

Dossier de veille de l'ifé)

VEILLE ET
ANALYSES**Claire Ravez**

est chargée d'études au sein de l'équipe Veille et Analyses.

FORMER À ENSEIGNER : ACTIVITÉ(S), MUTATIONS, TENSIONS

Résumé : Création des masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) en 2013, des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé) en 2019, des Écoles académiques de la formation continue (EAFC) en 2022 : les changements institutionnels successifs reconfigurent le travail ordinaire des enseignant-es qui en forment d'autres, novices ou non. Sous des appellations diverses telles que tuteur·rice, maître·sse-formateur·rice, conseiller·ère pédagogique, formateur·rice académique, etc., et aux côtés d'autres professionnel·les (personnels de direction et d'inspection, enseignant-es-chercheur·ses), ils et elles contribuent ainsi au développement professionnel des personnels d'enseignement.

Le *Dossier de veille*¹ n°143 s'intéresse à la nature et au sens du travail des formateur·rices d'enseignant-es, que les transformations contemporaines des systèmes éducatifs et des sociétés requestionnent, en tension entre attentes du terrain, positionnement institutionnel et adossement aux recherches.

La diversification des situations de formation initiale et continue, en lien avec la montée en puissance des logiques d'accompagnement professionnel, renouvelle les tensions et les dilemmes que les formateur·rices vivent au quotidien. Ces expériences nourrissent des dynamiques de professionnalisation plurielles, entre inégale reconnaissance professionnelle, traduction active des politiques éducatives et institutionnalisation progressive de leur propre formation. Cette dernière évolution illustre en partie les rapports complexes qu'entretiennent formation et recherches en éducation quand les formateur·rices d'enseignant-es cherchent à ancrer leurs pratiques dans l'ordinaire du travail enseignant.

Introduction	2
En situations de travail : le défi de la coactivité	4
Soutenir l'entrée dans le métier	4
Agir dans la durée au plus près des professionnel·les	9
Des instruments pour faire apprendre	12
Aller vers la professionnalisation de la formation, oui mais laquelle ?	15
Portraits de groupes sans « professionnalisation-profession »	15
Entre informer et transformer : quelle « professionnalisation-efficacité » ?	17
La « professionnalisation-formation » : former, un métier qui s'apprend	20
Entre mobilisation et coproduction, quels rapports aux savoirs de recherche ?	22
« Partager les références théoriques » : lesquelles, pour quoi et comment ?	22
S'engager dans une recherche, à quelles conditions ?	25
Analyser le travail (enseignant), développer l'activité	27
Conclusion	29
Bibliographie	30

¹ Le *Dossier de veille de l'IFÉ* propose une synthèse problématisée de travaux de recherche portant sur une thématique éducative. Il mobilise un choix de références issues de différentes disciplines dans une visée de médiation scientifique.



FORMER À ENSEIGNER : ACTIVITÉ(S), MUTATIONS, TENSIONS

Introduction

Trois réformes de la formation initiale des enseignant-es en dix ans (2010, 2013 et 2019), de nouvelles modalités de formation continue à l'école primaire avec les plans [mathématiques \(2018\)](#) et [français \(2020\)](#), la création des [Écoles académiques de la formation continue](#) (EAFC) en 2022 : en France, le paysage institutionnel de la formation initiale et continue des personnels d'enseignement se renouvelle rapidement.

Ces évolutions institutionnelles interrogent la place, le rôle et le statut de leurs formateur-rices. Au sein du système scolaire coexistent des tuteurs et tutrices, maîtres-formateurs et maîtresses-formatrices, conseillers et conseillères pédagogiques, formateurs et formatrices académiques et/ou éducation prioritaire, référents et référentes mathématiques de circonscription, etc. Ils et elles remplissent une mission de formation qui s'ajoute, dans de très nombreux cas, à leur activité principale d'enseignement. Ce pan de leur activité professionnelle s'exerce également en lien avec des personnel-les administratif-ves, de direction et d'[inspection](#), ainsi que des enseignant-es-chercheur-ses, exerçant notamment dans les [Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation \(Inspé\)](#), donc dans le champ de la formation initiale et continue d'adultes, universitaire et professionnalisante, ou d'autres intervenant-es (associations, etc.). Tous-tes interviennent à différents niveaux de cette politique publique : pilotage, animation, coordination, évaluation, etc.

Kelchtermans *et al.* (2018) définissent un formateur d'enseignant comme toute personne professionnellement impliquée dans la formation initiale ou continue d'enseignants. Cette définition semble très simple mais concerne en réalité de nombreux groupes professionnels aux pratiques variées qui ne s'identifient parfois pas eux-mêmes explicitement comme formateurs d'enseignants. (Daele *et al.*, 2022, §1)²

Dans la continuité des *Dossiers de veille* portant sur l'établissement formateur (Feyfant, 2013), le développement des compétences en situation de travail (Endrizzi, 2015) et la formation initiale des enseignant-es (Joubaire, 2019), cette nouvelle synthèse porte sur les recompositions récentes des activités ordinaires des formateur-rices d'enseignant-es. Celles-ci s'inscrivent dans un contexte et des préoccupations professionnelles, politiques et scientifiques qui, depuis plusieurs décennies, mettent au premier plan la nécessaire amélioration des pratiques d'enseignement au service de la qualité des apprentissages et des performances des élèves, en particulier pour réduire les inégalités de réussite scolaire. Selon les contextes nationaux, les formateur-rices contribuent ainsi tantôt à la promotion et à la mise en œuvre de réformes politiques, parfois adossées au mouvement de l'éducation fondée sur les preuves, ou plus largement à concevoir et animer des dispositifs de formation visant le développement professionnel des enseignant-es (Janosz et Galand, 2020). Centré sur le cas français, ce *Dossier* s'ouvre donc ponctuellement sur une partie de l'espace international, en particulier francophone, afin d'en souligner le caractère singulier ou partagé des caractéristiques et des transformations en cours.

Dans ce *Dossier*, le terme de formation renverra en effet à un « projet social (institutionnel et pédagogique) de transformation d'autrui, concrétisé dans des dispositifs et des pratiques » plus qu'au « processus personnel de transformation du sujet concerné » (Carré, 2020, p. 33). Nous utiliserons ici, dans un sens voisin de cette seconde acception possible du terme formation, la notion plus vaste de développement professionnel, comprise comme « un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 148)³.

Formation et accompagnement personnalisé des agents publics en vue de favoriser leur évolution professionnelle : un nouveau cadre juridique (2022)

L'article 1 du [décret n° 2007-1470 du 15 octobre 2007](#) stipule que « l'objet de la formation tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État et des établissements publics de l'État est de les habiliter à exercer avec la meilleure efficacité les fonctions qui leur sont confiées durant l'ensemble de leur carrière, en vue de la satisfaction des besoins des usagers et du plein accomplissement des missions du service. Elle doit favoriser le développement professionnel des fonctionnaires, leur mobilité ainsi que la réalisation de leurs aspirations personnelles. Elle concourt à l'égalité effective d'accès aux différents grades et emplois, en particulier entre femmes et hommes, et facilite la progression des moins qualifiés. »

L'article 2-1 du [décret n° 2022-1043 du 22 juillet 2022](#) définit désormais l'action de formation comme un « parcours pédagogique concourant au développement des connaissances et des compétences et permettant d'atteindre un objectif professionnel. Elle est réalisée en présentiel, à distance ou en situation de travail, selon des modalités déterminées par arrêté du ministre chargé de la fonction publique. »

Le décret de 2022 introduit de nouveaux dispositifs : le bilan de parcours professionnel, le plan individuel de développement des compétences et la période d'immersion professionnelle.

² Toutes les références bibliographiques de ce *Dossier de veille* sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#) en ligne.

³ Maulini (2021) et Malet *et al.* (2021) proposent une analyse critique de cette notion, qui ne recouvre pas littéralement l'expression anglaise *professional development* : les acceptions de la notion mettent en tension des discours institutionnels et académiques, descriptifs et normatifs, centrés sur les processus ou les produits, sur les dimensions individuelles et/ou collectives, sur des approches développementale ou professionnalisante.

Pour remplir leurs missions, les formateur·rices d'enseignant·es sont donc appelé·es à articuler, non sans difficulté, « savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche » (Lessard, 2008). Examiner les conditions de faisabilité et de viabilité de cette prescription revient à identifier et problématiser les dilemmes que les acteurs et actrices de la formation prennent en charge au quotidien – c'est-à-dire, dans la tradition d'ergonomie de langue française, de leur activité réelle (ce que cela leur demande de faire pour faire ce qu'ils et elles ont à faire, Leplat & Hoc, 1983).

En quoi ce positionnement à la croisée des logiques d'action du terrain, de l'administration et de la science questionne-t-il le sens de leur(s) activité(s), dans un contexte de reconfiguration simultanée du travail enseignant, des

politiques scolaires et des finalités et modalités des recherches en éducation ?

Ce *Dossier* s'ouvre donc sur les tensions inhérentes à l'activité en situation de formation, que la logique d'accompagnement vient renouveler. Entre déficit de reconnaissance professionnelle, soutien à la mise en œuvre des politiques éducatives et institutionnalisation de leur propre formation, il examine ensuite comment des dynamiques concurrentes de professionnalisation nourrissent de multiples constructions identitaires au sein d'un groupe professionnel pluriel. Enfin, il explore à quelles conditions différents champs de recherche en éducation, sur le travail et sur la formation, peuvent contribuer aux apprentissages professionnels des formateur·rices et au développement de l'activité de formation.

Le Dossier de veille « Former à enseigner : activité(s), mutations et tensions » : principes, processus et compromis de conception

Relevant de la médiation scientifique, ce Dossier de veille vise, au-delà d'une réception universitaire, à nourrir la réflexion des professionnel·les de l'enseignement et de l'éducation sur une thématique d'actualité (Ravez, 2023a). Il propose des repères sur les formateur·rices d'enseignant·es et sur leur(s) activité(s), à partir de travaux de recherche issus de différentes disciplines, aux ancrages théoriques et méthodologiques variés.

Le processus de conception de ce Dossier a articulé de manière itérative des phases de repérage, de catégorisation thématique, de sélection, de lecture critique de documents et de (ré)écriture. Le repérage des thématiques et des publications scientifiques s'est appuyé sur la bibliographie d'ouvrages généraux et d'instruments de travail récents, tels que des dictionnaires (Jorro [dir.], 2022 ; Coen et Rutz-Christian [dir.], 2021), des manuels universitaires (Carré et Caspar [dir.], 2017 ; Carré et Mayen [dir.], 2019, Jézégou [dir.], 2019) ou des synthèses à visée professionnelle (par exemple Ardouin, 2023 ; Carré, 2020 ; Ria, 2019). La veille scientifique menée au sein de l'équipe Veille et analyses de l'Institut français de l'éducation (IFÉ) a également permis d'identifier des sommaires de revues françaises et francophones, des ouvrages, des thèses et des colloques, et donc des chercheur·ses et des concepts centraux⁴. La consultation de plateformes numériques (Cairn, OpenEdition, Persée, Érudit, HAL) a donné accès à d'autres articles et ouvrages scientifiques. La problématisation de ce Dossier doit également aux échanges permis par l'environnement de travail de l'IFÉ : notamment la [formation de formateur·rices](#), la chaire Unesco « former les enseignants au XXI^e siècle » (Ria [dir.], 2015, 2016) et le centre Alain-Savary.

Les références bibliographiques retenues répondent à des critères d'ordre éditorial (travaux empiriques, revues de littérature, textes programmatiques, publications interface), matériel (documentation majoritairement électronique, si possible en accès libre), linguistique (publications majoritairement écrites en français) et scientifique. Leur sélection vise en effet à rendre compte de la pluralité des apports disciplinaires et des courants de recherche caractéristique des sciences de la formation (Las Vergnas, 2017)⁵. Ainsi, les travaux menés en analyse du travail et de l'activité permettent de comprendre et de soutenir l'engagement subjectif des professionnel·les ; la sociologie (de l'éducation, de l'action publique, des groupes professionnels) et l'histoire de comprendre les dynamiques de professionnalisation des métiers de la formation ; la philosophie de questionner les arrière-plans de concepts polysémiques ; la psychologie (cognitive, du développement, sociale) d'identifier les conditions des apprentissages professionnels ; les sciences du langage de s'intéresser aux interactions langagières en formation ; les didactiques disciplinaires, enfin, de souligner l'importance des contenus d'enseignement et des apprentissages des élèves en formation d'enseignant·es.

⁴ Le [Centre de documentation sur la formation et le travail \(CDFT\)](#) du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) effectue également une veille dans le domaine de la formation professionnelle d'adultes.

⁵ En 2018, la [section 70 du Conseil national des universités \(CNU\)](#), qui organise la carrière des enseignant·es-chercheur·ses à l'université, a été renommée. Les « sciences de l'éducation » ont fait place aux « sciences de l'éducation et de la formation ». Reconnaissance institutionnelle du champ des recherches sur la formation d'une part, cette décision appelle à réinterroger d'autre part les liens épistémologiques entre éducation et formation (Marcel, 2019).



En situations de travail : le défi de la coactivité

Association de permanences et d'innovations, les situations de travail de formation des enseignant-es génèrent de nombreux dilemmes, inhérents à l'activité humaine (Prot *et al.*, 2010). Ceux-ci traversent l'accompagnement à l'entrée dans le métier, les modalités plus collectives de formation continue, et, dans tous les cas, les usages des instruments langagiers et techniques par les formateur-rices.

Qu'est-ce qu'une situation de travail ?

En didactique professionnelle (Mayen, 2012), une situation de travail (ou situation professionnelle) :

- met en présence des personnes aux statuts, positions, motifs et niveaux de compétence variés ;
- est déterminée par sa ou ses fonctions ;
- porte sur des systèmes d'objets et de phénomènes à transformer ;
- est organisée autour de tâches à réaliser associées à des buts, plus ou moins clairement définis...
- ... à atteindre dans des conditions déterminées (espaces matériels et institutionnels, conditions techniques et organisationnelles, etc.) ;
- et en suivant des règles plus ou moins explicites ;
- elle comporte enfin des systèmes d'instruments, dont le langage, permettant d'orienter les émotions, la pensée et l'action.

Soutenir l'entrée dans le métier

De la visite formative en classe au tutorat en établissement et aux collaborations inter-métiers et interinstitutionnelles, élargir progressivement le regard sur l'activité ordinaire des formateur-rices en milieu de pratique et en institut de formation permet d'en identifier les multiples tensions⁶. En effet, l'alternance s'est institutionnalisée comme modalité de formation initiale (via des stages d'observation, de pratique accompagnée ou en responsabilité en milieu de pratique), en articulation, dans l'idéal de l'alternance dite intégrative, avec les contenus abordés en milieu de formation. La question vive du décro-

chage professionnel en début de carrière d'une part, et le nombre croissant d'enseignant-es contractuel-les de l'autre reconfigurent également les missions des enseignant-es qui interviennent en formation continue, lors de la phase critique d'insertion professionnelle de leurs collègues.

PEMF, FA, etc. :

parlez-vous la langue des sigles ?

Dans le premier degré, des maître-ses d'accueil temporaire (MAT) accueillent les étudiant-es en stage d'observation et de pratique accompagnée (SOPA). L'obtention du [certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur \(Cafipemf\)](#), créé en 1985, permet par ailleurs de candidater sur des missions et/ou des postes spécifiques, ou d'y être stabilisé-e après une affectation provisoire :

- professeur-e des écoles-maitre-sse formateur-ric(e) (PEMF), avec une décharge partielle d'enseignement pour accompagner les étudiant-es des Inspé (étudiant-es alternant-es contractuel-les, EAC) et des fonctionnaires stagiaires enseignant-es (FSE) sur le terrain, et de façon ponctuelle ou en temps partagé en Inspé en tant que formateur-ric(e) universitaire (FU), en lien avec les équipes de circonscription selon des modalités diverses d'une académie à l'autre ;
- conseiller-ère pédagogique de circonscription (CPC), profil généraliste ou éducation physique et sportive (EPS), exerçant à temps complet en équipe (deux CPC minimum par circonscription) auprès d'un-e inspecteur-ric(e) de l'Éducation nationale en charge d'une circonscription du premier degré (IEN-CCPD). Des profils de CPC référent français de circonscription (RFC) ont été créés en 2020, alors que les référent-es mathématiques de circonscription (RMC), depuis 2018, présentent des profils plus variés (PEMF, directeur-ric(e) d'école, professeur-e de mathématiques en collège, etc.). Les enseignant-es référent-es pour les usages du numérique (ERUN) peuvent en fonction des circonscriptions détenir le Cafipemf et/ou être nommé-es sur un poste de CPC, tout comme des conseiller-ères pédagogiques pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CPC-ASH) ;
- conseiller-ère pédagogique départemental-e (CPD), en nombre variable et en charge de dossiers thématiques (maîtrise de la langue [MDL], mathématiques, maternelle, musique, arts plastiques, EPS, formation, etc.), exerçant au niveau du département (entre l'échelon de la circonscription et celui de l'académie).

⁶ L'une des épreuves d'admission au [certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur \(Cafipemf\)](#) et au [certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique \(Caffa\)](#) consiste en une observation de classe suivi d'un entretien et de la rédaction d'un compte-rendu de visite (dans certains cas, l'animation d'une séance collective de formation remplace cette situation). Dans le premier degré, l'autre épreuve consiste en un entretien avec le jury à la suite d'une séance de français ou de mathématiques (en fonction de la première épreuve) menée par le-la candidat-e dans sa propre classe. Dans le second degré, il s'agit de rédiger et soutenir un mémoire professionnel portant sur une thématique de formation ou d'accompagnement (ce qui a été aussi le cas dans le premier degré entre 2015 et 2021).

Dans le second degré, le tutorat en établissement est assuré par des professeur·es en plus de leur service d'enseignement. Le [certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique \(Caffa\)](#), créé en 2015, est désormais souvent requis pour exercer à temps partagé à l'Inspé ou comme formateur·rice académique (FA) en École académique de la formation continue (EAFC). Ces fonctions étaient auparavant exercées sans condition spécifique de recrutement, selon les expertises et les missions (disciplinaires, transversales). Certaines formations restent assurées de façon plus ponctuelle par des professeur·es des lycées et collèges (PLC), ou de lycée professionnel (PLP) sous forme d'heures supplémentaires. Les corps d'inspection pilotent et animent ces réseaux.

Depuis 2014, des formateur·rices éducation prioritaire (FEP) des premier et second degrés exercent, selon des modalités de recrutement, d'affectation et des quotités horaires variées, dans ou au service des réseaux d'éducation prioritaire, renforcés ou non (REP/REP+).

Les conseiller·ères en ingénierie de formation (CIF), dont le parcours professionnel est souvent lié à l'enseignement, sont responsables de la conception et de la mise en œuvre des plans de formation par discipline, thématique, et/ou bassin, au niveau académique ou départemental.

La liste des acronymes en usage varie en fonction des évolutions institutionnelles et des contextes locaux – la créativité étant dans les deux cas particulièrement développée...

La visite formative : évaluer au service des apprentissages ?

Situation de travail emblématique de la formation des enseignant·es novices, l'observation d'une séance de classe suivie d'un entretien post-leçon joue un rôle central dans l'activité des tuteur·rices et formateur·rices, en raison de sa fréquence, mais aussi de sa place dans leur formation et leur certification institutionnelles.

« Les conseils les mieux reçus sont ceux qui impactent peu les habitudes, qui ont des répercussions directes et immédiates sur le déroulement de la classe en apportant plus de confort » (Moussay et Serres, 2016, p. 214) Attendus mais difficiles à prioriser, ordonner, (faire) formuler, accepter et appliquer, les conseils formulés lors des entretiens post-leçon constituent des prescriptions secondaires pour les novices ; celles-ci s'ajoutent aux pres-

criptions institutionnelles ([référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation](#) de 2013, [socle commun de connaissances, de compétences et de culture](#) de 2015, [programmes disciplinaires](#) régulièrement renouvelés, etc.) auxquels les novices aspirent à se conformer. Comment formuler des attentes réalistes, qui soutiennent leur sentiment d'efficacité ? Les novices vivent en effet des expériences communes (indétermination, contradiction, exploration, Ria *et al.*, 2004) dans la découverte d'un métier toujours plus complexe, et à partir de trajectoires antérieures toujours plus variées (Joubaire, 2019 ; Ravez, 2022a, 2022b). Formuler un conseil nécessite donc dans un premier temps d'identifier la tâche d'enseignement telle qu'ils et elles la redéfinissent (Daguzon et Goigoux, 2012)⁷. Différents leviers peuvent ensuite contribuer, de façon plus ou moins rapide, à déplacer leur attention du maintien de l'ordre à l'engagement des élèves dans la tâche et à la prise en compte de leurs apprentissages effectifs (Saujat, 2004). Ainsi, Bécue (2015) a synthétisé quatre conditions pour qu'un entretien post-leçon soutienne le développement professionnel des débutant·es :

- présentation et reconnaissance d'un problème issu d'une observation ou d'un vécu partagé ;
- dynamique relationnelle permettant l'expression de chaque point de vue ;
- formulation explicite d'une solution tenant compte de la globalité de la pratique enseignante ;
- et accompagnement dans la durée des changements proposés.

Dans les échanges, les novices peuvent cependant masquer leurs difficultés. En effet, le jugement professionnel des formateur·rices est formalisé dans les comptes-rendus de visite (Avezard-Roger *et al.*, 2012 ; Genès et Reuter, 2012). Ces documents, rédigés à partir des observations et du dialogue avec le·la stagiaire, portent de plus en plus sur l'acquisition progressive de compétences professionnelles (Tourmen, 2015). Entre logiques d'accompagnement formatif, de certification et de titularisation, ils contribuent *in fine* à obtenir un diplôme et/ou un emploi stable dans la fonction publique.

L'évaluation en formation professionnelle initiale à l'enseignement constitue un objet de recherche en développement à l'échelle internationale (Malo et Monfette [coord.], 2023)⁸. Cette question s'avère aussi particulièrement vive pour les professionnel·les de la formation dans d'autres milieux : coconstruit avec des formateur·rices, le prototype de la plateforme de vidéoformation EDFpass s'intitule par exemple « évaluer : dilemmes de formateur » (Mouton et Flandin, 2016).

⁷ En psychologie ergonomique, la tâche redéfinie désigne la nécessaire interprétation par l'opérateur·rice de la tâche prescrite, nécessaire à la réalisation de cette dernière (Leplat et Hoc, 1983).

⁸ Plusieurs groupes comme le [Groupe de recherche sur l'enseignement et la formation de formateurs d'enseignants \(Grefte\)](#) en Belgique, le [Regroupement pour l'étude et l'évaluation des enseignants stagiaires \(Reéves\)](#) au Québec ou le [Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles - gEvaPP](#) étudient, entre autres, ce processus.

Postures et gestes professionnels d'accompagnement en entretien formatif (Jorro, 2016)

Jorro s'appuie depuis plus de vingt ans sur un corpus théorique ancré dans les sciences humaines et sociales pour mettre en avant le caractère incorporé de l'agir professionnel. Dans ce cadre, la notion de posture, « système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations et des objets » dans une situation donnée (Ardoino, 1990) » (p. 114-115) souligne l'intention vis-à-vis d'autrui. Intention et posture s'incarnent dans des gestes professionnels, qui comportent quatre facettes : l'adresse qui incarne le souci de la relation, le sens de l'opportunité (*kairos*) qui permet d'intervenir au moment opportun, son amplitude et son message éthique.

Jorro a identifié cinq postures d'accompagnement formatif en situation d'entretien post-observation de séance de classe, associées à des gestes professionnels :

- le cadrage de la situation d'entretien (aménagement de l'espace, annonce de la durée et des modalités de prises de parole) par le « pisteur » rassure l'enseignant-e ;
- le « contradicteur » écoute activement et questionne, interpelle sur des idées préconçues, fait dégager et problématiser des points essentiels – ce qui nécessite de pouvoir lire la situation de classe de manière critique, de se comprendre comme « enquêteur » plus que comme « spectateur » ou « interprète » ;
- le « traducteur » explicite de façon accessible des aspects ou des notions, les désigne, les clarifie, les explique pour les faire comprendre, les institutionnalise pour les valider ;
- conscient de ses propres limites, le « médiateur » renvoie à des ressources didactiques et à d'autres personnes-ressources ;
- enfin, le « régulateur » (co)évalue ou permet à l'enseignant-e de s'autoévaluer, valorise les réussites et fait dégager des pistes d'action (p. 124-128).

Tutorer, accompagner : entre profession, relation et réflexivité

Accompagner les premiers pas professionnels d'un enseignant-e ne se réduit pas à la situation de visite formative. Matteï-Mieusset et Brau-Antony (2016) ont listé neuf facettes de cette fonction tutorale : observer et évaluer l'acte d'enseignement des débutant-es, co-analyser leur pratique, travailler sur la conception de l'acte d'enseignement, les valider institutionnellement, les accueillir et les intégrer dans l'établissement, les (faire) accueillir dans d'autres classes, travailler sur des activités autres que l'enseignement, travailler avec d'autres professionnel·les avec et pour les débutant-es, et enfin accéder, gérer et être formé-e au tutorat.

Aider à trouver sa place dans un établissement scolaire

Le choc de la découverte du métier enseignant renvoie à ce qui se passe en classe, mais aussi en termes organisationnels et institutionnels. À partir d'études portant sur les écoles primaires néerlandaises et belges, März *et al.* (2019) et Coppe *et al.* (2021) mettent en avant :

- la nécessité d'un programme de formation formel pris en charge collectivement (direction, supervision universitaire, tutorat, autres enseignant-es) et poursuivi au-delà de la formation initiale en raison du caractère complexe du travail enseignant en établissement ;
- de modalités informelles de socialisation professionnelle tenant compte des ressources des stagiaires pour participer aux actions de la communauté éducative ;
- et d'un comportement proactif de la part des étudiant-es en enseignement en dépit du caractère temporaire et précaire de leur présence dans l'établissement.

En complément des concepts de travail collaboratif et de conscience des rôles, ce groupe de chercheur·ses souligne le rôle de la littératie organisationnelle dans l'insertion professionnelle des novices. Ce concept désigne les savoirs permettant de « comprendre et de lire le fonctionnement micropolitique d'une organisation scolaire, et d'agir sur la base [d'une] compréhension » de ces enjeux contextuels, institutionnels et organisationnels (März *et al.*, 2019, p. 67). En l'absence d'explicitation de ces savoirs, ce sont des ressources inégalement réparties en fonction des trajectoires biographiques qui sont mobilisées.

Trois dilemmes traversent l'activité des tuteur·rices :

- aider ou évaluer ;
- aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner ;
- transmettre ou faire réfléchir sur le métier (Chaliès *et al.*, 2009).

Cette dernière tension est différemment prise en charge en fonction des programmes de recherche. Dans le cadre de l'anthropologie culturaliste, Chaliès et Bertone (2015) proposent d'énoncer une règle de métier (action conforme aux attentes des membres de la communauté enseignante) dans une première situation de formation (co-préparation de séance, cours en institut de formation, etc.), puis de soutenir son suivi en aménageant la situation de travail en classe (co-intervention par exemple), afin que le ou la débutant-e en expérimente l'efficacité. L'aménagement de cette règle en fonction de la singularité des situations signale l'intégration des novices dans le genre professionnel enseignant, ils et elles s'émancipant des actions effectuées tout en préservant l'intention et les effets attendus. Les formateur·rices peuvent enseigner ces règles de manière intentionnelle (en les formali-

sant sous forme d'énoncés) ou non⁹.

Pour Clot, psychologue du travail fondateur du courant de la clinique de l'activité, la formation professionnelle initiale soutient les novices quand elle les place au contact de règles de métier partagées, mais aussi de « disputes » entre anciens » (Clot, 2007, §34) pour transmettre un métier vivant. Celui-ci renvoie à la nécessaire réinvention d'un genre professionnel partagé, c'est-à-dire ce que les professionnels partagent pour arriver à travailler, par sa stylisation continue par les sujets qui l'exercent (Clot et Faïta, 2000)¹⁰.

Les compromis opérés pour résoudre les dilemmes en situation renvoient à des conceptions différentes du tutorat, du mentorat et/ou du *coaching*¹¹ comme modalités d'accompagnement à l'insertion professionnelle. Baudrit (2022) met en évidence deux rôles majeurs du tutorat, l'apprentissage professionnel et le soutien affectif, ainsi qu'une tension structurante entre proximité et distance.

Une analyse philosophique permet de dégager les lignes de force de la « nébuleuse » (Paul, 2021/2002) des pratiques d'accompagnement, de plus en plus mobilisées dans les prescriptions du travail avec les enseignant·es. « Être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (Paul, 2009a, p. 95) : Paul souligne les limites de ce nouveau paradigme dans les champs professionnels de l'éducation et de la formation, de la santé, du travail social et médico-social, et de la gestion des ressources humaines : injonction au changement, écart entre discours sur l'individualisation des dispositifs et les contraintes budgétaires qui oblitèrent ces vœux pieux, difficile conjugaison de « la dissymétrie des places avec la symétrie relationnelle » (Paul, 2009b, p. 45) – constat partagé par le philosophe de l'éducation Roelens, dans sa conceptualisation de l'autorité formative à l'heure d'une société des individus démocratique et libérale¹².

Former à et par la réflexivité ?

Depuis la traduction et la diffusion des travaux de Schön, les formateur·rices d'enseignant·es ont peu à peu fait de la pratique réflexive l'une de leurs principales préoccupations professionnelles (Maleyrot, 2015). Depuis le milieu des années 1990, de nombreux dispositifs, pratiques, discours institutionnels et scientifiques ont développé l'analyse de pratiques (professionnelles) dans les domaines de la santé, du travail social, de l'éducation et de l'enseignement. Les différents protocoles mis en œuvre, leurs soubassements théoriques, et donc leurs buts et leurs effets s'avèrent cependant variés (Altet et Vinatier, 2021, Vacher, 2018). Certains relèvent de « dispositifs centrés sur la personne qui permettent de « travailler » son rapport affectif à la situation vécue » (Altet et Vinatier, p. 376), dans une approche clinique impliquant l'écoute du sujet et la mise en avant d'enjeux relationnels, parfois d'orientation psychanalytique. D'autres sont centrés sur l'analyse didactique de séances de classe, afin d'analyser l'activité cognitive et intellectuelle des élèves à partir de leurs actions et de leurs productions, ou sur le développement de compétences professionnelles comprises dans un sens plus large.

Plusieurs courants de recherche invitent à mettre à distance cette nouvelle doxa. Les débats autour de cette figure imposée de la formation des enseignant·es depuis plus de vingt ans renvoient, entre autres :

- à son objet (les apprentissages des élèves) et aux outils conceptuels nécessaires pour réélaborer l'expérience dans l'analyse et la discussion en didactique (Schneuwly, 2015) ;
- à son articulation avec d'autres traditions intellectuelles (Tardif, 2012) ;
- ou encore à la difficulté à la mettre en œuvre dès l'entrée dans le métier pour apprendre à surmonter ses épreuves professionnelles. Cette réflexivité se construit progressivement, entre expériences, émotions et ressources culturelles pour les mettre à distance d'une part, entre réflexion hors situation de travail et réinvestissement en situation de travail dans le cadre d'une ingénierie de l'alternance de l'autre (Bertone, 2016), puis lors des premières années d'exercice à plein temps du métier enseignant (Mamede, 2018).

Questionner la notion de réflexivité appelle à préciser ses attributs : comment et à quoi réfléchit-on ? De quelle activité cognitive et de quels genres discursifs parle-t-on ? Mamede différencie ainsi réflexivité première (récit circonstancié proche du vécu marqué par un enchaînement causal entre actions) et seconde. Celle-ci comporte trois facettes : rapport plus complexe à la réalité vécue, possible remise en question de soi et explicitation multifactorielle et en partie décontextualisée des relations de causalité entrevues au premier abord.

La sociologue des organisations Demailly (2009) invite à exercer une autre forme de vigilance critique face à « l'injonction à la réflexivité » dans une société hypermoderne de la connaissance et de l'évaluation (continue) de l'action. Au-delà d'une « conscience de la conscience » (p. 36) d'ordre philosophique, elle souligne que les « rationalités et les logiques des discours réflexifs sont multiples, instrumentales et/ou éthiques, et socialement situées » (p. 41).

⁹ Amathieu et Chaliès (2022) mobilisent ce cadre théorique pour analyser une situation de formation continue sur la coopération en classe de Seconde.

¹⁰ L'équipe Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (Ergape) a construit les ressources de la thématique « aider les élèves » de la plateforme Néopass@action sur ce principe (Félix, 2014).

¹¹ Salman (2022) propose une sociologie critique de cette pratique, proposée en particulier aux cadres d'entreprise ou de la (haute) fonction publique, à la fois héritière d'une tradition managériale de psychologie appliquée et de l'importation de pratiques liées à l'univers de la performance sportive.

¹² S'inspirant des travaux de Robbes sur l'autorité éducative des enseignant·es, il définit l'autorité formative comme la « capacité du formateur à « faire autorité » auprès des adulte qu'il forme » (Roelens, 2018, p. 251).



Des collections de formateur·rices aux collectifs de formation

En France, les modalités de la maîtrise de la formation initiale des enseignant·es entre 2010 et 2014 ont ébranlé les liens institutionnels et fonctionnels entre les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et les formateur·rices exerçant en milieu de pratique (Dorison *et al.*, 2018 ; Perez-Roux et Maleyrot, 2015).

La réforme de 2013, avec la création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) et les masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), a ensuite diversifié, complexifié et fragmenté le travail des formateur·rices exerçant en milieu de formation. Cette réforme a accentué l'universitarisation de la formation des professeur·es des écoles et la professionnalisation de la formation initiale des professeur·es des collèges et des lycées, à l'œuvre depuis la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) au début des années 1990. Les mutations introduites en 2013 ont conduit certain·es formateur·rices à se poser la question de « faire [le] travail malgré tout ou rejeter ce [nouveau] système dans lequel ils ne se reconnaissent plus » (Grosstephan, 2015, §49) ; des formateur·rices en soins infirmiers, en masso-kinésithérapie ou en travail social entrevoient aujourd'hui aussi la perspective de ne plus intervenir en formation initiale, suite à des évolutions semblables (Perez-Roux et Avenel, 2020 ; Thilly et Duceux, 2022).

La réforme de 2019, créant les Inspé et plaçant à nouveau les concours de recrutement en fin de seconde année de master, accroît à nouveau les difficultés à conjuguer ancrages disciplinaire, didactique, pédagogique et professionnel dans un modèle de formation initiale dit « consécutif », où les premiers apprentissages sur le terrain restent courts et tardifs. Les formateur·rices interagissent avec un public à la fois étudiant (bénéficiant de stages d'observation et de pratique accompagnée), préparatoire de concours et, pour une partie, également en responsabilité devant les élèves en tant que contractuel·le alternant·e. L'opérationnalisation du référentiel de formation « former l'enseignant du XXI^e siècle » (2019), cahier des charges ministériel qui visait l'harmonisation de l'offre de formation universitaire, s'effectue de manière variable, par exemple sur le sujet de l'inclusion scolaire (Dintrich *et al.*, 2022)¹³.

¹³ L'inclusion scolaire interpelle également les formateur·rices de stagiaires en situation de handicap (Lebel *et al.*, 2016).

Enseignant·e formateur·rice en ESPE : onze classes de situations de travail

Grosstephan identifie onze classes de situations de travail vécues par les professeur·es des écoles, des collèges et des lycées exerçant comme formateur·rice en institut universitaire de formation : « faire cours/enseigner/former ; suivi individualisé ; concertation/harmonisation ; organisation de son travail ; situations de travail liées à l'activité de recherche ; communication externe et promotion de l'institut ; se former ; évaluation/notation ; production de ressources pour la formation ; missions particulières (chargé de mission, direction d'étude, responsabilités d'UE ou d'EC) ; engagement volontaire dans la structure/militantisme élu. » (2015, note 7)

Les acteurs et actrices du tutorat mixte terrain-université cherchent depuis longtemps à établir de nouveaux types d'échanges lors de visites formatives conjointes. Les regards sur le quotidien de la classe et les préoccupations théoriques liés au mémoire universitaire peuvent être croisés (Escalié, 2019). Ce nouveau dispositif a aussi suscité l'émergence de nouveaux dilemmes au cours de l'observation (se placer côte à côte pour échanger ou rester à distance pour récolter des traces d'activité complémentaires support pour l'entretien, échanger sur l'activité du·de la stagiaire ou sur le métier enseignant, cibler des observations fondamentales ou balayer l'activité du·de la stagiaire) et pendant l'entretien (revenir sur la séance avec le·la stagiaire et/ou construire un dialogue avec l'autre tuteur·rice, Moussay *et al.*, 2017). Ceux-ci rejoignent ceux des superviseur·es universitaires belges dans la même situation, tel que se positionner comme personne ressource pour le·la maître·sse de stage et/ou l'étudiant·e (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2016). Les débats de normes entre individus porteur·ses de différentes cultures professionnelles, qui surgissent dans ces contextes d'accompagnement en inter-métiers,

concernent, par exemple, la centration sur les savoirs vs les dispositions de gestion de classe ; le travail à partir des représentations des PES [professeur·es des écoles stagiaires] vs le travail sur les domaines et les démarches disciplinaires dédiées ; le développement des capacités d'autoformation tout au long de la vie et l'attention à la progression des PES vs la préoccupation d'employabilité immédiate et l'adoption de solutions opérationnelles sur le court terme ; la contribution de la nouvelle génération d'entrants à la production de ressources

et au renouvellement des pratiques pédagogiques vs l'intégration (et l'alignement sur) des pratiques des équipes en place. (Zaid et Mierzejewski, 2018, p. 78)

Au vu de ce constat, des chercheur·ses collaborent avec des formateur·rices des deux milieux pour produire des outils partagés ; ce processus de conception inter-métiers peut produire une meilleure (re)connaissance des expertises et contraintes réciproques. Gaudin et Chaliès (à paraître) décrivent ainsi la formalisation, au sein d'un Inspé, des règles de métier des professeur·es de écoles, des professeur·es documentalistes et des conseiller·ères principal·es d'éducation¹⁴. À la demande et avec un collectif intermétiers, van Nieuwenhoven et Colognesi (2019) ont modélisé les différentes phases d'accompagnement des étudiant·es en enseignement au moment de leurs stages, et leurs gestes professionnels, à la fois communs et spécifiques.

Agir dans la durée au plus près des professionnel·les

Les évolutions pointées ci-dessus dans la formation initiale des enseignant·es (place accordée à l'analyse des situations de classe, collaborations inter-métiers, ruptures institutionnelles) s'observent également, à d'autres niveaux, en formation continue, aux niveaux du pilotage stratégique, de la préparation et de la réalisation d'une action de formation.

Conceptualisée dans le dernier quart du XX^e siècle, l'ingénierie de formation désigne une démarche par laquelle l'ingénieur·e de formation est amené·e,

par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, communiquer, réaliser, réguler et évaluer des actions, dispositifs et/ou systèmes de formation, en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. L'ingénierie de formation (niveau organisationnel) se trouve à l'interface entre l'ingénierie des politiques (niveau stratégique et décisionnel) et de l'ingénierie pédagogique (niveau pédagogique). (Ardouin, 2023, p. 52)

Articuler (co)pilotage de la formation et territorialisation des politiques éducatives

Depuis quarante ans, la déconcentration administrative a reconfiguré les modalités d'articulation entre échelons des politiques de formation des enseignant·es (Étienne,

2015) ; dans le même temps, les volumes horaires de formation continue ont diminué (Prost, 2014)¹⁵. Apparus dans les années 1980 avec les Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale (Mafpen), les plans académiques de formation (PAF) ont été, du fait de leur caractère négocié, « l'outil du décloisonnement et la charnière indispensable entre la mission et la gestion, entre la politique ministérielle, les établissements et le développement personnel des acteurs » (Prost, 2014, p. 173).

La formation continue, entre évaluation et recommandations

De nombreuses analyses institutionnelles pointent les faiblesses de la formation continue des enseignant·es au regard d'autres systèmes scolaires : taux de participation moins élevé et absence d'obligation de formation continue dans l'enseignement secondaire, manque de prise en compte des besoins (enseignement aux élèves à besoins particuliers, différenciation, numérique, etc.), faible impact sur les pratiques pédagogiques et le déroulement de carrière, approche plus individuelle que collective, etc. Entre 2010 et 2018, les inspections générales ont produit 31 rapports sur la formation des personnels de l'Éducation nationale, dont une moitié n'a pas été rendue publique (Piedfer-Quêne, 2021) ; depuis 2018, elles ont par exemple publié un rapport sur l'ingénierie de formation en académie (2020) ou sur le suivi du plan mathématiques (2022).

À partir du panorama institutionnel, professionnel et scientifique dressé lors de la conférence de comparaison internationale sur la formation continue et du développement professionnel des personnels d'éducation de novembre 2020, le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) a formulé quinze recommandations, dont certaines concernent le repérage et la formation, les missions et l'organisation du travail des formateur·rices (Mons *et al.*, 2021).

Aujourd'hui, la rencontre entre les échelons de pilotage de la formation reste incertaine, en termes d'alignement des calendriers autant que des contenus (Piedfer-Quêne, 2021). Les priorités nationales, planifiées dans le [schéma directeur de la formation continue des personnels du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports 2022-25](#) ou plus conjonctu-

¹⁴ Chauvigné (2022) présente plus largement ce métier, ses évolutions récentes et son apprentissage en master MEEF.

¹⁵ Demailly (1991) distingue quatre modèles de formation continue : universitaire, scolaire, formatif-contractuel (ces deux derniers combinés dans les faits en un type contractuel-scolarisé, marqué par l'obligation de moyens, plus que de résultats, dans la réalisation d'un programme défini par l'institution), et interactif-réflexif. Ce dernier modèle met en avant la résolution de problèmes professionnels en lien avec le milieu et des collectifs de travail.



relles, croisent les offres de formation des opérateurs et partenaires institutionnels du ministère (Inspé, Réseau Canopé¹⁶, France Éducation International, lh2ef, etc.).

Former les enseignant-es : un dilemme pour les régulations intermédiaires

« Pour sortir du dilemme entre excès de confiance et abus d'autorité, le lieu de transaction et de décision a tendance à se rapprocher de l'échelon intermédiaire des établissements : mais cette décentralisation redistribue le dilemme au niveau des directions locales, à leur tour tenues de composer entre l'encouragement des initiatives ascendantes (*bottom-up*) et un pilotage contraignant adossé à des règles formelles et des menaces de sanction (*top-down*). » (Maulini, 2021, p. 22)

Depuis une dizaine d'années, les plans de formation académiques intègrent inégalement les plans départementaux et de circonscription, qui structurent le pilotage de la formation continue dans le premier degré depuis 1972, entre autres aux niveaux des applications informatiques déployées et de la répartition des budgets de formation. Dans le second degré, les demandes de formations d'initiative locale, apparues dans les années 1980, ajoutent à la complexité du processus d'ingénierie.

Un détour par une recherche-intervention sur la conception d'une formation professionnelle dans un réseau d'écoles de cirque européen et canadien permet de comprendre que ces activités d'ingénierie relèvent, en théorie de l'activité, d'un travail en nœud (*knotworking*). C'est-à-dire qu'il « requiert la contribution active de combinaisons de personnes et d'artefacts en reconfiguration constante, œuvrant au gré de trajectoires temporelles étendues et largement distribuées dans l'espace » (Engeström, 2008, p. 303, cité par Grosstephan et Lémonie, 2020, p. 2).

La diversité des types d'acteurs et les reconfigurations successives de leurs combinaisons pose de fait une question fondamentale : comment faire en sorte que la complexité des statuts, compétences, intérêts des différents acteurs, et la diversité des combinaisons d'acteurs tout au long du processus permette de conserver le sens du projet de formation ? (Grosstephan et Lémonie, 2020, p. 4)

L'un des malentendus possibles entre acteur·rices de la formation professionnelle d'adultes concerne l'analyse des « besoins », au moment de l'analyse de la commande

(en direction des commanditaires) et dans la conception pédagogique de l'action de formation (en direction des publics). Une « formation-intervention » menée auprès de conseiller·ères en ingénierie de formation au sein d'une Direction académique de la formation (Dafor) a mis en avant les décalages entre deux dynamiques possibles. D'un côté, il s'agit de concevoir la formation à partir de l'expression d'attentes et d'intérêts, de l'autre, d'identifier progressivement, en amont entre coconcepteur·rices et pendant la formation avec les professionnel·les, des difficultés liées à leurs situations de travail (Ulman, 2020). Car si d'un côté « ce sont *les personnes qui se forment* dans les situations variées où elles sont, pour trouver des réponses à *leurs* questions, à *leurs* problèmes, à *leurs* enjeux » (Carré, 2020, p. 75), de l'autre, « *[avant d'avoir été] satisfait pour la première fois, le besoin ne connaît pas son objet* » (Léontiev, 1984/1974, p. 211) » (Clerc-Georgy et Breithaupt, 2019, p. 105).

Concevoir et anticiper le face-à-face pédagogique

Entre ingénierie de formation (maîtrise d'ouvrage) et ingénierie pédagogique (maîtrise d'œuvre), le « travail de formateur-concepteur » (Olry et Vidal-Gomel, 2011, p. 117) varie selon les contextes. Cette construction de représentations se poursuit dans l'usage, car les interactions avec les formé·es et l'environnement de formation contribuent à ce processus cognitif au moment même de sa réalisation, amenant à d'éventuelles modifications en vue de nouvelles mises en œuvre.

Créer un milieu de formation nécessite par ailleurs de « prendre appui sur un état de connaissances initial des participants, leurs rapports aux prescriptions, les propriétés du thème et les capacités du formateur, qui sont autant de ressources de médiation au service de ce dernier » (Olry et Vidal-Gomel, 2011, p. 129) ; les formateur·rices structurent des conditions qui permettent d'apprendre en agencant, notamment sur le plan temporel, des situations et des tâches permettant d'atteindre les objectifs visés. Cette démarche est sous-tendue par des théories de l'apprentissage (behaviorisme, cognitivisme, socioconstructivisme notamment) qui peuvent diverger au sein d'une même institution de formation (Albero, 2010 ; Clerc-Georgy et Breithaupt, 2019).

¹⁶ Opérateur du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Réseau Canopé a pour mission la formation tout au long de la vie et le développement professionnel des enseignant-es, et notamment leur formation au et par le numérique, en lien avec les services académiques. Présentes dans tous les départements, ses équipes de médiateur·rices de ressources et services (formation et/ou numérique éducatif) conçoivent et animent des actions de formation et d'accompagnement, en présentiel (au sein des Ateliers Canopé, en établissement, EAFC, etc.) et à distance (Mooc, webinaires, parcours).

Concevoir une formation : un débat de normes

« La question n'est pas de savoir quel est le meilleur modèle en soi, mais ce qu'il est préférable de développer en fonction des situations, des buts et des objectifs poursuivis. En ceci, l'intervention et la recherche en formation comme toute action éducative, ne peuvent faire l'économie de l'attention aux finalités et aux valeurs (économiques, sociales, axiologiques) qui orientent de façon décisive l'ensemble des autres dimensions de l'activité. » (Albero, 2010, p. 9)

Les démarches et outils de conception et/ou d'animation de formation puisent à plusieurs sources. Ils proviennent parfois d'« approches polyvalentes (gestion de projet, méthode d'audit, animation de groupes) [et d'] ingénieries issues du monde éducatif, ou du travail » (Las Vergnas, 2017, p. 610). Ils peuvent encore être empruntés à l'éducation populaire, aux pédagogies critiques ou aux mouvements pédagogiques, comme le théâtre forum du Brésilien Freire ou l'auto-socio-construction des savoirs pratiquée au sein du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN ; Ria, 2019). Des savoirs de recherche produits dans différentes disciplines les informent également (voir par exemple Tricot, 2021).

Animer un groupe ou un processus collectif d'enquête ?

En France, une nouvelle modalité institutionnelle de formation continue à destination des professeur-es des écoles est apparue dans le cadre des plans mathématiques (2018) et français (2020) : la « constellation ». Inspiré des *lesson studies* japonaises (Miyakawa et Winslow, 2009), ce dispositif d'une durée de 18 heures annuelles, regroupe un petit nombre d'enseignant-es autour d'un objet d'enseignement, et de phases de co-conception, de mise en œuvre, d'analyse et d'amélioration de séquences, ressources ou dispositifs didactiques¹⁷. Les « constellations », tout comme les « labomaths » au collège, créés dans le cadre du plan mathématiques, s'inscrivent dans la tendance contemporaine de mise en place de communautés (apprenantes, de pratiques, d'apprentissage professionnel, etc.) au nom du développement professionnel au et par le travail collectif. Or,

[c]omme celui relatif au développement professionnel, [l]e concept de communauté d'apprentissage [professionnel] est assez flou, ne fait référence à aucune définition communément admise et est opérationnalisé très diversement d'une étude à l'autre (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011). Plusieurs définitions font néanmoins allusion aux cinq dimensions suivantes : dialogue réflexif, déprivatisation des pratiques, activité collaborative, sentiment d'un but

partagé et focalisation collective sur l'apprentissage des élèves. » (Galand et Delisse, 2020, p. 61 ; voir aussi Lessard, 2021, Saussez, 2015)

Ces nouvelles configurations d'accompagnement collectif sur la durée, de plus en plus intégrées dans des modalités ordinaires de travail, ravivent ou créent de nouveaux passages à risque pour leurs concepteur-rices et/ou animateur-rices. Comment négocier le problème professionnel retenu, entre expression des attentes et priorités ministérielles ? Quelle sera la nature de l'accompagnement, et à quelles conditions l'observation de situations de classe pourra-t-elle en faire partie ? Comment construire progressivement la mémoire du collectif, à partir des pratiques des enseignant-es et de l'objectivation de leur efficience (Berterreix et Chaliès, 2022) ? S'appuyant sur leur expérience et la littérature, Dionne *et al.* (2013) ont identifié six modalités interdépendantes de soutien permettant à l'« accompagnateur «ingénieur» responsable d'assurer l'équilibre de cet écosystème » (p. 187) : soutien au contexte et au processus d'investigation, à l'ajustement des pratiques, soutien épistémologique, relationnel et collaboratif¹⁸.

Les ingénieries pédagogiques fondées sur l'accompagnement d'un collectif dans la durée autour de la construction progressive d'un objet de travail s'appuient parfois sur la théorie de l'enquête (*inquiry*). La démarche associée à cette théorie produite par le philosophe pragmatiste et pédagogue états-unien Dewey comporte cinq étapes : le doute face à une situation indéterminée, l'institution du problème, la détermination d'une ou plusieurs solutions, une expérimentation et un raisonnement au regard de leurs implications, l'élaboration d'une nouvelle connaissance opératoire (Thievenaz, 2019). Si la première peut également être analysée sous l'angle fécond en formation professionnelle du concept philosophique d'étonnement (Thievenaz, 2017), la deuxième renvoie à celle de problématisation, dont les variations d'acception complexifient la réponse à l'« injonction à la problématisation » en éducation et en formation (Fabre, 2009).

¹⁷ Les recherches du [Laboratoire Lausannois Lesson Study \(3LS\)](#) de la Haute école pédagogique de Vaud (Suisse) portent sur ce dispositif.

¹⁸ La psychologie sociale étudie les dynamiques de groupe (pouvoir, leadership, comparaison sociale, influence majoritaire/minoritaire, facilitation/paresse sociale, communication, conflits, normalisation, etc.) ; la dimension interculturelle de ces dynamiques constitue un champ de recherche émergent (Mbiatong, 2022).

Un dispositif de formation, trois dimensions ?

Inscrivant ses travaux dans une approche sociotechnique des dispositifs de formation, Albero (2010) en distingue trois dimensions constitutives :

- l'« idéal » englobe les « idées, principes, modèles et valeurs qui orientent et structurent les décisions, acteurs et discours des acteurs » ;
- le « fonctionnel de référence » renvoie à l'opérationnalisation du dispositif ;
- enfin, « le dispositif vécu correspond à l'expérience personnelle des différents acteurs (décideurs, enseignants, techniciens, étudiants) et à l'aménagement continu qu'ils réalisent : en fonction de leur histoire, de leurs aspirations et dispositions propres, mais également de leurs statuts et de leurs rôles, ainsi que des formes d'interactions et de négociations et des tensions auxquelles ils sont confrontés au jour le jour. » (p.3-4)

Des instruments pour faire apprendre

Dans les deux grands types de contextes professionnels analysés jusqu'ici, formateurs-rices et formé-es font usage ensemble, mais de façon différenciée, de deux types d'instruments pour (faire) agir, comprendre et apprendre identifiés.

Le psychologue du développement russe Vygotski différencie en effet instruments psychologiques (le langage) et techniques (ex. les technologies numériques) du développement. Pour l'ergonome Rabardel (2005), parler d'instrument renvoie à une conceptualisation plus dynamique : c'est par le biais d'une genèse instrumentale qu'un artefact (objet, mot, etc.) devient un instrument permettant d'agir en situation.

Il s'agit en tous les cas d'être en mesure de mobiliser ces instruments techniques et langagiers pour faciliter les apprentissages de formé-es dont l'apprenance, attitude d'ouverture aux opportunités pour apprendre théorisée par Carré (2020), s'avère plus s'orienter vers des contenus circonscrits que de s'actualiser dans un apprentissage et une formation tout au long de la vie en général.

Le langage pour partager et conceptualiser

Les situations de travail en éducation et en formation amènent nécessairement à développer des compétences interactionnelles. Situées, collectives et dynamiques, celles-ci couvrent un « ensemble des savoirs et des savoir-faire que déploient les participants à l'interaction pour configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans des pratiques sociales » (Fillietaz et Lambert, 2019, p. 31)¹⁹. En situation de formation collective, le dilemme entre parler ou se taire, en dire trop ou pas assez, demande d'arbitrer entre

nécessité perçue par le formateur d'intervenir pour souligner un point « sensible » apparu dans les échanges, au risque de les interrompre vs laisser les échanges se poursuivre au risque que des participants à la situation de travail n'aient ni mesuré l'importance de ce point « sensible », ni perçu l'intérêt d'entrer en controverse à son propos. (Filippi et Saujat, 2022, §34)

Pour Bucheton (2011), le langage porte, développe et transforme la relation au soi professionnel, aux collègues, aux élèves, à l'action, à l'expérience et à la culture professionnelle. À l'oral et à l'écrit, les postures énonciatives possibles en formation (récit, commentaire, discours explicatif, exposé théorique, débat, conversation, etc.) sont nombreuses. Pour cette didacticienne du français, « « faire dire le métier » de manière singulière et collective nécessite [donc] des consignes précises permettant la circulation sur des registres de discours différents » (p. 223).

Nonnon, autre didacticienne du français, partage ces présupposés vygotskiens sur les décalages porteurs de développement entre expérience, pensée et langage, dans le dialogue avec soi et avec autrui. (Faire) questionner, reformuler, clarifier, expliciter, évaluer, généraliser, décontextualiser, problématiser, abstraire, conceptualiser, particulariser, etc. : dans l'activité d'énonciation (du mot à la phrase, et du paragraphe au discours) qui s'en suit, en classe comme en formation, le travail de verbalisation n'est pas « un simple codage, la traduction transparente d'un vécu ou d'une pensée préalable, mais une élaboration parfois difficile et tâtonnante de cette expérience ou de ces représentations à travers les ressources et les contraintes du langage » (Nonnon, 2017, p. 17 ; voir aussi Piot, 2012).

¹⁹ Le « virage langagier » (Fillietaz et Lambert, 2019, p. 35) des sciences de la formation est porté depuis les années 1990 par le courant de recherche pluridisciplinaire Langage et travail (sciences du langage, sociologie interactionniste, linguistique pragmatique, sociolinguistique, linguistique du travail, etc.).

Décrire, interpréter et évaluer l'activité

En situation de visionnage d'un enregistrement audio-vidéo d'une situation de classe (par exemple issue d'une plateforme de ressources comme la [Banque de séquences didactiques](#) de Réseau Canopé, ou [Néopass@ction](#)), les consignes des formateur·rices permettent de poser et de tenir un cadre éthique face à l'exposition des personnes filmées dans leur activité professionnelle. Les commentaires spontanés sur l'action d'autrui relèvent le plus souvent d'un jugement évaluatif prononcé à partir de systèmes de normes individuelles : Lussi Borer et Muller (2016) proposent donc de développer en formation un autre type de relation à l'activité, à partir de leur démarche d'enquête collaborative « orientée activité » et des travaux du sémioticien états-unien Peirce.

Décrire l'action visionnée permet de « rendre compte de ce qu'on voit de la manière la plus « neutre » possible, soit une simple série de faits et d'éléments en présence (par exemple : l'enseignante est devant le tableau noir, elle demande aux élèves de proposer des exemples d'antonymes) » (Lussi-Borer et Muller, 2016, p. 202). Interpréter amène à « rendre compte des intentions des protagonistes de la situation visionnée, ce qu'ils cherchent à faire, ce que sont leurs préoccupations (par exemple : l'enseignante souhaite travailler à partir des exemples proposés par les élèves car elle pense qu'ils comprendront mieux ainsi) » (p. 202).

En situation de vidéoformation « orientée activité », différencier par le langage ces trois modes de relation à l'activité (description, interprétation, évaluation) peut être un objectif de formation en soi, mais ne présage ni des opportunités ni des difficultés à prolonger les échanges entre formé·es et à les nourrir par l'apport de nouveaux savoirs (Leblanc, 2016).

Exprimer à l'écrit une pensée réflexive sur les situations de travail informe également l'écriture de formation, dont les formats sont de plus en plus divers. Colognesi *et al.* (2021) identifient cinq principes pédagogiques (organisation, initiative et responsabilité, optimisation du temps et de l'énergie, communication et création d'un sentiment d'appartenance) au cœur de l'accompagnement à l'écriture du mémoire de fin d'études, à la fois professionnel et d'initiation à la recherche. Dans le dispositif [GPS](#) (Lehner et Nordmann, 2021), l'étayage varie selon l'avancée du projet d'écriture collaborative : présentation des objectifs et des consignes, effacement, apports à l'oral en tant que

« personne-ressource », annotations sur la première version du texte et donc « travail de coécriture » (§15), mise en ligne de certaines productions sur la plateforme GPS'Educ afin de les transmettre et d'en garder la mémoire.

La vidéoformation : du progrès technique aux usages de l'outil

La diffusion d'outils technologiques de plus en plus performants a permis le développement de la vidéoformation en formation professionnelle²⁰. L'emploi de ce dispositif est marqué par trois orientations épistémologiques successives, liées à différents paradigmes de l'activité humaine (Flandin, 2015, repris dans Flavier, 2021) :

- le behaviorisme dès les années 1950, soit une approche comportementaliste et prescriptive où l'observation et l'imitation du geste expert mettent la pratique experte (notamment en gestion de classe) au centre des apprentissages des enseignant·es novices ;
- le cognitivisme à partir des années 1970, où, dans l'optique plus réflexive de développer la capacité à sélectionner les informations pertinentes pour agir de façon efficace en situation, la centration sur le geste se déplace vers les processus mentaux ayant conduit à sa réalisation ;
- et, à partir de la fin des années 1980, le (socio)constructivisme via l'entrée par l'analyse du travail et les théories de l'activité, dans une visée moins normative (acquisition de gestes professionnels considérés comme efficaces et exemplaires) que développementale (prétexte à controverse professionnelle, la situation de vidéoformation mobilise la capacité interprétative et réflexive des formé·es). Dans cette dernière visée, afin d'agir tel un « catalyseur des possibles offerts par la vidéoformation, permettant ainsi un gain de temps et d'efficacité dans les processus d'apprentissage » (Flavier, 2021, p. 35), le·la formateur·rice qui accompagne un visionnage peut orienter l'attention des formé·es et structurer leur raisonnement. Cela nécessite en amont de sélectionner les extraits à visionner et de penser leur scénarisation pédagogique en fonction d'un ou de plusieurs objectif(s) de formation (Gaudin, 2015).

Former à distance, avant et après la Covid-19

Rendant impossibles les interactions verbales en présentiel, la formation en ligne a reconfiguré les pratiques des formateur·rices lors de la crise sanitaire de la Covid-19 (Fenoglio, 2022). Dans l'urgence, ils et elles ont collecté, conçu et mis en ligne des ressources, opéré une réingénierie de formation (à distance) et mis en place de nouvelles formes de travail collaboratif (visioconférence)

²⁰ Ce dispositif se développe désormais dans les métiers de l'encadrement (personnels de direction et d'inspection, Ravez, 2023b).



pour soutenir les enseignant·es à empêcher le décrochage des élèves (Chabanne, 2020).

Les outils numériques n'ont cependant pas fait brutalement irruption au printemps 2020, à la fois comme outil ou comme objet de formation (Abboud-Blanchard et Emprin, 2009). Entre « évolution profonde de la formation continue » ou « réponse institutionnelle à un souci de rentabilité » (Pogent, 2021, p. 52) la plateforme M@gistère a été inaugurée en 2013. Cet environnement de formation offre des parcours en libre accès ou réservés aux participant·es à une formation institutionnelle proposée en format hybride, c'est-à-dire présentant une « itération sur plusieurs semaines d'épisodes synchrones et asynchrones et d'interactions alternant présentiel et distance » (p. 58)²¹.

Formation en ligne : de nouvelles préoccupations

La e-formation requiert « de nouveaux gestes professionnels pour susciter les connexions, guider, étayer les apprentissages, organiser les questionnements, gérer des blogs et des bases de ressources, éviter des décrochages, concevoir des parcours différenciés, etc. » (Pogent, 2021, p. 57).

Une nouvelle préoccupation a émergé : garantir une présence pédagogique à distance, c'est-à-dire initier et conduire des « interactions [...] pour soutenir les transactions entre les apprenants tout en contribuant à un climat socio-affectif favorable » à leur présence cognitive. Celle-ci prend la forme d'« interactions sociales de confrontations de leurs points de vue, d'ajustements mutuels, de négociations et de délibérations pour résoudre de façon commune et conjointe une situation problématique » (Jézégou, 2010, p. 216).

Ces stratégies de soutien aux apprentissages sont aussi perceptibles dans d'autres situations d'accompagnement se déroulant en partie à distance, dans des contextes d'empêchement dus à l'éloignement géographique : supervision universitaire de certains stages d'enseignement au Québec, qui questionne aussi la relation à l'enseignant·e associé·e (Petit *et al.*, 2021), usage du courriel dans le tutorat de mémoire universitaire, entre disponibilité et construction de l'autonomie intellectuelle (Samson *et al.*, 2017), hybridation d'un master ingénierie et conseil en formation, différenciant les objectifs des regroupements en présentiel et des cours en ligne (Ardouin, 2018).

Dans tous les cas, et comme en présentiel, les formateur·rices s'efforcent de soutenir l'engagement en formation, en régulant leur action à partir d'indicateurs émotionnels, comportementaux et cognitifs (Bourgeois, 2022). Ainsi, l'activité des formateur·rices d'enseignant·es

est simultanément dirigée dans plusieurs directions : vers les enseignants en formation bien sûr, mais aussi vers leur hiérarchie, vers les autres formateurs ou vers le formateur lui-même. Ils sont ainsi invités à examiner les dimensions potentiellement antagonistes de cette activité (multi-adressée et multi-finalisée) puis les compromis qui assurent sa cohérence. (Goigoux et Serres, 2015, p. 118-119)

Former à enseigner : dix défis (Perrenoud, 1998)

- travailler sur le sens et les finalités de l'école sans faire œuvre de mission ;
- travailler sur l'identité sans incarner un modèle d'excellence ;
- travailler sur les dimensions non réfléchies de l'action et sur les routines, sans les disqualifier ;
- travailler sur la personne de l'enseignant et sa relation à autrui sans devenir thérapeute ;
- travailler sur les non-dits et les contradictions du métier et de l'école sans désenchanter le monde ;
- partir des pratiques et de l'expérience, sans s'y enfermer, comparer, expliquer, théoriser ;
- aider à construire des compétences, exercer la mobilisation des savoirs ;
- combattre les résistances au changement et à la formation sans les mépriser ;
- travailler sur les dynamiques collectives et les institutions, sans oublier les personnes ;
- articuler approches transversales et didactiques, garder un regard systémique.

²¹ Depuis 2016, les professeur·es des écoles consacrent 18 heures par an aux animations pédagogiques (héritières des « conférences pédagogiques » créées en 1880 et initialement présidées par les personnel·les d'inspection, elles s'effectuent hors temps d'enseignement) et aux actions de formation continue, qui doivent en représenter au moins la moitié, et être en partie ou totalement assurées à distance.

L'activité de formation s'effectue dans un contexte où cohabitent différentes logiques de soutien institutionnel au développement professionnel. Elles impliquent des professionnel·les ne relevant pas d'un « corps » administratif spécifique aux formateur·rices de personnels d'enseignement et d'éducation. Ce constat incite à comprendre ce qui se joue dans un mot d'ordre contemporain dans les discours sur la formation : sa professionnalisation.

Aller vers la professionnalisation de la formation, oui mais laquelle ?

En 2008, Wittorski écrivait du terme de professionnalisation qu'il est

fortement polysémique, car investi d'enjeux et donc de significations différentes selon les acteurs qui l'utilisent [..] revêt au moins trois sens : la constitution d'un groupe social autonome (« professionnalisation-profession »), l'accompagnement de la flexibilité du travail (« professionnalisation-efficacité du travail ») et le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (« professionnalisation-formation »). (Wittorski, 2008, p. 15)

Vingt ans après les premières synthèses sur la professionnalisation des formateur·rices d'enseignant·es (Altet *et al.*, 2002), s'inspirer de la conceptualisation présentée ci-dessus contribue toujours à éclairer cette dynamique sociale et politique. Celle-ci se déploie à plusieurs niveaux, qui seront successivement abordés dans cette partie :

- le cycle long de la quête de reconnaissance (symbolique, sociale et matérielle) de nouvelles identités professionnelles collectives au regard de la « formation-profession » ;
- le rythme de plus en plus rapide de la traduction des politiques éducatives auprès des enseignant·es en écho à la « professionnalisation-efficacité du travail » ;
- et, dans l'entre-deux, l'institutionnalisation sur la moyenne durée de la formation des formateur·rices illustrant la « professionnalisation-formation ».

Portraits de groupes sans « professionnalisation-profession »

Historiquement, le concept de professionnalisation désigne en sociologie le passage du statut d'« occupation » à celui de « profession ». Le sociologue des métiers de la formation de Lescure le définit aujourd'hui comme un « processus de transformation de la définition sociale d'activités professionnelles et de la reconnaissance qui leur est attribuée » (2021, p. 119). Cette définition se rapproche de la

« professionnalisation-profession », à l'initiative des groupes sociaux en lien avec une volonté de constitution des professions et de groupes professionnels (dans certains pays dès la fin du XIX^e siècle). On constate la résurgence de ces dynamiques du fait de l'évolution de certaines activités auparavant stables (ex. secrétaires sous le coup d'une polyvalence fonctionnelle) et la création d'autres (ex. médiation sociale, aide à la personne). (Wittorski, 2022, p. 335)

Vous avez dit « profession » ?

Le concept de profession se distingue aujourd'hui à la fois du sens commun et de sa première définition sociologique dans les années 1920. Les sociologues fonctionnalistes en restreignaient l'usage aux professions libérales telles que la médecine : contrairement aux autres métiers désignés comme des occupations, elles autorégulaient leur formation, l'accès au corps et les sanctions disciplinaires, et bénéficiaient également d'un plus haut niveau de revenus et de prestige social. Régulé par l'État-employeur, le métier d'enseignant·e relève par exemple dans ce cadre de la semi-profession. Les sociologues des groupes professionnels s'intéressent aujourd'hui de façon plus large aux professions dites établies, à la spécificité de leur travail et à leur inégale autonomie (Béraud, 2018)

La professionnalisation-profession des formateur·rices interroge la construction progressive des métiers de la formation en général et sa reconnaissance au sein des systèmes scolaires en particulier, tout comme l'effort de connaissance de leur réalité quotidienne, illustré à partir de l'activité des conseiller·ère pédagogiques²².

²² Certain·es sont membres de l'[Association nationale des conseillers pédagogiques et autres formateurs](#) (ANCP et AE) ; l'[Association française des formateurs d'enseignants](#) (A2FE) a été créée en 2019.

« Les formateurs d'enseignants sont-ils des formateurs d'adultes ? »

Ce titre reprend la question que la socio-historienne Laot et de Lescure posent dans un article sous-titré « entre fonctions et métier » (Laot et de Lescure, 2006, p. 89). « Formation d'adultes » remplace dans la seconde moitié du XX^e siècle l'expression « éducation des adultes », employée dans les mouvements d'éducation populaire ou les de cours du soir dispensés par des instituteur-rices. Sur la longue durée, la formation des adultes s'est en effet construite contre la forme scolaire : les titres de moniteur professionnel, d'instructeur d'éducation permanente ou d'ingénieurs-formateur mettent à distance la figure professorale. Dans les années qui ont suivi la loi Delors de 1971 sur l'organisation de la formation professionnelle continue, les enseignant-es, en particulier des filières techniques, devenant conseiller-ères en formation continue (CFC) dans les [groupements d'établissements publics proposant des formations pour adultes \(Greta\)](#), développent donc peu à peu une nouvelle identité professionnelle d'acteur public intervenant dans un secteur concurrentiel à la marge du système éducatif (Dumas, 2006). Durant deux décennies, les formateur-rices à temps plein exercent dans le champ de la formation de formateur-rices, tandis que des « régiments de formateurs occasionnels » (Laot et de Lescure, p. 85) pratiquaient l'éducation permanente de façon plus ponctuelle.

La fin des années 1980 marque une rupture, l'apparition de nouveaux publics en lien avec les politiques d'insertion professionnelle et de lutte contre le chômage rendant plus difficile l'identification au groupe de pairs. Les priorités et perceptions des politiques publiques de formation professionnelle se déplacent : entre émancipation et employabilité, entre acquis social et responsabilité individuelle, les projets de formation des employeurs, des formateur-rices et des formé-es continuent de diverger (Fabre, 2017). La signature de la convention collective nationale des organismes de formation en 1998, puis la parution d'un ouvrage sur les métiers de la formation en 1994 à la Documentation française marquent l'invention institutionnelle des métiers de la formation. Depuis, loin de stabiliser et d'unifier ce groupe professionnel, la hiérarchisation des publics et des objets de formation, les différences entre les contextes institutionnels, la spécialisation des fonctions (pilotage stratégique, ingénierie de conception, face-à-face pédagogique, communication, etc.) se poursuivent (de Lescure, 2015, Fernagu Oudet et Frégné, 2017).

Aujourd'hui, dans les entreprises et les institutions publiques, loin du modèle de la carrière, « formateur » est un emploi transitoire (de Lescure et Frégné, 2010) : des opérationnels occupent des postes de formateurs pour

un temps déterminé, avant de retourner à leur métier d'origine ou d'être nommés à d'autres fonctions » (Olry et Vidal-Gomel, 2011, p. 118). Les membres des forces de police retournent en service actif après huit ans au maximum en tant que formateur-riche (Fernagu, 2017). Le statut de cadre de santé, commun aux fonctions managériales et de formation, appelle une mobilité professionnelle vers l'encadrement d'une unité de soin, d'autant plus que la formation est majoritairement axée vers ce type de poste (Rousset et Olry, 2018 ; Thilly et Duceux, 2022).

Former à enseigner : un métier introuvable ?

Pour un-e enseignant-e, devenir formateur-riche, c'est jouer, dans le même domaine professionnel, un autre rôle que celui pour lequel il-elle a été initialement formé-e²³. Pour parvenir à accomplir ces nouvelles tâches, le psychologue du travail Clot fait de l'intégration dans une communauté de métier (y compris si celui-ci, émergent, n'est pas reconnu par l'institution ou dans la société) un facteur central d'efficacité et de santé au travail. Accompagnés de leurs prescriptions (l'instance impersonnelle du métier pour Clot), de leur histoire (le transpersonnel) et de rapports sociaux propres (l'interpersonnel), ces métiers dialoguent avec ce que chacun-e y apporte (le personnel), dans une tension féconde entre genre professionnel et stylisation du métier par l'activité des individus en situation de travail (Clot et Faïta, 2000). Or, ce genre professionnel (ce qui rassemble les membres d'un collectif de travail) semble se dérober (Mattei-Mieusset et Brau-Antony, 2016 ; Vinatier, 2016). Les contextes de formation (initiale/continue, en milieu de travail/en institut de formation, exerce à temps plein/partiel/en plus d'une activité principale, en/hors éducation prioritaire, en circonscription/en académie, etc.) et les métiers auxquels les formateur-rices s'identifient en première instance s'avèrent en effet très variables. Pour prendre l'exemple de l'enseignement du français,

la catégorie professionnelle des formateurs d'enseignants de cycle 2 en France présente aujourd'hui une hétérogénéité assez importante, du point de vue de la fonction, de la connaissance de la didactique de l'écriture, de la connaissance du métier de professeur des écoles, du cycle visé ou du métier de formateur. En effet, cette catégorie regroupe des enseignants-chercheurs et des professeurs de lettres du second degré plus ou moins familiarisés avec ce niveau scolaire comme avec la didactique de l'écriture, des inspecteurs le plus souvent généralistes, des conseillers pédagogiques très expérimentés ou faisant nouvellement fonction dans

²³ Dans les dispositifs d'aide aux devoirs, les animateur-rices périscolaires découvrent également une « situation de travail extra-professionnelle », à laquelle leur employeur peut prendre l'initiative de les former (Maillet et Daguzon, 2022, p. 384).

la certification de formateur, des professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) ayant ou non enseigné dans ce cycle et approfondi les questions d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit. (Kervyn, 2020, §8)

Concilier deux systèmes d'activité, centrés sur l'enseignement (le pilotage, la recherche, etc.), et la formation, met le sujet en tension permanente, mais a potentiellement aussi des répercussions sur les autres facettes de son activité. Les tuteur·rices mettent par exemple à l'épreuve leurs routines d'enseignant·es expérimenté·es (Mouton, 2009). Exception à cette double casquette, la fonction de conseiller·ère pédagogique dessine les contours d'un métier exercé à temps plein, de l'école maternelle aux métiers de l'ingénierie et du conseil pédagogiques dans l'enseignement supérieur (Ravez, 2023c).

Conseiller·ère pédagogique, former à plein temps

Si cette dénomination a désigné par le passé les professeur·es de l'enseignement secondaire tuteur·rices de terrain, elle est aujourd'hui associée en France à une fonction exercée par certain·es professeur·es des écoles dans le cadre d'une mission définie par la [circulaire 2015-114 du 21 juillet 2015](#) : accompagnement pédagogique des professeur·es des écoles, contribution à leur formation initiale et continue, et à la mise en œuvre de la politique éducative en circonscription ou à l'échelle départementale. En 2021-2022, 2,3% des enseignant·es du premier degré public exerçaient des missions hors enseignement relevant de l'« animation pédagogique » (DEPP, 2022).

La fonction de conseiller·ère pédagogique existe aussi au Québec, cette fois dans l'enseignement primaire et secondaire, avec des profils de poste disciplinaires et transversaux. Dans un texte fondateur, le sociologue québécois Lessard (2008) a identifié trois catégories de savoirs au cœur de leur travail et de leur identité professionnelle :

- des savoirs de terrain, moins soutenue par l'expérience enseignante antérieure que par le développement d'une « intelligence » du terrain [...] guidée par un souci d'intervention » (p. 172), qui nécessite de comprendre les conceptions et les routines de différentes équipes enseignantes et de direction ;
- des savoirs en sciences de l'éducation et en sciences humaines et sociales, notamment en didactique et en psychologie cognitive ;
- et des savoirs spécifiques de « conseilance » (p. 176), aux fondements expérimentiels et théoriques : savoirs relationnels, de formation d'adultes et d'agent de chan-

gement nécessaires pour favoriser la collégialité, faire construire un sens partagé, analyser et accompagner les processus de changement.

Pour Duchesne (2016), exercer ce métier complexe au Canada, entre la classe, les recherches, l'innovation et l'agenda politique, demande d'assumer huit rôles professionnels : formation, accompagnement, conseil, agent de changement, expertise du contenu, expertise du terrain, collaboration, pratique réflexive et gestion (de son travail et de son temps, entre urgences, déplacements et tâches administratives)²⁴. Guillemette *et al.* (2020) formalisé les résultats d'une recherche collaborative sur les compétences de ces conseiller·ères pédagogiques autour de quatre vecteurs : conseiller, former, accompagner et innover²⁵.

Former, une course contre la montre ?

« Les CPC [conseillers pédagogiques de circonscription] détaillent des agendas où le temps est une denrée rare, difficile à répartir et à prioriser compte tenu de la multiplicité et de l'ampleur des tâches. [...] Bien que de réelles modulations existent, en fonction des dynamiques d'équipes de circonscription et des pratiques managériales, c'est bien souvent le sentiment de travail empêché qui prédomine dans les témoignages recueillis. » (Mierzejewski et Zaid, 2022, p. 90)

Entre informer et transformer : quelle « professionnalisation-efficacité » ?

Depuis la deuxième moitié du XX^e siècle, une partie du travail des formateur·rices consiste à interpréter de nouvelles normes pour les légitimer malgré leur caractère imposé. Un·e conseiller·ère pédagogique peut en effet prendre en charge la prescription institutionnelle du travail enseignant « comme un moyen de légitimer son intervention [...], comme des contraintes souples ou comme un carcan susceptible d'appauvrir ses accompagnements » (Hanin *et al.*, 2021, p. 66).

Comme l'a montré le sociologue belge Draelants (2007, 2009) à propos de la suppression du redoublement, les « pairs experts » perçus comme des « ex pairs » s'appuient sur plusieurs registres de légitimité lors de la mise en œuvre d'une réforme : leurs arguments relèvent des

²⁴ Duchesne propose un tableau détaillé des tâches associées à ces rôles, réalisé à partir de la littérature scientifique et institutionnelle, et d'entretiens menés dans un conseil scolaire francophone de l'Ontario (2016, p. 642-644).

²⁵ En France, les conseiller·ères et accompagnateur·rices des [Cellules académiques Recherche Développement Innovation et Expérimentation \(Cardie\)](#) les projets innovants. Les formateur·rices se doivent de « suivre avec attention les expérimentations et les innovations mises en œuvre en s'attachant aux modifications qu'elles induisent. » (référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs de [2015](#)).

registres cognitif (appui sur des connaissances), moral (argumentation fondée sur une éthique de la conviction et/ou de la responsabilité) et pragmatique (mise en avant des bénéfices matériels, de la faisabilité sur le terrain).

À la lumière d'un diagnostic de réalité, relier [les réformes] aux problèmes existants en tant que solution crédible, c'est construire un argumentaire convaincant, traduire ou contextualiser le changement, le rendre signifiant et praticable pour des enseignants en exercice. (Lessard, 2016, p. 161)

Contribuant à leur traduction sur le terrain, les acteur·rices des régulations intermédiaires que sont les formateur·rices, aux côtés des personnels de direction et d'encadrement, ne relaient pas les prescriptions ministérielles de façon neutre. Les sociologues de l'action publique les considèrent comme des acteurs et actrices à part entière des politiques publiques, dont l'étude ne dissocie plus phases de conception et de mise en œuvre, et dont les décisions sont forgées par des normes, des croyances, des valeurs et des stratégies personnelles et professionnelles (Mathou, 2020 ; Ravez, 2022c). Les fondements et les modalités de cette mission liée à des évolutions prescrites par les autorités politiques et administratives interrogent aujourd'hui le sens de la

« professionnalisation-efficacité du travail », à l'initiative de l'activité industrielle, traduisant une recherche de flexibilité plus grande du travail et des individus au travail, en lien avec des évolutions socio-économiques, marquées par davantage de concurrence, que ce soit dans le privé ou dans le public (NPM) [*New Public Management*, nouvelle gestion publique]. (Wittorski, 2022, p. 235)

Faire appliquer les réformes : un moment de l'histoire de la formation

« La formation permanente des maîtres a sans doute toujours existé sans être identifiée comme telle. » (Prost, 2014, p. 163) Dans l'ordre primaire, les conférences pédagogiques animées par les inspecteur·rices se mettent en effet en place dans les années 1880. En 1937, une première formation complémentaire de spécialisation est organisée à l'échelle nationale, afin de préparer un groupe d'instituteurs au certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA) créé en 1909.

À partir des années 1960, les publics scolaires et le corps enseignant se massifient et se diversifient, les savoirs de référence se renouvèlent (avec les plans de rénovation de l'enseignement du français et des mathématiques par exemple), les technologies d'enseignement évoluent. Ces mutations conduisent à la mise en place d'« actions de formation en cours de service », aussi appelées « recyclage » (Prost, 2014, p. 163) auprès des

instituteur·rices²⁶. Dans le second degré, la création du corps des inspecteur·rices pédagogiques régionaux·ales en 1964 permet de nouer des liens avec les associations disciplinaires ou les universitaires locaux, l'institutionnalisation la plus poussée de ces initiatives conduisant en 1969 à la naissance des [Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques \(IREM\)](#). Une deuxième période s'ouvre en 1982 avec les Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (Mafpen), qui marquent la naissance officielle de la formation continue dans l'enseignement secondaire et rendent nécessaire l'augmentation du nombre des enseignant·es exerçant des fonctions de formation de manière occasionnelle, mais aussi parfois à plein temps. L'absorption des Mafpen par les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1998 annonce le début d'une troisième ère, celle de la « reprise en main de la formation par les rectorats. Ce qui était une administration de mission est devenu administration de gestion. » (p. 175)

Cette périodisation entre en écho avec celle que Lessard (2016) a identifiée pour le Québec. La logique la plus ancienne, « systémique et institutionnelle [...] aborde l'accompagnement et la formation continue des enseignants en tant qu'outils d'une politique éducative nationale (uniforme) » (p. 159). Lors de la réforme scolaire québécoise des années 1960, les inspecteur·rices du Département de l'Instruction forment aux méthodes actives d'enseignement. La période suivante se caractérise par « une logique individuelle de développement professionnel soutenue par un « marché » de la formation continue et concevant la qualité de l'accompagnement en lien avec une offre concurrentielle de formations » (p. 159). Les acteur·rices de terrain cherchent à répondre à leurs besoins en se tournant vers les conseiller·ères pédagogiques, mais aussi vers d'autres ressources : universitaires intéressé·es par la recherche collaborative, maisons d'édition de manuels scolaires, expert·es, acteur·rices communautaires. Une troisième logique est depuis entrée en concurrence avec cette conception de la formation : « dans un contexte de contractualisation et d'obligation de résultats liant les trois paliers du système éducatif (le ministère, la commission scolaire et l'établissement), [cette nouvelle] logique [est] centrée sur l'équipe-école conçue comme organisation apprenante en quête d'efficacité » (p. 159).

Co-produire des formations efficaces ?

En ingénierie de formation et à des fins de soutien à la prise de décision, le modèle dit de Kirkpatrick fonde depuis le milieu du XX^e siècle une démarche d'évaluation en quatre temps : évaluation de la satisfaction en fin de for-

²⁶ Ce terme désigne toujours en Suisse romande des sessions obligatoires et collectives portant sur les priorités et les attentes institutionnelles. Dans un entretien avec Maulini et Mugnier (2015), un responsable syndical pose la question : « Les recyclages, est-ce que c'est de la formation continue ? C'est plutôt de l'information, de la mise au courant » (p. 167).

mation, puis des acquisitions, de leur mise en œuvre en situation de travail et de l'impact sur la performance de la structure. Les recherches sur l'efficacité des dispositifs de formation se sont développées dans le courant de l'éducation fondée sur les preuves, mettant en avant la

centration sur une meilleure connaissance des contenus spécifiques à enseigner et sur la manière de les enseigner, une participation collective et collaborative, une durée et une intensité suffisantes (en termes de nombre d'heures de contact) et la présence d'un accompagnateur (conseiller, coach, etc.) » (Galand et Delisse, 2020, p. 59)

Galand et Delisse se distancient cependant de ces résultats, leur analyse de la littérature aboutissant à la conclusion que

la base empirique soutenant les recommandations des experts et concernant la conception de dispositifs de développement professionnel capables d'améliorer l'apprentissage des élèves est assez mince (voire quasi inexistante dans le monde francophone) et que les résultats sont loin d'être toujours convaincants au sujet des impacts sur les élèves. (p. 60)

Dans la tradition de recherche francophone, les recherches sur l'évaluation des formations, de nature principalement qualitative, portent principalement sur le développement professionnel des formé-es²⁷. Celui-ci nécessite de prendre en compte le rôle médiateur de l'organisation, à l'intersection entre institution, structures, collectifs et dispositions personnelles (Lessard, 2021). Former consiste alors à œuvrer comme « agent de développement, c'est-à-dire mobilisateur de ressources au service d'une action transformatrice, au service de l'ouverture d'alternatives à ce qui est là, à ce qui est accompli » (Jobert, 2013, p. 38).

Les différents courants de l'analyse du travail conceptualisent le lien entre formation, travail, apprentissages et développement sous différents angles. L'ergologue Durrive (2020) comprend la formation comme une « modalité d'anticipation [de] nouvelles manières d'agir et de penser [qui] contribuent à préparer l'apprenant à l'incertitude sur le lieu du travail » (p. 84)²⁸. Car dans des situations de travail collectif et de résistance du réel, chacun et chacune « traduit ce que la formation lui aura apporté en fonction de ce qui lui semble important et qui correspond à ses priorités, à ses fins et ses enjeux au moment de l'action » (p. 85). Entre ergonomie et didactique professionnelle, Olry et Vidal-Gomel (2011) appréhendent les effets potentiels d'une formation en termes de genèses instrumentale (développement de nouveaux schèmes d'utilisation d'outils), conceptuelle (réorganisation des concepts organisateurs de l'activité) et identitaire (nouveau rapport à soi et au monde).

Poizat et Goudeaux (2014) développent une approche du concept d'appropriation comme « processus d'intégration au monde propre, au corps propre et à la culture propre de l'acteur » (p. 21) ; celle-ci leur permet de guider et d'évaluer la conception de dispositifs de formation et de rendre compte de la transformation de l'activité à long terme, s'inscrivant dans un paradigme enactif de l'activité et de la formation²⁹.

Évaluer l'appropriation d'une formation de formateur-ices

Suite à une session de formation, les participant-es ont répondu aux questions suivantes : « 1. Qu'est-ce que j'ai appris ? Qu'est-ce qui est devenu plus clair ? 2. Quels sont les changements que cela va induire : comme enseignant ? comme formateur de terrain ? 3. Quelles sont les questions, les difficultés, les situations, pour lesquelles dans cette unité je n'ai pas trouvé de ressource pour agir ou pour penser ? 4. Quels sont les éléments sur lesquels je vais poursuivre mes réflexions ou expérimentations ? Comment ? » (André, 2019, p. 87)

Accompagner le changement vers la Nouvelle gestion publique ?

À l'heure de la gestion axée sur les résultats, déclinaison québécoise de la Nouvelle gestion publique, les conseiller-ères pédagogiques disciplinaires de l'enseignement secondaire sont amené-es à reconsidérer la nature et le sens de leurs missions. Ils et elles rappellent aux enseignant-es la hiérarchie des normes face à la multiplication des textes officiels, par exemple entre programmes et repères annuels disciplinaires ; ils et elles produisent des outils locaux pour limiter le risque de réduction curriculaire (teaching to the test) lié aux évaluations standardisées, dont ils et elles co-analysent les résultats afin d'orienter le travail à mener auprès des directions d'établissement et des équipes enseignantes. Ces nouveaux outils d'évaluation les conduisent désormais à remédier aux performances insatisfaisantes des élèves plus qu'à répondre aux demandes des équipes (Maroy, 2021). Le couplage entre reddition de comptes et formation continue s'avère en effet structurellement plus ancien et important outre-Atlantique qu'en Europe (Mons et Dupriez, 2010 ; pour un exemple états-unien, voir Woulfin, 2018 repris dans Dupriez, 2022).

²⁷ Vinatier (2016) piste les effets d'une recherche-formation collaborative de conseiller-ères pédagogiques dans une journée de formation entre pairs, à travers la mobilisation des ressources de la didactique professionnelle et de la linguistique interactionniste.

²⁸ L'ergologie est une démarche pluridisciplinaire d'analyse de l'activité réelle et d'intervention en situation de travail, portée notamment par le philosophe Yves Schwartz.

²⁹ Proposé par le neurobiologiste chilien Varela, le cadre épistémologique de l'enaction met l'accent sur les interactions entre organismes et environnement dans la compréhension de la cognition.



Conseiller : oui, mais qui et pour quoi faire ? L'exemple de la Belgique francophone

Le travail de conseiller·ère pédagogique se transforme également dans la communauté francophone de Belgique (Draelants, 2009 ; Boucenna, 2015 ; Dupriez et Cattonar, 2018 ; Renard et Lothaire, 2022). Initié en 2015, le pacte pour un enseignement d'excellence a permis l'instauration de plans de pilotage d'établissement, instrument d'une contractualisation triennale fixant, à partir d'un diagnostic, des objectifs à atteindre et des moyens pour y parvenir. La fonction de conseiller·ère pédagogique, créée en 2007 mais dont les racines remontent aux années 1970, a ainsi donné naissance en 2019 à celle de conseiller·ère au soutien et à l'accompagnement : il·elle intervient au sein de cellules en « appui aux écoles pour l'élaboration de leur plan de pilotage et la modification de leur contrat d'objectifs » et pour « accompagner et suivre la mise en œuvre du contrat d'objectif des écoles » (décret de 2019 cité dans Renard et Lothaire, 2022, p. 199). Leurs nouvelles attributions se rapprochent donc d'un accompagnement de type consultance, au sens de Paul (2021/2002) : leur expertise les conduit à contribuer, dans une relation contractuelle, à un processus délibératif d'aide à la décision.

Brossées à grands traits, les évolutions actuelles du pilotage et des politiques de formation des systèmes éducatifs à l'échelle internationale produisent désormais, par le biais de multiples instruments et actions, un professionnalisme enseignant managérial, mettant plutôt l'accent sur l'efficacité, l'adaptabilité, la redevabilité et le renforcement d'acteurs externes supervisant le travail enseignant. Ce modèle entre en tension avec des modèles de professionnalisme autonome (l'enseignant·e, responsable de ses choix pédagogiques, traduit le programme en étant peu supervisé·e hiérarchiquement, mais isolé·e dans sa classe) ou collégial (travail collectif, responsabilités partagées, projet commun, formation sur le lieu de travail en communautés d'apprentissage ; Hargreaves, 2000, repris dans Dupriez et Cattonar, 2018). « Élargir l'autonomie » ou « normaliser l'exécution » : ce paradoxe, mis en avant par Maulini (2021, p. 16), renvoie au-delà des intentions possiblement à l'œuvre dans la formation des enseignant·es à une tension typique de la formation d'adultes... et de formateur·rices. Cette tension entre autonomie et normalisation questionne ainsi les fondements même des formations aux métiers de la formation.

La « professionnalisation-formation » : former, un métier qui s'apprend

Le dernier sens que Wittorski (2022) donne à professionnalisation renvoie à « la «*professionnalisation-formation*», à l'initiative de l'espace de formation [,] se traduisant par la volonté de «fabriquer des professionnels» via des dispositifs de formation développant des «compétences» » (p. 335). Portée par la rédaction de référentiels, cette dynamique ancre une partie de l'offre de formation initiale et continue à destination des formateur·rices d'enseignant·es dans l'espace universitaire. Cet ancrage spécifique est porteur d'une construction d'un rapport distancié au monde (Éneau *et al.*, 2012), qui s'appuie sur la singularité de ces lieux de production des savoirs de recherche en éducation et en formation.

Les référentiels font-ils vraiment référence ?

Les démarches établies d'ingénierie de formation prévoient l'élaboration, à partir d'un référentiel métier et/ou de compétences (et ce en dépit de leurs limites), d'un référentiel de formation. Cet outil permet de sélectionner et de hiérarchiser les compétences professionnelles les plus critiques à faire construire en priorité, car nécessaires à la réalisation du travail et aux apprentissages suivants. Dans le cas de la formation des formateur·rices d'enseignant·es, cette démarche soulève quatre questions :

- la conception sous-jacente du métier et de l'activité des enseignant·es ;
- la constitution d'un corpus de connaissances sur l'activité des formateur·rices ;
- la conception sous-jacente de leur formation ;
- et la régression à l'infini qui éloigne des élèves, et des enjeux de savoir et d'éducation (qui pour former les formateur·rices de formateur·rices ?) (Saujat *et al.*, 2016). Quand un référentiel métier et/ou de compétences existe, ses usages en formation peuvent varier : est-ce « un document d'évaluation, un outil de développement professionnel, un instrument de formation professionnelle ? Est-il utilisé comme étayage et comme élément de liaison au sein d'une culture professionnelle ? [Comment] faire du référentiel un objet de questionnement, de controverse et d'expérimentation » ? (Serres et Moussay, 2014, p. 15)

Pister le développement professionnel des formateur·rices

Entre formation des enseignant·es novices ou non, et celle de leurs formateur·rices, de nombreuses similitudes marquent les vécus personnels, les dispositifs institutionnels et les analyses des chercheur·ses.

Au Québec par exemple, les enseignant·es associé·es qui accompagnent des novices dans l'enseignement professionnel (qui n'ont donc pas suivi le cursus universitaire de formation initiale à l'enseignement de quatre ans d'études et comportant 700 heures de stage) expriment des attentes dans lesquelles d'autres formateur·rices peuvent se reconnaître : mieux connaître et comprendre les attentes liées à leur rôle, approfondir leurs pratiques d'accompagnement en termes de connaissances et d'outils accessibles, pouvoir interagir et partager leurs expériences à partir de situations authentiques (Gagné et Petit, 2021). Pour Leroux et Mukamurera (2013), la formation des tuteur·rices doit cibler les caractéristiques et les besoins des enseignants débutants, les stratégies de développement de relations de confiance, les pratiques d'évaluation formative, les techniques d'accompagnement, l'observation des situations d'enseignement et d'apprentissage, le travail avec des apprenants adultes. [Le projet Erasmus+ International Forum for Teacher Educator Development \(In-Fo-TED\)](#) a pointé les enjeux à considérer du développement professionnel des formateur·rices universitaires d'enseignant·es en Angleterre, en Belgique, en Écosse, en Irlande, en Norvège et aux Pays-Bas comme proactif, collectif, ancré dans les pratiques de formation et les recherches (MacPhail et al., 2018).

Commencer à former... en institut de formation en soins infirmiers (Rousset et Olry, 2018)

Les formateur·rices novices en institut de formation en soins infirmiers (IFSI) traversent des épreuves, notamment celle de « se professionnaliser rapidement pour professionnaliser les débutants » (p. 98). Ils et elles doivent comprendre rapidement les situations rencontrées, agir sans disposer des repères nécessaires, désapprendre partiellement leur précédent métier. Ce changement est moins bien vécu quand le soutien institutionnel (au-delà d'un temps d'accueil ritualisé) et collectif (au-delà du compagnonnage bénévole des collègues) s'avère défaillant, y compris lorsque cette transition professionnelle est choisie. Cette reconfiguration professionnelle désynchronise également les rythmes personnels (vie de famille, loisirs).

Dans une conception multidimensionnelle et intégrée de l'accompagnement, et comprenant les formateur·rices comme des enseignant·es devenant progressivement des agents de changement, Orland-Barak (2023/2005) appelle à les former à partir de leurs propres expériences de tutorat et de formation, à réfléchir sur les points communs et les différences avec le métier enseignant, et en permettant d'identifier les cadres systémiques de leur double activité d'enseignement et de formation. Pour cette chercheuse israélienne, les novices ont en effet rapidement besoin d'être capables de circuler entre des discours concurrents et de se situer dans les jeux de pouvoirs dans différents contextes sociaux, politiques et organisationnels.

Tout comme celui des enseignant·es, les dispositifs institutionnels de formation initiale et continue des formateur·rices peuvent prendre la forme, par exemple en Irlande, de communautés de pratiques (Holland, 2018, repris dans Baudrit, 2022).

Accompagner les formateur·rices, une question d'institutions

L'approche de la formation et du développement professionnel par les capacités est dérivée de la théorie de l'économiste indien Sen, qui insiste sur les conditions de mobilisation et de déploiement des ressources proposées par les services de gestion, en formation ou dans l'environnement de travail, plus que sur leur seule mise à disposition. Fernagu mobilise ce cadre théorique dans son enquête de terrain sur les formateur·rices de la Police nationale française. Ce travail empirique démontre que « la capacité à former des formateurs est très dépendante des interactions sociales, organisationnelles et managériales, que celles-ci soient formelles ou informelles, qu'autorise l'organisation. » (Fernagu, 2017, p. 84)

Universitariser la formation à la formation

En France, l'essor des qualifications universitaires dans le domaine de la formation s'explique pour une part par une demande accrue. Une partie des étudiant·es relève de la formation initiale, en poursuite d'études après une licence en sciences de l'éducation (hors parcours enseignement) ou une licence professionnelle de type « métiers du conseil et de la formation des adultes ». Un autre public reprend ses études : des (néo)formateur·rices d'en-



seignant·es en quête d'acquisition et de formalisation de compétences professionnelles, de légitimité, en partie du fait de l'universitarisation de la formation de leurs propres publics en formation (Viaud, 2007). Une dynamique semblable s'observe dans le champ du travail social, où la fonction socialisatrice de la formation contribue également au dépassement d'un conflit d'appartenance avec le métier d'origine et à une réflexion sur la gestion de la carrière professionnelle (Perez-Roux *et al.*, 2023).

Du côté des institutions d'enseignement supérieur, les opportunités curriculaires offertes par l'instauration du système Licence-Master-doctorat (LMD), depuis le processus de Bologne (1999), expliquent une partie de l'intérêt pour ces étudiant·es relevant de la formation continue. Mais garantir des effectifs suffisants pour pérenniser l'existence du diplôme demande aux responsables de ces formations atypiques (faible nombre d'étudiant·es, âge moyen plus élevé, modalités de formation plus fréquemment hybrides ou à distance) d'en aménager les maquettes pour regrouper de façon plus ou moins ponctuelle des formateur·rices dans différents secteurs (enseignement, santé, travail social, etc.) ; ils et elles négocient avec les autorités scolaires locales pour permettre à des enseignant·es de les suivre (Viaud, 2007).

Dans le cadre universitaire de leur professionnalisation-formation, des formateur·rices d'enseignant·es s'initient à la pratique de la recherche (sous des formes différentes en fonction des orientations des laboratoires de rattachement des enseignant·es-chercheur·ses intervenant dans le diplôme, Étienne, 2012) et aux modalités universitaires de la transmission de ses résultats, parfois informée par une conception assumée de la fonction de formateur·rice d'enseignant·es (Goigoux et Serres, 2015). Au contact des résultats et des producteur·rices des savoirs de recherche, les formateur·rices reconsidèrent le pan de leur quotidien professionnel qui nécessite de faire dialoguer travaux scientifiques, attentes des professionnel·les de terrain et prescriptions institutionnelles.

Entre mobilisation et coproduction, quels rapports aux savoirs de recherche ?

« Partager les références théoriques, mettre des mots sur les situations et les ressentis, les dilemmes professionnels rencontrés en mobilisant différents langages et une pluralité de modèles explicatifs issus des savoirs de recherche » pour « accompagner les apprenants dans

leur apprentissage » et « aider chacun à s'engager dans un projet d'enseignement, de formation, de recherche-action » (référentiel des compétences professionnelles des formateur·rices de personnels enseignants et éducatifs, 2015) résonnent avec la métaphore de « passeurs » en éducation (Ravez, 2022d, Rey, 2014).

Cela implique de développer une littératie de recherche en sciences de l'éducation et de façon plus large en sciences humaines et sociales. La littératie de recherche désigne la « prise de conscience de ce que la science a à offrir ainsi qu'à une compréhension et une intégration des idées qu'elle véhicule (Laugksch, 2000) » ainsi que la « compétence à lire, comprendre et préparer ses interventions [...] à partir de CIR [connaissances issues des recherches], en complémentarité avec des CIE [connaissances issues de l'expérience] » (Caron *et al.*, 2021, p. 41). Liée à la notion de culture scientifique (« connaissance des principes et des finalités du raisonnement scientifique », p. 41), la démarche d'acculturation scientifique permet d'apprendre à « faire de la recherche d'articles scientifiques, comprendre les critères de scientificité, faire la distinction entre des types de recherche et interpréter des résultats en les mettant en lien avec des situations » (p. 41)³⁰.

S'outiller comme formateur·rice, dans un domaine où le sentiment de compétence déclaré est faible (Caron *et al.*, 2021, Daro *et al.*, 2018) permet de comprendre et, éventuellement, de modifier ses usages des travaux de recherche et sa possible contribution à l'élaboration de nouvelles connaissances scientifiques.

« Partager les références théoriques » : lesquelles, pour quoi et comment ?

Trouver du sens dans les publications scientifiques et en évaluer la pertinence pour la formation, c'est définir des objets de travail, des intentions d'usage et des pratiques de mobilisation des recherches en lien avec ses propres besoins, croyances, vécu et ceux des formé·es. Au-delà des savoirs savants disciplinaires et des pratiques sociales de référence transposés didactiquement en contenus d'apprentissage scolaire, de quels disciplines et courants de recherche s'emparer prioritairement pour soutenir les enseignant·es à faire apprendre tous·tes les élèves ? Comment les mobiliser, notamment en formation initiale, pour éviter la dichotomie entre pratique et apports théoriques perçus comme trop complexes, pas assez concrets, placés trop tôt ou trop tard dans le parcours de formation (Daguzon et Goigoux, 2012) ?

³⁰ De Ketele (2019) propose un panorama des publications scientifiques en éducation.

Cartographier et comprendre les didactiques disciplinaires, et au-delà...

Prendre de la hauteur par rapport à un éventuel « syncrétisme conceptuel se concrétis[ant] par la juxtaposition d'éclairages différents » (Leblanc, 2016, p. 51) sur une situation professionnelle questionne la capacité des formateur·rices à traduire les recherches sans les trahir.

Car sur de nombreuses questions de métier problématisées grâce à des savoirs de recherche, ils et elles articulent les apports des didactiques avec d'autres théories, notions, dispositifs, produits dans d'autres disciplines de recherche (au nombre et aux spécialisations en sous-disciplines d'ailleurs croissants)³¹. Identifier et éventuellement de partager les soubassements des résultats de recherches mobilisées nécessite donc de repérer ces éléments dans les publications académiques. La structuration du discours (présentation des auteur·rices, résumé, partie méthodologique, discussion des résultats, etc., Blaser *et al.*, 2021) contribue en théorie à identifier :

- l'objet du questionnement scientifique propre à chaque (sous-)discipline ;
- les fondements épistémologiques, voire ontologiques, des cadres théoriques mobilisés (ces présupposés sur la nature de la connaissance et la façon de la produire, et sur la nature des objets et du monde, peuvent être différents ou sein d'une discipline et transversaux à plusieurs disciplines, et plus ou moins compatibles en eux) ;
- et la portée, donc les limites, des domaines de validité d'un résultat scientifique, lié aux choix opérés en termes de question(s) de recherche et de méthodologie de recueil, de traitement et d'interprétation des données.

Les didactiques disciplinaires désignent au premier abord les « disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoir, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage, référés/référables à des matières scolaires » (Reuter, 2021, p. 75). Ces recherches croisent des savoirs savants produits dans des disciplines de recherche portant parfois le même nom (les mathématiques), l'histoire de ces disciplines et leur épistémologie, et la réorganisation de ces savoirs à l'heure des approches curriculaires liées aux compétences et aux « éducations à ». Les didacticien·nes étudient aussi les dispositifs de formation comme espaces de circulation des savoirs à et pour enseigner (Cadet et Lavieu-Gwozdz, 2019 ; Marlot et Drucrey-Monnier [coord.], 2020) ; ils et elles s'intéressent ponctuellement au rôle des formateur·rices dans ces situations, par exemple en mathématiques (Celi *et al.* [coord.], 2022). Faire identifier et faire agir sur des noyaux conceptuels centraux et problématiques (difficiles à enseigner et à apprendre) dans les contenus prescrits à l'aide des savoirs produits dans les didactiques disciplinaires occupe donc

une place centrale dans les préoccupations des formateur·rices en formation initiale et continue. Ils et elles sont confronté·es à cette occasion au dilemme, en particulier en formation initiale, de transmettre des savoirs disciplinaires ou d'assurer une formation professionnelle prenant en charge leur mobilisation en contexte scolaire, par exemple par des professeur·es des écoles polyvalents (Sayac, 2012).

Combien de visées pour « la » recherche en éducation et en formation ?

Les travaux de recherche contribuent à répondre à des questions de nature différente. Leurs visées s'ignorent, se complètent ou s'opposent parfois, comme le propose la typologie de Marcel et Rinaudo (2020) :

- la visée herméneutique renvoie à la production d'une intelligibilité des situations au moyen de leur description, explication, modélisation, etc. ;
- la visée praxéologique, tournée vers l'action, relève de la conception, de l'amélioration, de la transformation des situations, entre autres via l'évaluation de l'efficacité, de l'équité et de l'efficacité de dispositifs, programmes, outils, pratiques didactiques et pédagogiques ;
- la visée critique s'appuie sur trois acceptions de la science critique : « opposer un raisonnement rationnel à des préjugés irrationnels, exercer son exigence de rationalité vis-à-vis d'elle-même et assumer l'existence d'une base normative – en la plaçant « sous conditions ». » (§5)

Choisir et traduire pour faire comprendre et agir

Si la sélection des apports de recherche s'avère difficile, c'est non seulement du fait du paysage scientifique, mais aussi des objectifs qui sont assignés à leur mobilisation : tantôt accompagner le passage de données factuelles établies sous la forme de savoirs à des gestes d'enseignement, à des dispositions à penser et à agir et tantôt accompagner le passage de réussites en acte à leur conceptualisation (Pastré, 1999a ; Vergnaud, 1996). (Serres et Moussay, 2014, p. 4)

Dans les mots de la didactique professionnelle, cela revient à développer dialectiquement deux formes de la connaissance : la forme prédicative des savoirs et des techniques, qui permet de comprendre une situation, d'y

³¹ La notion d'autonomie des élèves peut par exemple être abordée à partir de concepts issus de la pédagogie, de la philosophie politique ou de l'éducation, de la psychologie cognitive ou du développement, ou encore de la sociologie des inégalités (Ravez, 2020).

prélever des indices, et sa forme pratique, expérientielle, efficace en situation, mais tacite. Dans un sens, le processus de pramatisation consiste à transformer le savoir scientifique et technique en concepts pragmatiques, en organisateurs de l'action qui l'orientent en situation de travail. Le mouvement inverse de conceptualisation, permet d'explicitier les schèmes, composés de buts, d'inférences, de connaissances-en-acte et de concepts organisateurs (Pastré, 2011).

Une recherche, trois types d'usage... aussi en formation ?

La typologie des usages des recherches en éducation emprunte à celle établie par des politistes états-unien-nes dans les années 1970 pour comprendre l'utilisation des recherches en évaluation, puis en sciences sociales, dans la sphère politique (Alkin et Taut, 2021). Mobiliser des résultats de recherche renvoie à différents buts :

- l'usage symbolique appuie une décision, légitime un énoncé (argument d'autorité) ;
- dans l'usage instrumental, les recherches influencent l'action de manière directe ;
- dans un usage conceptuel, dit aussi modèle des Lumières (*enlightenment model*), « l'utilisation des recherches, de façon indirecte, suscite une modification de la façon dont une personne perçoit un problème à résoudre et une réévaluation des solutions possibles pour le résoudre » (Cain, 2015 cité par Brown, 2018) » (Gaussel, 2020, p. 21).

La littérature de recherche sur la mobilisation des recherches en éducation dans les sphères politique et pratique souligne « l'impérative adaptation [...] relativement au langage, au format de présentation des résultats et à la contextualisation des données » (Caron *et al.*, 2021, p. 41).

Les didacticien-nes Dolz et Gagnon (2021) ont par exemple étudié le discours de mobilisation des recherches en linguistique et en didactique dans le cadre des cours sur la production d'écrits en formation initiale en Suisse romande. Ce discours suit des règles : présentation et renvoi systématique mais sous des formes diverses (bibliographie, intégralité ou extraits de documents originaux) à ces publications, usage massif de documents produits par les formateur-rices « pour rendre accessibles, utiles et cohérentes les différentes références scientifiques » (p. 119) et combinés à d'autres

ressources de formation (écrits d'élèves, etc.). La visée de cette mobilisation s'avère pragmatique : conceptualiser l'objet de travail, analyser les capacités des élèves, analyser et élaborer des dispositifs didactiques. Au vu de l'adaptation et de la recontextualisation des documents supports (ouvrages de référence, professionnels, de vulgarisation scientifique) et du déploiement des concepts dans les interactions langagières en fonction des demandes et des réactions, Dolz et Gagnon soulignent la visée professionnalisante de cette transposition didactique, une tâche complexe et bien éloignée de la vulgarisation scientifique.

Schémas et modèles : représenter l'activité d'enseignement et d'apprentissage

Le multi-agenda des préoccupations enchâssées permet de visualiser un système de quatre métaphores (tissage, pilotage, atmosphère, étayage) structuré par l'objectif de faire apprendre des objets de savoir et des techniques (Bucheton et Soulé, 2009). Conçu dans le cadre d'une recherche à visée technologique, cette production technique et langagière est sous-tendue par un soubassement de concepts produits dans divers champs de recherche. En soutenant la verbalisation de l'activité de l'enseignant-e et des élèves en classe, ses usages en formation étayent la réflexivité individuelle et contribuent une compréhension commune des situations étudiées (Saillot, 2022)³².

Dans le contexte de l'accompagnement des stages, Caron *et al.* (2021) rendent compte d'une dynamique potentielle d'autonomisation professionnelle des étudiant-es à l'enseignement : ils-elles les encouragent et les accompagnent progressivement, par le biais de lectures collaboratives et de discussions, à identifier leurs besoins de connaissance, repérer, lire, synthétiser, évaluer les textes et adapter les résultats à leur pratique.

Le dispositif « observations croisées et débriefings flash » illustre les logiques qui sous-tendent cette fois l'appropriation d'une méthodologie de recherche, ici l'entretien d'autoconfrontation en analyse du travail (Ria, 2018, 2019), pour en faire un instrument de développement professionnel à l'échelle d'un établissement³³. En écho aux critères d'utilité, utilisabilité et acceptabilité perçues développés en ergonomie de conception (Tricot *et al.*, 2003), les membres de ce collectif ont développé un format d'observation et d'entretien en quatre temps. Ils et elles ont priorisé :

³² Une autre modélisation de l'activité enseignante en cinq « focales » (planification, régulation, différenciation, motivation et explicitation), a été construite à partir des caractéristiques de l'enseignement qui influencent la qualité des apprentissages des élèves, en croisant des résultats de recherche et cibles du conseil retenues par les formateur-rices (Goigoux, 2021).

³³ Ces logiques de (trans)formation se retrouvent ailleurs : data sessions (analyse collective de corpus vidéo d'interactions langagières accompagnées de leur transcription) en formation à et par l'analyse interactionnelle (Fillietaz *et al.*, 2021), corpus vidéo de classe analysés en didactique des mathématiques et mobilisés à d'autres fins en formation de formateur-rices (Rogalski et Robert, 2015), accompagnement de formateur-rices du premier degré en Inspé à l'utilisation de la méthodologie de l'entretien d'explicitation développé par Vermersch (Maitre de Pembroke, 2022).

- la simplicité d'utilisation des outils techniques (enregistrement sur tablette, sur téléphone portable) ;
- la reformulation des concepts employés en recherche ;
- et l'adaptation du format aux conditions de travail ordinaire (durée des entretiens, moments de l'année scolaire à privilégier, etc.).

S'engager dans une recherche, à quelles conditions ?

Maulini (2021) rend compte des dynamiques actuelles de développement professionnel des enseignant-es au moyen d'un « dilemme apparent [entre] dominante endogène [et] exogène » (p. 68). Sans correspondre terme à terme à cette analyse, les visées et méthodologies de recherche de type collaborative et expérimentale appellent à comprendre leurs implications, cette fois pour les formateur-rices.

S'impliquer dans une recherche collaborative, pas si simple...

La participation des formateur-rices à une recherche collaborative, donc inscrite dans un partenariat durable entre acteur-rices scientifiques et éducatif-ves afin de co-construire des connaissances pour la recherche et l'action (Vinatier et Morrissette, 2015), révèle leur position dans les systèmes scolaires, à la jonction des pratiques enseignantes, des politiques éducatives locales et de recherches circonscrites à un questionnement spécifique.

Travailler avec des chercheurs dans le cadre d'une convention institutionnalisée implique tout un travail de « positionnement » : s'approprier un cadre théorique issu de la recherche, effacer l'idée d'une pratique universitaire surplombant la « modeste » pratique enseignante, trouver sa place dans le dispositif par rapport aux enseignants des établissements, ou encore relayer [auprès des chercheur-ses] des demandes institutionnelles qui peuvent aller à l'encontre des processus de développement tels qu'ils se déploient sur le terrain. (Lussi Borer et al., 2018, p. 240)

Cela peut les amener à participer à des comités de pilotage ou à suivre des formations aux outils théoriques et méthodologiques employés en recherche, par exemple ceux de l'analyse de l'activité³⁴. Les conseiller-ères pédagogiques peuvent voir leur expertise reconnue : connaissance du terrain (fonctionnement des équipes enseignantes) et de l'institution, des formats d'animation pédagogique, apports didactiques et pédagogiques

complémentaires aux analyses des chercheur-ses (Guffond et al., 2017).

De « Lire et Écrire » aux « boîtes à outils » sur le Lire-Écrire-Comprendre en cycle 2 : coconcevoir des ressources d'enseignement et de formation

Suite à la recherche Lire et Écrire portant sur l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages au cours préparatoire (Goigoux, 2016), trois collectifs de travail inter-métiers, coordonnés par le [Centre Alain-Savary](#) de l'IFÉ, ont produit des ressources pour la formation portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la [compréhension](#) (Bishop et Dappe, 2021), [l'étude de la langue](#) (Gourdet et Bertrand, 2021) et [l'écriture](#) (Kervyn, 2020). Pour tenir compte de la diversité des profils des formateur-rices, la conception de « boîtes à outils » a obéi à un « principe de robustesse, défini au travers d'une double exigence de validité scientifique [...] et de pertinence de terrain » (Kervyn, 2020, §1). Les ressources produites, allant des prérequis pour s'approprier des scénarios d'enseignement et de formation à des approfondissements optionnels, relèvent de deux types : canevas de séances (à finaliser en fonction des objectifs, des publics, du temps à disposition) et ressources (traces d'activité en classe, productions d'élèves, apports didactiques synthétiques, documents institutionnels, etc.).

Faire avancer la recherche expérimentale en éducation ?

Le courant de recherche de l'éducation fondée sur les preuves interroge l'activité et le rôle des formateur-rices. Il est apparu dans le dernier quart du XX^e siècle pour produire et appliquer des résultats de recherche à même de renforcer l'efficacité des systèmes éducatifs (mesurée notamment par les performances des élèves aux tests standardisés, nationaux puis internationaux, qui se développent à partir des années 1990). L'*evidence-based education*, à l'instar du modèle médical de la recherche clinique expérimentale, évolue vers l'éducation informée par les preuves (*evidence-informed education*) ; cette dernière implique la reconnaissance du jugement professionnel des praticien-nes dans l'adoption contextualisée de pratiques, dispositifs, outils pédagogiques dont l'ef-

³⁴ L'article de Moussay et Abourjeili (2022) analyse une recherche-intervention ayant pour objet spécifique la formation de formateur-rices aux outils conceptuels et méthodologiques de la clinique de l'activité.



ficacité (toujours à questionner par rapport à un point de comparaison : une pratique plus efficace que quelle autre ?) a été démontrée par des données probantes (Gentaz et Richard, 2022).

Au Québec ou en Fédération de Wallonie-Bruxelles, les documents stratégiques préconisent l'enseignement de pratiques pédagogiques efficaces sont reçus différemment par et entre enseignant-es, conseiller-ères pédagogique transversaux ou disciplinaires (Dupriez et Cattonar, 2018, Mathou, 2020). Car les deux modèles d'enseignement abordés [ci-dessous] ne sont pas neutres au niveau de ce qu'ils signifient en termes de formation et d'accompagnement des enseignants. En effet, du côté de l'approche instructionniste, la part laissée à l'enseignant quant aux choix didactiques et pédagogiques n'est que peu présente. À l'inverse, l'identification et la formalisation de pratiques ou de gestes pouvant clairement être associés à l'approche (socio)constructiviste ne sont que peu évidentes ; ces démarches nécessitent une collaboration forte entre enseignants, formateurs et chercheurs pour analyser et coconstruire ces pratiques. (Derobertmasure *et al.*, 2019, p. 40)³⁵

**Évaluer : mesurer une taille d'effet
(« *what works* ») ou comprendre le changement
(« *what has (not) worked, where, when, for
whom and why* ») ?**

Les sciences de l'implémentation (*implementation science*), en cours d'émergence, sont aussi appelées recherches translationnelles. Elles cherchent à savoir si l'efficacité d'un dispositif « ayant fait ses preuves » en milieu expérimental se maintient lors de son extension à grande échelle, et à en identifier les conditions favorables (Bressoux, 2020 ; Delisse et Galand, 2020 ; Gentaz et Richard, 2022 ; Lima et Tual, 2022). Face à la gestion de la performance, à l'éducation fondée sur les preuves et aux communautés d'apprentissage professionnel, pour tenir compte de la complexité fondamentale des systèmes scolaires, Bryk (2017) propose d'ancrer « la science de l'amélioration dans des communautés d'amélioration en réseau » (p.15) et sur des « preuves basées sur les pratiques » (*practice-based evidence*, p. 22) qui documentent la variation des performances plus que la recherche des conditions de la répliquabilité d'une intervention. En lieu et place des arguments « « faites ce scénario » vs « chaque situation est unique » », il appelle à « affiner les processus de qualité pour soutenir le travail complexe » (p. 24).

De nombreux programmes (outils, dispositifs, pratiques) développés ou promus comme « efficaces » incluent des moments et dispositifs de formation et d'accompagnement, individuels et collectifs, ponctuels ou sur la durée, des enseignant-es par des formateur-rices (*coachs*), formé-es à ces programmes par leur concepteur-rices (équipes de recherche, opérateurs privés). L'évaluation de l'efficacité de ces dispositifs expérimentaux, en phase initiale ou lors de leur extension à grande échelle (une fois qu'elles ont « fait leurs preuves » en laboratoire ou, déjà, en milieu écologique, mais sur des effectifs réduits), peut faire appel à l'étalon-or méthodologique de la politique fondée sur les preuves, l'expérimentation par assignation aléatoire (*randomised controlled trial*). La validité des résultats obtenus dépend entre autres de la « qualité de la mise en place des conditions expérimentales » (Bressoux, 2020, p. 21) et donc, le cas échéant, de la qualité de l'encadrement effectué par les formateur-rices du programme. Lors de sa mise en œuvre, ils et elles contribuent à en garantir la fidélité vis-à-vis des intentions de conception.

**Narramus : un outil didactique, trois questions
pour les formateur-rices**

Un dispositif quasi-expérimental à assignation aléatoire a évalué pendant trois ans l'efficacité de l'outil didactique *Narramus*, conçu pour améliorer l'enseignement de la compréhension à l'école maternelle. La conception de l'outil a nécessité de synthétiser :

- les savoirs sur les processus d'apprentissage et les difficultés des élèves dans ce domaine, afin de déterminer les compétences visées et donc les contenus à enseigner ;
- les connaissances sur les « techniques qui ont déjà fait la preuve de leur efficacité dans le domaine considéré » ;
- et « un état des pratiques ordinaires des enseignants » (Goigoux *et al.*, 2021, p. 73).

Narramus pose trois questions aux formateur-rices d'enseignant-es : quel rôle peuvent-ils jouer dans un protocole de recherche quasi-expérimental ? En quoi leur accompagnement peut-il être utile aux enseignant-es ? Former à et par l'outil didactique, qu'est-ce que cela peut changer ?

L'un des trois groupes constitués était accompagné par des conseiller-ères pédagogiques de circonscription dans le cadre ordinaire de la formation continue. Ce suivi a pris trois formes : « une aide organisationnelle et logistique à la mise en œuvre dans les classes, des apports théoriques sur les principes qui sous-tendent l'outil et des échanges de pratiques

³⁵ Pour ces auteur-ices, les désaccords avec les détracteur-ices ne portent pas sur la théorie de l'apprentissage sous-jacente (socioconstructivisme) mais les formats pédagogiques et des approches de l'enseignement (guidage, découverte, projet). L'une des six compétences du référentiel pour la formation des maître-sses de stage proposé par Baco *et al.* (2021) s'intitule « former le futur enseignant aux gestes professionnels (modéliser les « bonnes pratiques ») » (p. 96). Ce modelage de type cognitif consiste à mettre en discussion par les formateur-rices, avant ou après le modelage de la compétence, les « considérations pédagogiques, questions, sentiments et motifs » entourant les pratiques qu'ils modèlent (Bashan et Holsblat, 2012, p. 208) » (p. 77).

avec un retour des formateurs-évaluateurs sur les résultats des élèves » (Roux-Baron *et al.*, 2017, p. 88). Les élèves de ce groupe expérimental accompagné n'ont pas obtenu de meilleurs résultats aux post-tests que les élèves des deux autres groupes (second groupe expérimental actif appliquant le dispositif en autonomie, avec à sa disposition le guide de l'enseignant-e, et groupe témoin).

L'accompagnement « semble en revanche influencer le développement professionnel des enseignants en leur permettant de mieux comprendre pourquoi les élèves progressent et comment transposer les principes pédagogiques de Narramus dans d'autres domaines d'apprentissage. » (Roux-Baron *et al.*, 2017, p. 99)

À l'encontre de démarches de formation continue fondées sur la transmission de connaissances scientifiques amenant possiblement des professionnel·les à modifier leurs conceptions puis leurs pratiques, l'outil didactique, levier de développement professionnel, influence ici directement les pratiques des enseignant·es, « afin de faire évoluer leurs conceptions et leur permettre d'acquérir de nouvelles connaissances qui, à leur tour, orienteront les pratiques » (Goigoux *et al.*, 2020, p. 69)³⁶.

Une intervention peut viser :

- l'efficacité des apprentissages (de meilleures performances) ;
- leur équité (une progression plus rapide des résultats des élèves dont les performances initiales sont les plus faibles) ;
- et/ou leur efficience, soit le « rapport entre son coût pour les enseignants (réorganisation cognitive, surcharge de travail, investissement émotionnel...) et ses bénéfices (satisfaction due aux progrès des élèves ou à l'accroissement du sentiment de compétence de l'enseignant) » (Goigoux *et al.*, 2020, p. 68).

Dans ce dernier cas, la question de l'ergonomie du travail enseignant est prise en charge. Celle-ci s'inscrit au cœur des préoccupations des chercheur·ses en sciences du travail inscrits dans le champ de l'analyse du travail et de l'activité.

Analyser le travail (enseignant), développer l'activité

Depuis la parution de l'article fondateur de Barbier et Durand (2003), « l'entrée activité » est devenue une grille

de lecture et une méthodologie d'intervention en formation professionnelle, entre autres dans l'enseignement. Dans un contexte socio-économique qui promeut une action efficace (paradigme de la performance) et raisonnée (paradigme de la réflexivité), les liens entre formation et travail, pensés en termes de rentabilité pour l'employeur, de perception d'utilité et d'occasion d'apprentissages et de développement pour les sujets, occupent une place de plus en plus importante dans les recherches sur la formation.

S'orienter dans un courant de recherche

Le renouvellement proposé par l'analyse du travail et de l'activité a porté sur des volets épistémologique (nouvelles théories de l'action humaine), méthodologique et d'ingénierie de l'alternance (Rivière, 2015).

Les approches théoriques mobilisées en didactique professionnelle, en clinique de l'activité, en cours d'action ou dans d'autres courants de l'analyse du travail se fondent sur des présupposés communs actualisés sous des modalités diverses : distinction entre tâche prescrite et activité réelle, lien entre vécu et sens de l'engagement subjectif, en situation de travail, articulation des visées compréhensive et transformative de l'activité de recherche.

D'un point de vue méthodologique, l'accès nécessairement indirect au vécu des acteurs et actrices en situation de travail a fait naître un nouveau type d'entretien : l'autoconfrontation simple ou croisée (seul ou avec un·e collègue) à partir de traces d'activité, notamment d'enregistrements audio-visuels. Les questions posées aux professionnel·les lors de ces recueils de données sont à la fois communes à l'entrée « activité » et spécifiques aux cadres théoriques mobilisés en didactique professionnelle (Pastré *et al.*, 2006 ; Tourmen, 2014), en clinique de l'activité, en cours d'action ou en anthropologie culturaliste (Jacq *et al.*, 2022).

En termes d'ingénierie de formation, ces recherches ont donné lieu à des productions permettant d'observer et d'analyser collectivement l'activité réelle au travail, notamment des novices. Les plateformes de ressources de vidéoformation du programme Néopass ([Néopass @ction](#) sur les enseignant·es novices, NéopassSup, NéopassCadres sur les chef·fes d'établissement et inspecteur·rices en début de carrière) ou ses déclinaisons internationales croisent des extraits de situation de travail, d'entretien d'autoconfrontation simple et croisée, et des regards pluridisciplinaire de chercheur·ses (Ria, 2022). La mobilisation en situation de formation est donc une situation d'alloconfrontation : la situation de travail observée est celle d'une tierce personne, extérieure au groupe. Des ergonomes de l'activité développent aujourd'hui le dispositif de la « photographie adressée »,

³⁶ Pour Kervyn et Goigoux (2021), quatre critères permettent d'identifier le sous-ensemble des outils didactiques, destinés aux enseignant·es et/ou aux formateur·rices, au sein des ressources qu'ils et elles mobilisent pour travailler : définition des objectifs visée en termes d'apprentissages attendus, description des procédures ou modes opératoires suggérés, mise à disposition d'une structuration et d'une programmation temporelle des contenus enseignés et des activités proposées, et fondement sur des savoirs scientifiques explicités.



moins coûteux techniquement (Filippi *et al.*, 2022).

Les concepts clés de l'analyse du travail peuvent servir de repères pour, par exemple, envoyer un questionnaire quelques jours avant la réalisation d'une intervention et prendre la mesure : des multiples façons dont les enseignants redéfinissent leur tâche ; des choix pédagogiques ou didactiques ; des raisons qui sous-tendent ces choix ; des indicateurs qu'ils mobilisent pour juger de la réussite de leur enseignement, des renoncements ou empêchements. (Moussay et Serres, 2016, p. 216-217)

2022 : trente ans de didactique professionnelle

La didactique professionnelle est née à la confluence du champ de pratiques de la formation des adultes et de trois courants théoriques (psychologie du développement, ergonomie cognitive et didactique des mathématiques). L'analyse du travail y est pensée comme préalable et modalité de formation, à partir des quatre constituants d'un schème d'action (Vergnaud, 1996) : ses buts, inférences et règles d'action, connaissances-en-acte, croyances et représentations qui orientent la lecture des situations, et concepts organisateurs de la structure conceptuelle de la situation (Pastré *et al.*, 2006 ; Pastré, 2011 ; Tourmen, 2014).

La simulation en constitue une des modalités de formation possibles. Recréer artificiellement une situation de travail plus ou moins aménagée permet de prendre conscience de certains paramètres de la situation de référence et de s'y entraîner. Ce dispositif demande aux formateur·rices de sécuriser les vécus des apprenant·es (prise de risque, émotions, échecs) et de faire passer du jeu de « faire comme si » à des apprentissages professionnels (Dangouloff, 2021).

Les arrière-plans psychologiques et philosophiques de ces programmes contribuent cependant à les différencier : adaptation par assimilation et accommodation dans la lignée piagétienne pour la didactique professionnelle, éducation et sciences cognitives pour le cours d'ac-

tion, matérialisme dialectique pour la clinique de l'activité (Saussez, 2014) ; l'anthropologie culturaliste s'appuie entre autres sur la philosophie analytique de Wittgenstein (Bertone et Chaliès, 2015).

Intervenir pour augmenter le pouvoir d'agir

Pour Clot (2007), la clinique de l'activité soutient la formation professionnelle lorsque cette dernière vise et contribue à augmenter le pouvoir d'agir des professionnel·les face au travail empêché (tout ce qui aurait pu être réalisé, ou réalisé autrement) et permet de garder le métier vivant et les travailleurs en bonne santé, en permettant l'expression et le dépassement des conflits.

Le laboratoire de changement (*Change Laboratory*) est une méthodologie de recherche-intervention développée par Engeström, théoricien finlandais de l'activité collective, mise en place par des intervenant·es extérieur·es aux communautés de travail qui sollicitent ces « développeurs » (Virkkunen, 2006, Grosstephan et Lémonie, 2020). Cette méthode de transformation par cycles successifs peut durer plusieurs années : changer volontairement l'un des éléments du système d'activité du collectif (défini par l'ensemble sujet, objet, instrument, division du travail, règles et communauté visant un résultat) produit de nouvelles contradictions dans le système et avec d'autres systèmes d'activité dans l'institution. L'intervenant·e appuie son action sur la méthode vygotskienne du double stimulus, adaptée au contexte professionnel (collecte de donnée sur la difficulté repérée, et modèles du système d'activité et du cycle développemental de l'activité), et facilite la confrontation et les discussions lors des sessions. Il-elle est confronté·e à cinq dilemmes, entre :

- compréhension intellectuelle des finalités et intentions effectives de changement ;
- participation émotive et analyse intellectuelle ;
- application d'un concept existant pour résoudre un problème et création d'un nouveau concept pour développer l'activité ;
- modèle visionnaire du changement et expérimentations et expériences concrètes ;
- et entre expansion et régression (absence de transformation dans la durée).

Conclusion

À bien des égards, ce *Dossier de veille* a montré que les enjeux majeurs de la formation des enseignant·es se cristallisent dans le quotidien professionnel de leurs formateur·rices. Les activités de formation, de conseil, d'accompagnement, sont synonymes d'activité subjective dilemmatique, et parfois empêchée, inscrite dans des situations de travail complexes, tant du point de vue des collaborations intra-et intermétiers que de la multiplication des instruments psychologiques et matériels à mobiliser. À l'heure où les dynamiques de professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation s'avèrent potentiellement divergentes, ces formateur·rices développent une professionnalité spécifique, entre incarnation dans la nature même de leur fonction des logiques économiques d'investissement dans le capital humain, et savoirs de recherche pouvant contribuer à leur autonomie intellectuelle et professionnelle. Identifier et relever collectivement des défis partagés, au-delà des statuts, identités et rôles attribués et perçus, permettrait de créer un univers et une reconnaissance professionnels partagés.

BIBLIOGRAPHIE

Vous pouvez retrouver ces références dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#). L'accès aux publications est libre ou payant, en particulier en fonction des abonnements institutionnels à des plateformes électroniques de ressources.

- **Abboud-Blanchard, M., et Emprin, F. (2009).** Pour mieux comprendre les pratiques des formateurs et de formations TICE. *Recherche et formation*, 62(3), 125-140.
- **Albero, B. (2010).** Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24.
- **Alkin, M. C., & Taut, S. M. (2021).** Démêler les usages de l'évaluation. In T. Delahais, A. Devaux-Spatarakis, A. Revillard, & V. Ridde (dir.), *Évaluation. Fondements, controverses, perspectives*. Éditions science et bien commun.
- **Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (dir.) (2002).** *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* De Boeck Supérieur.
- **Altet, M., & Vinatier, I. (2021).** Former à la pratique enseignante par l'analyse, oui mais comment ? In P. Guibert (dir.), *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (p. 373-380). De Boeck Supérieur.
- **Amathieu, J., & Chaliès, S. (2022).** Prescription et appropriation dans le cadre de la formation continue d'un collectif d'enseignants : une lecture à partir d'une anthropologie culturaliste. In R. Bonasio & H. Veyrac (dir.), *Appropriations de nouvelles prescriptions* (p. 125-146). Octarès.
- **André, B. (2019).** Reconnaître le réel du travail : un enjeu majeur des formations professionnalisantes. In P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins, & O. Maulini (dir.), *Questionner et valoriser le métier d'enseignant. Une double contrainte en formation* (p. 81-93). De Boeck Supérieur.
- **Ardouin, T. (2018).** Ce qui compte dans les formations à distance, c'est la présence ! Le cas du master ICF. In J. Wallet (dir.), *Le Campus numérique FORSE : analyses et témoignages* (p. 83-90). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- **Ardouin, T. (2023).** *Ingénierie de formation*. Dunod.
- **Avezard-Roger, C., Chapuis, A.-F., & Pecqueur, É. (2012).** Rôle et place des écrits d'évaluation dans la formation des maîtres entre enseignement et vulgarisation. Le rapport de visite en question(s). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 49, 139-156.
- **Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021).** Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? *e-JIREF*, 7(1).
- **Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003).** L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- **Baudrit, A. (2022).** Former des mentors : une affaire de combinaison entre des modalités formelles et informelles ? *Carrefours de l'éducation*, 54, 247-270.
- **Bécue, A. (2015).** *Quatre conditions pour que le conseil pédagogique contribue à du développement professionnel des débutants...* Centre Alain-Savary.
- **Béraud, C. (2018).** Profession. In S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 87-89). Presses universitaires de France.
- **Berterreix, C., & Chaliès, S. (2022).** Des communautés apprenantes : mythe ou réalité ? *Cahiers pédagogiques. Hors-série*, 60.
- **Bertone, S. (2016).** La réflexivité dans les dispositifs de formation par l'alternance : enjeux, limites et perspectives. In L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 187-199). De Boeck Supérieur.
- **Bertone, S. & Chaliès, S. (2015).** Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, 12(2).
- **Bishop, M.-F., & Dappe, L. (2021).** Des dispositifs didactiques comme outils de vulgarisation pour l'enseignement de la compréhension. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63, 229-246.
- **Blaser, C., Emery-Bruneau, J., & Lanctôt, S. (2021).** L'article scientifique en sciences de l'éducation : un genre textuel à l'apparence uniforme constitué de sections aux caractéristiques distinctes. *Formation et profession*, 29(3), 1-16.
- **Boucenna, S. (2015).** L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude. Le cas des conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental dans le réseau libre en Belgique francophone. *Éducation et socialisation*, 38.



- **Bourgeois, É.** (2022). Engagement en formation. In A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 161-164). De Boeck Supérieur.
- **Bressoux, P.** (2020). À quelles conditions peut-on déployer à grande échelle les interventions qui visent à améliorer les pratiques enseignantes ? In B. Galand & M. Janosz (coord.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (p. 13-23). Presses universitaires de Louvain.
- **Bryk, A. S.** (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11(2), 11-29.
- **Bucheton, D.** (2011). Le pouvoir réflexif et intégrateur du langage en formation. Analyse longitudinale d'un dispositif de formation et de ses effets. In V. Bigot & L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 207-224). Riveneuve éditions.
- **Bucheton, D., & Soulé, Y.** (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48.
- **Cadet, L., & Lavieu-Gwozdz, B.** (2019). Former à et par la recherche : quels objectifs, quels dilemmes, quels dispositifs ? *Le français aujourd'hui*, 204, 5-16.
- **Caron, J., Portelance, L., & Marzouk, A.** (2021). De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 35-56.
- **Carré, P.** (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Dunod.
- **Carré, P., & Caspar, P. (dir.)** (2017). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Dunod.
- **Carré, P., & Mayen, P. (dir.)** (2019). *Psychologies pour la formation*. Dunod.
- **Celi, V., Lajoie, C., & Tempier, F. (dir.)** (2022). Les pratiques de formation à l'enseignement des mathématiques. Une approche par la recherche en didactique. *Annales de didactique et de sciences cognitives. Volumes thématiques*, 1.
- **Chabanne, J.-C.** (2020). *Les effets du confinement sur l'activité des formateurs. Synthèse des résultats*. Institut français de l'éducation.
- **Chaliès, S., & Bertone, S.** (2015). Les interactions entre les enseignants novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles de métier. In V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 137-158). De Boeck Supérieur.
- **Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M.** (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- **Chauvigné, C.** (2022). Formation en encadrement éducatif : quelles logiques pour quels principes ? *Phronesis*, 11(3), 25-36.
- **Clerc-Georgy, A., & Breithaupt, S.** (2019). Analyse de tensions engendrées par différentes conceptions dans la formation des enseignants. *Éducation & Formation*, e-314, 97-110.
- **Clot, Y.** (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.
- **Clot, Y., & Faïta, D.** (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- **Coen, P.-F., & Runtz-Christian, E. (dir.)** (2021). *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin*. Éditions Loisirs et pédagogie.
- **Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C.** (2019). Un groupe de recherche collaborative comme levier de développement des compétences professionnelles et de (re)connaissance du métier. In P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins et O. Maulini (dir.), *Questionner et valoriser le métier d'enseignant. Une double contrainte en formation* (p. 139-155). De Boeck Supérieur.
- **Colognesi, S., Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C.** (2021). Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants. In B. Raucant, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven, & C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants* (p. 69-86). De Boeck Supérieur.
- **Coppe, T., Maes, O., Biémar, S., März, V., & Van Nieuwenhoven, C.** (2021). Le stage comme environnement de socialisation organisationnelle : de l'importance d'en faire un lieu de découverte de tous les aspects de la profession enseignante. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 28, 63-80.
- **Daele, A., Rossier, A., & Sá, S.** (2022). Construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants : études de cas en formation continue diplômante. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(2).

- **Daguzon, M., & Goigoux, R. (2012).** Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 181, 27-42.
- **Dangouloff, N. (2021).** Former aux pratiques relationnelles enseignantes par la simulation : l'agir professionnel des formateurs. *Carnets de recherche sur la formation*.
- **Daro, S., Graftiau, M.-C., Stouvenakers, N., & Hindryckx, M.-N. (2018).** Quelle intégration des écrits de la recherche en didactique des sciences dans la formation des enseignants en Belgique francophone ? *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 17, 73-104.
- **Delisse, S., & Galand, B. (2020).** L'implémentation, un facteur clé dans le changement de pratiques pédagogiques ? In B. Galand & M. Janosz (coord.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (p. 24-33). Presses universitaires de Louvain.
- **Demailly, L. (1991).** Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels. *Recherche et formation*, 10, 23-35.
- **Demailly, L. (2009).** L'obligation de réflexivité. In G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (p. 33-52). De Boeck Supérieur.
- **Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2019).** Instructionnisme ou socioconstructivisme : (Faux) débat ou (vraie) tension en formation des enseignants ? In P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins, & O. Maulini (dir.), *Questionner et valoriser le métier d'enseignant. Une double contrainte en formation* (p. 29-41). De Boeck Supérieur.
- **Dintrich, M., Hache, C., & Ladage, C. (2022).** La formation initiale des enseignants du premier degré à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap : le point de vue de formateurs d'INSPE. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du Cerfee*, 65.
- **Dionne, L., Savoie-Zajc, L., & Couture, C. (2013).** Les rôles de l'accompagnant au sein d'une communauté d'apprentissage d'enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 175-201.
- **Dolz, J., & Gagnon, R. (2021).** Vulgarisation scientifique ou transposition didactique ? Une réponse par l'analyse de pratiques de formation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63, 105-122.
- **Dorison, C., Chevalier, J.-P., Belhadjin, A., Élalouf, M.-L., & Lopez, M. (2018).** *Des écoles normales à l'ESPE - Témoignages de formateurs*. Presses universitaires de Grenoble.
- **Draelants, H. (2007).** Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163-182.
- **Draelants, H. (2009).** *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. De Boeck Supérieur.
- **Duchesne, C. (2016).** Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635-656.
- **Dumas, M. (2006).** La formation des animateurs de formation continue de l'Éducation nationale (1971-1975). *Recherche et formation*, 53, 55-68.
- **Dupriez, V. (2022).** *La mise en œuvre des réformes éducatives : les acteurs de la mise en œuvre*. Cnesco-Cnam.
- **Dupriez, V., & Cattonar, B. (2018).** Conclusion. Les politiques d'accompagnement des enseignants, entre professionnalisation et accountability. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 249-263). Presses universitaires de Louvain.
- **Durrive, L. (2020).** Qualité et efficacité de la formation sous l'angle ergologique. *Éducation permanente*, 223, 81-89.
- **Endrizzi, L. (2015).** Le développement de compétences en milieu professionnel. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 103. École normale supérieure de Lyon.
- **Éneau, J., Bertrand, E., & Lameul, G. (2012).** Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1).
- **Engeström, Y. (2008).** Quand le centre se dérobe : la notion de *knotworking* et ses promesses. *Sociologie du travail*, 50(3), 303-330.
- **Escalié, G. (2019).** Rendre l'alternance intégrative : passer d'une collection de formateurs à un collectif de formation. In G. Escalié & É. Magendie (dir.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 137-158). Presses universitaires de Bordeaux.



- **Étienne, R. (2012).** Les masters de formation de formateurs, une occasion pour faire équipe. Le cas de Montpellier, une voie vers la recherche coopérative. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 115-126.
- **Étienne, R. (2015).** Développement, crise et refondation de la formation continue en France. In O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, & L. Paquay (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants ?* (p. 31-41). De Boeck Supérieur.
- **Fabre, M. (2017).** Dewey et le triangle de la formation. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 27.
- **Fabre, M. (2009).** Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme. *Recherches en éducation*, 6.
- **Félix, C. (2014).** De l'intervention-recherche à la production de ressources : quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants ? *Recherche et formation*, 75, 51-64.
- **Fenoglio, P. (2022).** La classe à distance : quelles reconfigurations des pratiques ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 141. École normale supérieure de Lyon.
- **Fernagu Oudet, S., & Frétnigné, C. (2017).** Les métiers de la formation. In P. Carré & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 587-604). Dunod.
- **Fernagu, S. (2017).** Le développement des compétences des formateurs de la police nationale : une évaluation à partir de l'approche par les capacités. *Recherche et formation*, 84, 83-100.
- **Feyfant, A. (2013).** L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 87. École normale supérieure de Lyon.
- **Filippi, P.-A., & Saujat, F. (2022).** Affects et dimensions collectives dans l'activité d'ajustement lors d'épisodes d'improvisation. *Éducation et socialisation*, 66.
- **Filippi, P.-A., Félix, M.-C., & Mouton, J.-C. (2022).** Mobiliser des traces du travail réel en formation : la photographie adressée. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24(2), 101-126.
- **Filliettaz, L., Bimonte, A., Koleï, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress, C., & Zogmal, M. (2021).** Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56(2), 11-51.
- **Filliettaz, L., & Lambert, P. (2019).** La formation professionnelle, un point aveugle de la linguistique sociale ? *Langage et société*, 168(3), 15-47.
- **Flandin, S. (2015).** Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation. In L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle* (p. 151-159). De Boeck Supérieur.
- **Flavier, E. (2021).** La vidéoformation. *Savoirs*, 55(1), 17-55.
- **Gagné, A., & Petit, M. (2021).** Caractéristiques d'un dispositif hybride de formation continue pour les accompagnateurs d'enseignants stagiaires en enseignement professionnel. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(3), 39-52.
- **Galand, B., & Delisse, S. (2020).** Comment former les enseignants en cours de carrière pour améliorer les apprentissages des élèves ? In B. Galand & M. Janosz (coord.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (p. 57-66). Presses universitaires de Louvain.
- **Gaudin, C. (2015).** Vidéoformation au plan international : État de l'art, zones d'ombre et perspectives. In L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle* (p. 131-150). De Boeck Supérieur.
- **Gaudin, C., & Chaliès, S. (à paraître).** Co-concevoir des ressources pour former les tuteurs : la présentation d'une démarche collaborative entre chercheur et professionnels s'appuyant sur la vidéo. *Reliance. Revue de recherche et pratiques en éducation*, 2.
- **Gaussel, M. (2020).** Les pratiques enseignantes face aux recherches. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 132. École normale supérieure de Lyon.
- **Genès, S., & Reuter, Y. (2012).** Les comptes rendus de visites de classe. *Recherche et formation*, 70, 135-150.
- **Gentaz, E., & Richard, S. (2022).** Efficacité des interventions conduites dans les classes : la nécessité de l'évaluation de leur implémentation. Cnesco-Cnam.
- **Goigoux, R. (2016).** Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire : enseignements d'une recherche collective. *Revue française de pédagogie*, 196, 5-6.
- **Goigoux, R. (2021).** Cinq focales : mini MOOC. Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation Clermont Auvergne.
- **Goigoux, R., Renaud, J., & Roux-Baron, I. (2020).** Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? In B. Galand & M. Janosz (coord.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (p. 67-76). Presses universitaires de Louvain.

- **Goigoux, R., & Serres, G. (2015).** Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. In V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 115-136). De Boeck Supérieur.
- **Gourdet, P., & Bertrand, S. (2021).** Élaboration d'un scénario de formation en étude de la langue : de la recherche Lire-Écrire au CP à la vulgarisation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63, 211-227.
- **Grosstephan, V. (2015).** Accompagner la maîtrise de la formation des enseignants en France : un dispositif de régulation pour les formateurs des IUFM. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 24.
- **Grosstephan, V., & Lémonie, Y. (2020).** Knotworking et franchissement des frontières de l'activité : l'exemple du travail de conception de dispositifs de formation pour enseignants en écoles de cirque professionnelles en Europe. 55^{ème} congrès de la SELF.
- **Guffond, S., Sonzogni, É, Lussi Borer, V., & Muller, A. (2017).** Accompagner par la recherche : une gageure ? Trois années de partenariat recherche-formation en Haute-Savoie (74). Centre Alain-Savary.
- **Guibert, P., & Altet, M. (2015).** Le rôle des cadres intermédiaires dans la formation continue de proximité en établissement. In R. Étienne, J. Desjardins, P. Guibert, & L. Paquay (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants ?* (p. 133-150). De Boeck Supérieur.
- **Guillemette, S., Vachon, I. & Guertin, D. (2020).** *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec.* JFD éditions.
- **Hanin, V., Lajoie, C., Bednarz, N., Saboya, M., & Bacon, L. (2021).** Vers une meilleure compréhension du métier de conseiller pédagogique en mathématiques au primaire : une approche par le genre et les styles. *Phronesis*, 10(1), 52-71.
- **Hargreaves, A. (2000).** Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- **Holland, E. (2018).** Mentoring communities of practice; What's in it for the mentor? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 110-126.
- **Jacq, C., Gaudin, C., Moussay, S., & Ria, L. (2022).** Entretien d'auto-confrontation et analyse de l'activité : influence des cadres théoriques sur les méthodes. In B. Alberio & J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II.* (p. 127-146). Raison et Passions.
- **Janosz, M., & Galand, B. (2020).** Quels sont les verrous à l'amélioration des pratiques éducatives et comment les débloquent ? In B. Galand & M. Janosz (coord.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (p. 7-12). Presses universitaires de Louvain.
- **Jézégou, A. (2010).** Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- **Jézégou, A. (dir.) (2019).** *Traité de la e-Formation des adultes.* De Boeck Supérieur.
- **Jobert, G. (2013).** Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15(1), 31-44.
- **Jorro, A. (2016).** Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 38.
- **Jorro, A. (dir.) (2022).** *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation.* De Boeck Supérieur.
- **Joubaire, C. (2019).** Commencer à se former pour enseigner. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 131. École normale supérieure de Lyon.
- **Kervyn, B. (2020).** De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 17(2).
- **Kervyn, B., & Goigoux, R. (2021).** Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63, 185-210.
- **de Ketele, J.-M. (2019).** La publication scientifique en sciences de l'éducation et de la formation : état des lieux, dangers et perspectives. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 41, 43-59.
- **Laot, F., & de Lescure, E. (2006).** Formateur d'adultes. *Recherche et formation*, 53, 79-93.
- **Las Vergnas, O. (2017).** Les recherches scientifiques sur la formation des adultes. In P. Carré & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (p. 605-623). Dunod.

- **Lebel, C., Bélair, L., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G., & Blanchette, S. (2016).** Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain. *Éducation et francophonie*, 44(1), 195-214.
- **Leblanc, S. (2016).** Analyse de l'activité de formateurs lors de l'exploitation collective de vidéos dans un contexte de formation professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 17, 36-57.
- **Lehner, P., & Nordmann, J.-F. (2021).** Le dispositif d'analyse de situations professionnelles GPS et sa plateforme numérique. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 36.
- **Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983).** Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- **Leroux, M., & Mukamurera, J. (2013).** Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.
- **Lescure, E. de. (2015).** La « théorie des nouvelles professions », une ressource heuristique pour penser la professionnalisation. *Éducation et socialisation*, 37.
- **Lescure, E. de. (2021).** Postface. Professionnalisation : pluralité de sens, multiplicité d'enjeux. *Formation emploi*, 156(4), 115-130.
- **Lessard, C. (2008).** Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 169-182). De Boeck Supérieur.
- **Lessard, C. (2016).** L'accompagnement du développement professionnel des enseignants par des conseillers pédagogiques, une difficile affaire de légitimité. In L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 157-170). De Boeck Supérieur.
- **Lessard, C. (2021).** Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation. Cnesco-Cnam.
- **Lima, L., & Tual, M. (2022).** De l'étude randomisée à la classe : est-il suffisant d'avoir des données probantes sur l'efficacité d'un dispositif éducatif pour qu'il produise des effets positifs en classe ? *Éducation et didactique*, 16(1), 153-162.
- **Lussi Borer, V., & Muller, A. (2016).** L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée. In V. Lussi Borer & L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 193-207). Presses Universitaires de France.
- **Lussi Borer, V., Muller, A., Guffond, S., & Sonzogni, É. (2018).** Accompagner le développement professionnel d'équipes enseignantes avec des enquêtes collaboratives. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beausaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 235-248). Presses universitaires de Louvain.
- **MacPhail, A., Ulvik, M., Guberman, A., Czerniawski, G., Oolbekkink-Marchand, H., & Bain, Y. (2019).** The professional development of higher education-based teacher educators: Needs and realities. *Professional Development in Education*, 45(5), 848-861.
- **Maillet, É., & Daguzon, M. (2022).** Former les animateurs à l'aide aux devoirs : transformer une situation de travail en situation professionnelle ? In M. Merri (dir.), *Contradictions, conflits et préoccupations dans le développement de l'agir humain* (p. 384-401). Raison et Passions.
- **Maitre de Pembroke, E. (2022).** Les effets transformatifs des formations à l'explicitation proposées aux conseillers pédagogiques. *TransFormations - Recherches en éducation et formation des adultes*, 24.
- **Malet, R., Condette, S., Derivry, M., & Le Coz, A. (2021).** De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif. *Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*. Cnesco-Cnam.
- **Maleyrot, É. (2015).** La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré : étude diachronique par les missions des maîtres formateurs. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 24.
- **Malo, A., & Monfette, O. (coord.) (2023).** Évaluation des stagiaires en enseignement : de l'introspection à la prospection. *Formation et profession*, 31(1).
- **Mamede, M. (2018).** Devenir enseignant : développements professionnels et obstacles à l'adoption de postures réflexives. In S. Broccolichi, C. Joigneaux, & S. Mierzejewski (dir.), *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire* (p. 131-157). Artois Presses Université.
- **Marcel, J.-F. (2019).** D'aujourd'hui à demain : une discipline sous l'égide de Janus. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 123-140.

- **Marcel, J.-F., & Rinaudo, J.-L. (2020).** Préserver la visée heuristique, restaurer la visée critique et assumer la visée praxéologique : les enjeux de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 33.
- **Marlot, C., & Drucrey-Monnier, M. (coord.) (2020).** La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 26.
- **Maroy, C. (2021).** L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. *Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.
- **März, V., Gaikhorst, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2019).** Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner. Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel ? *Éducation & formation*, e-315.
- **Mathou, C. (2020).** L'accompagnement sous tensions : la médiation des politiques curriculaires par les conseillers pédagogiques. *McGill Journal of Education/ Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 219-236.
- **Mattei-Mieusset, C., & Brau-Antony, S. (2016).** Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 149-173.
- **Maulini, O. (2021).** *Rapport de cadrage : comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*. Cnesco-Cnam.
- **Maulini, O., & Mugnier, C. (2015).** L'autonomie professionnelle contre l'obligation de formation ? Revendications et ambivalences des syndicats d'enseignants. In O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert, & L. Paquay (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants ?* (p. 151-170). De Boeck Supérieur.
- **Mayen, P. (2012).** Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- **Mbiatong, J. (2022).** L'interculturalité en formation des adultes : tendances, enjeux et perspectives de recherche. *Savoirs*, 59(2), 13-50.
- **Mierzejewski, S., & Zaid, A. (2022).** Pression temporelle et situation de porte-à-faux. Regard socio-didactique sur les positionnements professionnels des conseillers pédagogiques de circonscription - « tuteurs terrain ». *Recherches en éducation*, 49.
- **Miyakawa, T., & Winslow, C. (2009).** Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation & didactique*, 3(1), 77-90.
- **Mons, N., Chesné, J.-F., & Piedfer-Quêney, L. (2021).** *Dossier de synthèse*. Cnesco-Cnam.
- **Mons, N., & Dupriez, V. (2010).** Les politiques d'*accountability*. Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche et formation*, 65, 45-59.
- **Moussay, S., Blanjoie, V., & Babut, P. (2017).** Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 41.
- **Moussay, S., & Abourjeili, S. A.-R. (2022).** Une intervention en clinique de l'activité à visée transformative : apports pour la conception d'une formation de formatrices et formateurs libanais. *Recherches en éducation*, 46.
- **Moussay, S., & Serres, G. (2016).** Apprendre à devenir formateur d'enseignants : vers une nouvelle professionnalité. In V. Lussi Borer & L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 209-220). Presses Universitaires de France.
- **Mouton, J.-C. (2009).** Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée. *Recherche et formation*, 62, 65-76.
- **Mouton, J.-C., & Flandin, S. (2016).** Associer les formateurs à la conception de ressources pour leur propre formation : un essai d'analyse d'une coopération orientée-activité. *Travail et Apprentissages*, 17, 149-170.
- **Nonnon, É. (2017).** Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Hors série*, 2, 12-31.
- **Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011).** Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, 8(2).
- **Orland-Barak, L. (2023/2005).** Reprint: Lost in Translation: Mentors Learning to Participate in Competing Discourses of Practice. *Journal of Teacher Education*, 74(2), 131-139.
- **Pastré, P. (2011).** *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez l'adulte*. Presses universitaires de France.
- **Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006).** La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.



- **Paul, M. (2009a).** L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11-63.
- **Paul, M. (2009b).** Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
- **Paul, M. (2021/2002).** L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation Permanente*, 226, 146-159.
- **Perez-Roux, T., & Avenel, C. (2020).** Représentations et formes d'appropriation de la réforme des études en masso-kinésithérapie par les formateurs : regards croisés entre échelles nationale et locale. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53(1), 31-56.
- **Perez-Roux, T., & Maleyrot, É. (2015).** L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes : stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation. *Éducation et socialisation*, 38.
- **Perez-Roux, T., Martin, A., & Perez, M.-O. (2023).** Transitions institutionnelles, tensions identitaires et rapport au travail chez les formateurs en travail social. *Phronesis*, 12(1), 45-63.
- **Perrenoud, P. (1998).** *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*.
- **Petit, M., Babin, J., & Desrochers, M.-E. (2021).** Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 57-74.
- **Piedfer-Quêney, L. (2021).** *La formation continue des personnels de l'Éducation nationale : qu'en est-il aujourd'hui ?* Cnesco-Cnam.
- **Piot, T. (2012).** Le langage, organisateur et instrument de la réflexivité professionnelle des enseignants. In M. Tardif, C. Borgès, & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 93-105). De Boeck Supérieur.
- **Pogent, F. (2021).** Construction de l'expérience et formation hybride : transformations de l'activité de professeurs des écoles instrumentée par la plateforme M@gistère. *Recherches en éducation*, 45.
- **Poizat, G., & Goudeaux, A. (2014).** Appropriation et individuation : un nouveau modèle pour penser l'éducation et la formation ? *TransFormations - Recherches en éducation et formation des adultes*, 12, 13-38.
- **Prost, A. (2014).** La formation permanente. In A. Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010* (p. 163-176). Presses universitaires de Rennes.
- **Prot, B., Mezza, J., Ouvrier-Bonnaz, R., Reille-Baudrin, E., & Vérillon, P. (2010).** Les dilemmes d'activité. Pour une approche clinique des correspondances entre travail et formation professionnelle. *Recherche et formation*, 63, 63-76.
- **Rabardel, P. (2005).** Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino & R. Teulier (dir.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 251-265). La Découverte.
- **Ravez, C. (2020).** Développer le(s) sens de l'autonomie à l'école ... et à la maison ? *Éduveille*.
- **Ravez, C. (2022a).** Enseigner, c'est quoi le métier ? *Édubref*, 13. École normale supérieure de Lyon.
- **Ravez, C. (2022b).** Se reconverter pour devenir enseignant. *Les Cahiers pédagogiques*, 578, 7.
- **Ravez, C. (2022c).** Réformer l'école : les leçons de sociologie du Cnesco. *Éduveille*.
- **Ravez, C. (2022d).** Faire circuler des savoirs : reproblématiser, intéresser, échanger. *Éduveille*.
- **Ravez, C. (2023a).** Former à enseigner, c'est du travail ! *Éduveille*.
- **Ravez, C. (2023b).** Le travail des cadres : transformations, accompagnement et développement professionnel. *Éduveille*.
- **Ravez, C. (2023c).** Quel accompagnement pédagogique dans et pour l'enseignement supérieur ? *Éduveille*.
- **Renard, F., & Lothaire, S. (2022).** Directeurs d'établissements et conseillers pédagogiques : « agents de changement » en tension entre logique de professionnalisation et logique de reddition de compte dans le cadre de la réforme de la gouvernance en Fédération Wallonie-Bruxelles ? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy/Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 199, 89-102.
- **Reuter, Y. (2021).** Didactique(s). In Y. Reuter (dir.), *Traité des didactiques* (p. 75-80). De Boeck Supérieur.
- **Rey, O. (2014).** À la recherche des "passeurs" en éducation. *Éduveille*.
- **Ria, L. (dir.) (2015).** *Former les enseignants au XXI^e siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation*. De Boeck Supérieur.
- **Ria, L. (dir.) (2016).** *Former les enseignants au XXI^e siècle. 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. De Boeck Supérieur.

- **Ria, L.** (2018). Conception de laboratoires d'analyse vidéo de l'activité enseignante en établissement scolaire. Vers un changement de culture de la formation continue. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beausaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 205-220). Presses universitaires de Louvain.
- **Ria, L.** (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. ESF Sciences humaines.
- **Ria, L.** (2022). Analyse du travail à des fins de formation : observatoire, méthodologie, co-conception et portage institutionnel du programme Néopass. In B. Alberio & J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome III*. (p. 338-350). Raison et passions.
- **Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, S.** (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 535-554.
- **Rieunier, A.** (2019). Robert Gagné et l'*Instructional Systems Design*. In P. Carré & P. Mayen (dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 157-176). Dunod.
- **Rivière, V.** (2015). Circulation des concepts de l'analyse du travail dans la formation des enseignants. *Le français aujourd'hui*, 188, 17-27.
- **Roelens, C.** (2018). L'autorité formative : bienveillance et autonomie durable. *Éducation permanente*, 214, 215-224.
- **Rogalski, J., & Robert, A.** (2015). De l'analyse de l'activité de l'enseignant à la formation des formateurs. Le cas de l'enseignement des mathématiques dans le secondaire. In V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 93-113). De Boeck Supérieur.
- **Rousset, & Olry, P.** (2018). Disjonctions entre temps objectif et temps vécu. Le parcours d'entrée dans le métier de formateur en soins infirmiers. *Éducation permanente*, 217, 95-108.
- **Roux-Baron, I., Cèbe, S., & Goigoux, R.** (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique *Narramus* à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 201, 83-104.
- **Saillet, É.** (2022). Étayer des mises en mots de l'activité enseignante en classe : usages en formation du modèle d'analyse des ajustements multiregistres. *Éducation et socialisation*, 66.
- **Salman, S.** (2019). Aux sources du coaching et de ses morales (1930-2018). *Ethnologie française*, 49(4), 653-670.
- **Samson, D., de Saint-Martin, C., & Monceau, G.** (2017). Tutorat de mémoire, courriels et rapport au temps. *Éducation permanente*, 212, 143-152.
- **Saujat, F.** (2014). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- **Saujat, F., Saussez, F., & Sève, C.** (2016). Activités de formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ? Éléments de synthèse. In L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 235-242). De Boeck Supérieur.
- **Saussez, F.** (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine. In L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle* (p. 33-47). De Boeck Supérieur.
- **Saussez, F.** (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités*, 11(2).
- **Sayac, N.** (2012). Pratiques de formateurs en mathématiques dans le premier degré. *Recherche et formation*, 71, 115-130.
- **Schneuwly, B.** (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188, 29-38.
- **Serres, G., & Moussay, S.** (2014). *Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ? État de l'art*. Chaire Unesco Former les enseignants au XXI^e siècle.
- **Tardif, M.** (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In M. Tardif, C. Borgès, & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 47-71). De Boeck Supérieur.
- **Thievenaz, J.** (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : actualité en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche et formation*, 92, 9-17.



- **Thievenaz, J. (2017).** *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquête pour mieux comprendre.* De Boeck Supérieur.
- **Thilly, S., & Duceux, Y. (2022).** Les dynamiques identitaires des formateurs en IFSI face à l'universitarisation. *Carrefours de l'éducation*, 54(2), 197-212.
- **Tourmen, C. (2015).** L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 111-144.
- **Tourmen, C. (2014).** Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9-40.
- **Tricot, A. (2021).** Articuler connaissances en psychologie cognitive et ingénierie pédagogique. *Raisons éducatives*, 25, 141-162.
- **Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003).** Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In C. Desmoulins, P. Marquet, & D. Bouhineau (dir.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (p. 391-402). ATIEF/INRP.
- **Ulman, A.-L. (2020).** La formation, intervention comprise. *Revue de psychologie du travail et des organisations*, 26, 71-81.
- **Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005).** Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- **Vacher, Y. (2018).** Recherche/pratique/formation. Des liens possibles autour de la pratique réflexive. *Diversité*, 192, 68-72.
- **Van Nieuwenhoven, C., Picron, V., & Colognesi, S. (2016).** Accompagner les premiers pas des stagiaires sur le terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? In L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 171-185). De Boeck Supérieur.
- **Vergnaud, G. (1996).** Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Presses universitaires de France.
- **Viaud, M.-L. (2007).** Une pratique pionnière à l'université. *Recherche et formation*, 54, 63-85.
- **Vinatier, I. (2016).** Recherche collaborative avec des conseillers pédagogiques : quels effets formatifs ? *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 18, 131-148.
- **Vinatier, I., & Morrisette, J. (2015).** Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170.
- **Virkkunen, J. (2006).** Dilemmes dans la construction d'une capacité d'action partagée de transformation. *Activités*, 3(1).
- **Wittorski, R. (2008).** La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.
- **Wittorski, R. (2022).** Professionnalisation. In A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 333-336). De Boeck Supérieur.
- **Woulfin, S. L. (2018).** Mediating Instructional Reform: An Examination of the Relationship Between District Policy and Instructional Coaching. *AERA Open*, 4(3).
- **Zaid, A., & Mierzejewski, S. (2018).** Le temps vécu des conseillers pédagogiques de circonscription. *Éducation permanente*, 217, 65-82.

Note



Dossier de veille de l'ifé

VEILLE ET
ANALYSES



Pour citer ce dossier :

Ravez, C. (2023). Former à enseigner : activité(s), mutations, tensions.

Dossier de veille de l'IFÉ, 143, mai. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/143-mai-2023.pdf>

Retrouvez nos dernières publications :

Fenoglio, P. (2023). La présence pour mieux apprendre à distance.

Edubref, 14. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-mars-2023.pdf>

Lauricella, M. (2023). Parcoursup : réguler et rationaliser l'accès à l'enseignement supérieur.

Dossier de veille de l'IFÉ, 142, janvier. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/142-janvier-2023.pdf>

Fenoglio, P. (2022). La classe à distance : quelles reconfigurations des pratiques ?

Dossier de veille de l'IFÉ, 141, décembre. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/141-decembre-2022.pdf>

Gibert, A.F. (2022). Apprendre en Anthropocène. Éduquer à la biodiversité.

Dossier de veille de l'IFÉ, Hors-Série, septembre. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/HS-septembre-2022.pdf>

Ravez, C. (2022). Enseigner, c'est quoi le métier ?

Edubref, 13. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-mai-2022.pdf>

Abonnez-vous aux publications de l'équipe Veille et analyses 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

DOSSIER DE VEILLE DE L'IFÉ - N° 143 - MAI 2023

FORMER À ENSEIGNER : ACTIVITÉ(S), MUTATIONS, TENSIONS - Ravez C. (2023)

Équipe Veille & Analyses de l'Institut français de l'Éducation | ENS de Lyon - 15 parvis René Descartes - BP 7000 - 69342 Lyon cedex 07 • Tél. : +33 (04) 26 73 11 24

• Site web : <http://ife.ens-lyon.fr/ife> • E-mail : veille.scientifique@ens-lyon.fr • Directeur de la publication et de rédaction : © École normale supérieure de Lyon

• Création maquette et PAO : Bruno Fouquet, 06 76 17 79 28 • ISSN 2272-0774