

- Page 2 : Le défi d'apprendre un métier de plus en plus complexe
- Page 11 : Quelles structure et organisation pour repenser la formation initiale ?
- Page 27 : Bibliographie

COMMENCER À SE FORMER POUR ENSEIGNER

Après deux Dossiers de veille sur l'apprentissage du métier enseignant (Feyfant, 2010) ● et la formation en établissement (Feyfant, 2013), ce Dossier fait un nouveau point sur la formation initiale des enseignant.e.s au moment où, en France, une réforme se prépare sur cette question. En effet, les ESPE, Écoles supérieures du professorat et de l'éducation sont amenées à devenir des INSPE, Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation, et entraînant une modification de la place du concours qui sera positionné après la deuxième année de master (M2) au lieu d'être placée après la première année (M1) comme c'est le cas actuellement.

Laissant de côté les modalités de recrutement des enseignant.e.s et les contenus de formation strictement disciplinaires, auxquelles continue d'être consacrée une abondante littérature, ce Dossier ne prétend pas à l'exhaustivité sur le sujet de la formation initiale des enseignant.e.s mais se concentre sur la problématique de la construction des liens entre les modalités de formation et les difficultés du métier enseignant.

Quelles sont les évolutions de ce métier et quels problèmes cela pose-t-il en particulier aux enseignant.e.s novices ● ? Quels dispositifs de formation initiale leur sont



Par Claire Joubaire

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

actuellement proposés pour répondre à leurs difficultés et besoins particuliers ? Nous évoquerons des pistes de recherche pour les accompagner au mieux lors de leurs premiers pas dans le métier, au cours des stages et dans les premières années d'exercice. La question de la professionnalisation, voire de la formation, des formateur.rice.s et des tuteur.rice.s se pose dans de nombreux pays.

- Toutes les références bibliographiques utilisées pour rédiger ce Dossier sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).
- Suivant la définition de l'OCDE, on désignera ici sous le terme d'enseignant.e novice ou débutant.e les enseignant.e.s ayant moins de 5 ans d'exercice du métier.

LE DÉFI D'APPRENDRE UN MÉTIER DE PLUS EN PLUS COMPLEXE

Le métier enseignant a fortement évolué en ce début de XXI^e siècle, et sa complexité croissante semble faire consensus. Sa caractéristique principale, quel que soit le niveau d'enseignement, « est le degré d'indétermination des tâches qui le constituent » (Altet & Guibert, 2014). En effet, les enseignant.e.s doivent en permanence adapter ce qui était prévu pour le cours en fonction de contraintes internes à la classe, concernant par exemple l'engagement des élèves dans l'apprentissage, ou en fonction de contraintes externes, qui vont des conditions météorologiques aux nouveaux programmes à mettre en place, en passant par l'installation des compétences clés européennes. Ainsi l'enseignant.e doit « gérer de façon propre des prescriptions contradictoires en les adaptant aux situations vécues, en se construisant ses manières de faire particulières » (Altet & Guibert, 2014).

Rayou et Véran (2017) soulignent comment cette évolution a un poids sur la formation initiale parce qu'elle « met les nouveaux recrutés dans des conditions assez différentes de celles qu'ont connues leurs aînés, du fait notamment de la signification générale des études dans la "société de la connaissance" et du caractère de plus en plus hétérogène de publics d'élèves qui accèdent désormais à l'ensemble des segments des systèmes éducatifs ». Baillat et Niclot (2017), qui dressent un portrait comparatif des systèmes de formation en Europe, partagent cette analyse, puisqu'ils soulignent que les missions traditionnelles de l'activité enseignante « se sont complexifiées depuis quelques décennies sous l'effet de nouvelles demandes », et ce dans tous les pays européens. En France, d'après Broccolichi, Joigneaux et Mierzejewski (2018), alors que depuis les années 1960 les réformes de l'enseignement ont pour objectif de mieux assurer les apprentissages devenus nécessaires pour tous dans la société, les difficul-

tés se sont accrues aussi bien pour les élèves que pour les enseignant.e.s. C'est pourquoi ces auteurs se demandent si les formations « sont adaptées aux ambitions et aux conditions évolutives de l'enseignement ».

Une pénurie d'enseignants en Europe ?

Une lettre d'information récente de la DEPP (Gaudry-Lachet, 2019) sur la carrière des enseignant.e.s en Europe (d'après Eurydice, 2018) met en évidence que 60 % des 43 systèmes éducatifs du réseau Eurydice font face à une pénurie d'enseignant.e.s dans certaines disciplines, 50 % dans certaines zones géographiques. Ces pays, en particulier en Europe du Nord, recourent donc de plus en plus souvent à des recrutements élargis, en proposant des voies alternatives à la formation initiale classique.

En ce qui concerne plus particulièrement la façon dont les enseignant.e.s qui entrent dans le métier font face à ces nouvelles conditions d'exercice, Périer (2014) montre que les enseignant.e.s débutant.e.s sont des « éclaireurs malgré eux » d'un métier en mutation qui ne « consiste plus, ou de moins en moins, à endosser des rôles prédéfinis selon une division du travail acceptée et instituée, mais à les agencer et à les négocier, en situation, au travers de relations intersubjectives entre professeurs et élèves ». Les enseignant.e.s débutant.e.s révèlent ainsi de manière visible cette évolution du métier. Cette mutation du métier potentiellement déstabilisante pour les enseignant.e.s, peut expliquer aujourd'hui les difficultés, dans de nombreux pays, à recruter et former des enseignant.e.s assez nombreux pour répondre aux besoins d'éducation (Rayou & Véran, 2017).

Comment réagissent les enseignant.e.s débutant.e.s ou novices face à cette

complexité accrue ? Que disent les recherches issues de différentes disciplines (sociologie, psychologie, didactique professionnelle ou sciences de l'éducation) sur leurs premiers pas dans le métier ?

Dans une synthèse des articles de l'*European Journal of Teacher Education* qui sont parus depuis 1978, Livingston & Flores (2017) datent des années 1980 et 1990 les articles évoquant l'implantation des structures de formation initiale dans les universités. En parallèle à cette universitarisation, émergent à la fin des années 1980 d'autres thématiques de recherche, comme la professionnalisation des cours pour apporter l'expérience de la classe dans les formations enseignantes et la volonté d'une plus forte relation entre théorie et pratique.

QUELLES CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANT.E.S NOVICES ?

Si l'expérience de l'entrée dans le métier n'est pas la même pour toutes et tous, être un.e enseignant.e novice signifie vivre une étape importante de sa carrière, traversée de différentes phases que des recherches ont essayé de modéliser. Les profils des enseignant.e.s se sont certes diversifiés, ce qui rend complexe la question de leur formation. On peut cependant noter des tensions récurrentes qui amènent ces enseignant.e.s novices à se montrer critiques face à l'écart constaté entre la formation reçue et le métier tel qu'ils et elles sont amené.e.s à l'exercer. C'est pourquoi certain.e.s chercheurs et chercheuses s'intéressent plus particulièrement à leur développement professionnel, lors des stages et des premières années d'exercice, pour mettre en évidence les facteurs favorisant une entrée dans le métier réussie.

Pourquoi choisit-on de devenir enseignant ?

D'après l'[enquête TALIS](#) réalisée en 2018, l'enseignement est le premier choix de carrière de 70 % des enseignantes et de 59 % des enseignants. C'est avant tout la perspective de participer au développement de leurs élèves et de contribuer à la société qui motive ce choix - environ 90 % les considère comme des motivations majeures pour s'engager dans la profession. 75 % des enseignant.e.s considèrent également comme un facteur de motivation important le fait de pouvoir, en exerçant leur métier, aider les personnes socialement défavorisées. Les facteurs de motivation liés aux conditions d'exercice du métier (l'enseignement est un métier sûr, qui assure des revenus stables, qui permet de bien s'accorder avec ses responsabilités personnelles, qui propose une carrière professionnelle stable) n'apparaissent qu'ensuite dans la liste des facteurs considérés comme importants. Ces motivations ne diffèrent pas beaucoup entre les enseignant.e.s débutant.e.s et les enseignant.e.s plus expérimenté.e.s, même si les premier.e.s citent moins souvent la stabilité du métier comme un mobile déterminant.

Des enseignant.e.s qui vivent une étape essentielle de leur carrière

L'entrée dans le métier est identifiée comme une étape essentielle de la carrière des enseignant.e.s, sur laquelle elle a un impact fort. Ainsi, les cinq à sept premières années sont reconnues comme

exerçant une grande influence sur l'évolution professionnelle de l'enseignant.e, car il s'agit d'une période de transition où s'opèrent divers ajustements. Ambroise *et al.* (2017) tentent de synthétiser l'importante littérature de recherche écrite à ce sujet, et s'attachent à décrire les principales caractéristiques de l'entrée dans le métier : s'il n'existe pas d'accord global



sur le nombre d'années ni sur les limites de la notion d'insertion professionnelle, il demeure pourtant une forme de consensus sur le fait que se succèdent différentes phases lors des premières années d'exercice :

- la première, en amont du moment où l'enseignant.e se voit confier sa première classe, est une période d'anticipation, qui mêle enthousiasme et anxiété ;
- la deuxième commence avec la découverte des réalités du terrain : c'est le « choc de réalité » ou la phase de « survie ». Elle est accompagnée d'une période de désenchantement où l'enseignant.e novice peut remettre en cause son choix professionnel. C'est une phase où l'enseignant.e est centré.e sur soi ;
- dans la phase suivante, qu'elle soit dite « de consolidation des acquis » ou de « stabilisation », l'enseignant.e novice construit des structures permanentes et des routines.

D'après plusieurs enquêtes, l'entrée dans le métier des enseignant.e.s débutant.e.s est à la fois marquée par un certain enthousiasme et par de la souffrance et de la démobilisation : « *Les transactions identitaires sont difficiles, voire impossibles à vivre pour les enseignants qui entrent dans le métier lorsque la dissonance est trop grande entre les missions qui leur incombent, leurs conditions d'exercice en début de carrière, le métier dont ils rêvaient, les prescriptions institutionnelles et les ressources qui leur sont fournies* » (Benvéniste, 2018).

Des profils divers et des préoccupations récurrentes

Selon Ambroise *et al.* (2017), « *même si ces étapes ne sont pas forcément les mêmes pour chaque enseignant, si elles ne se succèdent pas forcément de manière linéaire mais empruntent des allers-retours et sautent parfois des étapes, ces modélisations donnent une bonne vision des premières années dans la profession* ». Les travaux qui se sont intéressés aux émotions et préoccupations ressenties par les enseignant.e.s durant cette période d'entrée dans le métier ont caractérisé cette expérience comme indéterminée (les enseignant.e.s débutant.e.s sont en proie à des incertitudes), contradictoires (ils et elles font face à des dilemmes et ont des préoccupations qui entrent en concurrence, comme préserver l'intérêt des élèves les plus fort.e.s tout en faisant progresser celles et ceux qui sont le plus en difficulté, ou remplir à la fois une mission d'éducation et d'instruction), et exploratoire (elle « *sert de base à la construction de connaissances dans l'action et permet l'évaluation des connaissances antérieures* », Ambroise *et al.*, 2017).

Il est difficile d'établir un portrait uniforme des enseignant.e.s débutant.e.s. Les parcours et les motivations se sont diversifiés, et pour Rayou et Véran (2017), « *on sent bien que le temps de l'entrée par vocation dans le métier prestigieux d'enseignant est passé* ». Ainsi, en ce qui concerne les professeurs des écoles en France, si l'étudiante de moins de 25 ans pourvue d'un baccalauréat général et d'une licence en sciences humaines et sociales ou en art, lettres et langues constitue un profil type, ce profil ne correspond qu'à une petite part des admis.e.s au concours qui ne forment pas une population homogène : « *loin d'un modèle linéaire d'entrée en formation pour devenir professeur des écoles, on a plutôt une pluralité de modèles qui aboutit à accueillir dans les ESPE une population d'étudiants et des fonctionnaires stagiaires aux cursus et aux profils très divers. Et si l'on considère que tout professeur titulaire doit maîtriser un ensemble de compétences communes, cette situation complexifie de manière importante les modalités et les parcours de formation* » (Filâtre, 2018).

Dans le second degré, Tardy *et al.* (2018) notent également que la diversité des profils des enseignant.e.s, de leurs parcours professionnels et de leurs contextes d'exercice est l'une de leur caractéristique majeure, d'une part car « *la formation initiale à l'ESPE leur apporte, via le master, leurs stages et leur travail de mémoire, une formation qui les distingue les uns des autres* », d'autre part parce que le nombre d'enseignant.e.s pour lequel l'enseignement constitue une seconde carrière va croissant, tout comme celui des professeur.e.s contractuel.le.s. Or, les auteur.e.s notent que la formation doit désormais partir des besoins des

enseignant.e.s et s'adapter le plus possible à leurs profils et aux particularités de leurs contextes d'exercice : « *la formation ne peut se concevoir de façon indifférenciée comme si elle s'adressait à un professeur dont le profil moyen réunirait toutes les singularités. Elle doit être située, ciblée, en prise avec le réel professionnel ; elle doit tenir compte des acquis antérieurs des enseignants ; des prérequis nécessaires à l'exercice du métier dans un environnement scolaire particulier, des priorités éducatives nationales et académiques, de l'urgence des questions posées localement ; elle doit enfin identifier exactement les besoins et attentes de ses destinataires.* »

Le profil des étudiant.e.s en ESPE

Dans l'enquête ministérielle des Systèmes d'information et études statistiques : « [les effectifs en ESPE en 2019-2019](#) » (SIES, 2019), on observe que les effectifs des mentions MEEF (Master des Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) du 1er degré sont les plus nombreux, représentant la moitié des 65 600 étudiant.e.s inscrit.e.s en ESPE en janvier 2019. La baisse globale des effectifs par rapport à l'année 2017-2018 ne concerne pas la mention « Pratiques et ingénierie de la formation » qui voit ses effectifs augmenter de 7 %. Mais cette enquête met en évidence une grande diversité de profils ne dépendant pas uniquement de la mention suivie :

- l'âge moyen des étudiant.e.s en ESPE varie de 25 ans pour les étudiant.e.s de première année de master MEEF à 41 ans pour les étudiant.e.s en seconde année de master « Pratiques et ingénierie de la formation », dont la plupart sont en reprise d'études ou en formation continue ;
- un.e étudiant.e sur dix possède un bac technologique, et seulement 1,8 % un bac professionnel. Ce sont les bachelier.e.s scientifiques qui sont majoritaires, et plus nombreux.ses que dans les autres masters (35 % contre 29 %) ;
- les femmes représentent 55 % des étudiant.e.s de la mention second degré, mais 85 % de la mention premier degré, faisant grimper la moyenne à 72 % de femmes, contre 58 % dans les autres masters ;
- seulement 51 % des inscrit.e.s en 2e année d'ESPE étaient déjà inscrit.e.s en 1re année l'année précédente, et on constate en plus 15 % de redoublant.e.s.

Malgré cette diversité des profils et des expériences, Broccolichi, Joigneaux et Mierzejewski (2018) identifient des « *troubles et dilemmes récurrents* » chez les professeur.e.s des écoles auprès desquels ils ont enquêté : le « choc de réalité », mais aussi les dilemmes associés aux « *écarts souvent flagrants et trou-*

blants entre les prescriptions institutionnelles et les avis ou pratiques de leurs collègues déjà en poste », d'autant plus qu'ils et elles commencent souvent leur carrière dans une classe à temps partiel ou en tant que remplaçant.e.s dans des classes qu'ils et elles doivent partager : « *des troubles et dilemmes résultent alors*



*régulièrement des écarts et tensions qu'ils prévoient entre les positionnements de ces collègues proches et les recommandations auxquelles leur formation avait commencé à les sensibiliser », les plaçant dans une position de porte-à-faux. D'autres tensions récurrentes auxquelles les enseignant.e.s de primaire doivent faire face au stade de pré-insertion professionnelle concernent les contraintes temporelles denses auxquelles ils et elles sont confronté.e.s. En outre, le rôle des conseiller.e.s pédagogiques en charge d'accompagner les parcours d'entrée dans le métier et la « *superposition latente (du moins dans l'esprit des stagiaires) des fonctions de conseil et d'évaluation* » qui leur sont confiées prête à confusion. (Couturier & Mierzejewski, 2018).*

Les enseignant.e.s en stage évoquent les écarts entre leur formation et leur stage, entre « théorie » et « pratique ». Mais si l'on regarde de plus près ce que recouvre cette opposition, on voit que le reproche d'un enseignement trop « théorique » peut prendre plusieurs sens (Daguzon & Goigoux, 2012). Tout d'abord, cela peut renvoyer au fait que les ressources proposées en formation sont jugées utiles, mais trop difficiles à mettre en place, dans l'immédiat, pour un.e enseignant.e débutant.e, compte tenu de ses compétences. L'écart peut aussi venir des formateurs et formatrices, jugé.e.s trop éloigné.e.s de la pratique ou trop centré.e.s sur la seule dimension de l'apprentissage, alors que les enseignant.e.s débutant.e.s ont des impératifs pédagogiques ou de gestion de classe. Ils et elles recherchent un « *équilibre entre deux logiques de planification et de régulation de leur activité : la logique des savoirs enseignés (la logique didactique stricto sensu) et la logique de la conduite de la classe (celle de la régulation sociale des échanges et des comportements)*. » Enfin, il y a également dans l'écart entre « théorie » et « pratique » une dimension temporelle : ce reproche peut signifier que l'enseignement reçu ne correspond pas aux attentes immédiates des stagiaires ; qu'il n'est pas reçu « au bon moment » (Daguzon & Goigoux, 2012 ; Couturier & Mierzejewski, 2018).

« L'adjectif "théorique" ne s'oppose plus à "pratique", mais est synonyme d'utopique, c'est-à-dire quelque chose que le débutant perçoit comme étant au-delà de ses compétences et qu'il est donc incapable de réaliser. Ici la "théorie" est donc une pratique jugée peu réaliste en raison de sa complexité : ce qui était faisable en formation, dans des conditions privilégiées, ne l'est plus au quotidien, sur le terrain scolaire ordinaire. Alors que dans le centre de formation le stagiaire avait beaucoup de temps pour préparer une seule séquence didactique, qu'il pouvait en discuter avec ses collègues et ses formateurs, qu'il disposait de ressources documentaires, il se sent démuné lorsqu'il se retrouve seul, pris par l'urgence et confronté à une multiplicité de tâches. » (Daguzon & Goigoux, 2012)

Périer (2014) a aussi montré que les enseignant.e.s débutant.e.s interrogé.e.s se montraient critiques vis-à-vis de leur formation initiale, particulièrement au sujet des apports transversaux, notamment des disciplines de sciences humaines et sociales, au nom de l'écart entre « théorie » et « pratique », mais que cette critique révèle en fait des sources de difficultés différentes. Même si ces enseignements sont jugés intéressants, les enseignant.e.s peuvent regretter de ne pas se voir proposer de solution aux problèmes soulevés, ou du moins de conseil – par exemple sur la gestion de la violence ou la relation avec les familles – , et critiquer ainsi le manque d'opérationnalité de ces enseignements. Mais ces derniers peuvent aussi être discrédités pour leur aspect « jargonnant » et leur caractère conceptuel, ou parce qu'ils arrivent trop tôt, ou trop tard, ce qui souligne « *la difficulté de faire coïncider la réflexion sur le métier avec la temporalité de l'action même* ». Le manque d'articulation avec l'expérience vécue par les enseignant.e.s débutant.e.s est

également une critique récurrente. Enfin, l'impression générale est qu'on se forme mieux sur le terrain, et qu'il est nécessaire d'en rester au cas par cas.

« Aucun sujet, hormis le savoir disciplinaire, ne semble pouvoir échapper à cette loi d'airain ; la pratique vaut mieux que la théorie et l'éclairage des spécialistes comme les moments de formation ne sont crédités de quelque utilité qu'à condition de déboucher sur des pistes concrètes et des exemples de ce qu'il semble opportun de faire ou de ne pas faire, de dire ou de ne pas dire. »
(Périer, 2014)

Viau-Guay (2014) pointe un constat général d'un écart entre la formation initiale et les exigences de la pratique professionnelle, écart qui *« comporte des effets négatifs sur l'efficacité des praticiens, mais aussi sur les praticiens eux-mêmes : intégration socioprofessionnelle difficile, sentiment d'inconfort et de culpabilité lorsque l'activité réelle ne correspond pas à l'activité prescrite par la formation, etc. »*, d'où un consensus pour réduire cet écart. Mais Périer (2014) note aussi que les critiques adressées à la formation initiale, aussi sévères soient-elles, *« ne suffisent cependant pas à conclure à son caractère inadapté, voire inutile. En effet, les professeurs stagiaires reconnaissent en avoir tiré quelques bénéfices, et leur opinion évolue plutôt favorablement au cours des premières années d'exercice. Un travail de réévaluation critique et rétrospectif conduit progressivement à nuancer les jugements et à revisiter la pertinence des apports qui ont parfois été jugés inadaptés ou sans objets »*. Ainsi, l'intérêt des enseignements reçus est réévalué au cours des premières années d'exercice, et la valeur de la formation perçue *a posteriori* plus positivement qu'au cours de l'année de stage.

QUELS DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE ?

Face à un métier complexe, les enseignant.e.s novices éprouvent, comme nous l'avons vu, des besoins de formation immédiats et opérationnels non complètement satisfaits par les dispositifs de formation existants. Ces derniers, très variés, évoluent et se réforment pour mieux faire face aux besoins constatés, comme c'est le cas par exemple actuellement en Belgique francophone.

Les besoins de formation des enseignant.e.s novices d'après l'enquête TALIS (2013)

L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE de 2013 nous renseigne sur le sentiment de préparation des nouveaux enseignant.e.s (Lee, 2017). Ils et elles ont été interrogé.e.s sur leur degré de préparation dans trois domaines : le contenu, la pédagogie et la pratique en classe des matières qu'elles et ils enseignent. C'est sur les contenus que les enseignant.e.s novices se sentent le mieux préparés, plus de 90 % s'estimant bien ou très bien préparé.e.s. La différence avec les enseignant.e.s plus expérimenté.e.s se fait davantage sentir en ce qui concerne la pédagogie et la pratique de classe. Ils et elles ont également été interrogé.e.s sur leurs besoins en développement professionnel dans 14 domaines (voir encadré).



14 domaines pour définir les besoins en développement professionnel enseignant :

- l'enseignement adapté aux élèves à besoins éducatifs particuliers ;
- la gestion de classe et du comportement des élèves ;
- les approches pour un enseignement plus individualisé ;
- les compétences pédagogiques dans les matières enseignées ;
- les nouvelles technologies en milieu de travail ;
- les compétences en technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement ;
- les pratiques d'évaluation des élèves ;
- le conseil et l'orientation professionnelle ;
- l'enseignement en contexte multiculturel ou multilingue ;
- l'enseignement des compétences transversales ;
- les approches pour développer les compétences interprofessionnelles ;
- la connaissance et la compréhension de la matière enseignée ;
- la gestion et l'administration scolaires ;
- la connaissance du curriculum (Lee, 2017).

Dans presque tous les domaines (à l'exception notable des nouvelles technologies), ces nouveaux et nouvelles enseignant.e.s déclarent des niveaux de besoin plus élevés que leurs collègues expérimenté.e.s surtout sur la gestion de classe et le comportement des élèves et les compétences pédagogiques dans la (ou les) matière(s) enseignée(s). C'est l'enseignement adapté aux élèves à besoins éducatifs particuliers qui a le niveau de besoin le plus élevé, avec en moyenne plus d'un.e enseignant.e sur quatre qui exprime un besoin élevé de développe-

ment professionnel dans ce domaine, qui a aussi un niveau de demande élevé chez les enseignant.e.s expérimenté.e.s. En revanche, le comportement des élèves et la gestion de classe, deuxième domaine le plus cité par les nouveaux enseignant.e.s, est le domaine où l'écart est le plus élevé avec les enseignant.e.s expérimenté.e.s.

D'après Lee (2017), ces résultats ont quelques implications en matière de politique publique : il serait sans doute bénéfique de mieux lier connaissances des contenus et compétences pédagogiques d'une part, d'offrir une réelle expérience pratique aux futur.e.s enseignant.e.s d'autre part, en s'assurant à la fois d'une durée suffisante des stages et de la qualité des tuteur.rice.s qui les encadrent. Enfin, il serait utile de « *concevoir des stratégies d'intégration et de développement professionnel reflétant les besoins des nouveaux enseignants* », alors que seul.e.s 22 % d'entre elles et eux travaillent dans un établissement où il existe un programme formel d'intégration pour les nouveaux enseignant.e.s.

Le rapport de Tardy *et al.* (2018) sur la formation continue des enseignantes du second degré en France s'appuie sur l'enquête TALIS et sur des entretiens avec des enseignant.e.s, et selon ce dernier, les principaux besoins de formation sont exprimés dans trois domaines : la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques, le renforcement des compétences en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), et le conseil sur l'orientation des élèves. Mais surtout, « *les attentes des enseignants portent majoritairement sur des formations qui prennent en compte leurs conditions d'exercice [...]. Si la formation ne s'appuie pas sur des expériences vécues et ne s'inscrit pas au cœur du cadre professionnel, alors les enseignants ont bien des difficultés à y adhérer* ». C'est en effet « *le peu d'ancrage dans les réalités du travail enseignant dans la classe qui constitue le motif le plus récurrent de désaffection pour la formation* ».

Une grande variété de dispositifs

Le modèle simultané désigne un système dans lequel la formation professionnelle théorique et pratique est assurée en même temps que les cours de formation générale ; le modèle consécutif un système dans lequel la formation professionnelle théorique et pratique est assurée après ceux-ci (Rey, 2005).

C'est également le cas en France selon les premiers résultats de l'enquête TALIS 2018, voir l'article de blog Eduveille « [Enquête TALIS 2018 : premiers résultats sur la formation initiale des enseignant.e.s.](#) ».

« L'alternance juxtapositive fait cohabiter deux systèmes distincts [établissement et institution de formation], sans lien pédagogiques, avec juxtaposition dans le temps et dans la teneur des messages. L'alternance associative oriente la formation vers le même objectif et la répartit en complémentarité entre les deux institutions. Finalement, l'alternance intégrative utilise les lieux de formation pour permettre des intégrations entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques dans le but que l'apprenant développe des compétences professionnelles » (Dufour et al., 2016 ; voir aussi Feyfant, 2010)

Pour répondre à ces besoins, il existe une grande diversité de dispositifs de formation. En Europe, la formation initiale des enseignant.e.s du primaire et du secondaire correspond le plus souvent à une période de quatre années d'enseignement supérieur (donc dès l'obtention de l'équivalent du baccalauréat), coïncidant rarement avec l'obtention du master (d'une durée fréquente de 5 ans), comme c'est le cas en France, en Italie ou en Espagne. Les modèles de formation différent également, puisque certains pays adoptent des systèmes de formation simultanée ● – c'est le cas par exemple en Allemagne ou en Slovaquie –, tandis que d'autres adoptent un modèle consécutif comme en France, ou des systèmes où les deux modèles coexistent, comme au Royaume-Uni ou en Irlande par exemple : les enseignant.e.s du primaire sont formé.e.s suivant un modèle simultané, et les enseignant.e.s du secondaire selon un modèle consécutif. Enfin, la durée des stages varie énormément, de 25 heures en Croatie à plus de 1 000 heures au Royaume-Uni.

Certains pays offrent en outre des programmes d'initiation pour les nouveaux enseignants : dans 17 d'entre eux, ces programmes se concentrent sur la première année d'exercice (comme en France, en Italie, au Portugal ou au Royaume-Uni où il s'agit d'une période probatoire, soumise à l'évaluation de l'employeur), tandis que d'autres, à l'instar des Pays-Bas, proposent un encadrement moins structuré, dans le but de s'adapter à leurs besoins (Baillat & Niclot, 2017). Au Québec, les futur.e.s enseignant.e.s suivent une formation de quatre ans, en alternance entre l'université et les milieux scolaires, avec un minimum de 700 heures de stage auprès d'un.e enseignant.e d'expérience et d'un.e enseignant.e universitaire (Dufour & Gareau, 2016). Ces périodes de stage sont réparties durant ces quatre années. La réussite de la formation initiale mène automatiquement à l'obtention du brevet d'enseignement, sans période de probation.

Toutefois, ces dispositifs ne comblent pas forcément tous les besoins des enseignant.e.s débutant.e.s. Ainsi, au Québec, une partie des enseignant.e.s ne s'estime pas réellement prête à l'issue de cette formation, et se montre critique vis-à-vis de celle-ci (Dufour et al., 2016 ; Leroux et al., 2016) ●. Bien qu'il s'agisse d'une formation en alternance qui se veut « intégrative ● » et non simplement « juxtapositive », des chercheur.se.s pointent la difficulté à faire le lien entre les deux univers de formation (université et milieu scolaire) : « *l'alternance en formation à l'enseignement correspond dans la réalité à une alternance entre deux cultures professionnelles, ce que les formateurs des futurs enseignants confirment et que l'étudiant stagiaire ressent fortement* » (Dufour et al., 2016). Dans les faits, il existe peu de collaboration entre milieu scolaire et universitaire, même si une majorité d'universités québécoises ont mis en œuvre des initiatives pour préparer les futur.e.s enseignant.e.s à leur insertion professionnelle. Mais des recherches les ayant examinées de près constatent que celles-ci concernent surtout les stages de quatrième année et les séminaires qui les accompagnent, alors que les cours portant spécifiquement sur l'insertion ou les initiatives couvrant l'ensemble des programmes, tout au long des quatre années, restent rares. Or, selon Dufour et al. (2016), « *sans cette collaboration, le sentiment de compétence professionnelle des enseignants est fragilisé, et le développement continu de l'enseignants est compromis* ».



Quels contenus des formations ?

D'après l'enquête TALIS réalisée en 2018, « outre le contenu de la matière, la pédagogie et les pratiques en classe, les études et la formation des enseignants ont tendance à comprendre des cours sur le comportement des élèves et la gestion de la classe (pour 72 % de l'ensemble des enseignants des pays et économies de l'OCDE participant à l'enquête TALIS), le suivi du développement et de l'apprentissage des élèves (70 %), l'enseignement des compétences transversales (65 %), l'enseignement à des élèves de niveau différents (62 %) et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'enseignement (56 %). En comparaison, l'enseignement en milieu multiculturel et plurilingue (35 %) figure plus rarement dans la formation des enseignants dans le cadre de leurs études ou de leurs formations ». En France, par exemple, seuls 12 % des enseignant.e.s sont formé.e.s dans ce domaine (OCDE, 2019b).

L'exemple belge d'une réforme de la formation initiale

La réforme en cours de la formation initiale en Belgique francophone souhaite s'atteler à cette problématique de l'articulation entre la formation et l'insertion professionnelle, elle est motivée par un large phénomène d'abandon de carrière chez les jeunes enseignant.e.s : 40 % des enseignant.e.s quittent leurs fonctions après 4 à 5 ans, et 50 % après 8 ans : « l'entrée dans le métier apparaît précaire et difficile. Elle se caractérise par un engagement précipité pour des intérimis qui se succèdent à des intervalles de temps irréguliers, par des changements fréquents d'établissements, par des affectations à

des tâches restantes, pas toujours dans la discipline d'expertise, et avec des classes "dont personne ne veut" » (Biémar et al., 2016). Devos (2016) détaille à son tour les raisons de cette difficulté :

- les conditions de travail souvent plus difficiles que celles que les étudiant.e.s avaient imaginées, ce qui est lié au fait que les enseignant.e.s novices assument les mêmes responsabilités que les enseignant.e.s expérimenté.e.s, tout en ayant une charge de travail plus importante ;
- les idéaux mis à mal dans la pratique quotidienne, où la gestion de classe devient une préoccupation importante ;
- enfin, le peu de soutien et de collaboration dont ces enseignant.e.s peuvent bénéficier dans l'établissement d'exercice.

Ce phénomène d'abandon questionne les instituts de formation des enseignant.e.s : le curriculum de formation qu'ils proposent est-il adapté aux besoins des nouveaux enseignant.e.s ? Cette formation est actuellement organisée de la manière suivante : les instituteur.rice.s et les régent.e.s (enseignant.e.s pour les élèves de l'enseignement secondaire inférieur, de 12 à 15 ans) sont formé.e.s dans des hautes écoles pédagogiques, qui offrent un enseignement supérieur non universitaire professionnalisant de trois ans. Durant ces trois années, à l'issue desquelles est délivré un baccalauréat, un tiers du temps est consacré à des stages : d'abord des stages d'observation, puis des stages en responsabilité d'une durée de plus en plus longue.

Mais cette formation est suivie d'une difficile transition vers l'entrée dans le métier. D'après une étude qui, en interrogeant les étudiant.e.s comme les formateurs et formatrices (Biémar et al., 2016), a fait le point sur les aspects de leur formation initiale favorables à cette insertion, « *prendre sa place au sein d'un collectif semble être un levier* ». La question de l'intégration au sein d'une équipe est effectivement une inquiétude prégnante avant l'obtention du diplôme. Les stages sont également plébiscités, ainsi que le travail sur les contenus des activités d'apprentissage, considéré comme essentiel pour se sentir apte à en-

seigner. Pour Devos (2016), qui s'est interrogée sur les facteurs expliquant que, face aux difficultés, certain.e.s enseignant.e.s novices se trouvent dévasté.e.s tandis que d'autres réagissent plus sereinement, il est utile lors de la formation de prendre du temps pour discuter avec les futur.e.s enseignant.e.s de l'importance qu'ils donnent à leur identité d'enseignant.e – ceux et celles qui leur accordent une place importante se trouvant être les mêmes qui sont le plus affecté.e.s par les difficultés rencontrées. Cette chercheuse note en outre qu'au niveau de la formation initiale, les résultats de ses recherches « plaident en faveur d'une formation aussi réaliste que possible afin de réduire autant que possible le choc de la confrontation avec la réalité du terrain » (Devos, 2016).

La réforme de la formation initiale actuellement en cours a pour principal objectif de mieux préparer les enseignant.e.s confronté.e.s à la complexité croissante du métier ●. Il existe actuellement deux modèles de formation parallèles :

- les enseignant.e.s des sections 1 à 3 (l'équivalent des classes de maternelle au collège) sont formés en dehors de l'université, dans des hautes écoles pédagogiques, suivant un modèle simultané ;
- les enseignant.e.s de la section 4 (équivalent des classes de lycée) suivent un cursus à l'université : les étudiant.e.s valident alors un cursus disciplinaire avant de suivre un cursus pédagogique.

Après une large consultation, la réforme qui sera mise en œuvre à partir de l'année académique 2020-2021 prévoit un allongement de la durée du cursus pour les enseignant.e.s des sections 1 à 3, qui se formeront désormais en quatre ans en deux cycles, voire en cinq ans puisqu'une année facultative leur sera proposée, sous la forme d'un master de spécialisation en enseignement. Les étudiant.e.s de la section 4 se formeront en 5 ans en deux cycles, avec la possibilité d'opter pour un système de formation simultané : les étudiant.e.s pourront choisir une formation à l'enseignement dès la première année universitaire.

Enfin, les universités et les hautes écoles pédagogiques sont désormais appelées à collaborer entre elles pour proposer des cursus de formation. Pour Lafontaine (2019), ce rapprochement ne va pas de soi et représente même « un véritable changement culturel », dans la mesure où « les professeurs en charge de la formation des enseignants en HEP et à l'université évoluent dans des contextes différents, avec des statuts et des fonctionnements différents, enseignent à des étudiants qui ont des profils parfois radicalement opposés. Les hiérarchies symboliques sont bien présentes, et s'appuient sur des représentations parfois erronées du partenaire. Le simple fait de comprendre le fonctionnement du partenaire, de parler un langage commun et de dépasser la méfiance réciproque prendra du temps ». La réforme prévoit pour cela un renforcement de la formation des formateurs et formatrices d'enseignant.e.s : un master de spécialisation en formation d'enseignant.e.s sera nécessaire pour les enseignant.e.s des hautes écoles pédagogiques (comprenant les matières liées à la didactique, à la pédagogie et à la formation à et par la pratique). Ce master sera dorénavant accessible aux enseignant.e.s de toutes les sections, formé.e.s en cinq ans, afin qu'ils puissent faire valoir leur expérience de terrain dans la formation des futur.e.s enseignant.e.s.

QUELLES STRUCTURE ET ORGANISATION POUR REPENSER LA FORMATION INITIALE ?

Pour Rayou et Véran (2017), c'est « la discontinuité entre les temps, les lieux et les acteurs de la formation et de la professionnalisation qui pèse sur les conditions d'entrée dans le métier ». Il est ainsi important pour construire un curriculum de formation, de prendre en compte trois dimensions : « celle des apports de l'analyse scientifique de l'activité enseignante, celle de l'expérience et de la prise de conscience de l'importance de la réflexivité des individus en formation et enfin celle

Sur la réforme en Belgique voir le [descriptif](#) officiel de la réforme et un article de la RTBF « [Un "master" pour tous les enseignants, formation rallongée, test de français, décroisement, voici tout ce qui change](#) ».



de la profession et des cultures professionnelles dans leur diversité nationale. » Toutes ces dimensions seront évoquées dans la suite de ce dossier. Dans l'optique de décrire cette « reconnexion » entre ces différents aspects de la formation initiale des enseignant.e.s, nous aborderons les liens étroits et privilégiés qui peuvent se tisser entre la formation et le métier et les différentes manières de professionnaliser la formation initiale.

Livingston & Flores (2017) dans le cadre de leur synthèse des articles parus depuis 40 ans dans l'*European Journal of Teacher Education* notent que différentes stratégies nationales provenant de politiques de contrôle et d'*accountability* modifient la gestion, le financement et la qualité de la formation des enseignant.e.s.

UNE FORMATION INITIALE CENTRÉE SUR LE MÉTIER

Dans l'exemple du curriculum de formation EMETT (Altet & Guibert, 2014), l'importance d'une « *conception partagée des rédacteurs du curriculum* » est soulignée : « *l'acte d'enseigner et, par conséquent, la formation à l'activité réelle de travail se construisent par la prise en compte, dans une démarche réflexive intégrant des compétences et des stratégies à la fois personnelles et collectives, des connaissances disciplinaires et pédagogiques, permettant la compréhension des situations d'enseignement, des systèmes éducatifs ainsi que les valeurs qui les organisent.* »

Deux pistes pour améliorer l'insertion professionnelle des enseignant.e.s stagiaires en France sont proposées par Guibert (2017) : un dispositif d'aide à l'insertion et la diffusion d'un vade-mecum d'aide. Ces propositions sont particulièrement bien reçues chez les enseignants et enseignantes auprès desquels il a

enquête ●. Pour le chercheur, ce résultat n'est pas étonnant, puisque l'obtention de ressources matérielles correspond aux premières difficultés rencontrées par les enseignant.e.s débutant.e.s, les difficultés liées à la gestion de la dimension administrative du métier arrivant en deuxième position, suivies par les difficultés d'intégration dans une équipe pédagogique ou un établissement. Pourtant, les établissements français manquent de dispositifs formalisés de soutien à l'insertion professionnelle. Or selon le chercheur « *une procédure d'accueil plus formalisée à l'échelle académique, par exemple, permettrait d'une part d'aider les chefs d'établissement à proposer des dispositifs plus structurés et une aide plus systématique. D'autre part, elle renforcerait la pertinence de cette aide* » (Guibert, 2017).

Un continuum de formation préconisé en France

Darling-Hammond (2017) analyse les caractéristiques de systèmes de formation de pays ou d'États qui ont un système éducatif reconnu comme performant. Pour la chercheuse, ce qui les caractérise, ce soit en mettant l'accent sur la formation initiale à proprement parler comme en Finlande et dans la province d'Alberta, ou sur l'accompagnement des premières années d'enseignement en Ontario, c'est qu'ils proposent une organisation systémique de la formation : « *Dans tous les cas, ces systèmes comprennent des composantes multiples, cohérentes et complémentaires associées au recrutement, au perfectionnement et au maintien en poste de personnes talentueuses afin de soutenir l'objectif global qui consiste à faire en sorte que chaque école soit peuplée d'enseignants efficaces* ». L'OCDE (2019a), dans une enquête sur la formation initiale des enseignant.e.s dans plusieurs pays, insiste également sur la nécessité de considérer la formation comme un système global et préconise d'appréhender la formation initiale comme la première étape d'un *continuum* de la formation des enseignant.e.s. Rappelant que la formation initiale devrait être le début, et non la fin, du processus de développement professionnel, l'OCDE précise que

La mise en place d'un dispositif d'aide à l'insertion recueille 85,5 % d'opinions favorables chez les enseignant.e.s débutant.e.s et la diffusion d'un vade-mecum d'aide à l'insertion recueille 88 % d'opinions positives.

cela suppose de concevoir la formation des enseignant.e.s comme un processus continu, qui commence par le fait d'attirer et de sélectionner des candidat.e.s, en les dotant des compétences nécessaires grâce à une formation, une certification de qualité, et de soutenir leur développement précoce en établissements. (OCDE, 2019a)

En Irlande, le Teaching Council (2011) considère que le continuum de la formation des enseignant.e.s englobe « la formation initiale, l'initiation au métier, le développement professionnel précoce et continu et, en outre, le soutien en fin de carrière, chaque étape s'intégrant harmonieusement dans la suivante et se liant de manière dynamique les unes aux autres ».

À leur tour, plusieurs rapports français récents préconisent de penser la formation initiale et les premières années d'exercice comme un *continuum*. Ainsi Desbiolles *et al.* (2015), dans un rapport sur la mise en place des ESPE, appellent à dépasser, dans la formation, le seul cadre contraint des deux années du master MEEF, insuffisant pour la formation des enseignant.e.s : « *s'il était fondé lorsque la réforme a été mise en œuvre, d'insister sur l'ensemble des deux années de master MEEF comme moment privilégié pour développer les compétences professionnelles indispensables aux métiers du professorat et de l'éducation, force est de constater que la formation ne pourra à l'avenir se limiter à ce cadre restreint* ». Notant que la deuxième année est jugée très lourde par les stagiaires (avec une classe en responsabilité, des enseignements à suivre en ESPE et la rédaction d'un mémoire de master), ils recommandent de miser sur un « *continuum de formation, qui se construirait ensuite tout au long de la vie professionnelle des professeurs* ».

« La formation continue des enseignants est-elle le simple complément des études de base ou, au contraire, le levier principal du processus de professionnalisation ? Agir sur la formation continue n'est-il pas décisif pour agir (aussi) sur la formation initiale, sur le rapport du métier d'enseignant aux apprentissages que ce métier suppose [...] il faut également considérer l'articulation entre formation initiale et formation continue, moins comme une évidence (« l'une suit l'autre, l'une complète l'autre... ») que comme une zone d'incertitude réclamant débat, enquête et conceptualisation. [...] Nous proposons de postuler que la formation continue ne fait pas que suivre mécaniquement le premier moment de l'initiation : elle l'influence également, bien sûr lorsqu'elle entraîne une révision des pratiques ou des représentations chez tel ou tel enseignant, mais surtout en conditionnant la manière dont l'école et les maîtres développent peu à peu et collectivement leur réflexivité et leur pouvoir d'action : par rétroaction des situations de travail (donc de l'expérience des anciens) sur les savoirs qui sont susceptibles de les éclairer et que les novices ont intérêt à s'approprier. » (Maulini *et al.*, 2015)

Plus récemment Filâtre (2018), qui se penche sur la formation initiale des professeur.e.s des écoles, soutient qu'il existe un accord général pour considérer que la période de formation initiale, qui peut n'être que d'une seule année pour les enseignant.e.s qui ont souvent un parcours adapté en ESPE, n'est pas suffisant pour que les enseignant.e.s débutant.e.s maîtrisent les compétences décrites dans



le référentiel de compétence. Il préconise donc d'« *intégrer dans le dispositif de formation initiale des professeurs des écoles les premières années d'entrée dans le métier* », afin de « *considérer la période d'entrée dans le métier comme une période de formation initiale ou initiale continuée (formation en master + 3 premières années d'exercice)* ». Il encourage ainsi à considérer la formation initiale comme la première étape d'une formation tout au long de la vie, l'enseignant.e s'engageant réellement dans cette formation comme dans son développement professionnel à venir. Ainsi la formation initiale doit montrer au jeune enseignant toute l'étendue de son métier (situations professionnelles variées, échanges avec les différents métiers des acteurs de l'éducation). Pour cela, il est nécessaire de « *favoriser l'engagement du futur professeur dans son parcours de formation et de titularisation* » (Filâtre, 2018), donc d'avoir une vision à long terme de la formation dès la formation initiale.

Une lettre d'information récente de la DEPP (Gaudry-Lachet, 2019) sur la carrière des enseignant.e.s en Europe (d'après Eurydice, 2018) indique que la formation continue des enseignant.e.s est obligatoire dans quasiment la moitié des systèmes éducatifs concernés, dans le primaire comme dans le secondaire. L'évaluation des enseignant.e.s, qui peut passer par l'entretien, l'observation de classe, les résultats des élèves ou l'auto-évaluation, est utilisée pour définir leurs besoins en formation continue dans 30 % des pays. Le temps de formation moyen est de 3 jours par an, variant d'une journée en Slovaquie à 19 jours en Islande, mais de plus en plus de pays conditionnent l'évolution de carrière des enseignant.e.s à la participation aux actions de formation continue.

Dans leur rapport sur le métier enseignant, Brisson et Laborde (2018) qui se penchent sur les formations dispensées en ESPE, recommandent également d'« *alléger les maquettes de tronc commun, les resserrer sur les formations indispensables à la prise de poste et développer les formations complémentaires dans le cadre de la formation continue rénovée* », et de développer un accompagnement et une formation spécifique à l'entrée dans le métier. Ils se montrent favorables à « *l'institutionnalisation d'un accompagnement pour l'adaptation à l'emploi, qui constituerait le prolongement de la formation initiale et qui s'étendrait sur les trois premières années d'exercice* », avec entre autres la participation à des formations spécifiques, un soutien personnalisé aux professeur.e.s débutant.e.s et la mise en place d'un tuteur au sein de son établissement d'affectation.

Le [projet de loi pour une école de la confiance](#) prévoit pour les futures INSPE ●, conformément aux dispositions votées par les sénateurs et les sénatrices, qu'« *au cours des trois années qui suivent sa titularisation, chaque enseignant bénéficie d'actions de formation qui complètent sa formation initiale. Ces actions de formation prennent en compte les spécificités de l'établissement et du territoire dans lesquels l'enseignant exerce* » (article 12-ter).

Les INSPE (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation) doivent remplacer les ESPE.

Enfin, dans un rapport sur la formation continue des enseignants du second degré, Tardy *et al.* (2018) rappellent que la formation initiale « *reste le point de départ d'un nécessaire continuum de formation* » et affirment qu'une attention particulière doit être portée aux premières années d'exercice du métier, juste après la formation initiale en ESPE. Les auteur.e.s notent que, comparée à d'autres pays, la France reste en retrait en ce qui concerne le couplage de la formation initiale et de la formation continue :

« Une troisième conséquence [de l'utilisation de la notion de « fonction tutorale »] est de permettre le déclin d'un thème éducatif récurrent qui a puissamment marqué ces dernières années, celui de l'alternance intégrative. C'était là un des thèmes du débat pédagogique mais aussi le lieu de rencontre entre les recherches et les pratiques. La promotion d'une perspective fonctionnelle contourne le débat pour modéliser et définir une norme de ce type de formation et c'est plutôt la thématique « prescrit-réel » qui pourrait tendre à prendre le relais dans le débat entre chercheurs et praticiens. » (Astier, 2017)

La circulaire du 17 juin 2014 précise notamment que « le rôle des tuteurs en termes d'accueil et d'accompagnement des stagiaires est essentiel au bon déroulement de l'année de stage. Ils participent à l'accueil du stagiaire avant la rentrée, leur apportent une aide à la prise de fonction, à la conception des séquences d'enseignement, à la prise en charge de la classe. Ils apporteront tout au long de l'année conseil et assistance aux stagiaires, sur la base de leur propre expérience, de l'accueil des stagiaires dans leur classe et de l'observation de ces derniers dans les leurs. » (MENESR, 2014)

« beaucoup de pays, loin d'organiser un concours qui décide pour une carrière entière, définissent la carrière comme un parcours de formation, sans faire de distinction absolue entre formation « initiale » et « continue » : il est reconnu qu'il y a chez les enseignants plusieurs niveaux d'expertise professionnelle, entre les be-

ginners et les advanced teachers ; les Pays-Bas distinguent par exemple trois niveaux sur chacune des compétences du métier, en Australie, le référentiel métier identifie également pour chaque compétence des niveaux de maîtrise ».

Comment intégrer les premières années d'entrée dans le métier dans la formation initiale ?

Dans son rapport sur la formation initiale des enseignant.e.s du primaire, Filâtre (2018) propose cinq préconisations :

1. Bien définir les compétences visées à l'issue de la formation initiale puis continuée des professeur.e.s des écoles ;
2. S'assurer que chaque professeur.e des écoles débutant.e, quel que soit son parcours, bénéficie d'une formation consolidée ;
3. Concevoir et instaurer, dans le prolongement de la formation initiale, une démarche d'accompagnement et de formation lors de l'entrée dans le métier ;
4. Développer et proposer des outils de bilan ou d'auto-positionnement, permettant, d'une part, aux professeur.e.s titulaires qui le souhaitent de s'engager dans une démarche de formation et, d'autre part, aux inspecteur.rice.s et professeur.e.s tuteurs et tutrices de définir des priorités de formation continuée ;
5. S'appuyer sur les savoirs et compétences acquis par les professeur.e.s néotitulaires afin de poursuivre leur engagement dans des expérimentations pédagogiques et didactiques.

Un nécessaire accompagnement de l'alternance

Comme nous l'avons vu, une formation initiale conçue comme une première étape d'une formation tout au long de la vie commence par accompagner les futur.e.s enseignant.e.s dans la délicate transition du statut d'étudiant.e à celui d'enseignant.e selon le principe de la formation en alternance (en milieu scolaire d'une part, en milieu universitaire ou en haute école d'autre part).

Dans un ouvrage consacré à la comparaison de l'aide à l'insertion professionnelle au Québec et en Belgique, Portelance (2016) conclut qu'« il est généralement reconnu qu'une formation en alternance intégrative aiderait les futurs enseignants à aplanir le passage du statut d'étudiant au statut d'enseignant ». En France, l'alternance intégrative ● est également le but

visé par le système de tutorat mixte mis en œuvre en 2014 ●. Parce qu'il permet aux stagiaires d'articuler leurs connaissances théoriques et leurs savoirs issus de l'expérience, ce dispositif a connu une forte adhésion à sa mise en place, malgré des difficultés liées à son organisation. Un rapport, rédigé un an après l'instauration d'un stage en deuxième année de master et de ce système de tutorat mixte (Liouville et al., 2015), constate que chaque stagiaire bénéficie du regard et du soutien d'une tutrice ou d'un tuteur « de terrain » et d'un tuteur ou d'une tutrice de l'ESPE.



Fonctions du tutorat et rôle des tuteur.rice.s

Le tutorat a plusieurs fonctions :

- « une fonction d'accueil et de médiation ;
- une fonction de transmission ;
- une fonction d'accompagnement du fonctionnaire stagiaire dans un parcours de formation ;
- une fonction d'évaluation par laquelle, en pratiquant une évaluation diagnostique et formative, le tuteur aide le fonctionnaire stagiaire ou l'étudiant à se situer par rapport aux compétences à acquérir. »

Les rôles du tuteur ou de la tutrice « de terrain », en tant que professionnel expert du premier ou du second degré, sont d'apporter « aide et conseil en matière pédagogique et didactique », d'exercer « une activité de reprise immédiate à partir des situations de classes observées », de poser « les bases d'une activité réflexive sur les pratiques de classe », et de favoriser « l'échange de pratiques et le travail en équipe ».

Les rôles d'un tuteur ou d'une tutrice de l'ESPE, qui « accompagne le stagiaire durant l'année scolaire et participe à sa formation », sont d'assurer « un suivi et un accompagnement pédagogique du stagiaire tout au long de son cursus », de rencontrer « régulièrement le stagiaire pour permettre un "aller et retour" » et d'établir « avec le stagiaire les différentes étapes de la rédaction du mémoire » (Liouville et al., 2015).

Le tutorat mixte ne débouche pas nécessairement pour Liouville et al. (2015) sur une collaboration effective entre les tuteur.rice.s pour assurer un meilleur encadrement du stagiaire : il n'y a pas vraiment d'équipe tutorale qui pourrait rassembler,

« autour du responsable, les tuteurs et l'ensemble des personnels qui assurent les activités liées au tutorat. ». Brisson et Laborde (2018) recommandent aussi que davantage de liens soient tissés par les formatrices et formateurs eux-mêmes : « la "résonance" entre théorie et pratique doit être continue et assurée non par l'étudiant (sur lequel repose, comme vos rapporteurs l'ont entendu au cours de leur déplacement, la charge d'assurer lui-même la cohérence entre les différents éléments de sa formation), mais bien par les formateurs de l'ESPE et le tuteur pédagogique, au service de l'étudiant ».

« La relation entre le degré d'intégration des jeunes enseignants dans une équipe pédagogique (formelle ou informelle) et les sentiments de satisfaction qu'ils ont exprimés à l'issue de la première année en poste est particulièrement forte : les jeunes enseignants qui ont peu bénéficié de formes d'accompagnement lors de leur stage considèrent davantage leur première année comme difficile. Tout se passe comme si moins ces enseignants ont pu s'appuyer sur d'autres collègues, plus ils estiment que leur maîtrise du métier est insuffisante. L'insertion dans une équipe de travail, quelle que soit sa nature (professionnelle ou affinitaire) est l'une des conditions facilitant le processus de professionnalisation. Les échanges avec d'autres collègues assurent une assise relationnelle et psychologique pour l'enseignant débutant. La mise en commun du travail donne confiance et assurance, elle joue le rôle d'un groupe de référence sur lequel le jeune enseignant peut s'appuyer et conforter ses pratiques professionnelles. » (Guibert, 2017)

D'autres limites de ces systèmes d'alternance intégrative peuvent provenir du stage lui-même qui, s'il offre des occasions de préparer l'insertion dans le métier, ne garantit pas à lui seul d'être source de développement professionnel. Pour aider les enseignant.e.s lors de leur stage, Daguzon et Goigoux (2012) identifient trois conditions : préserver un sentiment de réussite lors des stages, permettre à l'enseignant.e de conserver suffisamment d'estime de soi pour se construire une identité professionnelle et présenter des outils qui aident à faire classe et à faire apprendre. « *Si l'on attend trop et trop tôt d'un débutant, on court le risque de le renvoyer à une impuissance résolument démobilisatrice.* » Thorel-Hallez (2018), qui s'intéresse elle aussi au développement professionnel des enseignant.e.s novices, établit les différents facteurs concourant à ce développement professionnel, qui vont dans le sens des analyses de Jorro et Pana-Martin (2012) et de Perez-Roux (2012) : « *la reconnaissance de l'identité de la personne (et en particulier son système de valeurs plus ou moins partagé avec les collectifs de travail et/ou de formation) ; la relation entre les différents acteurs et la convergence de leurs discours (sur la classe, l'institution, les élèves...) ; le rôle d'aide et de conseil du CPC à l'insertion dans le métier ; le fonctionnement des écoles ; les prédispositions des enseignants novices. Ces dispositions initiales peuvent être consolidées ou se révéler grâce à la cohérence entre tous ces facteurs, ou, au contraire, se désagréger lorsque l'articulation entre les différents paramètres est sommaire, voire inexistante* ».

vent un problème majeur pour les enseignants débutants ». Enfin « *l'évaluation des apprentissages en stage, quoique nécessaire, pourrait desservir la pratique réflexive authentique du stagiaire, ce dernier optant plutôt pour une réflexion stratégique, conforme aux attentes du formateur* » (Portelance, 2016).

S'appuyant sur Devos (2016), Portelance (2016) met en évidence trois éléments qui peuvent contribuer à réduire les difficultés des stagiaires : « *un climat de travail orienté vers les buts d'apprentissage, c'est-à-dire vers le développement professionnel ; des interactions collaboratives qui donnent lieu à des conséquences positives ; un leadership fort, positif et soutenant de la direction de l'établissement scolaire* » (Portelance, 2016).

Dufour *et al.* (2016) préconisent de valoriser la préparation à l'insertion professionnelle de plusieurs manières :

- en l'abordant dès la première année de formation, ou en tout cas sans attendre la dernière année ;
- en l'abordant non seulement à propos des stages, mais également dans les cours à l'université ;
- en renforçant le partenariat avec le milieu scolaire durant la formation initiale ;
- en accordant davantage de place à la préparation liée à la dimension personnelle et psychologique de l'insertion.

DES RECHERCHES EN FORMATION AU PLUS PRÈS DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE ?

Après avoir vu les différentes manières de mieux faire des liens entre formation et métier en travaillant sur la poursuite de la formation dans les premières années d'exercice et l'alternance en établissement, nous aborderons dans cette partie l'apport possible des recherches en éducation à ces liens entre formation et métier, *via* les contenus mêmes des formations.

Pour Benvéniste (2018) par exemple, les recherches portant sur les inégali-

Par exemple en se faisant confier un nombre limité de tâches ou en s'appuyant sans réserve sur son maître de stage, qui « *peut représenter un filet de sécurité qui prive le stagiaire d'apprentissages, par exemple lorsqu'il le retient de tenter des expériences professionnelles dont les effets sont négatifs* » (Portelance, 2016).

Le stage ne constitue pas un milieu d'apprentissage exempt de difficultés. Viau-Guay (2014) décrit notamment le manque d'opportunités pour pratiquer ou élargir ses compétences ●, un manque de support ou de guidage ainsi que le fait de vivre, pour certains stagiaires, des expériences difficiles qui peuvent nuire au développement d'une identité professionnelle positive. De plus « *le contexte du stage, protecteur en soi, incite parfois à différer les contacts avec les parents, alors que ces contacts représentent sou-*



tés scolaires ne sont pas suffisamment exploitées en formation initiale, que ce soit au niveau de leur mobilisation dans les cours, souvent théoriques, ou pour contribuer à l'analyse des pratiques des enseignant.e.s en formation : « *les enseignants du primaire ont finalement peu de ressources en formation initiale pour agir sur les conditions d'un accès égal pour tous aux savoirs scolaires* » (Benvéniste, 2018). Cette chercheuse constate que, « *au-delà de la volonté officielle affichée de professionnaliser les enseignants pour lutter contre les inégalités* », les concepts et les résultats de ces recherches ne sont pas suffisamment appropriés par les sta-

giaires et mis en lien avec leurs propres pratiques. Il faut en effet tout un travail de médiation afin de cerner les meilleures voies possibles pour savoir comment exploiter au mieux les résultats de recherche dans la situation de chaque stagiaire. Cette mise en pratique prend du temps et des moyens pour tout.e enseignant.e quelle que soit son expérience, elle est peu aisée à mettre en œuvre en formation initiale, mais elle reste un passage obligé pour une réelle « *construction de l'autonomie et du pouvoir des enseignants pour penser les conditions d'un accès égal pour tous aux savoirs scolaires* » (Benvéniste, 2018).

Altet et Guibert (2014) proposent une approche multidimensionnelle de la pratique enseignante qui « *amène à reconsidérer une distinction entre, d'un côté, les travaux de didactiques disciplinaires, centrés sur la gestion des contenus, leur structuration et leur acquisition par les élèves et, d'un autre côté, les recherches sur l'enseignement, la pédagogie, qui se focalisent sur la dimension communicationnelle de l'enseignement, et les travaux psychologiques et sociologiques centrés sur les acteurs et leurs stratégies en classe. Ces travaux, longtemps présentés comme antagonistes et conduits séparément, apparaissent comme complémentaires si l'on veut rendre compte de la complexité de la pratique enseignante et de l'enchâssement dans l'action du didactique et du pédagogique* ».

L'apport des recherches en formation initiale n'est plus tout à fait ce que Feyfant nommait en 2010 la « dualité théorie-pratique », à l'image de la dualité onde-corpuscule de la lumière, ni entièrement onde, ni entièrement corpuscule. La prise en compte de la complexité du métier enseignant et la volonté de réduire l'écart entre les cours théoriques et les stages en formation initiale ont fait émerger des contenus de formation davantage articulés à la pratique. Pour illustrer ce changement, un exemple de modèle de cours de formation initiale, conçu par une équipe de recherche au niveau européen, propose « *six modules articulés et liant étroitement pratique-théorie-pratique par des stages : Discipline enseignée et didactique ; Analyse de pratique et recherche-action ; Sciences de l'éducation ; Maîtrise linguistique ; Diversité culturelle ; Mémoire de fin d'études* » (Altet & Guibert, 2014).

Où en est-on de la pratique réflexive ?

Une des voies pour réduire l'écart entre formation initiale et exigences de la pratique professionnelle a été la mise en place « *de dispositifs visant le développement de la compétence réflexive [de l'enseignant.e], essentiellement par l'analyse de sa propre pratique* » (Viau-Guay, 2014). En effet, selon Benveniste (2018), il existe en France dans les ESPE un idéal d'« articulation pratique-théorie-pratique » capable de « *permettre aux enseignants de construire des savoirs professionnels sur leur pratique professionnelle, à partir d'une formalisation de la pratique, instrumentée par des savoirs et concepts théoriques* ». Ces savoirs et concepts théoriques sont issus de différentes disciplines et les enseignant.e.s sont encourag.e.s à analyser leur propre pratique en utilisant ces concepts, puis à utiliser ces analyses pour améliorer leur pratique.

« Nombreux sont les auteurs qui soulignent les limites des dispositifs d'analyse de sa propre pratique, à la fois pour le développement de la compétence réflexive ainsi que, plus généralement, comme réponse à la problématique de la capacité de la formation initiale à l'enseignement à bien préparer à la pratique » (Viau-Guay, 2014).

La pratique réflexive et la formation initiale

Reprenant les travaux de Beauchamp (2006) cherchant à synthétiser les différentes définitions de « pratique réflexive » (on utilise aussi l'expression « praticien réflexif »), Collin et al. (2013) proposent la définition suivante : c'est un processus de réflexion (comme comprendre) concernant un objet particulier (comme les représentations des enseignant.e.s) dans une visée particulière (par exemple améliorer l'apprentissage des élèves). Cela signifie que la réflexion des enseignant.e.s est modelée par les expériences spécifiques qu'ils ou elles ont vécues et est amenée à être réinvestie dans leur pratique professionnelle, en vue de répondre à des situations précises : les enseignant.e.s ne peuvent pas dissocier la réflexion de la pratique qui l'a produite. Une deuxième propriété de la pratique réflexive, au-delà de cette proximité entre réflexion et action, est sa dimension plus globale, sociale, transversale qui en fait une compétence essentielle dans la société actuelle. La formation initiale des enseignant.e.s, d'après Collin et al. (2013), est censée promouvoir cette pratique réflexive, mais également soutenir les enseignant.e.s stagiaires à l'acquérir.

Dans leur revue de littérature autour des défis et des limites du concept de pratique réflexive en formation initiale, Collin et al. (2013) soulignent une grande variété d'aides à la pratique réflexive en formation initiale des enseignant.e.s, et rapportent des critiques d'ordre théorique, comme un manque de consensus sur le concept même de pratique réflexive, des critiques d'ordre pratique questionnant le rôle de la pratique réflexive sur la pratique enseignante, et d'autres d'ordre méthodologique, au vu de la difficulté d'observer et d'évaluer la pratique réflexive. D'autres critiques d'ordre pratique sont soulignées ●, comme la question de savoir si cet idéal de la pratique réflexive est compatible avec la prescription de plus en plus fréquente de bonnes pratiques d'une part, et avec les sujets sur lesquels les enseignant.e.s débutant.e.s sont invité.e.s à réfléchir d'autre part (par exemple la dimension de plus en plus collective de l'enseignement, Benveniste, 2018).

Viau-Guay (2014) relève quant à elle trois limites aux dispositifs visant l'analyse de sa propre pratique professionnelle, par rapport au développement professionnel des étudiant.e.s :

- ils portent une conception de l'action professionnelle comme relevant de l'individu avant tout, en laissant de côté le rôle qu'y jouent les collectifs et les institutions ;
- ils peuvent être déconnectés de l'en-

semble de la formation, sans l'interroger réellement ;

- ils ne génèrent pas automatiquement du développement professionnel, à la fois parce qu'ils sont situés trop tôt : « le niveau de réflexivité critique, par lequel les apprenants questionnent les croyances et les préconceptions qui fondent leur action professionnelle, est difficilement atteignable en formation initiale », et parce que les enseignant.e.s ressentent souvent « la démarche proposée comme académique et peu significative pour eux à ce moment de leur développement professionnel » (Viau-Guay, 2014).

Analyser l'activité enseignante pour accompagner les enseignant.e.s novices

Une voie envisagée pour faire face aux limites décrites ci-dessus est de mieux appuyer la formation sur les travaux de recherche concernant l'activité enseignante. Cela soulève cependant des questions : comment, concrètement, l'analyse de l'activité enseignante peut-elle contribuer à la formation des enseignant.e.s (Viau-Guay, 2014) ?

Les travaux portant sur l'activité enseignante se concentrent sur ce qui est significatif pour l'enseignant.e dans son contexte de travail : « l'analyse de l'activité de l'ensei-



gnant va prendre en compte les émotions et les préoccupations de l'enseignant et les contraintes subjectives (de son point de vue) auxquelles il doit faire face dans l'exercice de son métier (élève en difficulté, prescriptions, etc.) [...]. [Cela revient à] déconstruire l'expérience professionnelle pour la rendre plus intelligible pour les acteurs concernés ou pour d'autres enseignants en formation » (Feyfant, 2013).

L'analyse de l'activité qui se déroule en classe, qui est souvent filmée, permet ainsi d'envisager le travail réel des enseignant.e.s novices comme une composante de

leur professionnalisation. En consignait « des techniques professionnelles en lien avec les situations professionnelles desquelles elles émergent » (Durand, Ria & Veyrunes, 2010), les enseignant.e.s novices observé.e.s participent à la construction d'une banque de données illustratives de ces situations typiques, d'un « conservatoire » du travail enseignant ●, composé à la fois de pratiques académiques mais aussi de pratiques plus innovantes, et qui nourrit à son tour les recherches sur l'activité enseignante et la formation (Ria, 2009 ; Jacq & Ria, 2019).

« L'activité requiert d'être appréhendée comme une forme provisoire d'adaptation aux situations professionnelles et comme un élément de compréhension plus large du développement des débutants. Les analyses tentent alors de dépsychologiser, de désingulariser voire même de dédramatiser l'activité professionnelle pour montrer les transformations les plus génériques d'une communauté enseignante débutante, et non les difficultés inhérentes à des enseignants en particulier. Par contre, force est de reconnaître que la plupart des formateurs ne sont pas sensibilisés à une telle approche dans laquelle tout projet de transformation des formés doit être appréhendé selon la compatibilité des dispositions à agir de ceux-ci aux nouvelles formes d'activités proposées. » (Ria, 2014)

Comment sont transposées dans la formation les données recueillies en analyse de l'activité ? Ces données peuvent tout d'abord « guider l'élaboration des cursus et des programmes dits professionnalisants [...], en s'appuyant sur une connaissance approfondie de la pratique à laquelle on prétend former [...] plutôt qu'uniquement sur le sens commun ou

la culture professionnelle » et peuvent aussi porter « sur la manière dont le programme est organisé ». En effet « de ces études découle un principe général selon lequel la seule alternance [entre les activités de formation en milieu académique et en contexte scolaire] ne suffit pas » (Viau-Guay, 2014).

« Un certain nombre de résultats de recherche permettent de constater que la prise en compte du travail réel dans l'élaboration des cursus de formation a des retombées positives sur les futurs enseignants. Des programmes ainsi conçus contribueraient à atténuer chez ces derniers le "choc de la réalité" et le sentiment d'incompétence ressenti par plusieurs enseignants lors de l'insertion socioprofessionnelle, en leur permettant d'anticiper ce qu'ils auront à vivre en situation réelle [...]. Une autre retombée est relative au fait de compenser – en partie au moins – les limites de l'apprentissage en milieu de travail. [...] Enfin, un certain nombre d'auteurs prétendent que les programmes ainsi élaborés pourraient contribuer à développer chez les futurs enseignants un rapport critique par rapport aux pratiques existantes en milieu scolaire, plutôt que de créer une fausse opposition entre les savoirs académiques et les savoirs pratiques, ces derniers étant jugés par eux plus pertinents. » (Viau-Guay, 2014)

Un exemple de « conservatoire » a été réalisé en 2010 par l'institut français de l'Éducation-ENS de Lyon avec la plateforme de formation des enseignant.e.s Neopass@action qui contient de très nombreuses vidéos d'enseignant.e.s commentées par différent.e.s acteur.rice.s et qui est largement utilisée en formation initiale et continue (ainsi qu'en formations de formateur.rice.s organisées par le [Centre Alain-Savary](#)).

Au-delà de la construction d'un cursus plus proche des pratiques enseignantes, l'analyse du travail de manière générale peut selon Clot être « un moyen de formation à la condition de devenir un instrument de transformation de l'expérience. Il s'agit alors d'une formation elle-même transformée en travail. Ce "travail sur le travail" a pour effet de produire un changement de statut du vécu, à la source d'un développement du pouvoir d'agir » (Félix & Saujat, 2015). Cela entraîne pour le « formateur de vastes possibilités d'intervention visant l'exploration de l'expérience à des fins de développement de la personne et de transformation des situations de travail et de vie » (Jobert, 2000, cité par Félix & Saujat, 2015).

« De notre point de vue, les véritables transformations du travail ne peuvent être portées que par les travailleurs eux-mêmes (Yvon et Durand, 2012) et, plus largement, par les collectifs qui seuls peuvent opérer des transformations durables de leurs milieux de travail. Ce parti pris n'est pas sans conséquence sur la manière de concevoir la formation et de produire des ressources capables d'y contribuer. Ainsi, il ne suffit pas de chercher à "comprendre pour transformer" le travail enseignant. Faut-il encore chercher à développer l'activité pour comprendre et transformer les situations de travail. De ce point de vue, la compréhension et la transformation se soutiennent mutuellement ; l'une et l'autre étant réciproquement le moyen et l'objectif. » (Félix, 2014)

L'observation par les stagiaires d'autres enseignant.e.s en exercice permet de mettre en œuvre une réflexivité de type comparative, de développer une compétence d'observation et d'analyse de la classe et de faciliter « l'exploration de possibilités d'action alternatives et

la mise à distance critique par rapport aux pratiques du milieu, ce qui est plus difficile à faire pour sa propre pratique, notamment à cause de mécanismes de défense. » Cela facilite aussi une identification forte qui peut produire un effet de réassurance. Enfin ces dispositifs « peuvent être vécus comme moins confrontants pour les participants que l'analyse de leur propre pratique, surtout chez ceux qui sont en début de formation » (Viau-Guay, 2014).

En dépit de son intérêt, il y a deux enjeux majeurs pour l'analyse de l'activité en formation (Viau-Guay, 2014). Le premier est la difficulté d'appréhension de l'activité enseignante : il est particulièrement difficile de « porter le regard au-delà des compétences individuelles pour s'intéresser à l'activité dans sa globalité et sa complexité ». D'autre part le postulat que l'activité enseignante serait caractérisée par des situations typiques ne va pas de soi, et même en l'admettant, on peut se demander comment faire pour que cette typologie n'entraîne pas une simplification. Le deuxième enjeu est le rôle de la formation initiale à l'enseignement comme levier de changement social : il existe un hiatus potentiel entre les pratiques existantes dans le milieu de travail et les pratiques que les formateurs et formatrices souhaitent générer par le biais de la formation initiale : « en s'arrimant aux pratiques existantes, les institutions d'enseignement ne contribuent-elles pas, à certains égards, à la reproduction plutôt qu'au progrès social ? » Le moyen de contourner cette difficulté est le développement d'une posture critique chez les futur.e.s enseignant.e.s, mais c'est un véritable enjeu : Viau-Guay (2014) propose pour cela de « concevoir des cursus initiaux de formation sur la base d'une connaissance fine du travail réel et des situations typiques de la profession et d'y intégrer des dispositifs d'analyse de la pratique de praticiens en exercice en début de formation, puis de sa propre pratique au fur et à mesure de l'avancement de la progression académique » (Viau-Guay, 2014).



PROFESSIONNALISER LA FORMATION ET LES FORMATEURS ET FORMATRICES

Comment concevoir un contenu le plus proche possible des pratiques enseignantes et assurer une formation de qualité pour un développement professionnel tout au long de la vie ? Un curriculum complet et cohérent de formation initiale des enseignant.e.s couvre à la fois les connaissances disciplinaires et pédagogiques, et développe des compétences pratiques en lien avec des connaissances théoriques. Des partenariats forts entre les établissements scolaires et les institutions de formation des enseignant.e.s peuvent faciliter cette réflexion et soutenir l'alignement du contenu de la formation des enseignant.e.s sur le contexte scolaire (OCDE, 2019a ; Desjardins *et al.*, 2012).

Livingston et Flores (2017) notent que le premier article de l'*European Journal of Teacher Education* portant sur les référentiels de compétences enseignantes date de 1982, mais les suivants sur cette thématique ont été publiés tout au long des années 2000.

Pour Filâtre (2018), il est important de concevoir des formations à partir des compétences professionnelles visées, comme c'est le cas dans de nombreux pays puisque les formations s'appuient sur un référentiel de compétences à atteindre. Il faut pour cela clarifier les compétences à mettre en œuvre, et construire des cursus permettant de viser leur acquisition à la fin de la formation initiale, en tenant compte de la diversité des étudiant.e.s formé.e.s. Mais comment faire en pratique, pour s'appuyer sur les référentiels de compétence des enseignant.e.s et quelles stratégies mettre en place pour développer concrètement les compétences visées ?

Quelle place pour les compétences en formation initiale ?

Les référentiels de compétences ont été mis en place progressivement pour développer la professionnalisation de la formation initiale : « *c'est en grande partie l'élaboration et l'utilisation d'un référentiel de compétences qui ont permis de renforcer le caractère professionnel de la profession et de la formation autour de compétences référencées* » (Altet & Guibert, 2014 ; Feyfant, 2010). Par exemple, en Irlande, le Teaching Council a développé un cadre national de référence pour la formation des enseignants appelé [Cosán](#). Ses normes ont été conçues pour rassurer à la fois la profession et le grand public au sujet de la qualité de la formation des enseignant.e.s et de sa capacité à s'adapter aux besoins changeants des apprenant.e.s. Il fournit un cadre de discussion sur l'enseignement et l'apprentissage, entre les enseignants, les parents, les élèves et toutes les parties prenantes, et il est actuellement en cours de développement, puisque les établissements peuvent participer à une [courte enquête](#) pour le développer.

Le cadre national de référence Cosán s'appuie sur le fait que les enseignant.e.s, en tant que professionnel.le.s de l'apprentissage, font preuve d'un engagement envers un enseignement-apprentissage de qualité pour leurs élèves et pour eux-mêmes, ainsi que d'un développement professionnel continu en vue d'améliorer leur pratique professionnelle. Il présente 6 parcours de formation : le tutorat/le coaching (comme « travailler en coopération avec ses collègues »), les pratiques et la collaboration (comme « partager ses expériences avec ses collègues »), la recherche (comme « participer à une manifestation scientifique »), les contributions professionnelles (comme « écrire un article » ou « participer à des débats sur l'éducation »), les activités professionnelles immersives (comme « s'engager dans un échange international »), les cours, programmes, ateliers et autres formations (comme « suivre un cours en ligne » ou « s'engager dans des formations dans ou hors de son établissement »).

Il est prévu que, lors de la planification de leurs parcours de formation, les enseignant.e.s choisissent une combinaison de parcours de formation qui répondent le mieux à leurs besoins d'apprentissage dans chacun de ces 6 domaines : la maîtrise de l'apprentissage, l'inclusion, le bien-être, le numérique, la littératie et la numératie, l'aide à la formation des enseignants.

En Europe de manière générale, un document commun [Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications](#) datant de 2010 précise les principes sur lesquels doivent se fonder les référentiels de compétences des diffé-

rents pays. L'enseignement doit être :

- une profession hautement qualifiée ;
- une profession qui suppose une formation tout au long de la vie ;
- une profession qui devrait être tournée vers la mobilité ;
- une profession fondée sur le partenariat et le travail collectif.

À partir de ces principes, trois compétences clés de l'enseignant.e sont définies :

- travailler avec les autres (élèves et collègues) ;
- travailler avec et dans la société ;
- travailler en utilisant ses connaissances, qu'elles soient disciplinaires, transversales ou numériques.

En France, le [référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation](#) est utilisé en formation initiale mais sert aussi de base d'évaluation lors des trois [rendez-vous de carrière](#) des enseignant.e.s. Il « fournit un cadre de référence commun à tous les professionnels de l'éducation et de la formation. Pour utiliser une image, le référentiel est à la fois la carte de l'institution, la feuille de route des formateurs et la boussole de chaque enseignant :

- pour l'institution, il traduit la culture professionnelle d'un métier dont l'identité recouvre des fondamentaux communs à tous et des spécificités propres à chaque spécialité ;
- pour les formateurs, il identifie les compétences fondamentales à acquérir en formation initiale, à consolider à l'entrée dans le métier et à développer dans un continuum tout au long de la carrière ● ;
- pour l'enseignant et le personnel d'éducation, c'est un outil dynamique qui lui permet de s'auto-positionner régulièrement et d'orienter son projet de formation. »

Ainsi, il devient « le cadre explicite commun à tous les prescripteurs du PAF qui sont encore majoritairement les corps d'inspection et les équipes de formateurs qui les secondent » (Thellier, 2019).

Pourtant, les référentiels de compétences ne résolvent pas tous les problèmes et peuvent s'avérer « plus sclérosants que porteurs de professionnalisation ». Ils sont obligatoirement arbitraires et réducteurs « puisqu'ils résultent d'une construction synthétique et consensuelle, aboutissement de négociations entre différents acteurs porteurs de représentations qui sont plus ou moins compatibles [...] [ce qui] peut produire un document qui peut apparaître comme étant trop simpliste, trop normatif, trop cumulatif, voire trop instrumental » (Altet & Guibert, 2014).

formation autour des compétences professionnelles », s'ancrer dans « une connaissance fine de la pratique professionnelle à laquelle on souhaite préparer » (Viau-Guay, 2014), le rôle des tuteurs et tutrices semble être particulièrement important. Mais dans la mesure où les tuteur.rice.s exercent dans des contextes différents, certains travaux de recherche préfèrent mettre l'accent sur leur fonction plutôt que sur leur statut, abordant d'une autre manière les moyens de mettre en œuvre l'alternance intégrative.

Comme il faudrait, pour « concevoir des curriculums ainsi que des dispositifs de



Deux conceptions possibles du métier d'enseignant.e

« Dans les préconisations européennes, une ambiguïté peut être relevée. L'analyse des textes de cadrage montre que les référentiels et l'utilisation qui peut en être faite, oscillent entre une conception professionnalisante de la formation et du métier et une conception plus techniciste. [...] En standardisant les façons de faire et des réponses à apporter aux problèmes rencontrés en formation, les référentiels évacuent la dimension culturelle ainsi que le recours aux savoirs d'analyse de la situation et au jugement professionnel. Le risque est alors de faire des enseignants des techniciens et non des professionnels au sens anglo-saxon du terme. » (Altet & Guibert, 2014)

En expliquant le succès de l'expression « fonction tutorale », Astier (2017) indique que le regard porte davantage sur les prestations fournies en formation que sur la construction de ces prestations par les acteurs et actrices dans la formation. Le succès de la fonction tutorale « tient au fait que la formule se situe à un carrefour sémantique où se croisent les registres de langage de la gestion, des formes d'organisation du travail, des évolutions managériales, des conceptions des logiques sociales d'accès à l'emploi et de la fonction des apprentissages. Ce faisant, elle se présente comme une interface entre des champs conceptuels et des univers de pratiques et se propose comme artefact de coordination et de contrôle des acteurs concernés. » Au-delà de l'expression utilisée, quels changements peut-on observer dans le quotidien des formateur.rice.s et des tuteur.rice.s ?

Professionnaliser les formateur.rice.s pour développer les compétences des enseignant.e.s

S'intéressant plus particulièrement aux tuteurs et tutrices, Liouville et al. (2015) notent que ceux-ci expriment le besoin « d'être accompagnés dans leur mission, de connaître le cadre de leurs fonctions, de suivre une formation spécifique pour cette mission qui, pour beaucoup d'entre eux, est nouvelle, de pouvoirs échanger avec leurs collègues tuteurs ». Eux-mêmes considèrent ce tutorat mixte entre université et établissement comme encore « balbutiant », car « une vision partagée du tutorat mixte n'existe pas vraiment dans les faits », le travail collaboratif entre tuteurs et tutrices étant en réalité assez réduit, et les stagiaires déplorant le manque de dialogue entre eux et elles.

Une piste pour répondre à ces besoins peut être de s'intéresser aux travaux de recherche visant à décrire l'activité même des tuteurs et tutrices. Pham Quang et Rémy (2016), à propos de la fonction tutorale en général, observent une diversité d'objets d'étude, comme :

- « la façon dont les tuteurs apprennent leur rôle de tuteur et se positionnent dans un collectif ;
- leur implication dans les processus de socialisation professionnelle des tutorés ;
- les formes et formats de participation progressive à l'activité de travail proposés pour les accompagner ;
- les mécanismes de coopération et rapports d'interdépendance qui se créent dans le binôme tuteur/tutoré ;
- les négociations, compromis, arbitrages qui résultent des contraintes liées à leur double activité de travail et de formation ;
- enfin les débats sur des enjeux du métier transmis. » (Pham Quang et Rémy, 2016)

Une focale particulière sur les formateurs et formatrices d'enseignant.e.s et leur développement professionnel est apparue dans les années 1990 dans les travaux de recherche en éducation (à travers le prisme d'un panorama des articles de l'*European Journal of Teacher Education* depuis 40 ans, Livingston & Flores, 2017) sur la formation des enseignant.e.s, avec un pic dans les années 2000 sur la notion de « bon formateur ou bonne formatrice d'enseignant.e ».

Pour développer les compétences des enseignant.e.s stagiaires, Chaliès (2016) préconise de se centrer davantage sur les tuteur.rice.s qui peuvent accompagner dans les pratiques de classe les stagiaires, au-delà d'une simple observation suivie d'un entretien. Il s'agit d'observer et d'améliorer les expériences vécues par les stagiaires, en les détaillant une par une et en faisant analyser aux stagiaires leurs propres manières de mettre en œuvre ces mêmes expériences, dans le but de leur faire construire leurs compétences en situation. Ces expériences, appelées « expériences normatives situées » sont liées à « la construction du sujet en formation [qui] est assimilée à un processus de subjectivisation par et dans l'usage d'expériences holistiques (chargées de composantes motrices, sensorielles et émotionnelles) et situées, c'est-à-dire toujours aux prises avec les situations et leur complexité. Ces expériences sont, par ailleurs, théoriquement considérées comme normatives car elles sont nécessairement apprises et socialement intelligibles au sein de la communauté professionnelle considérée. [...] Les expériences normatives situées (ENS) sont vécues en formation et se développent au sein même d'autres expériences de formation et/ou de travail. » La vidéo peut être utilisée si les tuteur.rice.s ne sont pas sur place, par exemple pour filmer les séances de classe. Il faut donc l'envisager « à l'intérieur d'un

accompagnement plus englobant structuré à l'échelle du plan de formation », qui peut également réunir un collectif de formateur.rice.s réunissant les tuteur.rice.s et formateur.rice.s universitaires.

Selon Desbiolles *et al* (2015) en revanche, si la question de la formation des formateurs et des formatrices se pose, c'est surtout pour un meilleur transfert des résultats de la recherche vers les formations. Celui-ci reste en effet à leurs yeux encore « peu explicite », et ils remarquent qu'ils n'ont rencontré « *que peu de formateurs en ESPE mettant en avant des contenus de formation intégrant des résultats récents de la recherche, peut-être parce que près des deux-tiers de ces formateurs ne sont pas des enseignants-chercheurs* ». Ils estiment en effet que « *les enseignants-chercheurs sont traditionnellement les mieux armés pour ce transfert des résultats récents de la recherche vers l'enseignement.* », du moins si leurs sujets de recherche s'y prêtent, ou s'ils ont été recrutés pour cela. Ils préconisent en outre que les autres formateurs et formatrices de l'ESPE soient également formés par la recherche et à la recherche, afin d'être à même eux aussi d'assurer ce transfert. En effet selon eux les formateurs et formatrices académiques « *ne sont que rarement en contact avec la recherche en dehors de leur éventuelle formation à l'ESPE, alors même que tous les acteurs rencontrés s'accordent à affirmer que tous les formateurs ont un rôle essentiel à tenir dans le transfert des résultats de la recherche vers les enseignants* ». Dans une annexe du rapport rédigé par Desbiolles *et al.* (2015), Loisel et Sève notent toutefois que l'utilité de la recherche dans la formation initiale des enseignant.e.s ne fait pas consensus : « *certains formateurs (notamment des PRAG) questionnent le rôle de cette formation et l'estiment non prioritaire au regard de la multiplicité des autres enjeux à poursuivre lors du master* » tandis que « *si de manière générale les enseignants-chercheurs insistent, eux, sur l'aspect formateur de la recherche, ils ne se positionnent pas tous de la même manière. Pour certains, cet aspect va de soi et ne mérite pas d'être interrogé : conduire un*



travail de recherche développerait des compétences génériques qui seraient transférables dans n'importe quelle pratique professionnelle. Pour d'autres enseignants-chercheurs, il est indispensable de penser une formation à et par la recherche spécifique en relation avec les enjeux de la professionnalisation des enseignants. »

Professionnaliser les formateur.rice.s, c'est leur donner tous les moyens possibles d'accompagner le développement des compétences des enseignant.e.s, qu'ils proviennent directement des recherches en éducation (par exemple des

didactiques disciplinaires pour préparer les cours), ou des recherches sur l'analyse de l'activité enseignante (pour mieux répondre aux besoins des enseignant.e.s). Mais ces apports ne peuvent être efficaces que si leur mise en situation est analysée grâce à l'expérience professionnelle des formateur.rice.s. À eux et elles de trouver le juste dosage entre recherche et pratique, pour chaque situation de formation, au-delà de l'invocation de leur rencontre.

BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative](#) en ligne, qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Altet Marguerite & Guibert Pascal (2014). Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. In Léopold Paquay *et al.* (dir.), *Travail réel des enseignants et formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 79-96.
- Ambroise Corinne *et al.* (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. Panorama des connaissances sur l'entrée dans le métier, *Éducation et socialisation*. n° 46.
- Astier Philippe (2017). Fonction tutorale. *Recherche et formation*, n° 84, p. 101-112.
- Baillat Gilles & Niclot Daniel (2017). Former les enseignants en Europe : une approche comparative. *Administration & éducation*, n° 154, p. 129-136.
- Benveniste Claire (2018). Professionnalisation des enseignants et démocratisation scolaire : une formation initiale pensée à l'aune de la réduction des inégalités scolaires ? *Éducation et socialisation*, n° 50.
- Biémar Sandrine *et al.* (2016). Regards croisés d'étudiants et d'enseignants sur la formation initiale en Belgique francophone. In Catherine Van Nieuwenhoven & Monica Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Brisson Max & Laborde Françoise (2018). Métier d'enseignant : un cadre rénové pour renouer avec l'attractivité. Paris : Sénat.
- Broccolichi Sylvain *et al.* (2018). Introduction. Le hiatus entre idéaux et réalités de l'école en France : constats récurrents, évolutions récentes et stratégies d'enquête. In Sylvain Broccolichi, Christophe Joigneaux & Stéphan Mierzejewski (dir.), *Le Parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Arras : Artois Presses Université.
- Chaliès Sébastien (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires. *Recherche et formation*, n° 83, p. 33-48.
- Collin Simon *et al.* (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, vol. 14, n° 1, p. 104-117.
- Commission européenne (2009). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Bruxelles : Commission Européenne.
- Couturier Catherine & Mierzejewski Stéphan (2018). Apprendre le métier de professeur des écoles ou composer dans l'urgence ? In Sylvain Broccolichi, Christophe Joigneaux & Stéphan Mierzejewski (dir.), *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Arras : Artois Presses Université.
- Daguzon Marc & Goigoux Roland (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, n° 181, p. 27-42.
- Darling-Hammond Linda (2017). Teacher education around the world : What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, vol. 40, n° 3, p. 291-309.
- Desbiolles Pierre *et al.* (2015). *Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015*. Paris : IGEN ; IGAENR.
- Desjardins Julie *et al.* (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : De Boeck.
- Devos Christine (2016). L'importance de l'identité enseignante et la réaction aux difficultés lors de l'entrée dans la profession. In Catherine Van Nieuwenhoven & Monica Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.



- Dufour France & Gareau Maryse (2016). Dispositifs de préparation à la transition vers l'insertion professionnelle dans le cadre d'un programme québécois de formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. In Catherine Van Nieuwenhoven & Monica Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Dufour France *et al.* (2016). Comment la préparation à l'insertion professionnelle des enseignants est-elle prise en compte par le milieu scolaire québécois ? In Catherine Van Nieuwenhoven & Monica Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Durand Marc *et al.* (2010). Analyse du travail et formation : Un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. Laval : Presses de l'Université Laval.
- Eurydice (2018). *Les carrières enseignantes en Europe : accès, progression et soutien*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- Félix Christine (2014). De l'intervention-recherche à la production de ressources : quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants ? *Recherche et formation*, n° 75, p. 51-64.
- Félix Christine & Saujat Frédéric (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. Bruxelles : De Boeck.
- Feyfant Annie (2010). *L'apprentissage du métier d'enseignant*. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 50, janvier. Lyon : INRP.
- Feyfant Annie (2013). *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 87, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Filâtre Daniel (2018). *Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles*. Paris : Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants.
- Gaudry-Lachet Anne (2019). La carrière des enseignants en Europe. *Note d'information de la DEPP*, n° 19.19.
- Guibert Pascal (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 74, p. 105-114.
- Jacq Clémence & Ria Luc (2019). Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants. *Administration & éducation*, n° 161, p. 111-118.
- Jobert Guy (2000). Dire, penser, faire. À propos de trois métaphores agissantes en formation d'adultes. *Éducation permanente*, n° 143, p. 7-28.
- Jorro Anne & Pana-Martin Francine (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants : entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches & éducations*, n° 7, p. 115-131.
- Lafontaine Dominique (2019). Europe : en Belgique aussi, la formation des enseignants se transforme. Article publié dans *The Conversation*. En ligne : <http://theconversation.com/europe-en-belgique-aussi-la-formation-des-enseignants-se-transforme-111589>.
- Lee Yoon Young (2017). Préparation au métier des nouveaux enseignants et besoins en développement professionnel. Résultats de TALIS 2013. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 74, p. 125-137.
- Leroux Mylène *et al.* (2016). Initiatives de milieux scolaires québécois visant à préparer les futurs enseignants à leur insertion dans la profession enseignante In Catherine Van Nieuwenhoven & Monica Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Liouville Evelyne *et al.* (2015). *Tutorat des futurs enseignants et conseillers principaux d'éducation*. Paris : IGAENR.
- Livingston Kay & Flores Maria Assunção (2017). Trends in teacher education: a review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years. *European Journal of Teacher Education*, vol. 40, n° 5, p. 551-560.

- Maulini Olivier *et al.* (2015). Contre le découragement et la routine... In Julie Desjardins *et al.* (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants ?* Bruxelles : De Boeck.
- MENESR (2014). *Lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public*. Circulaire n° 2014-080 du 17 juin 2014. Paris : MENESR.
- OCDE (2019a). *A Flying Start. Improving Initial Teacher Preparation Systems*. Paris : OCDE.
- OCDE (2019b). *Résultats de TALIS 2018. Vol. 1 : Des enseignants et chefs d'établissements en formation à vie*. Paris : OCDE.
- Perez-Roux Thérèse (2012). Processus identitaires en formation initiale des enseignants : entre cohérence du programme et logique(s) des acteurs. In Julie Desjardins *et al.* (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles : De Boeck.
- Périer Pierre (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.
- Pham Quang Long & Rémy Vanessa (2016). Introduction générale aux deux numéros : « Interactions tutorales et apprentissages en situation de travail » . *Recherche et formation*, n° 83, p. 9-17.
- Portelance Liliane (2016). Conclusion : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle en enseignement. In Catherine Van Nieuwenhoven & Monica Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Rayou Patrick & Véran Jean-Pierre (2017). Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses ? Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 74, p. 37-46.
- Rey Olivier (2005). *La formation des enseignants*. Lettre d'information de la VST, n° 13, décembre. Lyon : INRP.
- Ria Luc (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation In Marc Durand & Laurent Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF, p. 217-243.
- Ria Luc (2014). La plateforme Néopass@ction : genèse et usages. Entretien avec Luc Ria réalisé par Frédéric Saussez. *Recherche et formation*, n° 75, p. 127-130.
- SIES (Systèmes d'information et études statistiques) (2019). Les effectifs en ESPE en 2018-2019. *Note Flash Enseignement supérieur et Recherche*, n° 9.
- Tardy Sophie *et al.* (2018). *La formation continue des enseignants du second degré. De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré ?* Paris : Ministère de l'Éducation nationale ; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
- The Teaching Council (2011). *Policy on the continuum of teacher education*. Maynooth : The Teaching Council.
- Thellier Didier (2019). La construction d'un plan académique de formation : développement professionnel, formations de proximité et adossement à la recherche. *Administration & éducation*, n° 161, p. 105-109.
- Thorel-Hallez Sabine (2018). Le développement professionnel de professeur-e-s des écoles novices : entre conditions favorables et risques d'inhibition. In Sylvain Broccolichi, Christophe Joigneaux & Stéphan Mierzejewski (dir.), *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Arras : Artois Presses Université.
- Viau-Guay Anabelle (2014). Les limites des dispositifs de développement de la réflexivité Contribution de l'analyse du travail à la formation initiale des enseignant(e)s. In Léopold Paquay *et al.* (dir.), *Travail réel des enseignants et formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 127-139.
- Yvon Frédéric & Saussez Frédéric (2010). *Analyser l'activité enseignante : Des outils méthodologiques et théorique pour l'intervention et la formation*. Laval : Presses de l'Université Laval.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Joubaire Claire (2019). *Commencer à se former pour enseigner*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 131, septembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=131&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Anne-Françoise Gibert (2019). *Enseignement agricole : enseigner autrement* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 130, juin. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=130&lang=fr>
- Ravez Claire (2019). *L'interculturel à l'école : quels cadres de référence ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 129, mars. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=129&lang=fr>
- Rey Olivier (2019). *Pilotes et pilotage dans l'éducation*. dossier de veille de l'IFÉ, n° 128, février. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=128&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774