

Table des matières

Préface		5
	<i>Patrick Baranger</i>	
Introduction		9
	<i>Gilles Baillat</i>	
Partie 1	LES CONTEXTES DE L'EXERCICE PROFESSIONNEL	13
Introduction		15
	<i>Daniel Niclot</i>	
Chapitre 1	Conception de l'éducation scolaire en France et aux États-Unis: une perspective sociohistorique comparative	17
	<i>Yves Lenoir</i>	
1	Les logiques française et étasunienne	19
1.1	L'État-nation et leurs principes éducatifs fondamentaux	19
1.2	La logique française	21
1.3	La logique étasunienne	22
2	Conclusion	25
	Bibliographie	28
Chapitre 2	Modèle d'enseignants et enseignants modèles pour l'Union européenne du futur	33
	<i>Daniel Niclot</i>	
1	Le contexte: la formation des maîtres en Europe à la croisée des chemins	34
1.1	L'émergence de la société du savoir	34
1.2	Des systèmes éducatifs nationaux qui peinent à suivre les évolutions	36
1.3	La formation des enseignants face aux «nouveaux» savoirs et aux «nouveaux publics»	37

2	La formation des maîtres en Europe : des besoins aux évolutions nécessaires	39
2.1	Une formation initiale universitaire professionnelle de niveau master	40
2.2	Une formation en alternance selon un modèle « simultané »	40
2.3	Une formation réflexive	42
2.4	La mobilité internationale comme expérience d'ouverture sur la différence	43
2.5	La formation des enseignants tout au long de la vie	46
3	Conclusion : le triomphe du modèle de l'enseignant professionnel ?	47
	Bibliographie	49
	Chapitre 3 Évolutions de la professionnalité enseignante	53
	<i>Michael Kelly</i>	
1	Vers un profil européen de la professionnalité	54
2	Une boîte à outils pour la profession	57
3	Professionnalisation de l'enseignement supérieur	59
4	Professionnalité dans l'enseignement supérieur	61
5	Promouvoir le champ professionnel	62
6	Conclusions	64
	Annexe : Résumé du profil	65
	Bibliographie	67
	Chapitre 4 La formation initiale des enseignants en Europe : vers une compréhension et des principes en commun	69
	<i>Shirley Lawes</i>	
1	Existe-t-il des principes de formation initiale en commun ?	70
2	L'exemple d'une collaboration de recherche franco-britannique pour construire un modèle européen de formation d'enseignants de langues	71
3	L'expérience de la co-formation PGCE / <i>Maîtrise fle</i>	73
4	Défis d'une modélisation de formation initiale européenne	75
4.1	Conceptions de référence, des finalités à expliciter	75
4.2	L'alternance à mettre en œuvre	76
4.3	Les savoirs dans une communication didactique interactive-réflexive et une attitude de chercheur	76
4.4	Diversification des acteurs éducatifs, rôles et accompagnement autonomisant	77
5	Conclusion	77
	Bibliographie	78

Chapitre 5	L'enseignant, un stratège de la complexité. Quelles perspectives pour la formation ?	79
	<i>Enrica Piccardo</i>	
1	La didactique des langues : construction d'une science	81
1.1	De la prise en compte de l'apprenant au CECR	81
1.2	La dimension humaniste et ses apports à la DDL	82
1.3	Liens entre dimension psychologique et DDL	83
1.4	Une science plurielle convoque-t-elle une recherche plurielle ?	84
2	Recherche et formation : quels liens ?	86
2.1	Scénario actuel et formation des enseignants	86
2.2	Complexité de la formation et formation à la complexité	88
3	Vers un nouveau paradigme : quelques réflexions	89
3.1	S'approprier la complexité	89
3.2	Est-il utile de réduire la complexité ?	91
3.3	Former à un nouveau paradigme	93
	Bibliographie	95
Partie 2	PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION	99
	Introduction	101
	<i>Dominique BRET</i>	
Chapitre 6	Approches personnalisées et continuité des ressources dans la formation des enseignants en Espagne	103
	<i>Alain Brouté</i>	
1	La formation des professeurs en Espagne ou le parent pauvre des politiques éducatives	104
2	Une approche théorique basée sur l'analyse de <i>Les cadres de l'expérience</i> (E. Goffman)	107
3	Comment se traduit la transformation et la continuité des ressources sur le terrain de l'enseignement/apprentissage	109
4	Le suivi de la formation et son prolongement sur le terrain des cadres socioprofessionnels	110
5	Conclusion	111
	Bibliographie	111
Chapitre 7	L'atelier dirigé : un dispositif intégrateur pour articuler didactique et pédagogie dans la formation des professeurs d'école	113
	<i>Yves Soulé, Sophie Baconnet, Dominique Bucheton</i>	
1	État des lieux	114

1.1 Un rapport aux savoirs à enseigner lors de l'année dite de professionnalisation est hautement problématique	114
1.2 La difficulté à observer la singularité des élèves	115
1.3 Une autorité mal assise	115
2 Le cadre conceptuel des recherches présentées	115
2.1 Le multi-agenda : une théorie intégratrice ergo-didactique (Bucheton, 2009)	115
2.2 Les multiples registres de conceptualisation de l'action	116
2.3 L'atelier dirigé : un accélérateur du développement professionnel	117
3 Le contexte de la recherche	118
3.1 Le principe de convergence	118
3.2 Les principaux apprentissages professionnels attendus du dispositif atelier dirigé	118
4 Étude de cas : le développement professionnel d'une stagiaire professeur des écoles	119
4.1 La représentation du lire-écrire se modifie, évoluant de la confusion à la perception des obstacles didactiques	119
4.2 Elle convoque toute une série de postures d'étayage, allant du contrôle à l'ouverture	120
4.3 L'acuité de la stagiaire s'aiguise, passant d'une vision floue du groupe classe à une vision singulière de chacun	122
4.4 Une métamorphose identitaire et professionnelle s'opère avec passage de la souffrance à la conscience	122
5 En conclusion	123
Bibliographie	124
Chapitre 8 Quelle prise en compte du Sujet dans la formation des enseignants? Enjeux et limites d'une approche clinique	127
<i>Thérèse Perez-Roux</i>	
1 Contexte de formation des enseignants en France	128
2 Dispositifs de formation et appropriation singulière du métier	129
3 Repères méthodologiques	130
4 Analyser sa pratique en formation	130
4.1 Un dispositif autour de la parole et de l'écoute	130
4.2 Septembre-octobre : définir les contours de la sphère professionnelle	131
4.3 Novembre : se situer et dépasser les tensions liées aux interactions avec autrui	132
4.4 Décembre : comprendre les malentendus et se poser comme professionnel	133
4.5 L'heure des bilans provisoires : croisement de points de vue	134

5 Discussion	134
5.1 Construction identitaire et perspectives de formation	134
5.2 Intérêt et limites d'une approche clinique dans la formation des enseignants	136
5.3 Pour ne pas conclure : quelle ouverture sur l'avenir?	137
Bibliographie	137
Chapitre 9 Un exemple de formation à la pratique réflexive des enseignants en Italie	139
<i>Doris Valente</i>	
1 Cadre conceptuel	139
2 Une formation à la dimension réflexive	140
3 La dimension réflexive dans l'atelier de didactiques	142
4 Conclusions : la formation intégrée entre le constructivisme et la réflexivité	146
Bibliographie	147
Partie 3 LES OUTILS ET LES DISPOSITIFS	151
Introduction	153
<i>Magali Hardouin</i>	
Chapitre 10 Pratiques innovantes et formations universitaires professionnalisantes : le Portfolio pour développer, accompagner et évaluer les compétences	155
<i>Pierre-Yves Connan, Jean Vincent</i>	
1 Dispositifs instrumentés et mutation de la formation	155
1.1 Quel impact du développement des TIC dans l'évolution de la professionnalité?	156
1.2 L'ePortfolio comme réponse aux tensions et aux mutations de la formation?	158
2 Éléments méthodologiques et populations de référence	159
2.1 Évaluation des compétences : densité des dépôts et des échanges sur le CBI	159
2.2 Enquête qualitative auprès des IUFM	161
2.3 Comment les dispositifs sont-ils perçus par les intéressés?	161
3 Analyse des entretiens (formateurs et responsables de la formation)	162
3.1 L'évaluation de compétences au centre des préoccupations des formateurs	162
3.2 Des dispositifs en mutation dans les IUFM	163
3.3 Une nécessaire implication des formateurs	163

3.4 Employabilité et spécificité française	164
4 Enquête de fin d'année auprès des stagiaires et des formateurs	164
4.1 Comment le CBI est-il perçu? Quelle fonction prépondérante lui est attribuée?	164
4.2 Visibilité des dépôts et des parcours: considérations éthiques	167
5 Des perspectives d'évolution et de généralisation des pratiques?	168
Bibliographie	170
Annexe	172
Chapitre 11 Le Portfolio: analyse métaphorique et identité professionnelle	173
<i>Christian Michaud et Christian Alin</i>	
1 Contexte de l'étude	174
2 Portfolio et compétences professionnelles: un modèle d'analyse et de compréhension	175
3 Identité et Cœur du métier: quelle identité professionnelle?	177
4 Identité professionnelle	179
4.1 L'analyse du corpus des portfolios	179
4.2 Quelles sont les opérations développées dans le processus portfolio?	183
4.3 Méthodologie	183
4.4 Résultats et discussions	184
4.4.1 <i>Les cartes métaphoriques</i>	184
4.4.2 <i>L'analyse du corpus</i>	187
5 Conclusion	190
Annexe Extrait de cartes métaphoriques établies à partir de l'analyse des transcriptions des stagiaires	191
Bibliographie	192
Chapitre 12 Construire des dispositifs hybrides pour la formation continue d'enseignants	193
<i>Claude Bertrand</i>	
1 Le contexte	194
1.1 Le paysage de la formation continue	194
1.2 L'exemple de la formation aux TICE	195
1.3 Une prise en compte de la distance très embryonnaire	196
2 Le cadre de recherche	196
3 Une démarche de formation formalisée dans la notion de parcours	198
4 La production coopérative de contenus	200
5 Conclusion	202
Bibliographie	203

Chapitre 13 Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo	205
<i>Serge Leblanc, Luc Ria</i>	
1 Cadre théorique commun d'analyse de l'activité au travail et en formation	206
2 Observatoire de l'évolution de l'activité enseignante en milieu difficile	207
2.1 L'insertion professionnelle des néo-titulaires ou le risque d'abandon du métier	207
2.2 Modélisation hiérarchique des dispositions à agir en début de cours	208
3 Observatoire de l'activité des enseignants stagiaires en situation de simulation vidéo	210
3.1 Le potentiel des situations de simulation vidéo	210
3.2 Un jeu entre intériorité et extériorité, entre soi-même et l'autre	211
4 En conclusion	212
Bibliographie	213
Partie 4 LES PRATIQUES DE FORMATION	215
Introduction	217
<i>Dominique Ulma et Myriam Tsimbidy</i>	
Chapitre 14 Quelles compétences-clés pour une formation initiale des enseignants de langues réellement professionnalisante?	219
<i>Christian Ollivier, Michaela Rückl</i>	
1 Cadre de l'étude	220
1.1 Personnes interrogées	220
1.2 Le questionnement	220
1.3 Le questionnaire	220
2 Résultats: présentation et analyse	222
2.1 Compétences pratiques en langue	222
2.2 Connaissances et compétences en littérature	223
2.3 Compétences en linguistique	224
2.4 Compétences (inter)culturelles	224
2.5 Compétences personnelles et sociales	225
2.6 Compétences didactiques	226
3 Analyse générale des résultats	226
4 Recommandations en guise de conclusion	227
Bibliographie	228

Chapitre 15 L'évaluation des compétences à travers des situations complexes	231
<i>François-Marie Gerard</i>	
1 Nécessité et difficultés	231
2 Une méthodologie pour l'élaboration des épreuves	233
3 Quelques étapes-clés	236
3.1 La définition des paramètres de la famille de situations	236
3.2 La définition des critères d'évaluation	236
3.3 La définition et la gestion des indicateurs	238
Conclusion	239
Bibliographie	240
Chapitre 16 Interactions électroniques et formation des maîtres	243
<i>Georges Ferone</i>	
1 Cadre théorique	244
2 Étude de cas	245
3 Résultats et analyses des dispositifs mis en place	245
3.1 Interactions entre pairs via des listes de discussion	245
3.1.1 Objectif du dispositif	245
3.1.2 Activité des participants	246
3.1.3 Analyse	246
3.2 Interactions entre pairs et formateurs via des blogs de formation	248
3.2.1 Objectif du dispositif	248
3.2.2 Activité des participants	249
3.2.3 Analyse	250
4 Conclusion	253
Bibliographie	253
Chapitre 17 La formation continue pour accompagner la réforme des programmes scolaires: un exemple d'Irlande	255
<i>Cathal de Paor</i>	
1 Introduction et contextualisation	255
1.1 Le service de formation	256
1.2 Les caractéristiques d'une formation continue efficace	257
1.3 L'évaluation	257
2 Opinions des acteurs sur le service de formation	258
2.1 Ce que les enseignants ont trouvé le plus utile	258
2.2 Ce que les enseignants ont trouvé moins utile	259
3 Répondre aux besoins des enseignants, des écoles et des réformes	260
3.1 Cohérence entre projets individuels et institutionnels	260

3.2 Participation active des enseignants	262
3.3 Projets de l'enseignant et apprentissage professionnel	262
4 Conclusion	263
Bibliographie	264
Chapitre 18 Mieux prendre en compte les contextes territoriaux de l'école pour mieux adapter la formation des enseignants aux évolutions de la société et des élèves: l'exemple des espaces et territoires ruraux et montagnards	267
<i>Pierre Champollion, Alain Legardez</i>	
1 Présentation des recherches de l'Observatoire Éducation et Territoires – Observatoire de l'École Rurale	269
1.1 Intérêt, originalité et nouveauté	269
1.2 Principaux résultats obtenus	270
1.2.1 La différenciation spatiale, au sein de l'«espace à dominante rurale», des résultats scolaires et des choix d'orientation	271
1.2.2 L'émergence d'un impact systémique du territoire: l'«effet de territoire»	273
1.3 Participation aux recherches nationales et internationales	274
2 Faible prise en compte des recherches OET-OER dans la formation des enseignants	275
2.1 Retombées sur la formation initiale	275
2.1.1 Sur les plans de formation	275
2.1.2 Sur la formation des formateurs	279
2.2 Impact sur la formation continue	281
2.3 Quelques pistes de réflexion	282
3 Conséquences potentielles sur la formation des enseignants	283
3.1 Un constat décevant	283
3.2 Des institutions sous contrainte	283
3.3 Quelques motifs d'espoir	284
4 Conclusions	285
Bibliographie	286
Conclusion	289
<i>Dominique Ulma</i>	