

PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS : L'ÉMERGENCE DE NOUVEAUX SAVOIRS

Yann VACHER*

**ESPE de CORSE, Université de Corse - RN 200 - BP 52 - 20250 CORTE /
vacher@univ-corse.fr*

Résumé

Depuis une vingtaine d'années la formation initiale des enseignants est investie par les logiques de professionnalisation : celle des acteurs et celles des offres. La recherche et la formation se sont approprié le concept et son champ. Ce mouvement ne s'est pas produit sans une modification de la place et de la nature des savoirs. La présente communication vise à éclairer ses conséquences sur les savoirs. Elle se fonde sur une revue de littérature, sur l'étude de l'évolution des dispositifs de formation à travers de grandes tendances et enfin sur des travaux de recherche relatifs à l'évaluation de dispositifs d'analyses de pratiques. Deux types de nouveaux savoirs, produits du processus de professionnalisation, seront ainsi mis en évidence, étudiés et discutés : le savoir situé et le savoir-analyser.

Mots-clés : savoir, programme de formation, réforme, formateur, enseignant stagiaire, formation en alternance

Le concept de professionnalisation qui se développe selon des processus hétérogènes et complexes (Bourdoncle 1991) a intégré le discours, les mises en œuvre et les buts de la formation initiale des enseignants. Cette introduction des logiques de la professionnalisation, bien que scientifiquement interrogée, a eu pour conséquence des déclinaisons opératoires plurielles. L'alternance à « géométrie variable » a le plus souvent été au cœur de ce processus impliquant une nouvelle façon de penser les formats et contenus de formation. Dans cette dynamique, la pertinence et la nature des savoirs au cœur de curricula de formation ont été réinterrogées.

La présente communication n'est pas fondée sur une recherche spécifique mais sur la mise en perspective de :

- une recherche portant sur les processus de professionnalisation et de développement de la pratique réflexive en IUFM (paradigme dans lequel nous nous situons) ;
- une analyse des tendances d'évolution des dispositifs et contenus de formation durant les deux dernières décennies à travers la littérature scientifique et professionnelle.

Du fait de cette construction, cet article assume sa « non exhaustivité », son caractère heuristique et son inscription dans une option cognitiviste privilégiant en partie une « entrée par les savoirs » plutôt qu'une entrée strictement et seulement « par l'activité » (Durand, 2008). Il est conçu comme une invitation à penser les mouvements des savoirs en lien avec les déplacements ou inflexion des logiques de formation.

L'article est ainsi bâti autour de la présentation en préalable de ce que nous entendons par professionnalisation. À la suite de ce cadrage conceptuel, deux savoirs en émergence dans la formation initiale des enseignants (conséquence des logiques de professionnalisation) seront étudiés. L'étude de l'émergence du savoir situé et du savoir analyser sera réalisée à travers l'analyse des mécanismes qui la composent et d'illustration de la forme que peut prendre cette émergence dans des dispositifs de formation. L'article se conclura par une discussion des éléments mis en évidence et une ouverture de la réflexion.

1. Éléments de définition des logiques de professionnalisation

Faisant suite aux premiers travaux francophones sur la professionnalisation (Lemosse 1989 ; Bourdoncle 1991), Richard Wittorski (2007) propose plusieurs modèles pour comprendre le développement des dimensions de la professionnalisation. Il met ainsi en évidence six logiques dont l'étude constituera notre cadre de lecture. La première des logiques porte sur l'action et se trouve du côté de la mobilisation en acte de savoirs qui n'impose donc pas la réflexion consciente (les « savoirs cachés » dans l'agir selon Schön, 1994). La deuxième logique relie la réflexion et l'action et aboutit à la construction de savoirs qui mettent en lien pratique et théorie dans les situations d'alternance, la situation vécue déclenche l'acquisition/construction des différents types de savoir. La troisième constitue un recul réflexif supplémentaire et s'articule autour de la réflexion sur l'action. L'analyse de pratiques professionnelles, l'un des leviers pour accéder à la construction d'une nouvelle lisibilité de l'action, vise la mise en perspective de savoirs d'expérience et de savoirs théoriques pour produire cette lisibilité. La logique suivante est structurée par la construction/acquisition de savoirs en vue des futures actions situées, l'orientation n'est alors plus la compréhension mais la production de nouvelles pratiques. Le processus de traduction culturelle est au cœur de la logique suivante dans laquelle l'acteur est accompagné pour opérer des déplacements de ses représentations en vue de saisir et s'intégrer à la culture professionnelle (construction du genre professionnel, Clot 1999). L'accompagnateur peut jouer le rôle d'expert transmetteur de savoirs d'expérience ou théoriques. La dernière logique est centrée sur le travail qu'effectue l'acteur pour traduire ses savoirs théoriques dans ses pratiques à travers l'expression de compétences.

En croisant avec ces six logiques les quatre dimensions que propose Michel Lemosse (savante, intellectuelle, pratique et groupale/communautaire, Lemosse 1989) nous identifions quatre éléments de définition du contenu des processus de professionnalisation :

- la prise en compte de la dimension culturelle et sociale du métier. La professionnalisation a pour moteur l'intégration du sujet à une communauté professionnelle, produit d'un développement historique (culturelles, institutionnelles et politiques) ;
- l'ancrage dans la pratique réelle et son contexte. L'alternance dans les formations professionnalisantes traduit le souci de cet ancrage ;

- l'orientation vers l'intervention professionnelle. Le processus de professionnalisation se fonde et est finalisé par l'action située et l'acquisition/construction par l'acteur de savoirs mobilisables en situation professionnelle ;
- le développement d'une activité réflexive. A travers la création de savoirs d'expériences conscientisés, la réflexion relie théorie et pratique, catalyseur potentiel des formations et de la professionnalisation qui en découle.

Les évolutions du métier d'enseignant (liées à des facteurs sociologiques, culturels ou institutionnels) ont imposé la transformation de la conception du métier. L'intégration des paradigmes de la complexité (Perrenoud 1996) a permis un éclairage du métier en termes d'incertitude et de dilemmes. La professionnalisation en formation et la professionnalisation des formations traduisent cette prise en compte des éléments de contexte pour améliorer l'efficacité de la construction des ressources par l'acteur. Cette logique fondée sur une alternance intégrative se traduit par un cycle pratique-théorie-pratique (Altet 1996) dans lequel aux savoirs à enseigner se sont ajoutés les savoirs pour enseigner (Perrenoud 1999). Les curricula de formation ont ainsi subi des changements au sein desquels deux nouvelles formes de savoir ont émergé : les savoirs situés et un savoir analyser. Ces deux types de savoirs (dont l'étude sera l'objet des parties suivantes) s'inscrivent dans la cohérence des quatre éléments de définition que nous avons mis en lumière, le premier traduisant l'ancrage dans la réalité des pratiques, de l'intervention et de la culture du métier et le second la dimension réflexive.

2. Les savoirs émergents : les savoirs situés et le savoir analyser

Précisons en préalable que nous utilisons ce concept de savoir pour identifier le contenu des formations en le liant à l'enjeu d'apprentissage. Pour autant ce concept est interrogé (Charlot 1997 ; Durand 2008), voire concurrencé actuellement par d'autres comme celui de compétence par exemple. Le savoir tel que nous le traitons n'est cependant pas conçu comme un territoire de conflit entre type de savoir : « *opposer savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle a sans doute un sens, mais à condition d'admettre immédiatement que ces deux catégories ne sont ni homogènes ni étanches* » (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay 2008 : 9). Comme nous l'avons précisé en introduction, l'usage du concept de savoir nous positionne dans une

option cognitiviste dans laquelle la prise de conscience et la verbalisation ont une importance selon nous et contribuent à la construction des ressources du professionnel.

Nous précisons enfin que la nature des deux savoirs, dont nous émettons l'hypothèse qu'ils sont actuellement en émergence, est hétérogène. Pour le savoir situé, sa nature relève d'un état de l'objet de formation, alors que pour le second, le savoir analyser, sa nature est d'être un objet de formation relatif à une procédure cognitive.

2.1. Les savoirs situés

Dans ses travaux en Psychologie clinique, Yves Clot met en évidence l'inadéquation des modèles applicationnistes, notamment parce qu'il existe un décalage important entre la tâche prescrite et la tâche réalisée (Clot 1999). Le travail réel diffère du travail idéalisé du fait de sa complexité et de la singularité qui en découle. Les principaux apports de ces approches (analyse de l'activité et études clinique du travail) ont été de positionner comme incontournable la formation à partir de situations réelles et de rompre ainsi avec des études de cas théoriques fondées sur des référentiels normatifs décontextualisés. Y. Clot insiste sur le fait que l'activité se déploie dans des systèmes plus complexes que la tâche prescrite et « *le réel de l'activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir [...] ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire.* » (Clot et alii 2000 : 2). Le passage d'une formation basée sur le « tu dois » à une formation orientée par le « comment fais-tu et qu'est-ce qui empêche de faire ? » implique que la matière première des formations passe de savoirs hors-sol théorique à des savoirs situés. Les travaux de la didactique professionnelle ont pour objectif de mettre en lumière les activités réelles mises en place par l'acteur et en leur sein les éléments susceptibles de constituer des contenus de formation tels que des invariants opératoires (Pastré, Mayen & Vergnaud 2006 ; Goigoux & Serres 2015). Dans cette réorientation du curriculum, les dispositifs s'articulent désormais autour de la possibilité pour l'acteur d'exprimer l'activité réalisée mais aussi l'activité empêchée et projetée.

Plusieurs dispositifs ou orientations des formations peuvent illustrer cette dynamique de recentrage sur le savoir situé.

Dans le second degré, la mise en place du corps des Formateurs Académiques (FA) incarne ce déplacement du côté des savoirs situés. Appelés à faire le lien entre le monde hypothétique de la théorie (formation en centre) et des pratiques (établissement scolaire) les FA ont pour mission de favoriser la mise

en relation et la valorisation par les enseignants en formation des savoirs théoriques à des savoirs d'expériences (les leurs ou ceux des FA). La particularité de ces formateurs est liée à leur statut qui est à la fois dans la formation et exercent en établissement. Cette orientation s'inscrit dans une dynamique plus vaste qui propose un déplacement de l'épicentre de la formation. Les travaux menés par Luc Ria dans le cadre de la chaire UNESCO proposent en effet de rapprocher la formation du terrain, voire de faire du terrain (l'établissement scolaire) le lieu central de la formation et ainsi de positionner les savoirs situés au centre des curricula (Ria 2015, colloque IFE mars 2015). L'Université, lieu de production du savoir, serait complétée, articulée ou se développerait en direction de « l'écosystème terrain » plus favorable à l'émergence de savoirs situés et donc hypothétiquement plus professionnalisants. Le dispositif Néopass constitue aussi une bonne illustration de ce déplacement qui traduit l'émergence de savoirs situés (Ria & Leblanc 2011). Autour de vidéos d'activités réelles, décrites et donc situées dans un contexte, la plateforme propose une variation de formes de confrontation (croisée, auto, par dyade dissymétrique...) qui permettent de dégager des conduites typiques, d'en comprendre les ressorts ou d'identifier les invariants opératoires qui structurent ces activités. Là encore, dans le dispositif Néopass et compte tenu de son support, l'émergence de savoirs situés (liés à des contextes d'apparition permettant de dégager les invariants du réel de l'activité) s'accompagne d'une sortie de l'espace universitaire des formations classiques et incarne le changement de paradigme énoncé.

Mais ce déplacement n'est pas sans poser un certain nombre de questions qui relèvent autant des registres institutionnels que corporatistes ou scientifiques. Patrick Rayou (2015) comme Christine Félix (2014) mettent en garde contre un déplacement qui relèverait de la pensée magique et rendrait de fait l'établissement formateur. C. Félix renvoie ainsi aux deux logiques des modes de formation (en centre et en établissement) en en précisant les limites mais aussi la nécessaire complémentarité dynamique :

L'efficacité du dispositif de formation aux métiers de l'enseignement tiendrait « aux vertus présumées du savoir, placé à l'origine de l'action, au poste de commande ». Dans la seconde, elle serait à rattacher aux vertus de l'expérience sur lieux de travail, sans voir que dans un cas comme dans l'autre, les apprentissages peuvent être partiels, voire incorrects, notamment lorsqu'ils s'en tiennent à la reproduction de gestes professionnels d'acteurs expérimentés sans compréhension des ajustements conceptuels leur permettant de construire des connaissances plus pérennes nécessaires à l'exercice de leur métier » (Félix 2014 : 8).

L'auteur fait apparaître en filigrane la complexité du processus d'apprentissage du métier, et la professionnalisation qui en découle, notamment dans la mise en perspective des différents contenus de formation. La nécessité d'un accompagnement, lors des formations, de ces allers-retours est à l'origine de l'émergence d'un second type de savoir : le savoir analyser qui sera l'objet de la partie suivante.

2.2. Le savoir analyser

Dans les situations qu'il vit, le professionnel est amené à développer des ressources qui se reconfigurent en système dans l'action. Pour augmenter le contrôle et le recul sur ses actions il développe aussi une réflexion sur ses activités. Cette réflexion est d'autant plus importante que les situations réelles qu'il rencontre sont complexes et nécessitent des arbitrages conscients face aux dilemmes. En formation, cette réflexion se traduit par une analyse sur la situation et sur soi. Ces processus sont théorisés dans le paradigme du praticien réflexif qui s'est fortement développé, de façon concomitante à l'émergence du concept de professionnalisation, dans les domaines de la formation d'adulte (Schön 1994 ; Tardif, Borges & Malo 2012 ; Vacher 2015). Ce paradigme s'incarne dans un rapport différent aux situations professionnelles que Marguerite Altet identifie à travers le développement d'un nouveau savoir : le savoir analyser. Quatre fonctions de ce savoir sont mises en lumière par l'auteur et chacune d'elle comporte une facette de ce rapport à la situation professionnelle : heuristique (qui ouvre des pistes de réflexion à partir de la mise en relation des éléments analysés), problématisante (qui aide à poser et résoudre des problèmes), instrumentale (qui facilite la rationalisation et la formalisation de l'expérience), et de changement (favorise la conception de nouvelles représentations des pratiques). Cette transformation du rapport à l'expérience traduit deux orientations possibles de l'usage de ce savoir analyser. La première, dans laquelle ce savoir permet une transformation des pratiques dans des échéances de court et moyen termes et que l'on retrouve dans la fonction de résolution de problèmes (fonction problématisante en lien avec les fonctions instrumentale et heuristique). Pierre Rabardel et Renan Samurçay parlent pour cette dimension « d'activité productive » au sens où elle participe et aboutit à la production d'une activité professionnelle nouvelle en situation réelle (Samurçay & Rabardel 2004). Ces auteurs proposent le terme « d'activité constructive » pour évoquer la seconde dimension dans laquelle le savoir analyser constitue le fondement potentiel du développement professionnel (principalement la fonction de changement en lien avec les trois autres fonctions). Cette dimension constructive s'inscrit dans une temporalité

longue sans contrainte d'échéances productives contrairement à la première dimension évoquée. Ces trois échéances temporelles (court, moyen et long terme) impactent directement la nature du développement du savoir analyser en formation en lui donnant des objectifs différenciés tels que la résolution de problèmes, la compréhension des situations vécues ou la construction d'une épistémologie professionnelle personnelle. La professionnalisation se constitue, dans le cadre de définition que nous avons utilisée, par un parcours de formation qui permet au professeur en formation initiale de rencontrer et faire se compléter ces deux dimensions et ces trois temporalités. La réflexion sur l'action (amplifiée par le développement du savoir analyser) permet en effet d'éclairer la complexité des situations, d'identifier les stratégies mises en œuvre, les mobiles de l'action et de s'interroger sur sa perception du phénomène.

Pour atteindre ces objectifs hétérogènes, de nombreux dispositifs de professionnalisation ont été développés dans les offres de formation, que l'on retrouve la plupart du temps désignés sous l'appellation générique d'Analyse de Pratiques Professionnelles (APP) et regroupant une importante variété de mises en œuvre dont nous analyserons trois options principales que nous mettrons en relation avec les dimensions constructives et productives de l'activité.

La première fonction du savoir analyser qui est développée est celle de doter l'acteur de ressources susceptibles de favoriser l'analyse de son discours sur l'agir. Ce moyen est selon Jean-Marie Barbier une porte d'entrée sur l'analyse de la pratique car la pratique n'est autre « le plus souvent que le discours que le sujet tient sur sa propre activité » (Barbier 2009 : 123). Développer le savoir analyser en formation consisterait donc pour les formateurs à « *faire dire la pratique* », selon l'expression de Pierre Vermersch, à travers le décryptage du discours en se basant sur l'identification des « satellites de l'action » (contexte, intention, jugement, déclaration) (Vermersch 1994). L'entretien d'explicitation que l'auteur développe à cet effet, provoque un réfléchissement des situations à travers un discours sur elle. L'émergence du savoir analyser en formation aurait ici une fonction de mise en lumière des perceptions de l'activité à travers un discours subjectif mais révélateur de l'engagement professionnel complexe. Maurice Lamy développe dans cette logique de mise en lumière un certain nombre de décrypteurs du discours qu'il décline en six catégories (les verbes d'action, les prises d'information réalisées dans la situation, l'énonciation des pronoms, les généralisations, le rapport entretenu avec le contenu exposé et enfin tout ce qui reste implicite dans l'énonciation) (Lamy 2014). Le savoir

analyser qui mobilise et se fonde sur ces décrypteurs du discours est développé à travers des dispositifs tels que le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (GEASE) que nous développerons aussi dans la deuxième option.

Dans cette option il ne s'agit plus de développer le décryptage du discours à la recherche du « caché dans l'agir » selon le sous-titre de l'ouvrage de Donald Schön, mais bien de doter l'acteur d'outils de catégorisation des composantes des situations analysées. L'approche multiréférentielle s'inscrit dans cette volonté de faire construire ou de proposer à l'acteur des cadres reproductibles de lisibilité de sa pratique (Ardoino 1993). Des dispositifs de formation, dont le GEASE évoqué précédemment, sont construits autour de l'entraînement à l'usage de ces grilles de lecture, c'est-à-dire la mobilisation systématique d'indicateurs pour « décortiquer » les situations analysées. Dans le GEASE, cette grille se compose de cinq champs : la personne, le groupe, le social, l'institutionnel et le didactique (Fumat, Vincens & Etienne 2003). Dans une vision extensive de cette option, le nombre et la nature de ces indicateurs pourraient être définis en fonction des ressources de l'acteur (psychologie, pédagogie, relations interpersonnelles, éthique...).

Dans ces deux options, un objectif de performance est fixé à travers la construction et l'usage systématique de grilles de lecture de la situation ou du discours. En ce sens, le savoir analyser pourrait être conçu comme une activité productive au sens de Rabardel et Samurçay, mais la plupart du temps les auteurs et concepteurs des dispositifs que nous venons d'étudier envisagent de façon concomitante une perspective constructive que nous développerons dans la dernière option.

Les phases dites « méta » que l'on retrouve dans de nombreux dispositifs d'APP (Vacher 2014) traduisent cette option dans laquelle le savoir analyser se décline à travers la capacité à analyser l'analyse. Cette perspective réflexive se fonde sur l'hypothèse de la possibilité pour le praticien d'accéder à la conscience et la compréhension des schèmes d'analyse qui organisent son savoir analyser. La portée n'est plus de ce fait directement productive mais participe au développement identitaire du professionnel et s'inscrit en conséquence dans une activité constructive. La mise en perspective de l'ensemble des éléments qui structurent le savoir analyser se traduit par une approche mutli-réfléchie (Vacher 2015). Au cours d'une séance d'un dispositif ARPPEGE par exemple (Vacher 2015) le participant est amené à « se déplacer » (recul et décentration) au gré des processus cognitifs provoqués (décalages internes entre ses propres analyses dissonantes et externes avec l'analyse des

autres participants). On notera que le développement professionnel, qui finalise cette orientation des dispositifs, interroge leur nature notamment à travers les questions de sécurisation de l'engagement face à la déstabilisation potentielle des identités en construction. Le savoir analyser qui en découle est en effet un facteur d'interrogation et parfois de déstabilisation/reconstruction des représentations, croyances et compétences qui fondent l'identité professionnelle.

Les deux savoirs que nous avons mis en lumière s'inscrivent dans un regard nouveau sur la formation initiale des enseignants et la professionnalisation qui en découle interroge la recherche et les concepteurs de dispositifs. Nous étudierons ces éléments dans la dernière partie de cet article.

3. Discussion et perspectives pour la recherche et la formation

Avant d'aborder les éléments de perspective, nous proposerons quelques éléments de mise en discussion de ce que nous venons de présenter. Tout d'abord précisons que la pertinence du processus de professionnalisation n'est pas une donnée acquise en soi. Si le concept (associé à celui de pratique réflexive) se retrouve dans les orientations institutionnelles actuelles et fonde un paradigme de recherche, il n'en est pas moins interrogé (Altet, Guibert & Perrenoud 2010 ; Tardif, Malo & Borges 2012). Ce parti pris cognitiviste que nous adoptons aussi et qui est notamment visible dans le paradigme du praticien réflexif est en effet mis en question à partir de l'interrogation des ressources mobilisées dans l'action et en formation. Sébastien Chaliès et Marc Durand mettent ainsi en évidence que lors de l'accompagnement d'un stagiaire par un tuteur les savoirs mobilisés sont rarement scientifiques (Chaliès & Durand 2000). M. Durand évoque plutôt l'usage d'une catégorie de savoirs intermédiaires, fruit d'une hybridation entre idéologie, expérience et références scientifiques (Durand 2008). Pour autant, les savoirs que nous avons mis en lumière au cours de l'article, s'ils relèvent pour certains de cette catégorie, participent dans notre paradigme de réflexion à la construction de l'identité professionnelle et notamment par les mécanismes de mise en mot de l'expérience, de catégorisation des vécus, de distanciation et de singularisation/généralisation des ressources construites. C'est bien la mise en perspective constructive par l'apprenant de cette diversité des savoirs et situations, fruit de l'alternance, qui est alors en jeu. Il est possible de s'interroger alors, « mais même aux endroits où une telle alternance est

possible – voire bien implantée – le contraste entre apprendre en enseignant (par immersion) et apprendre pour enseigner (en secondarisant cette pratique) – reste valable. » (Maulini, Meyer & Mugnier 2012 : 35). Et si comme nous l'avons vu, il s'agit de dépasser cette opposition apparente pour en faire émerger les compatibilités, cette volonté n'élimine pas pour autant l'effort conceptuel et pratique que nécessite cette mise en perspective : « On peut certes appréhender cet écart comme un ressort pour penser et agir plutôt que comme un champ de bataille où enliser le développement de la profession. Mais précisément : comment combiner au mieux les deux temps du cours de l'action (en situation) et des cours à propos de cette action (hors des urgences du terrain) ? » (Maulini, Meyer & Mugnier 2012).

En termes de recherche et de formation, l'émergence de ces deux nouveaux savoirs dans la formation initiale des enseignants ouvre plusieurs pistes à creuser pour répondre à cette question. En premier lieu la recherche pourrait se poursuivre en direction de l'analyse de l'impact des déplacements produits. La question de l'établissement lieu de formation (Ria 2015) est probablement à éclairer sous des angles pédagogique, didactique, institutionnel, professionnel ou encore politique afin d'en évaluer les conditions de réussite. D'autre part, le développement des travaux menés en clinique de l'activité et en didactique professionnelle apporterait de nouveaux éclairages (bien que s'inscrivant dans un paradigme de l'activité) sur ce que sont les nouveaux savoirs de la formation, ancrés dans le réel et la complexité des situations vécues et à vivre. De ce point de vue, le développement en formation des territoires de ces nouveaux savoirs constitue un enjeu central de la rénovation des pratiques (et donc des dispositifs) de formation. L'accompagnement de ce changement de paradigme est probablement le défi majeur que doivent relever les ESPE et notamment dans le contexte d'une orientation des formations et des concours vers une logique de professionnalisation. Pour ouvrir la réflexion, nous souhaitons évoquer des savoirs que nous n'avons pas étudiés ici mais qui semblent, à l'issue de cette analyse, faire sens car en émergence dans les dispositifs et offres de formation : le savoir échanger et les savoirs échangés. Comme nous l'avons vu à travers les logiques de la professionnalisation, la question des collectifs mais aussi des communautés professionnelles prend une importance en formation qui se traduit probablement par la nécessité de penser lors de la conception des offres à la nature et la place des savoirs échangés et du savoir échanger en tant que leviers de professionnalisation.

Références bibliographiques

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, et al. (Eds.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (27-40). Bruxelles : De Boeck.

Altet, M., Guibert, P. & Perrenoud P. (2010). Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation, *Recherches en éducation*, 8.

Durand, M. (2008), Diversité des situations et unités des savoirs en formation des enseignants, in Perrenoud P., Altet M., Lessard C. et Paquay L. (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, (pp.33-42). Bruxelles : De Boeck.

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation*, 25-26, 15-34.

Barbier, J.-M. (2009). Voies pour la recherche en formation des adultes. *Education & Didactique*, 3 (3), 120-129.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.

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

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Élément pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez G. et al. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1. En ligne : <<http://pistes.revues.org/3833>>

Former les enseignants dans les établissements scolaires : vers une nouvelle aire de professionnalisation ?, Colloque IFE chaire UNESCO « Former les enseignants au 21^e siècle », 26-27 mars 2015.

Felix, C. (2014). Du travail des « collectifs » à de nouvelles modalités de formation professionnelle : l'histoire du GAP, *Questions Vives*, 21. En ligne : <<http://questionsvives.revues.org/1510>>

Fumat, Y., Vincens, C., & Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Goigoux, R. & Serres, G. (2015). Analyse du travail *pour* la formation et en formation de formateurs d'enseignants. *Raisons éducatives*, 19 (à paraître septembre 2015).

Lamy, M. (2014). Quels liens entre l'Entretien d'Explicitation (EDE) et les analyses de pratiques professionnelles (APP) en groupe ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, 50-58.

Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants: le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 55-66.

Maulini, O., Meyer, A., Mugnier, C. (2012). Enseigner aux enseignants. Ou la pédagogie universitaire prise au mot. *Cahiers pédagogiques*, 25, 35-38.

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.

Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (Eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.

Rayou, P. (2015). Conférence de clôture du colloque UNESCO « *Former les enseignants dans les établissements scolaires : vers une nouvelle aire de professionnalisation ?* », ENS, Lyon, 26-27 mars 2015.

Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 2 (8), 150-172.

Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle. Etablissement formateur et vidéo formation*. Bruxelles : De Boeck.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.

Samurçay R. & Rabardel P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay, & P. Pastré (Eds), *Recherches en didactique professionnelle* (133-180). Toulouse : Octarès.

Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Vacher, Y. (2014). Phase méta en APP... quels contenus, quelles fonctions ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 4, 23-34.

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive*. Bruxelles : De Boeck.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

À propos de l'auteur

Yann Vacher est PRAG en EPS à l'ESPE de l'académie de Corse (Université de Corse). Docteur qualifié en sciences de l'éducation, chargé de mission innovation pédagogique pour l'Université. Objet de recherche : professionnalisation, pratique réflexive et analyses de pratiques professionnelles.

Courriel : vacher@univ-corse.fr

Pour citer cet article

Vacher, Y. (2016). Professionnalisation de la formation initiale des enseignants : l'émergence de nouveaux savoirs. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 72-85). Paris : Réseau national des ESPE.