
Analyse de tensions engendrées par différentes conceptions dans la formation des enseignants

Anne Clerc Georgy & Sandrine Breithaupt

*Haute école Pédagogique Vaud (Suisse)
33, av. de Cour
CH – 1014 Lausanne*

anne.clerc-georgy@hepl.ch
sandrine.breithaupt@hepl.ch

RÉSUMÉ. Après avoir identifié quelques problèmes liés à la formation initiale des enseignantes et enseignants du canton de Vaud, en Suisse, l'article présente et discute les résultats d'une analyse de contenus de textes rédigés par des formateurs dans le cadre d'un projet institutionnel, intitulé « Promouvoir et renforcer la formation par alternance », mis en œuvre depuis 2014. Nous identifions ainsi des conceptions multiples de la formation – conceptions qui engendrent un certain nombre de tensions.

MOTS-CLÉS : Formation à l'enseignement primaire – conceptions de la formation

1. Introduction

Les institutions de formation des enseignants¹ en Suisse romande ont entamé un processus d'universitarisation² au début des années 2000. Dans notre contexte, elles se sont construites en posant notamment comme fondement quelques *doxas* de la formation des adultes, postulant l'autonomie de l'étudiant (*l'adulte sait apprendre, il sait ce qu'il a besoin et peut élaborer son plan de formation*) et la nécessité de l'individualisation de son accompagnement. Par ailleurs, elles ont mis au cœur de leurs objectifs le développement de la réflexivité de l'enseignant, s'appuyant sur le courant du « praticien réflexif » tel qu'élaboré par Schön (1994). Ces orientations les ont souvent conduites à proposer des dispositifs de formation renvoyant la responsabilité de la formation au formé. De plus, et souvent par peur d'imposer une conception de l'enseignement, le formé est alors invité à se constituer en référence première (voire unique) de l'analyse réflexive de ses pratiques. Ainsi, aujourd'hui, la formation rencontre un certain nombre de problèmes que notre institution a décidé de discuter.

Un premier problème de la formation est lié à la mise en place de dispositifs visant la formation de praticiens réflexifs. En Suisse romande, et plus largement dans le monde francophone, cette référence, telle que définie par Schön (1994) s'est imposée dans le champ de la formation des enseignants (Tardif, 2012). Dans cette perspective, il s'agit de permettre au futur enseignant de développer ses capacités à réfléchir dans l'action et sur l'action. Ce modèle prône la construction de connaissances pratiques personnelles liées à l'expérience propre du sujet (Philpott, 2014). Bien que ce paradigme soit aujourd'hui questionné en regard de sa pertinence à former des enseignants (Bronckart & Bulea, 2009 ; Schneuwly, 2012 ; Schwimmer, 2015 ; Tardif, 2012), il est encore souvent convoqué pour justifier les nombreux dispositifs relevant de l'analyse des pratiques (groupes d'analyse, écriture dite réflexive, ...). Il est très présent dans les textes produits par nombre de formateurs ainsi que dans les intentions de formation annoncées dans les différents modules de formation au sein de notre institution. Or, de nombreux chercheurs (par exemple, Clerc, 2013 ; Tardif, 2012 ; Schneuwly, 2012 ; Vanhulle, 2009) nous ont rendus attentifs au fait que le modèle du praticien réflexif, tel qu'opérationnalisé, a progressivement concouru à déclasser les connaissances théoriques et critiques, fondatrices d'une pensée réflexive ainsi qu'à évacuer des dispositifs de formation les savoirs et les apprentissages comme enjeux de la focalisation de l'attention des futurs enseignants.

Par ailleurs, toujours en lien avec la formulation du premier problème, les dispositifs de formation qui ont vu le jour dans nos institutions sont souvent lourds et coûteux (Nonnon, 2017) et ne portent pratiquement que sur les seules dimensions identitaires du développement professionnel, parfois même confondu avec le développement personnel. Plus particulièrement, les travaux de Vanhulle (2009), la recension de Schneuwly (2012) ou encore la thèse de Clerc (2013), menée dans le cadre de la formation des enseignants, ont mis en lumière les limites de ces modèles adoptés au démarrage des hautes écoles pédagogiques. Les dispositifs proposés aux futurs enseignants peuvent ainsi être remis en question à deux niveaux : 1) au niveau de l'absence de mobilisation des savoirs et des apprentissages, d'une part dans les analyses ou écritures de pratique et, d'autre part, dans des situations où le savoir joue un rôle secondaire (prime au contraire des réflexions liées aux comportements, aux relations, etc.) ; 2) au niveau de la prise en compte du sujet comme seule référence de son développement professionnel.

Un deuxième problème est lié à la difficile progression de l'attention des stagiaires en direction des apprentissages des élèves. Dans ses travaux, Clerc-Georgy (2013 ; 2017) a montré que très peu d'étudiants terminent leur formation en démontrant, dans leurs travaux, une centration de leur attention sur les apprentissages et la relation enseignement-apprentissage. De plus, différents auteurs (Beckers, 2007 ; Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès & al., 2009 ; Durand, 2002) ont permis d'identifier les étapes que traversent les enseignants dans le développement de leur expertise. Si ces étapes ne se succèdent pas nécessairement linéairement, le développement professionnel visé par la formation devrait permettre l'intégration de toutes ces étapes. Plus particulièrement, ces dernières sont caractérisées par les dimensions sur lesquelles l'enseignant porte son attention : 1) l'installation et le maintien de l'ordre, 2) l'engagement des élèves dans la tâche, 3) la quantité de travail fourni 4) la prise en compte des apprentissages des élèves et 5) le développement des fonctions

¹ Pour en faciliter la lecture, le masculin est utilisé dans ce texte sans intention de discrimination. Il regroupe autant les femmes que les hommes.

² Processus consistant en la transformation des institutions de formation auparavant structurées comme écoles normales (à visée plutôt applicationniste du métier, sans pôle de recherche), actuellement organisées en hautes écoles pédagogique, selon un modèle universitaire (à visée plutôt réflexive du métier, incluant du temps de recherche au cahier des charge des formateurs).

psychiques des élèves (Durand, 2002, Chaliès et Durand, 2000). Pour que l'étudiant prenne progressivement en compte toutes ces dimensions, il semble nécessaire de lui proposer un guidage approprié.

Par ailleurs, Beckers (2007) a souligné l'importance de conduire les futurs enseignants à prendre en compte dans leur planification de leur enseignement, non seulement leur activité, mais aussi les effets de cet enseignement sur les apprentissages des élèves. Elle relève aussi la nécessité de leur permettre d'éprouver les effets différentiels de leurs choix pédagogiques et didactiques sur ces apprentissages. Dans cette perspective, il est important de se doter de dispositifs qui focalisent l'attention des futurs enseignants sur les apprentissages des élèves et favorisent l'analyse de la relation enseignement-apprentissages.

Un troisième problème réside dans le fait que la plupart du temps, l'analyse des pratiques s'appuie sur le seul ressenti des stagiaires et le récit de leur souvenir de ce qui s'est passé en classe. Seule la subjectivité du stagiaire fait foi pour donner du sens à son action, à son enseignement. Fonder l'analyse de cette pratique sur des traces (vidéos, transcriptions d'interactions, traces d'élèves, etc.) semble être le parent pauvre de ce travail, considérant, d'une certaine façon, comme vaine toute tentative d'objectivation de sa pratique, de regard intersubjectif sur celle-ci pour la comprendre et pour la transformer afin d'améliorer son impact sur les apprentissages des élèves.

Dans le même ordre d'idée et en cohérence avec cette centration sur le point de vue subjectif du stagiaire, la responsabilité des apprentissages et des performances des élèves est renvoyée au stagiaire en tant qu'individu, davantage en lien avec son identité personnelle plutôt qu'avec son enseignement, ses choix pédagogiques et didactiques. On peut faire l'hypothèse que le poids de cette responsabilité individuelle, personnelle n'est guère viable et risque de conduire le novice à renvoyer cette responsabilité aux élèves en difficultés ainsi qu'à leur famille. Pour sortir de cette impasse, il est nécessaire de penser des dispositifs de formation qui à la fois favorisent la conscience des interactions entre enseignement et apprentissage et encourage une responsabilité collective des difficultés. En résumé, il s'agit d'adopter une perspective systémique prenant en compte la complexité de la profession enseignante.

Un quatrième problème est lié au fait que l'écriture en formation n'est pas nécessairement formatrice. Si elle est souvent considérée comme un outil privilégié de l'appropriation de savoirs et de développement professionnel. Clerc-Georgy (2013) a montré si les étudiants qui maîtrisent les attentes de la formation en matière de lecture-écriture bénéficient de cet outil qui leur permet de s'approprier les savoirs théoriques proposés, de questionner leurs conceptions initiales et de prendre conscience de leurs processus de formation, pour les étudiants en difficulté il n'en n'est pas de même. L'écriture, dans le cas où l'étudiant n'a pas acquis les compétences attendues en matière de littérature, peut même se révéler créatrice d'obstacles pour la suite de la formation. Certains étudiants ont, par ce biais, renforcé leurs conceptions initiales et y ont parfois vu l'occasion « d'institutionnaliser » leur opinion ainsi que d'accorder le même statut aux savoirs théoriques proposés et à leurs opinions.

Un dernier problème pourrait être relevé ici. Il s'agit de la rupture du point de vue du rôle des stages entre les deux premières années de formation et la 3^{ème} année (dernière année de formation). En effet, en 2^{ème} année, le jour de stage hebdomadaire est majoritairement consacré à la mise en œuvre des consignes de stages. La pratique est ainsi largement prescrite par les formateurs de l'institution et laisse peu de place à la prise en compte des élèves, de leurs acquis ou de leurs difficultés. En 3^{ème} année (à part le projet de français) la présence en classe deux jours hebdomadaires fait que les contraintes du terrain « rattrapent » l'étudiant. Il existe ainsi une forte rupture dans le rapport au terrain entre la 2^{ème} et la 3^{ème} année. Ceci nous semble renforcer l'importance d'un travail à réaliser à partir de la réalité du terrain et des difficultés d'enseignement-apprentissage réellement rencontrées par les stagiaires pour construire collectivement des pistes de résolution de ces problèmes.

La question de recherche est : quelles sont les conceptions de la formation qui transparaissent dans les documents officiels et dans les textes produits par différentes équipes de formateurs à propos de l'alternance ? Dans cet article, nous nous proposons donc d'identifier les différentes perspectives et conceptions de la formation à l'enseignement primaire (destinée aux enseignants d'élèves de 4 à 12 ans) qui cohabitent dans une même institution de formation. Ce travail nous permettra de revenir sur ces quelques notions et de discuter quelques champs de tension générés par ces différences.

Avant d'entrer plus précisément dans la recherche, il convient de définir un certain nombre de termes régulièrement convoqués quand il s'agit de parler d'alternance. En effet, les mots de professionnalisation, de développement, d'identité ou encore de savoirs semblent pouvoir revêtir différents sens ou recouvrir de multiples réalités en fonction des cadres de références ou des conceptions de la formation dans lesquelles ils s'inscrivent. Nous allons donc tenter de les détailler afin de repérer les éventuels malentendus ou tensions générés par leur usage.

2. Les mots de la formation

Lors des débats entre formateurs, les malentendus viennent souvent de l'usage de certains mots qui, selon la perspective envisagée prennent des sens bien différents. Il en est ainsi de la professionnalisation, du développement professionnel, de l'identité, des savoirs.

2.1. Professionnalisation

Profession, par opposition à métier se dit d'une activité dont les savoirs et croyances ont été professés et appris, et dont les acquis ne résultent pas de la seule imitation (Bourdoncle, 1991). Dans cette perspective, la professionnalisation relève d'un processus d'amélioration des capacités des acteurs, premièrement dans la rationalisation des savoirs mis en œuvre dans la profession, deuxièmement dans le développement des stratégies et d'une rhétorique propre au groupe professionnel, adoptés dans une visée de valorisation sociale des activités (*ibid.*). Pour Lang (2001), dans le champ de l'enseignement, le processus de professionnalisation est associé à l'idéal du praticien réflexif, de l'amélioration de la position sociale et de la responsabilisation des enseignants. Ce processus vise la construction d'une identité et de compétences professionnelles (Vanhulle, Motier Lopez & Deum, 2007) et se retrouve à l'origine de dispositifs de formation qui incluent d'une part une conception de la pratique qui ne s'acquiert pas par la seule immersion et, d'autre part, une formation théorique de haut niveau qui intègre des savoirs scientifiques (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009). « La HEP est une école de niveau tertiaire à vocation académique et professionnelle. Elle vise un niveau d'excellence dans les domaines de la formation d'enseignants, de la didactique et des sciences de l'éducation (extrait de l'art. 3, LHEP) ». Dans cette perspective, la formation propose des savoirs théoriques aux futurs enseignants postulant que ces derniers pourront jouer un rôle dans le développement de leur action professionnelle (Beckers, 2007).

Dans le plan d'intention 2012-2017 de la HEP Vaud, la professionnalisation est plutôt décrite comme la résultante d'une évolution du métier à la profession. Toutefois, parmi les trois facteurs contribuant à l'évolution de la professionnalité des enseignants que sont l'augmentation des besoins éducatifs, l'universitarisation et la transformation en profondeur de l'identité professionnelle des enseignants, nous relevons que le dernier point (l'identité professionnelle) fait peut-être l'objet de malentendus, notamment dans la mise en œuvre de dispositifs de formation qui font appel à des cadres théoriques divers (tantôt psychologiques, tantôt sociologiques, etc.). La professionnalisation semble ainsi répondre à des acceptions différentes du terme. Pourtant, dans notre contexte, tous les acteurs, porteurs de toutes conceptions, se réclament de la même professionnalisation. Se pose ainsi la question du rôle des savoirs scientifiques dans le développement professionnel des enseignants.

2.2. Développement professionnel

Le développement professionnel est souvent considéré comme un enjeu du processus de professionnalisation (Altet, 1994 ; Perrenoud, 1993, 1994 ; Tardif et Lessard, 1999). Brodeur, Deaudelin et Bru (2005) ont dégagé de la littérature consacrée au développement professionnel, au moins deux perspectives, une perspective *développementale* et une perspective *professionnalisante*. La première est liée au cheminement effectué par l'enseignant tout au long de sa carrière. Elle est souvent envisagée en termes de stades ou d'étapes à parcourir. La seconde relie le développement aux expériences naturelles ou planifiées en vue d'améliorer les pratiques d'enseignement. Que l'on se situe dans l'une ou l'autre de ces perspectives, les différentes épistémologies et conceptions de la formation vont colorer de manière plus ou moins forte ce qui est considéré comme développement professionnel. Ainsi, nous pouvons questionner le terme de développement. Signifie-t-il un mouvement spontané et personnel ou la conséquence de l'appropriation de savoirs académiques et d'outils de la pensée ? La formation peut-elle - doit-elle - influencer ce développement vers une conception du métier d'enseignant ? Le développement est-il une affaire individuelle et personnelle ou relève-t-il aussi de dimensions collectives ?

Dans le contexte de la formation des enseignants du canton de Vaud, la frontière entre développement personnel et développement professionnel n'est que trop peu, voire jamais problématisée. Pour certains, les dispositifs de formation doivent partir des besoins propres de l'apprenant, considéré comme un adulte sachant ce qu'il doit apprendre, et répondre à ses enjeux d'épanouissement. Pour d'autres, le développement est la conséquence de l'appropriation d'un certain nombre d'outils et de gestes professionnels orientés vers les apprentissages des élèves. Si tous parlent de développement, tous les développements ne parlent pas de la même réalité.

2.3. Identité

Associé au développement, le concept d'identité est aussi problématique. Il est polysémique et sa définition

change en fonction du champ disciplinaire de référence. Les discours sur le développement de l'identité oscillent entre identité individuelle et collective, entre identité personnelle et professionnelle. Ainsi, dans les dispositifs qui s'adossent à des perspectives qui privilégient l'individu et la construction autonome de savoirs, souvent à partir de l'expérience personnelle, l'étudiant est invité à analyser sa pratique à partir de sa propre perception de son expérience. Cette invitation à l'auto-référencement est souvent fragilisante car elle invite l'étudiant à faire état de ses difficultés sans pour autant lui donner les moyens de les mettre à distance ou de les surmonter. La construction de l'identité professionnelle est alors celle d'une identité personnelle, privée et place le sujet dans une situation de devoir faire face, seul, aux difficultés qu'il rencontre. L'étudiant apprend alors à s'exprimer en « je », mais un « je-personnel », générateur de malentendus et peu propice à l'adoption d'une posture de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004).

A l'inverse, dans les perspectives qui donnent aux savoirs le rôle d'outils de la pensée et qui guident l'étudiant dans leur usage, c'est plutôt le développement d'une capacité à construire un point de vue exotopique (Bautier & Rochex, 1995) favorisant la mise à distance de la pratique qui est visé. Il s'agit alors de favoriser la construction d'un « je-professionnel », moins impliquant mais plus exigeant, qui permet l'adoption de la posture de secondarisation et qui éloigne le futur enseignant de la seule responsabilité individuelle de ses difficultés.

Chacune de ces deux façons de concevoir le développement de l'identité professionnelle se réclame d'adopter une visée émancipatrice de la formation. Cependant, suivant la perspective adoptée, l'émancipation peut se révéler une illusion de liberté de l'acteur enseignant ou alors être la conséquence de l'appropriation d'outils de la pensée qui privilégient une conception de l'émancipation par la connaissance.

2.4. Les savoirs dans la formation

Hofstetter et Schneuwly (2009) distinguent deux conceptions en tension dans le rôle que jouent les savoirs dans la formation. La première, instrumentaliste, s'inscrit dans une logique de compétences, où le savoir est subordonné à l'expérience. Dans la seconde, néoconservatrice, les savoirs dits académiques (scientifiques, théoriques) sont déterminants. En d'autres mots, la formation aurait tendance à opter soit pour le primat de l'expérience, soit pour le primat de la théorie. Entre ces deux pôles, constitutifs d'un champ sous tension, ils proposent de réfléchir à partir des savoirs objectivés (c'est-à-dire des savoirs à enseigner spécifiés par les institutions de formation et d'enseignement), sorte de voie médiane possible.

Si tous les acteurs de la formation semblent s'accorder sur la nécessité de construire des savoirs professionnels, ceux-ci ne sont jamais clairement définis. Sont-ils constitués essentiellement de l'expérience singulière de chacun ou sont-ils la conséquence de l'appropriation de savoirs théoriques et de savoirs pratiques considérés comme outils de la pensée et de l'agir enseignant ? Dans un système de formation en alternance, les acteurs, formateurs-chercheurs et formés se trouvent ainsi confrontés à une tension dans la construction des savoirs professionnels, de leur définition, de leur conception, de leur appropriation et de leur développement. Les deux pôles de cette tension peuvent se décrire d'un côté par les savoirs prescrits, organisés dans un curriculum, de nature théoriques, scientifiques, abstraits. De ce côté, les savoirs se construisent en rupture avec l'expérience quotidienne, "du haut vers le bas", nécessitant une médiation sémiotique des savoirs issus des sciences de l'éducation (théories psychologiques, sociologiques ou didactiques par exemple). De l'autre côté, les savoirs se construisent dans et par la pratique, dans le travail effectif. Ils se construisent donc dans la continuité de l'expérience quotidienne, "du bas vers le haut", et nécessitent également une médiation consistant à passer de l'expérience que l'on a, à l'expérience que l'on fait (Mayen, 2007 ; Zeitler et Barbier, 2012).

Ainsi la place et le rôle des savoirs (théoriques et/ou pratiques) dans la formation des enseignants fait l'objet de débats et de désaccords en fonction des conceptions retenues. Hofstetter, Schneuwly et Lussi (2009) ont identifié au moins trois perspectives liées aux enjeux de savoirs dans le processus de professionnalisation des enseignants : une perspective critique qui questionne les savoirs proposés dans leur potentiel à favoriser une plus grande autonomie des acteurs ou une soumission plus forte aux prescriptions ; une perspective évolutive qui privilégie les savoirs mobilisables dans l'action et véhicule une conception utilitariste du savoirs théorique ; et une perspective institutionnelle qui postule une tension irréductible mais productive entre champs professionnels et disciplinaires.

L'identification de ces mots employés indifféremment de leurs contextes théoriques, que l'on peut qualifier de polysémiques, nous permet de mettre en évidence différentes conceptions de la formation qui leur sont sous-jacents.

3. Méthodologie

Dans notre institution, nous avons identifié un certain nombre de perspectives ou d'épistémologies qui sous-

tendent les intentions et les dispositifs de formation proposés. Certains apparaissent dans les intentions de formation affirmées par l'institution, comme la mise en œuvre d'une pédagogie d'adulte ou l'adossement aux résultats de la recherche. D'autres s'expriment dans des textes produits par différentes équipes de formateurs dans le cadre d'une réflexion menée depuis 2014 sur l'amélioration des dispositifs de formation en alternance à la HEP Vaud.

En 2014, à l'occasion de la révision des dispositifs liés à la formation en alternance (dossier intitulé "Promouvoir et renforcer la formation par alternance"), la Direction de la formation a demandé aux différentes équipes de formateurs de rédiger des textes de cadrage à propos de l'alternance. Huit textes de 5 à 25 pages ont été produits par huit équipes différentes. Ces textes sont de nature variée, allant de l'exposé d'une unique conception, à la présentation d'une revue de littérature en la matière, tout en passant par l'argumentation de la pertinence de certains dispositifs de formation.

Pour affiner l'identification et la compréhension des différentes conceptions qui cohabitent dans notre institution, nous avons complété ce corpus par les documents législatifs (loi et du règlement d'application qui régissent la HEP Vaud, abrégés LHEP et RLHEP, entrés en vigueur respectivement en 2007 et 2009) et constitutifs des orientations prises par le rectorat (plan d'intention 2012-2017, site internet).

L'analyse des différentes productions est avant tout une analyse de contenu. Il s'est agi de repérer les thématiques traitées par les différents auteurs. Ces thématiques peuvent être catégorisées sous un « mot » qui est commun à plusieurs textes. A partir de l'identification de ces mots retenus par les formateurs, mais se référant à différentes conceptions ou théories, nous avons repéré les définitions proposées et les auteurs convoqués. La catégorisation de ces définitions ainsi que l'identification des théories convoquées ont permis de dégager aux moins deux tendances du point de vue des conceptions de la formation sous-jacentes aux discours des formateurs : les perspectives centrées sur l'apprenant et celles centrées sur la profession enseignante. Pour cet article, seules les conceptions directement liées à la formation des enseignants ont été retenues.

4. Résultats

Les deux catégories de perspectives de conceptions qui ont émergé de l'analyse s'opposent notamment à propos de la professionnalisation-émancipation des acteurs : les premières, *auto-centrées sur l'étudiant*, postulent une capacité individuelle et personnelle de faire face aux difficultés du métier, les secondes, *hétéro-centrées de la formation*, font une place importante aux savoirs comme outils-médiateurs de cette émancipation et comme référence collective. Dans le premier cas, la responsabilité de la gestion des difficultés d'apprentissages des élèves est renvoyée à l'enseignant qui porte seul la charge de trouver des moyens d'enseigner pour que les élèves apprennent. En revanche, dans le deuxième cas, la charge est collective et les savoirs scientifiques dont il est fait usage dans les dispositifs d'analyse des pratiques favorisent une distanciation génératrice de développement professionnel. Cet usage, centré sur les apprentissages des élèves, nécessite l'appropriation des outils de cette analyse ainsi que le guidage d'un formateur-expert. L'analyse des huit textes produits a montré que trois textes s'inscrivent dans la première catégorie, trois dans la deuxième et deux textes ne sont pas clairement inscrits dans une perspective.

4.1. Perspectives auto-centrées sur l'étudiant

L'analyse des textes contributifs au projet « Promouvoir et renforcer la formation par alternance », laisse apparaître différentes perspectives s'inscrivant dans la catégorie « auto-centrées sur l'étudiant ». Nous en identifions quatre : la perspective clinique d'orientation psychanalytique, l'approche biographique, la perspective constructiviste et la construction de l'identité professionnelle.

La première, *la perspective clinique d'orientation psychanalytique*, s'inscrit dans la continuité des travaux comme ceux de Fillioux (1987), Cifali (1994, 1996), Blanchard-Laville (1999) ou encore Hatchuel (2005). Dans ce cadre s'inscrivent différentes démarches d'analyse des pratiques ou plus souvent d'analyse de la pratique telle que perçue par l'apprenant, via, par exemple, l'écriture des pratiques réalisée de manière individuelle, ou de façon collective dans des groupes de parole. Dans cette perspective, le formateur considère souvent que c'est à l'apprenant d'élaborer sa propre expérience et ses propres savoirs. Au sein de notre institution, cette perspective soutient la mise en œuvre de dispositifs d'écriture comme le « journal de bord de formation », écriture privée appelée à soutenir les processus de formation, ou des dispositifs d'analyse de sa pratique dans lesquels le sujet narre son expérience, ses impressions. Dans ce cadre, les connaissances construites par le futur enseignant sont liées à son expérience propre.

La deuxième, souvent présentée en articulation avec la première, est *l'approche biographique*. Les démarches relevant des « histoires de vie » correspondent à une « recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels, elle engage un processus d'expression de l'expérience » (Pineau & Le Grand, 2013, p.3). L'approche biographique postule la construction de connaissances, la construction de sens, la mise en projet et le développement de la réflexivité à partir du récit de vie (Boutinet, 1990 ; De Souza et Delory-Momberger, 2009 ; Lani-Bayle, 2011). Cette approche paraît particulièrement appropriée en début de formation pour renforcer le choix professionnel et la mise en projet de formation. En effet, L'histoire scolaire et les représentations que chacun a construit à propos de l'école et de l'enseignement prennent leurs sources bien avant l'entrée en formation et participent du choix professionnel des futurs enseignants (Dominicé, 2002 ; Riopel, 2006). En revanche, en fin de formation, les démarches inspirées de cette approche ne favorisent pas le déplacement de l'attention des étudiants en direction des apprentissages des élèves.

Une troisième orientation peut être qualifiée de *perspective constructiviste* revendiquée comme s'inscrivant dans la continuité des travaux de Piaget. Dans cette perspective, l'étudiant apprend en étant actif, en réfléchissant à ses expériences et en construisant ses propres savoirs. Apprendre est un processus d'ajustement de ses modèles mentaux dans le but de s'adapter aux expériences rencontrées. Ce modèle véhicule souvent l'idée que l'étudiant doit « construire-découvrir » ses savoirs professionnels au travers de l'expérience. Le praticien réflexif est alors considéré comme favorisant cette forme d'apprentissage. Il est à l'origine de dispositifs de formation privilégiant la mise en situation des étudiants et la construction de connaissances par induction ou laissées au hasard des expériences individuelles. Dans ce modèle, les possibilités d'apprentissage sont limitées par le développement de l'individu.

Enfin, certains travaux sur *la construction de l'identité professionnelle* peuvent encore s'inscrire dans cette perspective, bien que les auteurs retenus (Gohier & al., 2001 ; Riopel, 2006 ou encore Vanhulle, 2009) insistent sur le rôle essentiel joué par les savoirs académiques dans cette construction. Par exemple, Riopel (2006) a montré que les étudiants investissent d'autant mieux leur formation qu'ils se voient se former, qu'ils identifient leur cheminement et les changements provoqués par la formation. Vanhulle (2009) notamment a établi des liens entre le type d'engagement des étudiants et la construction de savoirs professionnels. Ces travaux justifient des démarches type « dossier de formation », pour autant que ce travail se fasse en articulation avec l'appropriation de savoirs théoriques et d'outils qui favorisent une analyse de la pratique enseignante hétéro-centrée. Or, les approches décrites plus haut encouragent l'auto-référencement dans ce type d'analyse. « La réflexivité est devenue un outil autorégulateur des subjectivités : le sujet a de moins en moins besoin de lois exogènes pour dicter son comportement puisqu'il sait et veut se policer lui-même, en accord avec les discours de vérité moderne » (Schwimmer, 2015, p.215). Il peut être alors parfois douloureux pour l'étudiant de ne pas pouvoir se référer à d'autres sources qui lui permettraient de ne pas faire reposer la totalité de la responsabilité de la formation et de l'enseignement sur lui-même en tant qu'individu.

Cette analyse rejoint celles réalisées par différents auteurs à propos du modèle de la pratique réflexive. Ainsi, « La métaphore du praticien réflexif (...) valorise celui qui la pratique, indépendamment de l'objet sur lequel elle porte. Elle permet paradoxalement de ne pas réfléchir sur quoi elle porte, puisque précisément elle n'est que pure forme, son objet, et ses outils sont quelconques, échangeables au gré des besoins et des envies des conceptions et des modèles » (Schneuwly, 2012, p. 84) et « parce que l'attention est avant tout portée sur la réflexion en soi, sur le fait qu'il y ait réflexion indépendamment de l'objet et des outils de réflexion » (Schneuwly, 2012, p. 83-84)

De plus, il s'agit d'une conception essentiellement cognitive, individuelle et privée qui évacue les dimensions sociales ou politiques du travail de l'enseignant et par là-même le potentiel critique de l'activité réflexive (Tardif, 2012).

S'il faut maintenir vivante la perspective du praticien réflexif, c'est en prenant en compte toutes les dimensions évoquées par Tardif ci-dessus. Par conséquent et en accord avec Schneuwly (2012, p. 88), nous considérons que le « praticien réflexif » devrait l'être triplement : « il devrait être conscient des outils de la profession, capable de réfléchir sur les contenus et leurs possibles organisations et à même d'analyser les potentialités et les problèmes des élèves pour s'approprier les savoirs ». C'est dans cette optique que nous aborderons ci-dessous les conceptions hétéro-centrées de la formation.

Enfin, si les perspectives centrées sur l'apprenant favorisent le renforcement du choix professionnel, la reconnaissance de l'expérience, le projet de formation et potentiellement la conscience de se former, elles ne peuvent, de fait, participer à la bascule de l'attention du futur enseignant focalisée sur sa prestation vers les apprentissages des élèves. Pour le faire, il est nécessaire de se référer à d'autres perspectives, conçues dans l'intention de favoriser ce changement de centration de l'attention. De notre point de vue, il n'est pas possible de partir de la seule expérience personnelle pour construire les connaissances nécessaires à la profession enseignante. La formation se devrait plutôt de penser dialectiquement les deux voies de construction des concepts (à partir de l'expérience ET à partir des savoirs académiques). C'est d'ailleurs cette articulation qui est source de formation, c'est la tension entre concepts scientifiques et concepts quotidiens (construits à partir de

l'expérience individuelle) qui est potentiellement génératrice de développement (Brossard, 2002). La résolution de cette tension permet de rendre conscients les concepts quotidiens en les inscrivant dans des réseaux de généralisation de deuxième ordre en même temps qu'elle permet aux concepts scientifiques de transcender les concepts quotidiens et de permettre au sujet d'y recourir spontanément (Buisse, 2012). Par la prise de conscience, le concept peut dépasser son caractère spontané et non conscient, pour devenir conscient et volontaire (Vygotski, 1934/1997). Ce niveau de travail volontaire de la conscience permet au sujet de penser les objets du réel sans se penser en même temps lui-même dans ce rapport à ces objets (Vanhulle, 2002).

4.2. Perspectives hétéro-centrées de la formation

L'analyse des textes contributifs au projet alternance fait état de perspectives théoriques dont l'intention est justement le développement d'outils qui favorise la prise de distance et la centration sur les processus d'enseignement-apprentissage. Nous identifions trois perspectives se regroupant dans cette catégorie : l'ergonomie du travail et le courant culturaliste, le modèle de la démarche clinique, la perspective historico-culturelle.

La première perspective s'inscrit dans le champ de *l'ergonomie du travail et le courant culturaliste* (Clot, 2000 ; Leontiev, 1976 ; Vygotski, 1994). Elle favorise l'analyse de la pratique à partir de traces de cette activité. Dans les travaux présentés par Jacques Méard, l'articulation entre les savoirs théoriques et leur pertinence ou fonctionnalité pratique est revendiquée. Elle se fait notamment via l'analyse de séquences vidéos. Ainsi, est visée l'appropriation d'outils d'analyse de la pratique, outils proposés par les formateurs et centrant l'attention du formé sur la relation enseignement-apprentissage. Cette approche, bien que partant des préoccupations du formé, préoccupations parfois initiées par le formateur qui observe et analyse un moment d'enseignement-apprentissage, fait une part essentielle à l'apport de contenus de formation, appelées ici règles du métier, qui permettent une meilleure analyse ou une amélioration de la situation.

La deuxième perspective est le *modèle de la démarche clinique*. Par démarche clinique (Leutenegger, 2004 ; Chaliès & al, 2009 ; Timperley, 2011), nous entendons le fait 1) de partir d'un problème, d'une question (par exemple, certains élèves ont de grosses difficultés à comprendre certains concepts) ; 2) de recueillir des données en lien avec le problème de départ (descriptif de la séquence d'enseignement et des tâches proposées aux élèves pour les aider à s'approprier le concept qui fait problème, recueil de productions d'élèves, etc.) ; 3) d'analyser les données recueillies en s'appuyant sur des cadres théoriques afin de faire des hypothèses sur les raisons des difficultés des élèves ; 4) d'élaborer un plan d'action pour permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés (élaboration d'une nouvelle séquence d'enseignement, choix de nouvelles tâches, modifications des interventions de l'enseignant, etc.) ; 5) de mettre en œuvre le plan d'action et d'en mesurer l'impact sur les apprentissages des élèves et, si le problème n'est pas résolu à ce moment-là, redémarrer un nouveau cycle (Martin, 2017). Contrairement aux conceptions de la formation auto-centrées, dans ce modèle, ce n'est plus le sujet qui est la référence à partir de laquelle il analyse sa pratique, mais bien les savoirs et modes de pensée liés à l'usage de ces savoirs qui guident cette analyse.

La troisième perspective qui ressort de notre analyse est *la perspective historico-culturelle*. Elle s'inscrit dans la suite des travaux de Vygotski (1934/1997). Dans ce cas, la formation a pour objectif de permettre à l'étudiant de s'approprier des modes de penser l'enseignement-apprentissage fondés sur des cadres théoriques en tenant compte des expériences réalisées en stage. Cette appropriation devient possible par l'intériorisation des savoirs proposés en formation et des interactions menées avec les formateurs de terrain durant les stages (Brossard, 2004 ; Buisse, 2008 ; Wertsch, 1985). Cette intériorisation est potentiellement génératrice de tensions dont la résolution favorise la restructuration interne des conceptions et pratiques de l'enseignement. Elle est rendue possible par les médiations proposées par un expert (Buisse & Vanhulle, 2009). Ces dernières favorisent le développement d'un agir autonome permettant au futur enseignant de progressivement faire face à de nouvelles situations. Cette perspective est à l'origine de dispositifs de formation qui visent l'appropriation de savoirs théoriques considérés comme outils de la pensée de l'enseignant. Ces derniers favorisent soit l'appropriation en profondeur de ces cadres théoriques soit l'apprentissage guidé de leur usage dans l'analyse, la compréhension, la conceptualisation ou encore la régulation de phénomènes liés à l'enseignement-apprentissage. Enfin, cette perspective prend en compte les dimensions sociales de l'apprentissage.

Dans la visée de favoriser le déplacement de l'attention du futur enseignant en direction des apprentissages des élèves et plus particulièrement de la relation enseignement-apprentissage, il semble important de ne pas limiter la question de l'intégration en formation des enseignants aux seules perspectives auto-centrées, mais de permettre aux étudiants d'acquérir des outils qui favorise l'hétéro-régulation, la référence à des savoirs scientifiques qui favorise la prise de distance et le recours au collectif pour résoudre des difficultés d'enseignement-apprentissage.

5. Discussion : quelques tensions dans la formation

Les détours terminologiques (présentés en première partie), associés à l'identification des conceptions qui sous-tendent les dispositifs de formation proposés par les différentes équipes nous conduisent à relever un certain nombre de tensions dans la formation, peu explicitées et nécessitant pourtant d'être clarifiées.

5.1. Professionnalisation ou déprofessionnalisation ?

Entre d'une part, un métier (ou une profession) décrit comme complexe, comme activité professionnelle, en tension permanente, indéterminée, incertaine, mais aussi organisée (Altet, 2004), parfois idéalisée dans un nouveau rapport au social et, d'autre part, les contextes de nouvelles gouvernances des systèmes éducatifs de plus en plus libéralisés dans lesquels « les enseignants traditionnellement soucieux d'une éducation globale et personnalisée de leurs élèves, deviennent des « enseignants managériaux », « producteurs de performances standardisées, contrôlées de façon étroite, condamnés à obtempérer » et dont « la force d'enseignement [est] épuisée et démoralisée », enseignants qui tendent à se résigner et à penser à leur retraite anticipée" (Maroy, 2009, pp. 96-97, cité par Périsset-Bagnoud, 2010, p. 4), la question de la professionnalisation peut se reposer du point de vue de ce qui est désormais qualifié de dé-professionnalisation (Cattonar & Maroy, 2004).

A ce jour, il nous semble donc nécessaire de (re)penser la formation dans ce champ de tension, du point de vue des savoirs proposés, dans une perspective d'émancipation du futur enseignant, amené progressivement à penser son rapport aux exigences et à sa mission d'instruction de tous les élèves, non pas dans une vision applicationniste, mais dans une conceptualisation de son métier.

5.2. La formation doit-elle répondre aux besoins de l'étudiant ou aux attentes de la profession, aux besoins de ses futurs élèves ?

Les principes de la formation dans notre institution inscrivent cette dernière dans la perspective de l'éducation des adultes. Sur le site de l'institution, le développement de l'autonomie de l'étudiant est affirmé et passerait par la responsabilisation de l'étudiant dans la gestion de sa formation. Or, nous l'avons vu, la formation des adultes est un modèle élaboré en référence aux activités de production de nouvelles capacités auprès d'un public qui a connu une expérience d'exercice (Barbier, 2005). Dans cette perspective, on peut questionner la capacité des futurs enseignants, qui n'ont pas d'expérience de l'enseignement, à identifier leurs besoins de formation. Au contraire, en accord avec Léontiev, nous pensons "[qu'avant d'avoir été] satisfait pour la première fois, le besoin ne connaît pas son objet, il lui faut encore le découvrir" (1984/1975, p. 211). Comment l'étudiant pourrait-il savoir ce qu'il ne sait pas ?

Par ailleurs, les besoins de formation des futurs enseignants entrent parfois en tension avec les besoins de leurs futurs élèves. La formation doit-elle alors prioriser l'acquisition de gestes professionnels qui favorisent les apprentissages de tous les élèves même si ces gestes ne sont pas ceux qui sont spontanément identifiés par les futurs enseignants ? Cette question met en exergue les difficultés à faire cohabiter les partisans d'une perspective *clinique d'orientation psychanalytique* qui postule que c'est à l'apprenant de construire ses connaissances à partir de ses expériences et les tenants d'une perspective *clinique orientée sur les apprentissages des élèves* qui défend la nécessité de contraindre une part de la formation afin de favoriser l'apprentissage de tous les élèves.

5.3. Apprentissages formels ou informels ? du haut vers le bas ou du bas vers le haut ?

L'apprentissage informel découle de l'expérience quotidienne, il ne résulte pas d'une intention de la part de celui qui apprend et ne répond pas nécessairement à des objectifs de formation. L'apprentissage formel résulte d'un enseignement dispensé dans un contexte structuré. Cet apprentissage est intentionnel et s'inscrit souvent dans un curriculum prescrit par une institution. En référence à Vygotski (1934/1997) ces formes d'apprentissage correspondent aux deux voies de construction des concepts. D'une part les concepts se construisent dans la pratique quotidienne, hors d'un enseignement explicite. Ils sont produits spontanément, sans que le sujet n'ait conscience des opérations qui permettent leur construction. Vygotski parle alors de concepts quotidiens. Ce sont des formes de pensée, de généralisation qui se construisent dans l'activité pratique et la communication directe avec d'autres. D'autre part, les concepts sont transmis dans des situations formelles d'apprentissage. Ils font l'objet d'un enseignement explicite et systématique dans le but d'amener le sujet à un usage conscient et volontaire de ses processus de pensée. Vygotski parle alors de concepts scientifiques. S'il est très difficile de donner la définition d'un concept quotidien parce qu'il est non conscient, c'est justement par sa définition et par l'explicitation de ses opérations constitutives que commence l'enseignement d'un concept scientifique (Vygotski, 1934/1997, Brossard, 2008, Rochex, 1997).

Le développement des concepts nécessite la complémentarité de ces deux voies de formation. Les concepts quotidiens se construisent du bas vers le haut et les concepts scientifiques se construisent du haut vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens (Rochex, 1997). Ce qui fait la force des uns fait la faiblesse des autres, et inversement. Les concepts quotidiens sont pétris d'expériences et de déterminations concrètes, mais ils ont un faible niveau de généralité, alors que les concepts scientifiques sont d'un haut niveau de généralisation, mais sont coupés de l'expérience du sujet, du moins au début de leur appropriation. Dans la perspective historico-culturelle, il n'est pas question de remplacer les concepts quotidiens par les concepts scientifiques ou que les premiers "écrasent" les seconds. Il n'y a pas de rapport de hiérarchie ou de successivité entre ces deux groupes de concepts, mais un rapport dialectique d'unité et de discordance (Rochex, 1997). Le développement des concepts scientifiques prend appui sur les concepts quotidiens et la caractéristique du concept scientifique est qu'il est médiatisé par un autre concept (Vygotski, 1934/1995).

La formation des enseignants se devrait alors de penser dialectiquement ces deux voies de formation des concepts. C'est d'ailleurs cette articulation qui est source de formation, c'est la tension entre concepts scientifiques et concepts quotidiens qui est potentiellement génératrice de développement (Brossard, 2002). La résolution de cette tension permet de rendre conscients les concepts quotidiens en les inscrivant dans des réseaux de généralisation de deuxième ordre en même temps qu'elle permet aux concepts scientifiques de transcender les concepts quotidiens et de permettre au sujet d'y recourir spontanément (Buysse, 2012). Par la prise de conscience le concept peut dépasser son caractère spontané et non conscient, pour devenir conscient et volontaire (Vygotski, 1937/1985). Ce niveau de travail volontaire de la conscience permet au sujet de penser les objets du réel sans se penser en même temps lui-même dans ce rapport à ces objets (Vanhulle, 2002).

5.4. Formation individuelle ou collective ?

La formation à l'enseignement est-elle nécessairement l'affaire d'un individu qui construit ses propres connaissances ? Dans notre institution, l'étudiant construit un dossier de formation dans lequel il consigne des traces de sa formation. Il est accompagné par un formateur qui l'aide à expliciter ses apprentissages. A ceci, s'ajoute l'injonction de le considérer comme un adulte apte à choisir ce qui est pertinent en fonction de ses propres besoins. Ainsi, la responsabilité de se former, qui incombe à l'étudiant, est importante. Sous couvert de prise en compte de l'individu et de respect de sa propre trajectoire, on lui fait porter solitairement la responsabilité de sa formation et de la qualité de son enseignement. A cela s'ajoute l'invitation à analyser sa pratique selon sa propre expérience ou ses connaissances. Cette injonction d'auto-référencement n'est-elle pas aussi une charge qu'on lui fait porter et qui l'empêche de prendre du recul face à ce qui lui arrive ?

Il nous semble au contraire qu'il est important de penser la profession enseignante comme un collectif qui travaille à la résolution des problèmes qu'il rencontre, et, qui fait usage de savoirs collectivement validés pour porter un regard disant et outillé sur les pratiques enseignantes et les apprentissages des élèves. Cette perspective permettrait de mieux faire face aux problèmes dénoncés par de nombreux chercheurs (Clerc, 2013 ; Tardif, 2012 ; Schneuwly, 2012 ; Vanhulle, 2009), à savoir que dans les dispositifs d'analyse des pratiques enseignantes, il n'est que rarement question de savoirs et d'apprentissages. Ainsi, s'opposent deux conceptions de l'émancipation des acteurs : une conception auto-centrée qui postule à la fois une capacité individuelle de faire face aux difficultés du métier et une conception hétéro-centrée qui fait une place importante aux savoirs comme outils de cette émancipation et comme référence collective. Dans le premier cas, la responsabilité est renvoyée à l'individu, qui porte seul la charge de trouver des moyens d'enseigner pour que les élèves apprennent, et, dans le deuxième cas, la charge est collective et l'usage de savoirs dans l'analyse des pratiques favorise une distanciation potentiellement génératrice de développement professionnel.

6. Conclusion

En 1997, Perrenoud annonçait que la création des HEPs durerait une dizaine d'années. Nous arrivons aujourd'hui au terme de la deuxième décennie et force est de constater que le travail n'est pas terminé. Dans d'autres travaux (Clerc, 2013 ; Clerc-Georgy, 2016 ; Clerc et Martin, 2012), nous avons montré l'importance de favoriser l'appropriation de cadres théoriques afin de permettre au futur enseignant de faire usage de ces savoirs pour analyser ses pratiques. Seuls les étudiants qui s'approprient en profondeur ces savoirs-outils portent leur attention sur les apprentissages des élèves et la relation entre enseignement et apprentissage. Ainsi, nous considérons les exigences en formation comme levier de la professionnalisation des enseignants.

Références Bibliographiques

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2004). Le contrôle dans la formation des enseignants : un outil de développement professionnel, in M. Gather Turler & O. Maulini (Dir.) *Enseigner, un métier sous contrôle ?* Paris: ESF.
- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Laval : Les presses de l'université.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier E. & Rochex, J.-Y. (1995). Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue. In E. Bautier (Éd.), *La scolarisation en France* (pp. 105-122). Courtry : La Dispute.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard, Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, p. 9-22. Paris : L'Harmattan, p. 35-63.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants - la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bronckart, J.-P. & Bulea, E. (2009). Praticien réflexif ou praticien discursif ? *Education Canada*, 49(4), 50-54.
- Brossard, M. (2002). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. In Y. Clot (Éds.), *Avec Vygotski* (pp. 233-244). Paris : La Dispute.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives en éducation*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion.
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens / concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 2, 67-82.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Buysse, A. (2008, juin). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant & S. Martineau, S. (Ed.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants : pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants*. 15e congrès international de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation : Mondialisation et éducation : vers une société de la connaissance, Marrakech.
- Buysse, A. (2012). *Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Genève, faculté des Sciences de l'Éducation.
- Buysse, A. et Vanhulle S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5(11), 225-242. [L'É] [SEP]
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2004). Les effets des politiques scolaires sur la (dé)professionnalisation des enseignants. In M. Freney & C. Maroy (Ed.), *L'école, six ans après le décret « missions »* (pp. 99-120). Louvain (Belgique) : Presses universitaires et GIRSEF.
- Chaliès, S. Cartaut, S., Escalié, G. & Durand, M. (2009). L'utilité d'un tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture, In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, p. 120-135
- Clerc, A. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité*. Thèse de doctorat: Université de Genève, n° FPSE 539.
- Clerc-Georgy, A. (2016). Les savoirs dans la formation des enseignants. *Education et Formation*, e-305.
- Clerc, A. & Martin, D. (2012). Evolution d'un module de formation sur les théories de l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants du secondaire : vers une rupture assumée entre théorie et pratique. Conjuguer savoirs et compétences professionnelles. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 15, 53-72.
- Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, n° 81, p. 69-102.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La

Découverte.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éds.). (2009). Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 7-40). Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & V. Lussi (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et Ph. Perrenoud (Éds.), *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 29-54). Bruxelles : De Boeck.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Éds.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 247-260). Bruxelles : De Boeck.
- Lang, V. (2001). Formateurs en IUFM : un monde composite. In M. Altet, L. Paquay L. & Ph. Perrenoud (Éds.), *La professionnalisation des formateurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Leontiev, A. (1984, 1975), *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, éditions du progrès.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? (2009) In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et & Ph. Perrenoud (Éds), *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 127-144). Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites. In D. Raymond & Y. Lenoir (Éds). *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 11-33). Bruxelles : De Boeck.
- Leutenegger, F., (2004) Indices et signes cliniques : le point de vue de l'observateur, in C. Moro et R. Rickenmann (Ed.), *Les formes de la signification en sciences de l'éducation* (pp. 271-307). Bruxelles, De Boeck.
- Martin, D. (2017). Converser pour former et se former : à quelles conditions est-ce possible ? *Revue des HEP*, 2, p. 55-66.
- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Éds.), *Alternances en formation* (pp. 83-100). Bruxelles : de Boeck.
- Nonnon, E. (2016). *La verbalisation en formation*. Conférence donnée dans le cadre de la journée de préparation du colloque CAHR 2017 à Fribourg.
- Perrenoud, Ph. (1993). La formation au métier d'enseignants : complexité, professionnalisation et démarche clinique. In Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), *Compétence et formation des enseignants ? Trois-Rivières : Coopérative universitaire de Trois-Rivières*, pp. 3-36 (repris dans *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan, 1994, chapitre IX, pp. 197-220) [1993_03].
- Perrenoud, P. (1994). *La formation professionnelle des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). Les Hautes Écoles Pédagogiques entre deux modèles institutionnels.
- Périsset Bagnoud, D. (2010). Le sentiment de professionnalisation des enseignants et les nouvelles gouvernances : un entre-deux en jachère, *Travail et formation en éducation* [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 13 mai 2017. URL : <http://tfe.revues.org/1507>.
- Philpott, C. (2014). *Theories of Professional Learning. A critical guide for teacher educators*. Critical Publishing: Northwich.
- Rochex, J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 105-147.
- Schneuwly, B. (2012). Praticiens réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Dir.). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif*. Montréal, Editions Logiques.
- Schwimmer, M. (2015). Le mythe du praticien réflexif. In A. Robichaud, M. Tardif, M. & A. Morales Perlaza (Eds). *Sciences sociales et théoriques critiques dans la formation des enseignants* (pp.105-124). Québec : PUL.
- 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. Borges & A. Malo (Dir.). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.
- Timperley, 2011 Vanhulle, S. (2009c). *Des savoirs en jeu au savoir en je*.
- Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang.

- Vanhulle, S. (2002). La manipulation créative des connaissances scientifiques par l'écriture entre implication et distance. *SPIRALE*, 29, 123-143.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Éds.), *Alternances en formation* (pp. 7-46). Bruxelles : de Boeck.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.^[1]_[SEP]
- Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale : L. Vygotski et M. Bakhtine. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éds). *Vygotski aujourd'hui* (pp. 139-168). Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Whitehead, A.N. (1929). *The Aims of Education*. New York: MacMillan.
- Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire, *Recherche et formation*, 70, 107-118.

