engagement en formation constitue « une démarche profondément individuelle, (...) reliée à un projet professionnel qui exprime toujours un projet de vie, une mise en perspective du passé, une espérance pour l'avenir » (Caspar, 2002, p.44). Eviter donc que le pilotage de la formation se fasse indépendamment du sujet qui fait le choix de s'y engager.
3. Éviter d'associer exclusivement la formation à la recherche. Car « s'il est nécessaire de mieux comprendre quelle part la recherche peut apporter à la formation des formateurs, il est tout aussi essentiel de mettre en évidence quelle part ne relève pas de cette approche fondée sur la recherche, mais d'autres démarches fondées par exemple sur l'analyse des pratiques, la mutualisation des expériences (...) et les processus de professionnalisation » (Caspar, 2002, p.16).
4. Demander à chaque enseignant-chercheur impliqué dans la formation de définir son projet académique individuel pour cinq années et dans lequel figureraient ses priorités souhaitées en termes de recherche, d'enseignement et de services.
5. Divers dispositifs peuvent être mis à profit pour assurer la formation continue des formateurs : favoriser, soutenir et développer l'accès à la recherche ; développer des « pôles de recherche et de réflexion », sous forme de réseaux réunissant différents partenaires, autour de l'analyse de la professionnalité enseignante, et s'attachant à mutualiser les acquis et à assurer leur transmission ; mettre en mémoire des protocoles des expérimentations, des leçons que l'on en a retirées et de l'exploitation qu'on en a faite ; intégrer les technologies et leurs effets ; l'enseignement à distance ; le travail collaboratif à travers des recherches-actions dans les domaines de l'évaluation, l'analyse, la conception et la mise en œuvre des ressources pédagogiques ; assurer le plurilinguisme des formateurs pour leur faciliter l'accès à l'international ; etc.
6. À travers la gestion du personnel, dynamiser l'équipe de formateurs vers des projets innovants et renforcer le développement professionnel de chacun. On considère qu'une gestion intelligente et raisonnée de la mobilité et des carrières peut être productrice de compétences autant qu'une succession de stages de formation.
7. Mentionner, dans le document-contrat du formateur, le détail de sa charge, ses priorités, non seulement en termes d'engagement dans le travail, mais en termes de développement professionnel.

Il s'agit, en définitive, de créer un champ de réflexion et d'action où il soit possible « de donner une consistance au métier de formateur, de construire une culture et une identité communes aux formateurs et de développer la légitime reconnaissance nationale à laquelle ils aspirent » (Id., p.34).

2. L'évaluation de la formation

Le développement des systèmes d'évaluation et d'accréditation de la formation initiale et continue des enseignants a été identifié par la Commission européenne comme l'un des axes prioritaires de l'amélioration de la formation des enseignants qui figure parmi les trois objectifs principaux du processus de Lisbonne (EURYDICE, 2006). En avril 2007, fut créée en France une Commission nationale d'évaluation de la formation des maîtres par décret signé du Premier Ministre (JORF, 2/5/07). Partout, la recherche d'efficacité impose de rechercher les moyens de valider ou de réguler les activités et les projets. On tend partout à élaborer les référentiels de compétences et à définir les critères rendant possible l'acte d'évaluer en vue d'accréditer et/ou de titulariser.

Précisons d'abord que l'*accréditation* est un processus au cours duquel les autorités législatives et professionnelles jugent si un établissement ou un programme a atteint des standards de qualité prédéterminés l'autorisant à offrir une formation et, le cas échéant, à délivrer les diplômes correspondants. Cette procédure suppose qu'une évaluation de l'établissement ou du programme à accréditer soit réalisée par un organisme externe.

Depuis les années 90, l'évaluation de la formation a changé de modalité, tout au moins dans les pays industrialisés, depuis qu'on attend qu'elle serve, non seulement à accréditer, mais aussi à comprendre le processus et à l'améliorer. Quand on ne juge que les résultats ou le produit final, on ne peut comprendre ni les causes de l'échec ni les raisons de la réussite. Ainsi, les évaluations orientées vers la vérification des seuls « produits » ont cédé peu à peu la place à des évaluations centrées sur le processus, qui tiennent davantage compte des opinions, des préoccupations, des valeurs et des attentes des personnes concernées par le programme évalué. Ce modèle d'évaluation sous-entend que « l'évaluateur considère le processus de l'éducation comme une entreprise complexe qui accorde à l'interaction des divers acteurs et éléments une part déterminante » (Boutin et al., 2007). L'accent y est mis sur l'expérience directe des personnes en lien avec les activités et le milieu concerné par l'évaluation tout autant que sur le programme, sa mise en place, son implantation et son fonctionnement.

Vu l'impact des programmes de formation initiale et continue sur la pratique enseignante qui, à son tour, détermine en grande partie le succès des élèves dans leur apprentissage, leur évaluation systématique tient de la nécessité. En garantir la validité devient un souci légitime qui explique le recours à la double évaluation externe et interne et à la multiplicité des outils employés (Voir en annexe *L'évaluation de la formation dans l'Union européenne*). En vue d'assurer leurs évaluations internes, les établissements scolaires devront se doter d'un certain nombre de compétences en matière de recherche afin d'être en mesure de porter un jugement sur leurs propres programmes de formation continue (Yogev, 1997). D'ailleurs, depuis quelques années déjà, on insiste sur la fonction de recherche des enseignants et la nécessité de les former à cette fonction.

La *titularisation* (ou *certification*) d'un individu certifie qu'il maîtrise toutes les compétences professionnelles requises. Or, en fait, dans un très grand nombre de pays, prévaut encore la titularisation basée sur la maîtrise des matières du programme ; peu nombreux sont les pays où elle est basée sur l'évaluation des acquis de compétences finales définis dans les standards. On peut éviter d'évaluer les compétences du candidat en situation réelle d'enseignement parce que l'entreprise est coûteuse en temps, en ressources humaines et en argent, comme on peut l'éviter par souci de justice, la formation des enseignants étant « la seule des formations professionnelles à être jugée sur la base des performances professionnelles ultérieures de ses étudiants » (Cochran-Smith M., 2005, p.17). Quoi qu'il en soit, la tendance actuelle est à l'évaluation mixte, théorique et pratique, dans les lieux de formation et sur le terrain. Elle comprend des examens théoriques mais aussi un examen de qualification

professionnelle basé entre autres sur :

- le *portfolio* (ou mémoire professionnel) de l'étudiant qui le défend devant le jury ;
- le *dossier de compétences* qui rend compte du degré de maîtrise par le candidat des compétences attendues à la fin de la formation. En attirant l'attention sur l'ensemble des compétences qui doivent être confortées, il facilite ensuite la construction du parcours de formation durant la période d'entrée dans le métier.

RÉFLEXIONS FINALES

La structuration d'une formation professionnalisante des enseignants requiert de conjuguer deux exigences apparemment contradictoires : une exigence de rationalité et une autre de faisabilité. Au Liban, on ne peut élaborer une structure de formation qui ne tienne pas compte des enjeux de la coexistence des deux secteurs d'enseignement et de formation public et privé, en même temps que de l'obligation de rationalité et de résultat.

Une formation professionnelle ne peut se contenter d'une formation initiale : elle doit se prolonger tout au long de la vie. Par ailleurs, on ne peut professionnaliser l'enseignement sans en universaliser la formation à condition que cette universalisation soit en lien direct et permanent avec le terrain, qu'elle mette en œuvre les dispositifs favorisant la construction de l'identité professionnelle et qu'elle assure la cohérence de cette formation en faisant coopérer les différentes catégories de formateurs. Dans ces conditions, il nous revient de trouver les réponses adéquates à un certain nombre de questions dont celles-ci : Que faire des instituts de formation d'enseignants non rattachés aux universités ? Comment instituer le processus d'accréditation unique et adéquat et lui assurer la structure et les documents de référence dont il a besoin ? Comment intégrer au groupe des formateurs les coordinateurs de disciplines qui travaillent dans les établissements publics et privés ? Comment piloter l'accompagnement de l'entrée dans le métier et la formation continue ?... En attendant de trouver les réponses adéquates, les universités sont appelées à inscrire la formation des enseignants et des formateurs comme objet d'étude et de recherche.

ANNEXE : ÉVALUATION DE LA FORMATION DANS L'UNION EUROPÉENNE

(Doc de référence : Commission européenne, EURYDICE, *L'assurance qualité de la formation des enseignants en Europe*, 2006)

(F°I = Formation initiale ; F°C=Formation continue)

	FORMATION INITIALE		FORMATION CONTINUE Accréditation et/ou évaluation
	ÉVALUATION EXTERNE	ÉVALUATION INTERNE	
Organes responsables	- Agence/commission d'évaluation (16) - Organe indépendant travaillant pour les pouvoirs publics (12)	- Direction (15) - Comité d'évaluation au niveau de l'établissement (14) - Conseil d'administration de l'établissement (8)	- Une agence ou une commission d'évaluation (7) - Le Ministère de l'éducation (10) - Organe indépendant travaillant pour les pouvoirs publics (5)
Profil des évaluateurs	- Expertes en évaluation (23) - Pairs (18)	- Direction (20) - Personnel enseignant (20) - Étudiants (20)	
Documents officiels à utiliser pour l'élaboration des critères	- Législation sur l'enseignement supérieur(19) - Réglementations/directives relatives au contenu de la F°I (13) - Standards de qualification pour les futurs enseignants (13) - Liste de critères d'évaluation (24)	- Législation sur l'enseignement supérieur(18) - Réglementations/directives relatives au contenu de la F°I (10) - Standards de qualification pour les futurs enseignants (12) - Directives/Liste de critères utilisées pour l'évaluation interne (16) - Liste de critères utilisée pour l'évaluation externe (13) - Rapport sur les résultats de l'évaluation externe (14) - Indicateurs nationaux : nombre d'étudiants par formateur, résultats des étudiants, etc. (12)	
	- Indicateurs nationaux : nombre d'étudiants par formateur, résultats des étudiants, etc. (11)		

<p>Objet de l'évaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Procédure d'évaluation interne - Contenu du programme de formation - Méthodes d'enseignement - Pratiques d'évaluation des étudiants - Équilibre entre F° professionnelle et générale - Stages en milieu scolaire - Partenariats avec les écoles - Gestion des ressources humaines - Nombre des étudiants par formateur - Résultats des étudiants - Attitude des étudiants (motivation) - Avis des étudiants concernant la F° - Infrastructures (bibliothèques, ordinateurs, etc). 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenu du programme de formation - Méthodes d'enseignement - Pratiques d'évaluation des étudiants - Équilibre entre F° professionnelle et générale - Stages en milieu scolaire - Partenariats avec les écoles - Gestion des ressources humaines - Nombre des étudiants par formateur - Résultats des étudiants - Attitude des étudiants (motivation) - Avis des étudiants concernant la F° - Infrastructures (bibliothèques, ordinateurs, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenu de la formation - Méthodes pédagogiques - Compétences des formateurs - Opinion des participants sur la F° suivie - Infrastructure
<p>Procédures et instruments utilisés</p>	<p>Visite sur place incluant des :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entretiens ou enquêtes auprès de la direction - entretiens ou enquêtes auprès du personnel enseignant ou administratif - entretiens ou enquêtes auprès des étudiants - observations en salles de cours <p>Analyse des résultats de l'évaluation interne</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entretiens ou enquêtes auprès de la direction - Entretiens ou enquêtes auprès du personnel enseignant ou administratif - Entretiens ou enquêtes auprès des étudiants - Observations en salles de cours 	<p>Évaluation/accréditation externe comprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visites de site (12) - analyse des rapports d'évaluation (19) - examen d'autres documents de référence (13) <p>Évaluation interne(17)</p>
<p>Fréquence de l'évaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intervalles fixes (variant selon les pays entre 3 et 6 ans)(17) - Intervalles variables selon les établissements ou les programmes (11) - Évaluation unique pour la 1^{re} accréditation (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fréquence déterminée par la réglementation annuelle (10) - Tous les 3 à 10 ans selon les pays (13) - Fréquence non déterminée par la réglementation (11) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fréquence définie par les réglementations (annuelle ou tous les 3/4/5/6 ans) (14) - Pas de réglementation (15)
<p>Conséquences de l'évaluation sur l'établissement/filière de formation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Impact sur la (ré)accréditation - Impact sur le financement - Réalisation d'un plan d'amélioration par l'établissement en cas de mauvais résultats - Nouvelle évaluation en cas de mauvais résultats 	<p>Réalisation d'un plan d'amélioration par l'établissement (12)</p>	

Publication et accessibilité des résultats de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Pour la direction (28) - Pour le personnel académique (22) - Pour les étudiants (20) - Pour les écoles en partenariat avec l'établissement (15) - Publication des rapports d'évaluation de chaque établissement/filière (20) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour le personnel académique (11) - Pour les étudiants (11) - Publication des rapports d'évaluation de chaque établissement/filière (7) 	
--	--	---	--

Les chiffres entre parenthèses représentent le nombre des pays de l'U.E. où la disposition est « obligatoire » ou « recommandée ». Les dispositions non suivies de chiffres s'appliquent pratiquement à tous les pays (noter que la Belgique compte pour deux pays, le Royaume-Uni également, etc.).

BIBLIOGRAPHIE

- أبورجيلي سوزان، ٢٠٠١، تقييم برامج إعداد المعلمين، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، إعداد المعلمين في البلدان العربية، بيروت، (ص٢١١-٢٣٦).
- بوزين الدين أمل، ٢٠٠١، آلية تقييم أداء المعلمين وتقنياته، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، إعداد المعلمين في البلدان العربية، بيروت، (ص، ٢٣٧-٢٥٠).
- حمود رفيقة، ٢٠٠١، الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، إعداد المعلمين في البلدان العربية، بيروت، (ص١٩٨١).
- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ورشة العمل الإقليمية حول تمهين التعليم وإعداد المعلمين، عمان تشرين الثاني ١٩٩٥.
- Altet M., (2004), L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action, *Éducation permanente* N° 160-2004-3, (pp.101-110)
- Altet M., (1999), Un dispositif de formation initiale des enseignants, innovant et théorisé, Le Groupe de référence de l'IUFM des Pays-de-La-Loire, *Recherche et Formation* N°31-1999, (pp.31-52)
- Angrist & Lavy, 2001, Does Teacher Training Affect Pupil Learning ? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools – *Journal of Labor Economics*, 19, 2, 343-69
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company
- Beckers J. (2007), Vers une démarche d'évaluation-conseil en formation initiale d'enseignants, *Les dossiers des sciences de l'éducation* N°18,(pp.29-38)
- Boutin, G., Wood J., Lebrun N., (2007), Repenser nos modes d'évaluation en formation des enseignants : l'apport du modèle naturaliste-réflexif, <http://www.inrp.fr/Acces/biennale/5biennale/Contrib/Long/L62.htm>
- Brisard E., Menter I and Smith I, (2006), Discourses of partnership in initial teacher education in Scotland: current configurations and tensions, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 29, N°1, February 2006 (pp.49-66)
- Caspar, P., (2002) *Réflexions sur la formation des formateurs en I.U.F.M.*, Rapport au ministre français de l'Éducation nationale (mars 2002)
- Caspar, P., (2003), *La formation initiale et continue des maîtres*, Rapport au ministre français de l'Éducation nationale, France, Fév. 2003)
- Chaliès S. et Durand M., (2000), Note de synthèse, L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants, *Recherche et Formation* N°35-2000, (pp.145-180)
- Cifali, M., (1996), Démarche clinique, formation et écriture, dans Paquay L., Altet et al., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Université, (p. 119-135)
- Cifali, M., (2000), L'envers et l'endroit d'une « obligation de résultats », intervention au Colloque « L'obligation de résultats en éducation », Montréal, 3-6 oct. 2000
- Cochran-Smith M., (2005), Studying Teacher Education. What Marylin Cochran-Smith know and need to know, *Journal of Teacher Education*, vol.56, n°4, 2005)

- Commission des communautés européennes (2007), Communication de la commission au Conseil et au Parlement européen, *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*, Bruxelles, 3/8/2007, COM(2007) 392 final
- Cros F., (2004), La formation initiale des enseignants et la formation tout au long de la vie. Une étude comparative internationale, *Ville-École-Intégration Enjeux*, N° 136, mars 2004, (pp.174-186)
- Deci, E.-L. & Ryan, R.-M., (1991), A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation* 1990. Lincoln: University of Nebraska Press, (p 237-288)
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P. et al., (2005), The design of teacher education programs, Dans Hammerness, K., Darling-Hammond, L. et Bransford, J. (dir.): *How teachers learn and develop*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, (p.390-441)
- De Ketele, J.-M., (1986), L'évaluation du savoir-être, in De Ketele J.-M., (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles : De Boeck : Wesmael, (p.179-208)
- Desjardin, J. et Hensler, H, (2005), Contexte de la formation des enseignants – regard sur les structures et les acteurs, U. de Sherbrooke, *Symposium « Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*, Montpellier, REF 15-16 setp. (p.22-34)
- EURYDICE (2006), Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, *L'assurance qualité de la formation des enseignants en Europe*
- Fernay, M., Noel, B. Parmentier, Ph., et al., (1998), *L'étudiant-apprenant* (grille de lecture pour l'enseignant universitaire), Bruxelles : De Boeck Université
- Genoud P., (2006), Le regard des élèves, : un rapport à la formation initiale des enseignants, *Recherche et Formation* N°52-2006, (pp.117-130)
- Gohier C., Anadon M., Bouchard Y et al., (2001), La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant dans le curriculum en formation des maîtres : l'évaluation examinée, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°6, Québec, (pp.93-104)
- Gondrand H., (2004), La mémoire des pratiques, Son rôle dans la construction de la professionnalité des professeurs d'école en formation initiale, *Recherche et Formation* N°47-2004, (pp.127-140)
- Haut conseil de l'éducation (2006), *Recommandations pour la formation des maîtres*, Gouvernement français
- Inrp, (2005), La formation des enseignants, *Cellule veille scientifique et technologique, Lettre n°13*, déc.2005, <http://www.inrp.fr/vst>
- JORF (Journal Officiel de la République française), N°102 du 2 mai 2007, *Décret n° 2007-643 du 30 avril 2007 relatif à la Commission nationale d'évaluation de la formation des maîtres.*
- Legendre, M.-F., (1998), Pratique réflexive et étude de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres, *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, vol.XXIV, n°2, (p.379-406)

- Maulini, O. et Perrenoud, P., (2005), La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle, U. de Genève, *Symposium « Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*, Montpellier, REF, 15-16 setp. (p.92-110)
- Meeus W., Van Loo L. et Lobotton A., (2004), The Bachelor's thesis in teacher education, *European Journal of Teacher Education*, vol.27, n°3, oct.2004
- MENa, France, Bulletin Officiel (4 janvier 2007), *Cahier des charges de la formation des maîtres*
- MENb, France, EduSCOL, (17 juillet 2001) *Circulaire relative à l'accompagnement de l'entrée dans le métier et à la formation continue des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation*, Direction générale de l'enseignement scolaire, 07/01/2008
- MENc, France, EDUSCOL, (2002), Le Guen Martine, Analyse des pratiques lors de l'entrée dans le métier, in *Actes du séminaire « L'Analyse des pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier »*, Paris, 23-24 janv.2002
- MENd, France, EDUSCOL, (2002), Cornu Bernard, , intervention in *Actes du séminaire « L'Analyse des pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier »*, Paris, 23-24 janv.2002
- MENE, France, EduSCOL, Direction générale de l'enseignement scolaire (17 juillet 2001) *Cahier des charges de l'accompagnement de l'entrée dans le métier et à la formation continue des enseignants des premier et second degrés*
- MENf, France, EduSCOL, Direction générale de l'enseignement scolaire (18 oct 2007), *Evolution du dispositif de formation continue des enseignants du 1^{er} et du 2nd degrés et des conseillers principaux d'éducation*
- MEN, France, Bulletin Officiel (1^{er} mars 2007), *Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres*
- Paquay L. (2005), Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une organisation apprenante, ? De l'utopie à la réalité !, *European Journal of Teacher Education*, Vol.28, N°2, June , (pp 111-128)
- Paquay L. (2006), Former des enseignants professionnels. Enjeux, stratégies , perspectives, *Les défis de la profession d'enseignant dans une société en mutation*, USJ, Beyrouth, (pp.43-66)
- Paquay, L., Parmentier, P. Van Nieuwenhoven, C., (2005), Quand l'université prend en charge la formation pédagogique obligatoire des enseignants de l'enseignement supérieur, (U. Louvain-la-Neuve, *Symposium « Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*, Montpellier, REF, 15-16 setp. (p.111-126)
- Perrenoud, Ph., (1998), *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*, Conférence, U. de Genève, Fac de Psychologie et des Sciences humaines
- Perrenoud P., (2000), Mobiliser ses acquis : Où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?, *Recherche et Formation* N°35-2000, (pp.9-23)
- Perrenoud P. et Gather Thurler M., (2005), Coopération entre enseignants, La formation initiale doit-elle devancer les pratiques ?, *Recherche et Formation* N°49-2005, (pp.91-105)
- Tap, P., (1979), L'identification est-elle une aliénation de l'identité ?, In *Identité individuelle et personnalisation*, P. Tap (dir.) Toulouse, Privat, (p.237-250)

- Vanhulle, S., (2005), Didactique des savoirs professionnels et portfolio : vers une communauté de recherche élargie ?, U. de Genève, *Symposium « Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*, Montpellier, REF, 15-16 setp. (p.149-180)
- Vanpee D., Godin V. et Lebrun M., (2008), Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active, *Pédagogie médicale*, Fév. 2008, Vol 9 N°1, (p.32-41)
- Viau, R., (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck
- Viau R., Joly J. et Bédard D., (2004), La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices, Sherbrooke, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXX, n°1, (pp.136-176)
- Vidal J-P, (2006), De l'inévitable et nécessaire recours à la clinique dans la formation des enseignants, pour réintroduire le sujet, *CONNEXIONS* 85/2006-1, (pp.111-129)
- Violet D., (2005), Mythes d'accompagnement et représentations des pratiques de tutorat dans la formation des maîtres, *Recherche et Formation* N°50-2005, (pp.117-131)
- Winnicott, D., (1975), *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Gallimard
- Wittorski R., 2003, *Analyse de pratiques et professionnalisation*, Rennes, I.U.F.M.
- Yogev A., (1997), La formation continue des enseignants en milieu scolaire dans les pays en développement et dans les pays industrialisés : étude comparée des politiques, *Perspectives* (Unesco), Vol .XXVII, n°1, mars 1997, (pp 139-172)

