Professeurs référents : évolution des intentions et logiques d'action au cours d'une formation

Referent Teachers: evolution of intentions and logics of action during a training

Yann Vacher

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8593>

DOI : 10.4000/ree.8593

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Yann Vacher, « Professeurs référents : évolution des intentions et logiques d'action au cours d'une formation », *Recherches en éducation* [En ligne], 18 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 08 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8593> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8593>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Professeurs référents : évolution des intentions et logiques d'action au cours d'une formation

Yann Vacher¹

Résumé

La formation des enseignants subit de profondes réformes qui imposent de repenser ses contenus et modalités. La mastérisation et la modification de la structure de l'année de stage ont, à ce titre, produit un bouleversement des pratiques de formation initiale. L'augmentation du recours aux professeurs référents (PR) exerçant dans les établissements scolaires en est un des phénomènes notables. Les PR sont la plupart du temps, désignés sur la base seule de leur expertise dans l'enseignement et leur formation constitue un enjeu dès lors important. La recherche mise en place et l'article présent s'intéressent à l'effet d'une formation dont l'objectif est de faire rentrer les PR dans un processus de professionnalisation qui leur permette de dépasser cette seule expertise dans l'enseignement. L'usage particulier, qui est proposé, de la plateforme Néopass vise ainsi à produire une prise de conscience chez les PR de la multiplicité des situations de suivi et en conséquence des profils d'intervention possible. Le présent article met en lumière ce déplacement des représentations, passant d'une expertise dans l'enseignement (contenu) à une expertise sur la formation (méta) mais aussi les conditions pour que s'opère ce passage à une pratique réflexive et notamment l'existence de formations structurées et pérennes.

La mise en place de la réforme de la formation des maîtres (dite de la « mastérisation ») a conféré une importance accrue aux stages effectués par les étudiants se destinant aux concours et métiers d'enseignant (Altet, 2011). Cette situation a donné lieu à des mises en œuvre hétérogènes, aux effets contrastés. Dans les académies et universités où les préparations aux concours d'enseignant du second degré (lycée et collège) ont été attribuées aux unités de formation et de recherche disciplinaires, les stages constituent le plus souvent le seul moyen de la professionnalisation (Rapport Cours des comptes, 2012). De plus, la modification des modalités de l'année de stage, après réussite au concours de recrutement, a amplifié la nécessité de renforcer les liens entre universités et établissements d'accueil. La responsabilité des formateurs de terrain chargés du suivi² des étudiants ou des professeurs stagiaires revêt dans ce contexte une importance centrale.

La recherche présentée dans cet article a pour support un dispositif de formation de ces formateurs de terrain. Si le recours à cette catégorie de formateur est en croissance avec les réformes en cours, leur formation paraît alors en effet un levier essentiel de l'amélioration de la qualité de la formation des futurs enseignants. Dans ce cadre, notre travail visait à étudier les intentions et logiques d'action des Professeurs Référents (PR dans la suite) et plus particulièrement comment elles se construisaient lorsqu'ils étaient confrontés, en formation, à des situations et analyses variées de pratiques d'enseignants débutants. Nous avons en effet constaté dans une recherche précédente³ que les profils d'intervention des PR étaient très majoritairement structurés autour des intentions de conseil et de guidage. De plus, nous avons

¹ Professeur agrégé et docteur en sciences de l'éducation, Université de Corse.

² Ces enseignants accueillent dans leurs établissements les étudiants en stage au cours de leur formation initiale. Les PR assurent un suivi qui se base sur plusieurs modalités : visites dans les classes dont l'étudiant a la responsabilité, entretiens à la suite des visites mais aussi de rencontres formelles et informelles permettant d'aborder à la fois les missions, les fonctionnements tout autant que les activités concrètes de l'enseignant.

³ Nous avons analysé les productions écrites de 56 professeurs référents (soit 220 rapports) rédigées lors du suivi d'enseignants débutants (Vacher 2010).

mis en lumière que la variété des contextes de suivi et des profils de professeur débutant n'influençait que très peu ou pas du tout cette tendance d'intervention. Aussi nous avons cherché à savoir si des déplacements de ces modes dominants étaient rendus possibles par une formation qui ouvrirait de nouvelles perspectives de lecture des pratiques de l'étudiant et de l'intervention du référent.

Ainsi, dans le cadre d'une formation institutionnelle de PR accueillant en collège et lycée des étudiants de première et seconde année de master « métiers de la formation », nous avons mis en place un protocole d'analyse pour tenter de mettre en lumière les évolutions potentielles de ce profil dominant et leurs origines. Ce travail se fondait sur une hypothèse générale, déjà validée par de nombreuses recherches, à savoir la possibilité de faire évoluer ces profils par des actions de formation. Dans ce cadre nous avons plus particulièrement cherché à savoir si une évolution du profil dominant des PR apparaissait lorsque ces derniers étaient confrontés en formation à des situations variées de pratiques d'enseignants débutants. Et dans le cas de changements, quelle nature et quelle origine avaient-ils ? D'autre part et en complément nous avons fait l'hypothèse que ce changement de profil d'intervention déclaré pouvait être amplifié si les PR étaient mis en présence d'analyses variées de ces pratiques d'enseignants débutants au cœur d'un dispositif de travail en groupe. Le présent article reprend les principaux résultats de ce travail.

Notons enfin que la séquence de formation des PR, qui sert de support à notre étude, repose sur un travail à partir de séquences vidéo d'enseignement de professeurs débutants ainsi que de leurs analyses disponibles sur le site Néopass⁴. La plateforme Néopass@action mise en place en 2010 par l'Institut Français d'Education (anciennement Institut national de recherche pédagogique, INRP) propose une série de vidéos de séquences d'enseignement réel (sur divers thèmes) et d'analyses de ces dernières par des acteurs de profils différents (enseignants débutants, tuteurs/PR et chercheurs).

1. Définition du profil d'intervention des professeurs référents

Dans les dispositifs en alternance, la diversité des acteurs constitue une ressource tout autant qu'un élément de complexification des ingénieries de formation. Dans un article de 1994, Malglaive définit l'alternance intégrative comme le modèle de formation structurant les liens fonctionnels entre les lieux de l'expérience professionnelle et ceux de l'étude théorique. Bourgeois et Nizet conditionnent la réussite de ce type de formation à l'engagement de l'ensemble des acteurs (formateur, formé et institution) et à la convergence de leur projet (Bourgeois & Nizet, 1997). La formation en tant qu'incarnation de cet espace de convergence, se fonde alors sur la nécessaire clarification des tâches et fonctions de chacun dans l'architecture globale (contenus, modalités d'intervention et d'évaluation). A ce titre, la question du profil de professionnalité des PR est au centre de la réussite de ces dispositifs (Pepel, 2002) et leur formation apparaît comme un levier décisif (Vacher, 2010).

■ Profil de professionnalité des PR

Pour le second degré d'enseignement, les PR sont désignés par les corps d'inspection des différentes disciplines concernées. L'expertise dans l'enseignement du second degré est souvent énoncée pour justifier ces désignations. Mais, comme l'affirme Alin (2006), « *de l'enseignant expert au formateur, le changement de posture et de métier est loin d'aller de soi* ». Pepel affirme ainsi que « *la question de la professionnalisation se pose dès lors qu'est établie la discontinuité entre l'expérience de l'enseignement et la pratique de formation* » (Pepel, 2002, p.187). En effet, l'expertise dans les classes en tant qu'enseignant ne garantit ni dans un premier temps l'expertise sur l'enseignement ni dans un second temps l'expertise dans et sur la

⁴ <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

formation. Les travaux de Rayou et Van Zanten publiés en 2004 montrent que la professionnalité des enseignants ayant de l'expérience, et qui forment à ce titre le vivier des PR, est marquée par le mode de socialisation professionnelle de ces derniers. Ainsi, le mode dominant serait « classique » (modèles académiques de la transmission), et les formateurs trouveraient dans leur réussite, en tant qu'ancien élève ou professionnel, un gage de légitimité de ce mode et donc de leur expertise de formateur dans ce registre transmissif (Rayou & Van Zanten, 2004 ; Dubois, Gasparini & Petit, 2005). L'enjeu de la formation des PR se décline en conséquence en termes de professionnalisation de leur intervention de formateur pour accompagner le passage d'enseignant à formateur. Il s'agirait donc de favoriser le dépassement d'un modèle transmissif unique ou dominant pour entrer dans un modèle réflexif plus complexe (Perrenoud, 1996, 2001 ; Altet, Paquay & Perrenoud 2002 ; Altet, Guibert & Perrenoud, 2010 ; Robin & Vinatier, 2011). Ce modèle réflexif se fonderait à la fois sur la maîtrise de savoirs et de normes à transmettre tout autant que sur le développement d'une perspective critique qui mettrait en tension ces éléments à travers notamment l'analyse par dilemmes (Tardif & Lessard, 1999). La professionnalisation constituerait, dans ce cadre, un processus de développement au cœur duquel la prise de conscience de la complexité de l'intervention servirait de moteur à l'évolution constante de la professionnalité du formateur. Le travail de prise de conscience et le passage au mode réflexif se traduiraient par une évolution des représentations du PR et de ce fait ouvriraient une perspective d'évolution des pratiques d'intervention. Les représentations constituent en effet la matrice de compréhension et de planification de l'intervention de l'acteur. Selon Roux-Perez les représentations « *permettent aux acteurs de comprendre et d'agir sur la réalité selon un principe d'économie cognitive favorable à la résolution de problèmes quotidiens au moindre coût.* » (Roux-Perez, 2004, p.1). La portée pragmatique des représentations permet de les lire sous l'angle de leur fonctionnalité et cet usage pour la pratique participe aussi au renforcement de ces dernières dans un cycle de construction de la professionnalité. Ainsi pour Blin ces représentations professionnelles sont analysables « *en tant que produit et processus* » et sont « *sous-jacentes à des pratiques mises en œuvre dans des contextes professionnels par des individus socialement situés.* » (Blin, 1997, p.80). Par leur caractère fonctionnel, source de l'organisation et de l'engagement dans l'action, elles servent de matrice à la construction de l'identité professionnelle (Barbier, 1996). Les principes d'économie cognitive et de fonctionnalité qui sont évoqués par les auteurs traduisent la mobilisation potentielle de ces représentations dans un mode réactif ou réflexe face aux situations professionnelles. La mise à distance présente dans le mode réflexif constitue un levier d'évolution et de dépassement de ce mode réactif. Si ces représentations sont des indicateurs pertinents pour étudier le profil professionnel des acteurs, elles ne sont cependant pas le miroir fidèle de l'activité du professionnel, bien que les thèses de Blin et Roux-Perez précisent l'existence d'un lien fonctionnel entre les deux et donc d'une corrélation importante. Nous concluons que leur étude renseigne le niveau des intentions mais pas systématiquement ou exhaustivement celui des pratiques réelles. Dans notre recherche nous nous limiterons à ce premier niveau de lecture, celui des intentions et logiques déclarées d'intervention.

Le changement de mode de réflexion, et en conséquence potentiellement de représentation⁵, interroge le PR quant à la source des contenus de son intervention et plus précisément du rapport qu'il entretient à l'expérience : la sienne et celle du stagiaire qu'il suit.

■ **Origine de l'expertise, statut de l'expérience et modalité d'intervention du PR**

L'intervention du formateur (PR) peut se fonder sur diverses ressources : des connaissances théoriques liées à l'enseignement, des expériences personnelles d'enseignant, des connaissances théoriques liées aux processus de formation ou des expériences en tant que formateur. Dans les deux premiers cas, c'est la capacité de transmission du PR qui est engagée dans le dispositif de suivi. Il s'agira pour le PR de faire passer des contenus de formation qui sont validés par des écrits scientifiques ou par sa propre expérience et qu'il juge comme conformes aux normes et/ou efficaces. L'expérience du stagiaire peut recouvrir différents statuts. Elle peut

⁵ Donc de perspective d'intervention selon les auteurs précédents.

en effet être considérée comme un parasite de la transmission ou alors comme une matière de base à corriger, à réorienter. Dans ce premier profil de professionnalité, l'expertise du PR est basée sur sa connaissance et sa capacité à verbaliser le contenu « efficace » ou « normé » du métier d'enseignant qui se traduit par une intention de conseil. Dans un travail récent, nous avons qualifié ce profil d'expertise contenu (Vacher, 2013).

Lorsque l'expertise du PR se situe dans le registre de la formation et non plus seulement dans celui de l'enseignement, le profil de l'intervention s'organise potentiellement sur des bases différentes. L'expérience du référent en tant qu'enseignant n'est plus fondatrice du contenu de l'intervention et l'expérience du stagiaire peut alors devenir la matière centrale de la formation. Les références extérieures au stagiaire (référentiels de compétences, expérience du référent) ne sont plus au cœur du processus d'apprentissage et sont remplacées par un travail sur l'expérience singulière de l'étudiant. On retrouve dans la littérature cette modalité sous le vocable de compagnonnage réflexif (Donnay & Charlier, 2006) ou encore d'accompagnement (Robin & Vinatier, 2011 ; Charlier & Biémar, 2012), c'est-à-dire d'une distance du formateur vis-à-vis du sujet et d'une centration de l'intervention sur le rapport au savoir et non sur le savoir en lui-même. L'intention générale du référent se situe dans l'aide à la compréhension et à l'acceptation de la complexité du réel vécu. Dans cette perspective, le processus de transmission/conseil laisse la place à celui d'accompagnement et nous qualifions ce profil d'expertise méta (Vacher, 2013).

Cette catégorisation en deux profils n'a pas pour enjeu de figer les profils de PR en classes intangibles et imperméables, nous la concevons au contraire comme un moyen de borner l'espace de développement de l'intervention et pour en rendre intelligibles les tendances. Ainsi, les deux grands profils que nous venons de dresser (expertise contenu et méta) peuvent apparaître sous des formes variées chez le PR. En fonction de la situation de suivi les modalités d'intervention peuvent évoluer et combiner les expertises « contenu » et « méta ». Nous faisons l'hypothèse que le pilotage conscient et stratégique de ces combinaisons s'effectue par le passage à un mode réflexif. Ce mode se caractériserait par un processus de réflexion puis d'arbitrage au cours desquels serait analysée et évaluée la pertinence d'adopter tel ou tel profil d'intervention (méta ou contenu) en fonction des données du contexte (nature de l'urgence, teneur affective de la situation vécue, composante de la situation, moment du suivi...). Cette combinaison des profils possibles d'intervention se traduit par une très grande variété des gestes professionnels (Alin, 2010) qui constituent chacun une modalité potentielle d'intervention du référent lors de son travail de suivi de l'étudiant.

■ ***Expertise méta et expertise contenu : un cadre de lecture de la variété des profils d'intervention, de réflexion sur l'intervention et de structuration de la formation***

La formation que nous avons mise en place avait pour objectif d'outiller conceptuellement les PR pour leur permettre de réfléchir leur mission, de mobiliser de façon concrète les cadrages théoriques réalisés (et détaillés dans la suite, voir tableau 1 et 2) en situation de suivi et enfin de réfléchir leurs usages pour s'inscrire dans une perspective de développement professionnel. La formation se fixait donc pour but de faciliter la médiation du référent à son expérience de formateur et si « *la pratique professionnelle constitue le lieu privilégié de développement des compétences professionnelles* », ce processus ne se fait pas de façon automatique et « *pas à n'importe quelle condition : l'expérience ne crée pas d'emblée l'expertise* ». Notre ingénierie de formation se fonde ainsi sur « *des dispositifs de formalisation, de communication [...] qui sont susceptibles de rendre plus performante la réflexion sur la pratique* » (Paquay & Sirota, 2001, p.6).

Nous avons à cet effet produit une grille d'intelligibilité des profils potentiels d'intervention du référent. Elle se fonde sur la mise en perspective de travaux de formalisation des profils d'intervention des enseignants et des PR (Altet, 1994 ; Bouvier & Obin, 1998 ; Alin, 2010 ; Vacher, 2010 ; Robin & Vinatier, 2011). Cette grille, ci-dessous, est présentée dans le cadre de la formation et ce, avant la séquence de recueil des données. Elle sert de référence aux PR et

au chercheur tout au long du travail réalisé autour de la plateforme Néopass. La modélisation du profil d'intervention que nous proposons se base sur l'identification de verbes d'action susceptibles de couvrir les registres d'activités du PR à l'intérieur de chacune des formes d'expertise (contenu et méta). Six verbes et onze déclinaisons ont ainsi été retenus pour caractériser l'intervention du référent : résoudre, proposer, guider, expérimenter, accompagner et soutenir. L'ordonnancement de ces types d'intervention se fait en allant des composantes les plus externes au stagiaire (résoudre à partir de sources externes) aux composantes les plus personnelles du suivi (soutenir la personne). Le tableau suivant reprend et précise ces éléments et sera la grille de référence pour la suite du travail.

Tableau 1 - Type et logique d'intervention et profil général

Type d'intervention concrète	Description de l'intervention	Objet de formation	Profil d'expertise
Résoudre	Donner des solutions à l'étudiant qui sont efficaces pour vous et issues de vos connaissances théoriques	Objet / contenu métier (normes, références, techniques)	Expertise contenu <i>Conseil</i>
Résoudre	Donner des solutions à l'étudiant qui sont efficaces pour vous et issues de votre expérience		
Proposer	Faire passer à l'étudiant des conseils issus de vos connaissances théoriques		
Proposer	Faire passer à l'étudiant des conseils issus de votre expérience		
Guider	Amener l'étudiant vers des solutions d'intervention que vous jugez efficaces		
Guider	Amener l'étudiant vers des pistes d'intervention que vous jugez efficaces		
Expérimenter	Construire un cadre d'expérimentation avec le stagiaire	Sujet / processus d'apprentissage et de développement professionnel	Expertise méta <i>Aide à la compréhension et l'acceptation</i>
Accompagner	Aider l'étudiant par le questionnement à construire son intervention et son analyse		
Accompagner	Aider l'étudiant par l'écoute à construire son intervention et son analyse personnelle		
Soutenir	Mettre à l'aise le stagiaire dans son fonctionnement dans l'établissement		
Soutenir	Déramatiser le vécu

2. Analyser les effets de la séquence de formation sur le profil déclaré d'intervention des professeurs référents

Notons en préalable que l'enjeu de notre travail n'est pas d'évaluer l'efficacité de la séquence de formation ni celle de la plateforme Néopass mais de savoir comment évoluent les intentions et logiques d'action des PR. Nous avons aussi cherché à identifier ce qui pouvait être à l'origine de ces éventuels déplacements. La stratégie générale de la séquence de formation proposée repose sur la confrontation des PR à des vidéos de situations et analyses variées de pratiques d'enseignants débutants. Nous cherchions à savoir si la multiplication des angles d'analyse du vécu « objectif » des étudiants (séquences réelles en classe) avait influencé l'analyse des PR et en conséquence leur déclaration d'intention d'intervention.

Pour ce faire nous avons utilisé les ressources présentes sur la plateforme Néopass. Cet outil est conçu à partir d'un ensemble de matériaux vidéo et d'analyses écrites portant sur ces dernières. Des thèmes de situation en classe⁶ sont décomposés en activités typiques et illustrés par des vidéos tournées en classe avec des professeurs stagiaires. Ces séquences sont complétées par des extraits d'analyses relatives aux contenus des vidéos en classe. Trois catégories d'acteurs produisent ces analyses : les stagiaires concernés et leurs pairs, des PR/tuteurs et des chercheurs.

■ **Contexte du recueil**

Le support de recueil des données est une séquence de travail d'une durée de trois heures trente se situant au cœur d'une formation de quatre journées. Cette formation répond au souhait institutionnel de mettre plus en cohérence l'intervention des PR et le plan de formation de l'institution (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) par l'intermédiaire d'un processus d'information, de transmission de données théoriques et d'échange sur les pratiques. Le plan général de la formation des PR s'organise comme suit : deux premières journées avant les stages des étudiants, puis deux journées positionnées entre et après les stages.

Tableau 2 - Emploi du temps et contenu de la formation

<i>Journée 1</i>	<i>Journée 2</i>	<i>Journée 3</i>	<i>Journée 4</i>
Présentation générale	Mise en situation de suivi Analyse de séquences vidéo Néopass	Régulation transdisciplinaire	Bilan Prospective transdisciplinaire
Bilan de représentation Enjeux et profil d'intervention (présentation tableau1)	Modalités de suivi (Temporalité - Outils - Evaluation formative)	Travail par discipline	Travail par discipline

Comme le montre le tableau ci-dessus, la séquence de recueil se situe en début de journée 2. Elle succède ainsi à une présentation des politiques de formation puis à un bilan de représentation sur la fonction de PR et enfin à un cadrage théorique sur les profils d'intervention aboutissant au contenu présenté dans le tableau 1 (Type et logique d'intervention et profil général). La demi-journée de travail reposant sur la plateforme a pour objectifs la mobilisation de ce cadre (cf. tableau 1), la relecture des représentations de chacun à travers une mise en situation de suivi (visionnage des vidéos en classe) et la confrontation à l'analyse des différents acteurs de ces séquences (stagiaires, tuteurs/PR et chercheurs)⁷. Un travail individuel puis collectif est proposé (seul, par groupe de quatre et en grand groupe) et permet tout au long de la séquence d'enrichir de l'apport de chaque participant les perspectives d'analyse et d'éclairage.

■ **Méthode de recueil et d'analyse des données**

Le recueil des données a été réalisé à partir d'un questionnaire de sept pages qui sert aussi de guide au travail des PR lors de la séquence de formation. Deux sessions de formation ont été organisées et sur les trente-deux participants, vingt-deux ont rendu le questionnaire support de leur travail. Le principe général de la séquence se fonde sur un cycle visionnage, remplissage du questionnaire et échange. Le contenu précis du questionnaire se répartit de la façon suivante :

⁶ L'entrée en classe et la mise au travail, aider les élèves à travailler et à apprendre, faire parler les élèves à l'élémentaire...

⁷ Le choix des vidéos supports a été réalisé en fonction de la richesse des contenus observables et de la variété des analyses produites.

- la première partie du questionnaire concerne des données générales (ancienneté dans l'enseignement, ancienneté dans la fonction de PR, tableau du profil initial déclaré d'intervention⁸) ;
- la deuxième partie porte sur les analyses et les propositions d'intervention du PR à la suite du visionnage de trois séquences en classe (Guillemette, Romain et Cécile) ;
- la troisième partie du questionnaire est remplie par les PR après le visionnage de l'analyse des différents acteurs : l'intéressé et les pairs, les expérimentés (PR, tuteurs) puis les chercheurs.

Tableau 3 - Structure des parties « visionnage » du questionnaire

Phases	Nombre de vidéo Guillemette et nombre de question	Nombre de vidéo Romain et nombre de question	Nombre de vidéo Cécile et nombre de question	Libellé des questions
1 - En classe	1 vidéo / 1 question	1 vidéo / 1 question	1 vidéo / 1 question	Après avoir visionné cette vidéo « stagiaire », que retenez-vous ? Quelle analyse faites-vous ? Et quelle intervention réaliseriez-vous avec le stagiaire ?
2 - Analyse auto et pair	3 vidéos / 1 question	3 vidéos / 1 question	1 vidéo / 1 question	Après avoir visionné ces vidéos, que retenez-vous ? Quelle analyse faites-vous ? Et feriez-vous évoluer votre intervention avec le stagiaire ? Oui, non, dans quel sens (haut-contenu/ bas- méta) ? Pourquoi ? Quel(s) contenu(s), Quelle(s) vidéo(s) ?
3 - Analyse référent/tuteur	2 vidéos / 1 question	2 vidéos / 1 question	1 vidéo / 1 question	
4 - Analyse chercheur	1 vidéo / 1 question	2 vidéos / 1 question	2 vidéos / 1 question	

Les PR remplissent le questionnaire après chaque visionnage, soit vingt phases d'écriture individuelle au total. A la fin de chaque type de visionnage (par thème/stagiaire) une séquence d'échange entre quatre PR est organisée avec pour consigne de présenter le contenu du remplissage. Enfin une séquence de retour collectif est organisée à la fin de chaque phase (1, 2, 3 et 4).

Le questionnaire se termine par une page de bilan (intérêt, limite du dispositif, intention d'utilisation) et une page de reprise du profil général d'intervention déclaré. La dernière page (n°7) reprend donc le tableau de la page n°1 en vue d'une analyse de l'éventuelle évolution du profil⁹.

Pour faciliter le traitement des données, il est demandé aux PR de se servir, tant que faire se peut, du contenu de la grille (tableau 1) et des verbes d'action qu'elle comporte pour formuler leur réponse aux questions semi-ouvertes. Cette consigne sera respectée par les PR qui ont rendu leur questionnaire. Dans l'analyse des réponses aux questions semi-ouvertes que nous réalisons, nous identifions les raisons évoquées en distinguant la nature des acteurs qui sont à l'origine de l'évolution ou du renforcement mais aussi la nature des contenus susceptibles d'expliquer le profil déclaré¹⁰. Enfin, si le travail par questionnaire ne permet pas de mettre à jour la totalité des représentations des PR (en tant que produit et processus participant au

⁸ Ce tableau est rempli avant le début de la séquence de travail de visionnage et d'échange, il permet d'établir un bilan des représentations initiales et sert de base à la lecture d'une évolution en le comparant au remplissage réalisé en fin de séquence. Trois choix sont ainsi à classer par ordre de priorité (de 1 à 3) dans le tableau 1 parmi les onze types d'activités. Une case « autre » est proposée pour permettre une ouverture des réponses.

⁹ Le remplissage se fait sans regarder celui de la première page.

¹⁰ Les acteurs peuvent être ceux des vidéos ou les PR en formation eux-mêmes. Les contenus sont variés et, par exemple, peuvent être relatifs à un champ de référence évoqué par un chercheur, à l'attitude d'un stagiaire lorsqu'il analyse sa séquence en classe, au croisement de plusieurs analyses...

développement professionnel telles que nous les avons définies), il constitue un moyen d'en formaliser une évolution partielle, consciente mais peut-être temporaire. Le travail par groupe permet aussi à chaque PR de réinterroger sa réflexion et de la faire évoluer lors de la phase suivante de remplissage, ainsi que lors du remplissage de la page bilan. Il ne s'agit donc pas d'attester d'un changement avéré de professionnalité mais d'analyser les mécanismes d'évolution potentielle de cette dernière dans le cas d'un dispositif confrontant à une variété de situations et d'analyses de ces situations. Pour compléter le recueil par questionnaire, nous avons pris en note le contenu des échanges des groupes de quatre et du grand groupe. Le choix des petits groupes observés s'est fait en fonction de la dynamique des échanges (nombre d'interlocuteur, nature des prises de notes de synthèse et degré de vivacité (volume sonore, fréquence des prises de parole)).

3. Résultats : un déplacement vers l'expertise méta, variété de réaction et ouverture des possibles, de la compréhension et de la réflexion

Nous cherchions à mettre en lumière les déplacements de représentation des PR à travers l'analyse des déclarations d'intention en situation simulée de suivi. En nous fondant sur la définition des représentations que nous avons choisie, nous avons fait l'hypothèse qu'une évolution des représentations constituerait la base potentielle de l'évolution de l'activité du PR et donc de façon générale de sa professionnalité. Ce mécanisme participerait au processus général de professionnalisation du PR telle que nous l'avons défini. Plus précisément notre travail visait l'observation de ces éventuels déplacements lors d'une confrontation des PR à des situations hétérogènes de pratiques d'enseignants débutants et à des analyses variées de ces pratiques. L'analyse des données obtenues laisse apparaître trois tendances significatives relatives à notre objet de recherche et que nous détaillerons dans chacun des points suivants. Tout au long de leur présentation nous incluons des extraits de verbatim en italique qui illustrent ces tendances.

■ Un déplacement vers l'expertise méta et l'importance de l'analyse du stagiaire

Le premier élément notable est le déplacement des profils déclarés d'intervention. Après le visionnage des séquences en classe, les interventions déclarées se situaient majoritairement dans le champ de l'expertise contenu (de 52,5% à 69,5%). Ce constat est en accord avec les résultats des études mentionnées dans notre première partie, à savoir la présence d'un modèle initial dominant orienté vers le conseil ou le guidage (transmissif) mais aussi avec le principe d'économie cognitive énoncé par Roux-Perrez. En ce sens, le recours au registre des représentations dominantes pour orienter l'intervention répondrait au principe de « *résolution de problèmes quotidiens au moindre coût.* » (Roux-Perrez, 2004, p.1). A l'issue du visionnage des séquences d'autoanalyse et d'analyse par les pairs, on constate que les interventions se déplacent vers le bas (méta). Ainsi, 86% des PR évoquent au moins un changement après le visionnage des séquences auto et des pairs, et parmi eux, plus des deux tiers évoquent au moins un déplacement vers le bas. Les PR attribuent majoritairement cette évolution aux arguments développés dans les analyses vidéo et précisent en premier lieu l'impact fort de la parole de l'intéressé (le stagiaire filmé en classe). Lorsqu'ils font référence au « pourquoi » de leur évolution les PR citent largement (trois quarts des réponses) comme première raison les arguments/analyses des stagiaires vus en classe. A la suite du visionnage de l'une des séquences d'analyse par le stagiaire filmé précédemment en classe, une PR écrit : « *Je l'invitais à circuler plus dans la classe pour s'intéresser à chacun, c'est peut-être une fausse solution puisque dès qu'elle va s'approcher de l'un le bruit va reprendre... lui conseiller d'évaluer ? Je ne sais pas* ». On constate dans cet extrait que les arguments employés par le stagiaire pour expliquer sa démarche ou sa situation ont perturbé le projet d'intervention du PR et l'ont amené à repenser la validité de sa première proposition. Un autre extrait traduit ce déplacement explicite vers le méta à la suite du visionnage des séquences d'autoanalyse : « *aller plus vers le guidage et l'expérimentation que les propositions incitatives* ». Ce déplacement vers l'expertise méta est aussi visible à travers l'analyse comparative du contenu du remplissage des tableaux avant et après la séquence. Alors que le remplissage du tableau de la première page (profil initial) faisait

apparaître une répartition équitable des profils d'interventions parmi les trois choix à classer par ordre, le remplissage final du tableau montre un net déplacement des activités déclarées comme le montre la figure suivante.

Figure 1 - Profil initial et final des choix de rang 1

Une analyse du regroupement des différentes activités (résoudre, proposer, guider, expérimenter, accompagner et soutenir) à l'intérieur des profils d'expertise (méta ou contenu) permettent d'identifier clairement le sens de ce déplacement. Comme le montre le tableau suivant, l'expertise méta passe en rang 1 de 53 à 82% entre la déclaration initiale et le remplissage final.

Figure 2 - Type d'expertise et profil initial et final

Si le glissement vers l'expertise méta est très visible dans le profil prioritaire affiché (Rang 1), les rangs 2 et 3 ne semblent pas modifiés dans l'équilibre global. Cependant une analyse plus fine permet de constater que ce même glissement s'effectue à l'intérieur des profils de l'expertise contenu vers le méta. On peut ainsi observer un déplacement « vers le bas » c'est-à-dire à l'intérieur du contenu d'un glissement du « résoudre » vers « guider » comme le montre le tableau suivant.

Figure 3 - Evolution des profils de l'expertise contenu
(rang 2 et 3 pourcentages cumulés)

Face à la diversité des analyses présentées et construites lors de l'échange, on constate un déplacement des représentations de la pratique de l'enseignant débutant et une évolution du profil déclaré d'intervention dans le sens d'un déplacement vers une expertise méta. Nous avons pu voir que ce déplacement se constate de façon globale entre les profils d'expertise tout autant qu'à l'intérieur de ces profils.

Si cette tendance est homogène dans les données recueillies, il n'en reste pas moins qu'une importante variété s'exprime dans les analyses produites. Leur étude fera l'objet du prochain point.

■ Une variété de réaction : analyse et intervention projetée

A l'intérieur de cette évolution générale des profils d'intervention déclarés, glissement de l'expertise contenu vers méta, les résultats que nous obtenons montrent une très grande variété des réactions des PR lors des différents visionnages. Elle apparaît tout autant entre les analyses des référents ou des groupes de PR qu'entre les interventions projetées par un même PR en fonction de la séquence visionnée.

On constate ainsi en premier lieu que les PR ont une lecture singulière des matériaux vidéo que les extraits suivants de verbatim traduisent. Après le visionnage d'une séquence en classe : le participant d'un groupe dit : « *elle dégage de la sérénité et du respect pour chaque élève* » alors qu'en même temps et à côté, le membre d'un autre groupe précise : « *elle manque de dynamisme, son cours est mou* » et enfin le représentant d'un troisième groupe dit : « *elle est rigide et nonchalante* », dans le questionnaire on notera encore au même sujet « *une sorte de*

froideur, peu d'enthousiasme ». Cette diversité de lecture apparaît aussi après le visionnage des analyses des tuteurs ou des chercheurs. Ainsi, lors des phases d'échanges collectifs, un groupe interpelle l'animateur : « *ça ne parle pas du stagiaire* », le groupe d'à côté répond : « *au contraire il précise les enjeux de la séquence* ». Cette diversité d'analyse constitue à la fois une richesse tout autant qu'une source de dissonance potentielle pour les stagiaires. L'enjeu de l'accompagnement se situerait ici dans la possibilité de rendre visible, compréhensible, acceptable et constructive cette diversité d'analyse. Le mode réflexif se caractériserait ici par la possibilité de mettre en perspective les différents points de vue émergeant lors du suivi. Dans cette perspective réflexive, le PR pourrait étudier avec l'enseignant débutant les raisons pour lesquelles des analyses divergent alors que les éléments observés sont décrits comme identiques. Cette mise à distance du PR de la diversité des analyses permettrait potentiellement à l'enseignant débutant de lui-même prendre du recul en accédant aux logiques singulières de chacune des analyses. Les modalités groupales et les variations que la formation proposait semblent avoir eu ici un impact sur la mise à distance des PR quant à cette variété d'analyse comme nous le verrons par la suite.

Cette variété n'apparaît cependant pas qu'entre les analyses des PR, nous constatons aussi une diversité des projets d'intervention pour un même PR en fonction de la nature du contenu visionné. Ainsi, comme le montre les tableaux suivants, il existe des différences significatives entre les interventions projetées selon le contenu des séquences en classe visionnées.

Figure 4 - Projets d'intervention en fonction des séquences en classe visionnées (en %)

Cette variation des réactions des PR face à des situations différentes, interroge la nature fonctionnelle de leurs représentations. En d'autres termes, on peut se demander si le profil initial que déclarent les PR est organisateur de leur intervention (de l'observation à l'action de suivi) ?¹¹ Les variations d'analyse que nous observons nous permettent de penser que la nature du contenu observé revêt aussi une importance. Cependant si les intentions projetées (lisibles à travers les verbes d'action) après le visionnage de la séquence en classe sont variées, elles conduisent majoritairement à une analyse qui s'inscrit dans le registre de l'expertise « contenu »,

¹¹ On relèvera à ce sujet, qu'une seule des PR notera dans la case « *autre* » du tableau de représentation initiale, que sa réponse dépend du profil de stagiaire.

ce qui corrobore notre thèse de départ, à savoir une prédominance de ce modèle (dans les représentations et dans les intentions d'interventions). Il semblerait donc que le contenu de la situation vienne « pondérer » à la marge la représentation dominante traduite en intention d'intervention. Après les visionnages suivants (stagiaires/pairs, tuteurs et chercheurs), on constate l'apparition d'une phase réflexive qui se matérialise de façon concomitante au glissement progressif vers l'expertise « méta » (« *prendre conscience* », « *se questionner* »...). Concrètement, l'importance de l'intervention « contenu » après le premier visionnage de la séquence en classe, se traduit par la volonté des PR de « *faire parler* » leur expérience (« *Il aurait fallu* ») et de se mettre au service du stagiaire par la résolution de sa situation (« *je ferai ça à la place de* »). Le mode d'échange est d'ailleurs très significatif à cet égard. Les échanges sont vifs et traduisent un fort engagement personnel, rapidement les pratiques enseignantes du PR apparaissent au centre des discussions, les échanges ne portent alors plus sur le vécu du stagiaire et son suivi. Le contenu des échanges est lié à sa propre expertise ou à la nécessité de résoudre la situation du stagiaire comme en attestent les extraits suivants : « *c'est de l'histoire géo et moi je suis pas prof d'histoire-géo donc je n'ai pas ces problèmes* », « *Moi je ne fais pas comme cela* », « *il faudrait* », « *je ne laisserai pas faire cela dans ma classe* », « *avec moi cette situation est impossible* ». Ces extraits de verbatim semblent valider le principe d'économie cognitive pour résoudre les problèmes du quotidien et réduire ici une éventuelle dissonance. Par contre, on constate que les échanges s'apaisent après les autres séquences de visionnage mais aussi que des formes de consensus se dégagent avec l'approfondissement des visionnages et des échanges. Le dépassement d'un mode réactif spontané renvoyant à sa propre expérience d'enseignant (et non de formateur) semble dépassé au fur et à mesure de la multiplication des points de vue et angles d'analyse.

En résumé, nous constatons que la confrontation à des situations variées de pratiques et d'analyses mais aussi la possibilité d'échanger autour de ces éléments sont à l'origine d'un déplacement des logiques déclarées d'intervention. L'évolution se traduit par l'adoption d'un mode plus réflexif ayant entre autres pour objet la diversité des analyses et en conséquence des interventions possibles.

Cet effet de formation et plus spécifiquement de médiation par l'utilisation de la plateforme et donc la confrontation à l'analyse d'acteurs « non présents physiquement » peut être mis en relation avec le dernier processus significatif qui apparaît dans l'étude des données : l'ouverture des pistes d'intervention, de la compréhension et de la réflexion.

■ ***L'ouverture des pistes d'intervention, de la compréhension et de la réflexion***

La tendance au consensus par l'échange qui émerge au fur et à mesure de la séquence de formation semble traduire un effet de co-construction de l'analyse. Ce phénomène apparaît dans plusieurs groupes sous la forme de l'émergence d'un contenu grâce aux échanges alors que les participants avaient au départ chacun une analyse différente. Cependant, si les consensus globaux se dégagent dans les groupes de quatre, des divergences d'appréciation demeurent entre les groupes et dans de très rares cas, subsistent à l'intérieur des petits groupes. Il n'y a donc pas d'effet de normalisation ou de neutralisation des analyses mais seulement des co-constructions partielles, c'est-à-dire des éléments nouveaux qui font consensus mais qui n'éliminent pas la totalité des divergences d'analyse. Cet effet global n'est pas le seul, il est accompagné de plusieurs autres qui attestent de l'entrée des PR dans une réflexion sur la complexité de la fonction et des interventions. Ces effets sont conscients pour les PR en formation et ils apparaissent explicitement sous plusieurs formes dans les réponses relatives aux questions portant sur l'intérêt du dispositif et ses effets (dernière page bilan du questionnaire). Aux deux questions qui interrogent ces dimensions, treize sur vingt-deux des PR font explicitement référence à la possibilité offerte pour eux de prendre conscience de la variété et de la complexité des possibles profils d'intervention en lien avec la complexité des enjeux et la richesse de leur domaine : épistémiques, relationnels ou pragmatiques (Vinatier, 2009). Les extraits suivants des réponses traduisent cette tendance : « *Penser une approche multiple, ne pas se limiter à la première idée, et après avoir parlé avec le stagiaire de son expérience* »,

« *Multiplicité et complémentarité des approches, rassurer sur la souplesse et la richesse des pistes d'intervention* », « *multiplicité des contextes [...] et importance de l'écoute* ». Cette ouverture des possibles ne se limite pas à l'approche d'un panorama des profils d'intervention, elle aboutit aussi pour les PR à se questionner sur leur pratique d'enseignant et de formateur. Les réponses suivantes témoignent de ce processus enclenché : « *Se poser des questions avant le suivi* », « *Se questionner sur sa pratique de PR* », « *Prendre conscience de la nécessité de varier les profils d'intervention* », « *Sortir de nos propres expériences* ». Ce dernier extrait peut être mis en relation avec le déplacement méta que nous avons constaté. En effet, dans la définition que nous avons donnée de l'expertise méta, le contenu n'était plus le centre de l'intervention du PR, et la prise en compte de l'expérience du stagiaire, dont témoignent les réponses (*sortir de nos propres expériences, importance de l'écoute*), traduit ce déplacement vers le méta. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'ouverture des possibles par l'usage de situations de pratiques et d'analyses variées est l'une des causes de ce déplacement global que nous avons constaté. L'analyse des activités réelles de professeurs stagiaires et de PR semble être pour les participants, à l'origine de l'ouverture du panorama des interventions possibles. Cette dimension fait d'ailleurs partie des principes fondamentaux de conception de la plateforme qui est élaborée « *à partir d'une analyse du travail réel des enseignants permettant de reconstruire le couplage activité-situation de travail des enseignants à partir de ce qui est significatif pour eux dans l'environnement* » (Ria & Leblanc, 2011, p.153). Les extraits suivants attestent de cette fonctionnalité du principe : « *travailler sur des situations réelles pour différencier les styles d'intervention* », « *avoir des visions différentes en fonction d'exemples de séances concrètes* ».

Enfin, si nous venons de voir que les dimensions cognitives du rapport à la fonction de PR évoluent (processus de construction de l'analyse, de la projection de l'intervention...), les dimensions psychologiques le font aussi. Près de la moitié des participants témoignent de la mise en confiance que la formation a permise mais aussi de la perturbation que cela peut produire. Les deux extraits suivants traduisent ces deux occurrences : « *Se rassurer sur le fait d'être dans le rôle de référent lorsque l'on est dans le soutenir* » et à l'opposé « *complexité de la fonction, serais-je digne de cette fonction ?* ». Cette dimension psychologique et les effets observés constituent des arguments supplémentaires pour la mise en place de formation à la fonction et en leur sein de l'usage accompagné d'outils tels que la plateforme par exemple.

Un dernier indicateur nous permet de cerner l'intérêt global du dispositif en relation avec cette ouverture de la réflexion et de la compréhension : près des 90% des PR déclarent avoir l'intention d'utiliser à l'avenir la plateforme Néopass lors du suivi des stagiaires, car cette dernière permet la « *confrontation à de nouveaux points de vue* » et de « *disposer de contextes analysables à plusieurs niveaux, de plusieurs façons et réutilisables* »¹². En cela ces derniers construisent un lien entre le déplacement de leurs représentations, leurs intentions nouvelles d'intervention et les supports de formation. S'il n'est pas question dans notre recherche de valider nos choix d'ingénieries de formation, nous constatons que des déplacements de représentations sont possibles chez les PR et que leur origine se situe dans la multiplication des points de vue, que ce soit l'analyse singulière des stagiaires vus en classe ou la confrontation à l'analyse de pairs.

Ces témoignages et résultats, quant à la prise en compte de la complexité de la fonction, sont, dans le cadre que nous avons défini en début d'article, des marqueurs du passage à un mode réflexif susceptible de rendre complémentaires les expertises contenu et méta. Nous avons fait l'hypothèse que ce complément s'inscrivait dans une dynamique de professionnalisation du formateur.

¹² On notera que l'adhésion à l'outil est dépendante de la présentation et de l'usage qui en a été fait. Nos résultats ne nous permettent pas de mettre en lumière une adhésion dans l'absolu ou à d'autres modalités de formation.

4. Perspectives d'utilisation, de formation et de recherche

■ *Des effets à condition d'accompagner l'usage*

Dans leur bilan, les participants relèvent plusieurs conditions qui ont permis les évolutions constatées : l'accompagnement, la durée de formation, la progression des contenus et les formes de groupement.

Dans chacune des analyses de nos résultats nous avons pointé la nécessité d'accompagner les PR dans leur fonction et notamment par l'intermédiaire de formations. Si les résultats obtenus semblent porteurs en termes de processus de professionnalisation puisque des déplacements de logiques d'intervention jugés positifs par les PR sont présents, ils l'ont été dans un contexte de formation sur quatre journées et précédés d'un cadrage éthique, institutionnel et théorique. La durée de formation, le choix des contenus et la progression choisie (cadrage théorique puis mise en situation de suivi et d'analyse) semblent avoir permis une implication importante dans le dispositif étudié ainsi que des évolutions des logiques d'intervention. On constate en effet que les premières interventions après visionnage de la séquence en classe sont réactives et qu'au fur et à mesure des visionnages, le mode d'analyse devient plus réflexif et permet ainsi l'enclenchement de la professionnalisation des PR. Ce processus se traduit par une acceptation et une intégration par le PR de la complexité de la situation dans son projet d'intervention. Les verbatim traduisent aussi une évolution dans le sens d'un développement professionnel. Ainsi, en début de formation, les questionnements des PR étaient relatifs au suivi du professeur débutant accueilli, après la séquence, ils s'orientent plus vers des problématiques d'identité professionnelle (en tant que formateur et enseignant). De plus, dans les réponses relatives aux conséquences et à l'intérêt du module, les participants évoquent l'intérêt du travail en groupe (petit puis grand) pour enrichir les points de vue et parfois s'obliger à adopter un point de vue différent.

Nous le voyons, chaque élément concourt aux résultats obtenus et il est donc difficile de dissocier les paramètres qui influencent directement ou strictement les évolutions que nous constatons. Nous tenterons tout de même de préciser les principes de la formation qui, une fois combinés, ont conduit à ces résultats. Nous relèverons ainsi quatre principes structurants. Le premier qui est au cœur de notre dispositif et de notre recherche est celui de la multiplication des situations étudiées et des analyses de ces dernières. Le deuxième porte sur la variation des formes de groupement qui est susceptible de favoriser les échanges et le travail sur des analyses divergentes. Le troisième se constitue de la médiation par un support « distant », la vidéo, qui permet une « dépersonnalisation » des objets analysés et facilite la mise à distance. Enfin le dernier principe est relatif à la nécessité de structurer les dispositifs de formation autour d'une cohérence qui sécurise le passage vers le mode réflexif, ce principe inclut la présence d'un animateur qui accompagne l'émergence du contenu de formation.

On notera enfin que les résultats obtenus doivent être mis en perspective avec les limites de notre méthodologie (impact de l'ordre de présentation des séquences, nature des contenus et des publics, taille de l'échantillon). L'approfondissement de cette recherche par l'analyse réelle du processus d'évolution (entretien d'auto-confrontation par exemple) et par l'observation du profil d'intervention du PR en situation réelle de suivi sur le terrain viendrait compléter ce travail et nourrir les pistes de compréhension du processus de professionnalisation qui est en jeu.

■ *Des pistes pour l'intervention du référent*

Le point central, que semblent retirer les PR de la formation, est le nouvel éclairage du couple contenu du suivi/profil d'intervention. La richesse des sources proposées, dans la plateforme et utilisées dans la séquence, ouvre la perspective d'interventions à « géométries variables et combinatoires ». La plateforme, comme source de lisibilité de la richesse des profils d'intervention et de situations, semble un outil utilisable pour les référents. En second lieu, il semblerait que le dispositif a permis aux PR de prendre conscience de l'impact de l'écoute du

stagiaire. Ainsi, cette écoute de l'analyse des stagiaires leur semble désormais fondamentale et peut aboutir à la « *nécessité de conduire le stagiaire à analyser sa situation*¹³ » et qui peut *in fine* conduire à une modification de l'intervention déclarée. Cette analyse plaide en faveur de la mise en place d'entretiens lors du suivi des étudiants et stagiaires. Mais plus que cette nécessité générale, c'est bien la parole donnée dès le début de l'entretien au formé qui semble constituer un élément déterminant pour le choix de la nature de l'intervention du référent. Cependant, si cette option semble en cohérence avec le produit de la formation, elle n'en est qu'une parmi l'ensemble complexe des interventions possibles.

Enclencher la pratique réflexive

Pour conclure, nous pensons que face à une formation qui mettait les PR en présence d'analyses variées de pratiques d'enseignants débutants au cœur d'un dispositif de travail en groupe et avec pour support la plateforme Néopass, le passage des PR à une pratique réflexive a été rendu possible. Cette pratique réflexive aurait pour ressources complémentaires les deux modes d'expertise étudiés : méta et contenu. Elle se fonderait sur une approche du singulier de l'expérience du stagiaire, du formateur et de l'intervention de ce dernier. La richesse des possibles qui apparaît dans la confrontation aux points de vue et expériences d'autrui, l'ancrage dans le réel ou encore la définition de cadres communs (ou en débat) de compréhension semblent être les conditions qui favorisent le passage au mode réflexif. Ces résultats corroborent d'autres que nous avons obtenus dans une recherche précédente (Vacher, 2010). A la suite des travaux de Schön (1994) ou Perrenoud (2001), nous avons défini dans des travaux précédents (Vacher, 2011), le praticien réflexif comme étant un professionnel capable de développer une réflexion systématique, reproductible, évolutive et autonome pour agir et se transformer. Cette pratique réflexive lui permet d'accepter la complexité, de l'affronter en acte et de l'intégrer pour se transformer. Le dispositif mis en œuvre dans le cadre de cette recherche a permis de voir que les PR, lorsqu'ils sont confrontés à une pluralité d'analyses de situations réelles font évoluer leur logique d'intervention dans le sens d'un glissement ou d'un enrichissement de et vers l'expertise méta. Ainsi, il semble qu'ils soient susceptibles d'ajouter, s'ils en éprouvent le besoin, de la variété dans leurs interventions. Cette perspective d'enrichissement paraît aussi s'inscrire dans un processus plus global de développement professionnel à travers l'évolution des représentations de l'acteur. Le contexte actuel de réforme est une opportunité tout autant qu'une situation de précarité pour inscrire ce type de démarche de formation dans une nécessaire pérennité. La mise en place des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE), en appelant à un rapprochement entre l'Université et le terrain de l'enseignement scolaire, pose de façon accrue la question de la professionnalisation des PR, acteurs au centre d'un processus multipolaire de formation.

Bibliographie

ALIN C. (2006), *Le travail du conseiller pédagogique et/ou du maître de stage*, communication à la 8^e biennale de l'éducation et de la formation, INRP, Lyon, 2006.

ALIN C. (2010), *La geste formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques*, Paris, L'Harmattan.

ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.

ALTET M., PAQUAY L. & PERRENOUD P. (dir.) (2002), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck.

ALTET M., GUIBERT P. & PERRENOUD P. (dir.) (2010), « Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation », *Recherches en éducation*, n°8.

ALTET M. (2011), « La construction de la professionnalité des enseignants débutants : la place des maîtres-formateurs dans le cadre d'un héritage des IUFM remis en cause », *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*, J.Y. Robin & I. Vinatier (dir.), Paris, L'Harmattan, p.19-38.

¹³ Extrait d'une page bilan.

- BARBIER J.M. (1996), « De l'usage de la notion d'identité en recherche », *Education permanente*, n°128, p.11-26.
- BLIN J.F. (1997), *Représentations, pratique et identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan.
- BOURGEOIS E. & NIZET J. (1997), *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BOUVIER A. & OBIN J.-P. (dir.) (1998.), *La formation des enseignants sur le terrain*, Hachette, Paris.
- CHARLIER E. & BIÉMAR S. (dir.) (2012), *Accompagner un agir professionnel*, Bruxelles, De Boeck.
- DONNAY J. & CHARLIER E. (2006), *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, CRP-Presses Universitaires de Namur.
- DUBOIS P., GASPARINI R. & PETIT G. (2005), *La formation IUFM au regard des représentations et des pratiques des PE2 et des PLC2 EPS*, INRP/IUFM de Bourgogne.
- MALGLAIVE G. (1994), « Alternance et Compétences », *Cahiers Pédagogiques*, n°320, p.26-28.
- PAQUAY L. & SIROTA R. (dir.) (2001), « Le praticien réflexif la diffusion d'un modèle de formation », *Recherche et formation*, n°36.
- PELPEL P. (2002), *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod.
- PERRENOUD P. (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- PERRENOUD P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- RAPPORT ANNUEL DE LA COUR DES COMPTES, *La formation initiale et le recrutement des enseignants*, février 2012.
- RAYOU P. & Van ZANTEN A. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.
- RIA L. & LEBLANC S. (2011), « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus », *Activités*, volume 2, n°8, p.150-172.
- ROBIN J.Y. & VINATIER I. (2011), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- ROUX-PEREZ T. (2004), *Identité professionnelle et rapport à l'institution : quelles représentations à l'œuvre ?*, communication à la 7^e biennale de l'éducation et de la formation, INRP, Lyon, 2004.
- SCHÖN D.A. (1994), *Le praticien réflexif*, Montréal, Edition logique.
- TARDIF M. & LESSARD C. (dir.) (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, Les Presses de l'Université Laval et De Boeck.
- VACHER Y. (2010), *Pratique réflexive et professionnalisation au cœur de la formation des enseignants stagiaires : Quelle opérationnalisation pour réduire les tensions ? Un exemple à l'IUFM de Corse*, Thèse de 3^e cycle, Corte, Université de Corse.
- VACHER Y. (2013), « Rapports des formateurs à l'expérience du formé », *Expérience des adultes et professionnalités des formateurs*, E. Charlier, S. Boucenna & J.-F. Roussel (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.77-89.
- VACHER Y. (2011), « La pratique réflexive : un concept et des mises en œuvres à définir », *Recherche et formation*, n°66, p.65-78.
- VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.