



Les masters de formation de formateurs, une occasion pour *faire équipe*. Le cas de Montpellier, une voie vers la recherche coopérative

Richard ETIENNE¹ (LIRDEF, EA 3749, Université Paul Valéry,
Montpellier 3, France)

La création d'un master de formation de formateurs d'enseignants fut à Montpellier l'occasion d'une coopération entre l'Université et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres. La liberté accordée pour la formulation du projet fut l'occasion de mettre en œuvre plusieurs hypothèses liées aux travaux de l'équipe réunie (une dizaine d'enseignants-chercheurs) : former à et *par* la recherche, organiser une *alternance rapide* et fonder le développement sur l'*organisation apprenante*. Nous discuterons quelques *controverses professionnelles* auxquelles se livre l'équipe : miser sur l'analyse du cours d'action ou celle des situations ? Se référer à l'ergonomie, à l'analyse du travail, à la didactique professionnelle ? Le processus de Bologne et la durée ont permis une extension dans un double domaine, professionnel et scientifique, et sous une double forme, présentielle et partiellement ouverte et à distance.

Mots clés : formation de formateurs, recherche, alternance, analyse, organisation apprenante, professionnalisation, communauté de pratiques, communauté discursive

Introduction

En 2000, le ministre français de l'Éducation nationale, Claude Allègre, fait le constat d'un système de formation des enseignants qui fonctionne sans tête, dépourvu qu'il est de la formation de ses formateurs. Aussitôt, avec ses équipes, il imagine un palliatif sous forme d'un Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées qui s'inspirerait de ce qui se faisait jadis pour les professeurs d'École Normale d'Institutrices ou d'Instituteurs qui, en France, bénéficiaient d'une première année de socialisation professionnelle. Ses propos maladroits sur les enseignants et le système traité de « *mammouth* » entraînent son remplacement par Jack Lang qui reprend le chantier et valide le premier projet présenté par Michel Fayol et Roland Goigoux mis en œuvre dès septembre 2000.

À la rentrée 2001, le projet montpelliérain intitulé *Conseil et Formation en Éducation* obtient le feu vert et constitue le deuxième à démarrer sur

1. Contact : richard.etienne@univ-montp3.fr



cette base. En 2011, devenu master professionnel et de recherche, il a connu sa quatrième habilitation, sa onzième rentrée et peut présenter un bilan de sa contribution à la recherche en éducation (Viaud, 2007). Co-habituée à l'origine par l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) et par l'Université Paul Valéry-Montpellier 3, cette formation revêt un certain nombre de particularités dues aux engagements épistémologiques et praxéologiques des équipes qui l'ont développée et mise en œuvre sous ma houlette et celle de Marc Durand (professeur à l'Université de Genève) puis de Dominique Bucheton (professeure à l'IUFM-Montpellier 2). Dans cet article je m'attacherai particulièrement au développement d'une culture de recherche par le lien entre le stage et le mémoire dans le cadre de ce que nous² appelons une « *alternance rapide* » puis je mettrai en lumière l'auto et le co-développement induits par une pratique d'« *équipe apprenante* » et enfin je tâcherai de montrer comment les jeunes pousses et les vieilles tiges montent et perfectionnent un collectif de recherche qui s'inscrit dans un environnement qui fait du travail sur la formation de formateurs un nouveau champ de recherches.

Le choix des exigences de la recherche pour structurer le stage et la formation

Partir d'une feuille blanche pour soumettre un projet ne présente que des avantages dans la mesure où l'équipe de conception se réunit sur la base de connaissances et de compétences multiples et variées, acquises grâce à son expérience de la formation et de la recherche. Enfin, la présence de convictions fortes, fondées sur des savoirs développés au cours de recherches exigeantes, permet de servir une intentionnalité dénuée d'influences non voulues liées à l'histoire de l'institution ou aux contraintes de formats inadéquats. Former les formateurs d'enseignants résonnait comme un défi lancé à une équipe liée par son engagement comme formateurs d'enseignants mais aussi comme chercheurs (Tozzi & Pantanella, 1991; Guigou, 1993; Durand, 1996; Etienne & Lerouge, 1997; Etienne, 1999).

Les recherches et les actions menées en commun ou séparément par les membres de l'équipe de projet montrent une double orientation qui ne fera que s'affirmer au fur et à mesure du développement du projet puis de sa mise en œuvre : la première est propre à son pilotage universitaire. Il s'agit d'adopter une posture critique, critique vis-à-vis de l'institution de formation (en l'occurrence l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres – IUFM – de l'Académie de Montpellier) fruit de l'histoire qui en a fait l'héritière des locaux et des moyens de l'École Normale de Garçons. Ce qui a déterminé des demi-mesures inéluctablement liées à

2. Dans un souci de clarté, le *je* m'engage personnellement et le *nous* est le reflet de la pensée de l'équipe de recherche (LIRDEF-TFD et ALFA) engagée dans la formation en master *Conseil et Formation en Education*.



la gestion des personnels en place, pratiquement tous enseignants du primaire ou du secondaire. Moins de 20% des formateurs sont des enseignants-chercheurs en 1992 à Montpellier. Mais la critique porte aussi sur les politiques et les systèmes de formation, même si, à l'époque, la formation des enseignants n'était pas forcément considérée comme une variante dans un champ plus large qui aurait été celui de la formation des adultes. La seconde orientation repose sur une option plus proche des travaux de Clot (1999), Theureau (1992) et Pastré (1997) qui portent sur le *réel de l'activité* que sur une référence à une formation normalisée et standardisée. Il ne s'agit pas de vouloir nier les apports de cette dernière en termes de contribution à l'émergence de la société industrielle et à son développement jusqu'à la fin des « Trente glorieuses » (1945-1975). Mais les premières recherches menées au sein de divers laboratoires et dans l'embryon de l'équipe de recherche de l'IUFM (Etude Systémique des Territoires Educatifs Locaux – ESTEREL) qui deviendra le Laboratoire de Recherche en Didactique, Education et Formation (LIRDEF, équipe d'accueil n° 3749) adoptaient une méthodologie qualitative et reposaient sur une analyse *a posteriori* des « traces de l'activité ».

En revanche, on pouvait observer et on observe encore, au sein de l'équipe de projet, du master et des composantes du LIRDEF qui poursuivent cette action quelques divergences, voire « controverses professionnelles » (Clot, 1999) sur les moyens de recueil et d'exploitation de ces traces. Sans pouvoir approfondir cet aspect dans le cadre de cet article, nous pouvons noter que certains s'inspirent plus des « traces mémorielles », donc immatérielles, de l'action, et utilisent en formation comme en recherche les travaux de groupes d'entraînement à l'analyse de situations éducatives ou professionnelles (Fumat, Vincens & Etienne, 2003) pour lesquels une sensibilisation à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) est indispensable dans la mesure où l'évocation devient le seul moyen d'accéder à cette trace mémorielle. Et ceci dans un souci de multi-référentialité repris à Ardoino (1993). D'autres utilisent les références du cours de l'action située et multiplient les autoconfrontations pour obtenir des informations sur les préoccupations des acteurs et les ajustements de leur action en essayant d'accéder à leur activité (Leblanc *et al.*, 2001). D'autres enfin attirent l'attention sur le rôle du langage dans l'analyse de l'activité et sur sa distance au réel dans la construction des « gestes professionnels » (Bucheton, 2009), voire de repérage des « logiques profondes » (*ibid.*). Loin de mener ces controverses au sein de la seule équipe de recherche, il a été décidé de présenter ces « tensions » épistémologiques et méthodologiques dans le cadre d'une priorité donnée à l'analyse *a posteriori* pour en faire une référence dans l'enseignement du master et offrir la possibilité d'une triangulation de ces méthodes aux étudiantes et étudiants. Triangulation qui va jusqu'à alimenter les débats lors de la soutenance des mémoires qui ne sont pas tous de recherche mais qui sont tous tenus de recueillir des données, de les analyser et de les interpréter avec les exigences de la communauté scientifique. C'est le seul recours ou non à l'exhaustivité des références



théoriques qui distinguait le mémoire de recherche du professionnel³. Dès lors, le stage n'est plus un lieu de professionnalisation conçu comme juxtaposé aux moments de transmission de connaissances. Il devient le lieu par excellence de construction des savoirs par renversement du paradigme habituel qui fait alterner théorie, pratique et retour à la théorie qui devient pratique-théorie-pratique (Altet, 1994) ou plutôt action-réflexion-théorisation-retour à l'action (Etienne, 2010).

En conclusion de cette partie, nous pouvons souligner que la communauté de chercheurs s'est trouvée en accord pour mettre en place un dispositif de formation à et par la recherche (Etienne, 2008) qui prend le contre-pied de formes anciennes et parfois actuelles d'une formation envisagée comme une transmission de prescriptions. Ce changement de paradigme nous est apparu comme une évolution de la formation la déplaçant quelque part entre la clinique et l'ingénierie (Etienne & Jean, 2007). Dans un de nos derniers articles reprenant une recherche menée sur la conduite des épreuves d'évaluation du master, nous avons même pu reprendre aux sciences de l'ingénieur le terme de *rétro-ingénierie* (Jean & Etienne, 2010) pour faire image et faire comprendre que la conception et la re-conception de l'action humaine repose plus sur un ensemble complexe et souvent inconscient de boucles rétro et interactives que sur une vision *a priori* directement applicable. Dans ce cadre, il est évident que c'est plutôt la notion d'alternance qui nous intéresse pour poser notre recherche et améliorer non seulement la formation, mais aussi le travail dans une visée transformative globale (Etienne & Bucheton, 2009).

L'influence de l'« alternance rapide » sur le rapport à la recherche

Une autre particularité du master *Conseil et Formation en Education* est d'avoir tourné le dos à la seule formation de formateurs d'enseignants, limitation qui nous semblait appauvrissante et, dès la phase du projet, mais encore plus au fil des années et des réussites, l'équipe a décidé de se positionner sur les « métiers de l'humain » (Cifali & André, 2007) et de revendiquer une méthodologie et des références épistémologiques plus proches de la « didactique professionnelle » (Pastré, Vergnaud & Mayen, 2006) que du seul domaine de la pédagogie et des didactiques disciplinaires. Les champs d'activité visés sont alors au nombre de trois : l'éducation, le social et la santé. Dans ces professions, l'expérience peut être la pire ou la meilleure des choses. Transformée en routine, elle aboutit à la négation de l'humain dans son irréductible singularité alors qu'abordée à

3. Le nouveau contrat quadriennal voté par le Conseil d'Administration de notre Université nous a imposé, contre notre volonté, de supprimer tous les enseignements au quatrième semestre pour que les étudiants ayant opté pour la recherche se concentrent sur la rédaction de leur mémoire. Nous essayons d'inciter ces étudiants à suivre volontairement les cours et à poursuivre leur stage sur les terrains qui sont les lieux de leur recherche.



travers une situation et son analyse au moyen d'outils divers et variés, elle est support de recherche et de formation. Nous avons eu la surprise (heureuse) de voir arriver des formateurs de l'Ecole d'Application de l'Infanterie (EAI de Montpellier) qui étaient eux-mêmes en recherche de méthodes issues de la recherche permettant d'analyser et de comprendre. C'est ainsi que l'un d'eux a écrit son mémoire sur le développement de l'autorité dans une armée de métier, qu'un deuxième a reconçu un dispositif de l'Analyse Après Action (AAA) qui consistait en une analyse *a posteriori* des ordres donnés par un capitaine sur le terrain d'opérations, ordres enregistrés sur un logiciel et rejoués à la demande sur un mur écran pendant l'AAA et qu'un troisième a réalisé une étude sur la transposition éventuelle en France métropolitaine d'un dispositif appliqué dans les Territoires d'Outre-Mer : il s'agissait de former des exclus du système scolaire et de leur faire obtenir des certificats d'aptitude professionnelle. Cette opération entendait faire ressortir le rôle citoyen d'une armée de métier.

Qu'est-ce que nous appelons « *alternance rapide* » ? Il s'agit d'une hypothèse contraire à celle de bien des masters ou des formations universitaires en place : dans un souci de complémentarité, le terrain est généralement vu comme le lieu de la pratique et, selon le paradigme universitaire dominant, l'Université est le centre du savoir qu'il convient de transmettre avant d'en voir l'application, vision qui peut être évaluée dans sa mise en œuvre à partir du rapport de stage ou du mémoire de master, voire, mais c'est un principe de moins en moins respecté, par une visite sur le terrain et une analyse menée dans le meilleur des cas avec les tuteurs et les stagiaires (entretien post visite). Pour nous, il s'agit là de la vision la plus traditionnelle de l'alternance juxtapositive, dans sa version applicacionniste⁴. La France vient de faire émerger une nouvelle forme d'alternance juxtapositive dans laquelle le « *terrain* » devient l'alpha et l'oméga de la formation. Le tour est simple : les enseignants stagiaires œuvrent à temps complet et bénéficient de l'accompagnement d'un « *compagnon* » qui leur permet d'analyser leur pratique. Quelques journées sont consacrées à des regroupements au cours desquels sont distribués des conseils de formateurs ou de professeurs chevronnés, voire des injonctions institutionnelles.

Comment aller vers une « *alternance intégrative* » ? Il nous a semblé que la séparation des temps de stage et des moments passés en centre constituait d'autant plus un obstacle que leur durée s'allongeait. Nous nous sommes donc inspirés d'une première mise en œuvre qui avait permis d'améliorer la qualité perçue de la formation tant chez les professeurs des écoles en formation que dans les sphères institutionnelles et dans les équipes de formateurs (Etienne, 2005). Concrètement, les étudiants du master alternent dans la même semaine deux jours de stage (jeudi et vendredi), deux jours

4. Cette remarque n'est nullement destinée à discréditer ce genre de formation mais à valoriser l'autre terme de l'alternative que nous pratiquons.



de cours (mardi et mercredi) et un jour de lectures, de recherches et de réflexion. C'est ainsi que l'*alternance rapide* détermine une rotation entre les postures des étudiantes et étudiants qui trouvent des lieux de pratique et de théorie qui ne sont pas pré-déterminés par des attributions liées aux représentations sociales habituelles. Bien sûr, ce dispositif temporel n'est pas auto-suffisant : nous avons dû progressivement adopter un lieu, un temps et une modalité de rencontre entre les parties pour que l'intégration ne soit pas confiée à la seule étudiante ou au seul étudiant à l'instar des formes classiques de l'alternance : nous avons mis en place deux journées dites de *reliance* où stagiaires, maîtres de stage et directrices ou directeurs de mémoire se rencontrent pour se répartir *in vivo* les rôles dans la formation (mois de novembre) puis pour faire un point et réguler ce qui doit l'être (avril). De plus, les pratiques en formation d'adultes supposent également une vigilance des trois parties, vigilance qui est systématiquement recherchée par l'équipe pour éviter que les étudiantes et étudiants ne se contentent pas de faire leur « métier » (Perrenoud, 1994) et s'engagent activement dans leurs parcours de formation dans une logique de projet (Boutinet, 1993). Cette logique de projet est encouragée par l'intervention de Jacqueline Guillabert qui leur fait vivre deux journées de mise en projet personnel et confirmée par le fait que nous ne leur fournissons aucune « banque de stages » car nous les incitons à faire de leur stage un projet unique et singulier. Les résultats du master et les enquêtes annuelles de suivi trois ans après la sortie de formation donnent un taux de recherche d'emploi à 0% avec environ 60% de réponses obtenues (source : Observatoire de la Vie Etudiante⁵ – OVE – de l'Université Montpellier 3). Resterait à analyser ce que sont devenus les 40% que l'on n'a pu contacter ou qui n'ont pas répondu aux sollicitations.

En conclusion de cette partie, nous estimons que la question des stages mérite d'être revue au plus vite dans une logique d'intégration et de rotation rapide qui a pour avantage de ne pas maintenir une séparation entre ce que nous appellerons pour mieux nous faire comprendre la flexion (ou l'action), la réflexion (qui ne peut pas ne pas se référer à des *savoirs d'action* et/ou à des *savoirs théoriques*, Barbier, 1996) et le retour à l'action qui correspond à un développement professionnel individuel et collectif (Le Boterf, 2000; Bucheton, 2009). Caractéristique de ce master, l'*alternance rapide* ne doit pas être conçue comme un remède-miracle, une potion qui permettrait enfin à l'alternance de franchir le pas décisif qu'elle n'a pas encore fait en France mais comme l'opportunité d'adoption d'une posture « réflexive » (Perrenoud, 2001). D'autant plus que nous voulons établir dans la troisième et dernière partie de cet article le rôle complémentaire mais indispensable d'un troisième élément : le développement de la formation par la complémentarité entre jeunes pousses et vieilles tiges.

5. L'Observatoire de la Vie Etudiante est une structure interne de chaque Université ou établissement supérieur dont le rôle est de répertorier et diffuser le suivi des personnes formées dans la structure concernée. Ses travaux permettent de connaître le taux d'emploi trois ans après la formation ainsi que les niveaux de rémunération.



Jeunes pousses et vieilles tiges dans la dynamisation d'un collectif de recherche

Jeunes pousses et vieilles tiges sont deux métaphores qui entendent expliciter ce que nous avons mis en place pour assurer la pérennité de la formation et le renouvellement coopératif de la recherche. Pourquoi pérenniser la formation ? Sans entrer dans la sarabande de mots repris au néo-libéralisme, nous reprendrons celui d'*employabilité* et nous irons même au-delà en insistant sur l'emploi réel. Non seulement parce que les masters sont évalués à l'aune du taux d'emploi entre deux (Cercle d'Etudes et de Recherches sur les Emplois et les Qualifications⁶ – CEREQ – en France) et trois ans (OVE dans notre Université) mais aussi parce que notre équipe se fait un devoir d'accompagner les anciennes et anciens étudiantes et étudiants jusqu'à un emploi pérenne pour la bonne raison que nous sommes extrêmement sélectifs en amont ce qui détermine une « *ardente obligation* » en aval de réussite à la certification et d'accompagnement vers le recrutement.

Quelles sont donc ces vieilles tiges ? Il s'agit de l'équipe de création du master, que l'on peut assimiler à celle du « *baby boom* », celle qui a remis en question l'organisation *a priori* de la formation pour s'inscrire dans les démarches énoncées de Varela, systémiques de Morin et multi-référentielles d'Ardoino, sans parler d'autres références en rupture avec les paradigmes rationalistes. Ces vieilles tiges ne peuvent être seulement référées à la fin des années soixante-dix et à la mise en place de la formation continue de Schwartz et de l'école de Nancy. Jacques Guigou, chercheur et poète, institutionnaliste, a impulsé une dynamique d'analyse institutionnelle et politique de la formation qui a donné naissance à une thèse. Marc Durand, qui a aujourd'hui rejoint l'Université de Genève, a permis de développer des liens avec les équipes du CNAM, notamment Jacques Theureau, Yves Clot et Pierre Pastré, et fait entrer Serge Leblanc dans l'équipe. Dominique Bucheton a joué sur ses liens avec les chercheurs en analyse du langage comme Roland Goigoux et de la professionnalisation comme Anne Jorro. Pour ma part, j'ai aussi utilisé mon carnet d'adresses avec des chercheurs amis comme Jean-Pierre Boutinet, Michel Develay, Pierre Dominicé et Guy Jobert. Ces interventions ne sont pas exclusivement conçues comme un supplément délivré par de grands noms de la discipline mais sont intégrées dans le dispositif au titre d'un séminaire sur les métiers de la formation qui mêle interventions de formateurs le matin et conférence l'après-midi. Le tout au sein d'un partenariat avec l'Institut Régional du Travail Social – IRTS – et l'IUFM de Montpellier 2. Ainsi, les formateurs en formation ne se concentrent pas uniquement sur l'acquisition de compétences en ingénierie, audit et consultance sur la formation. Ils s'acculturent également aux valeurs et

6. Le Céreq est un établissement public français chargé de mener des études et des recherches sur les qualifications, d'évaluer les formations, les dispositifs et politiques publiques mis en œuvre et de formuler des avis et des propositions.



démarches d'un métier en voie de professionnalisation. Élément supplémentaire et d'opportunité, le développement de la « *formation tout au long de la vie* » dans la perspective d'une « *société de la connaissance* » crée des occasions multiples d'accès à l'emploi et nous sommes sollicités par plusieurs lieux de stage qui ont eu l'occasion d'apprécier la capacité d'analyse de nos étudiantes et étudiants. C'est donc, pendant ces journées de séminaire, en cours de matinée que les jeunes pousses se frottent aux vieilles tiges de la profession en faisant deux courtes interventions. L'après-midi, elles réagissent à la conférence et coopèrent alors avec les étudiantes et étudiants mais aussi les formateurs et formatrices de la région invités pour ce moment ouvert à toute la communauté.

Et ces jeunes pousses, quelles sont-elles ? Sans que cela soit exclusif, elles sont presque toutes issues des générations précédentes : les plus anciennes et les plus anciens ont soutenu des doctorats et sont recrutés comme maîtres de conférences ou enseignants-chercheurs contractuels. Alain Jean est un exemple de ce parcours : formateur d'enseignants de technologie, il ressentait une certaine insatisfaction par rapport aux modalités de formation qu'il mettait en œuvre; son mémoire (Jean, 2004) portait sur l'expérimentation de visites à visée formative et a fourni le sujet de sa thèse sur la gestion des imprévus (2010). Aujourd'hui, il reprend la gestion de tout ce qui concerne l'analyse des pratiques et la conduite de dispositifs d'analyse en appuyant ses enseignements sur des recherches très finalisées et, selon notre terminologie, « *technologiques* » ou « *praxéologiques* » (Jean & Etienne, 2010). Son recrutement comme enseignant-chercheur vient de boucler la boucle et lui permet de poursuivre ses recherches au sein du laboratoire en participant notamment à la recherche de Serge Leblanc sur les utilisations de la plate-forme *NéoP@ss* de l'Institut Français d'Éducation ex Institut National de la Recherche Pédagogique – IFE-ex-INRP – plate-forme qui est destinée à la formation d'enseignants débutants par un contact avec la recherche sur l'activité.

Quelle formation ? Quelles recherches ? Le premier but visé et le premier constat effectué reposent sur l'hypothèse que seule l'interaction entre formation *par* et à la recherche est susceptible de poursuivre le développement du master dans ses références épistémologiques et praxéologiques (Etienne, 2008) mais aussi sur la conception du renouvellement de l'équipe qui ne peut s'envisager que sous le double signe d'une ouverture sur l'extérieur (Pascal Roquet, son futur responsable est issu d'un recrutement externe sur Lille 1) et d'une continuité du développement interne et graduel (les anciennes et les anciens sont sollicités pour intervenir d'abord de façon ponctuelle au titre de professionnels de la formation puis, plus régulièrement selon le développement de leurs travaux de recherche). La formation visée peut donc se définir comme un ensemble de dispositifs articulés autour de l'analyse des situations, des pratiques, de l'action située, de l'activité et du travail (Etienne, 2004). Il est nécessaire de souligner qu'il s'agit de ne pas négliger l'expression



« ensemble de dispositifs articulés autour de », ce qui veut dire qu'il existe des éléments complémentaires et plus complexes dans la formation. Nous poursuivons cet objectif d'inventer avec d'autres laboratoires (l'IFE) et d'autres réseaux (comme l'Observatoire des Pratiques Enseignantes – OPEN –, le Réseau international de recherche en Education et Formation – REF) une nouvelle forme de formation fondée sur un bouleversement paradigmatique redonnant le primat à l'étude de l'action sur sa définition *a priori* telle que Taylor (1907,1912) et Fayol (1917) l'ont mise en place. Comme le travail ou plutôt l'activité (Clot, 2001) déborde toujours la prescription, nous cherchons à faire entrer ce débordement dans la formation au travail. Dès lors, la thématique des recherches est surdéterminée par la nécessité d'étudier, de comprendre, voire de transformer ou d'inventer le travail pour y former. Cette logique, propre à la « *didactique professionnelle* » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) nous sert d'introduction dans un chantier partagé avec les enseignants-chercheurs du symposium sur la formation des enseignants dans le cadre du REF (Etienne *et al.*, 2009). Autrement dit, les recherches que nous menons et que nous encadrons portent sur des sujets tels que l'analyse des traces de l'activité (Ancely, 2010) ou *Le français tel qu'on l'enseigne : étude des gestes professionnels de maîtres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3* (Dupuy, 2009) ou encore *l'Etude clinique et longitudinale du co-développement langagier et professionnel de jeunes enseignants stagiaires* (Baconnet, 2010) pour ne citer que ces trois-là.

Pour conclure sur cette co-construction intergénérationnelle, je ne peux que me féliciter de la durée qui a été accordée à cette formation et souhaiter que les masters disposent à l'avenir d'une durée d'existence d'au moins deux contrats de cinq ans leur permettant d'accomplir non seulement leur obligation de formation professionnelle à bac+5 dans le décompte français (délivrance d'un diplôme d'ingénieur de formation) mais surtout d'envisager un développement par la recherche qui va prendre de 5 à 6 années au cours desquelles les jeunes pousses se forment pour coopérer avec nous et prendre progressivement la place des vieilles tiges. C'est ainsi qu'une véritable osmose entre l'analyse des situations, de l'action située, de l'activité et du travail peut aboutir à un développement de la formation et à l'émission de nouvelles théories de la formation fondées sur un travail scientifique rigoureux comme la proposition d'une rétro-ingénierie (Jean & Etienne, 2010).

En conclusion générale, il convient de rappeler que le master *Conseil et Formation en Education* est construit selon une logique de triple communauté de chercheurs, de formateurs et d'étudiantes et d'étudiants dont un bonne moitié sont déjà des formateurs. Le rôle de la théorie s'en trouve accru dans la mesure où elle vient fournir un appui à la formation grâce à la rigueur scientifique qui fournit un cadre pour l'analyse dont le rôle apparaît comme fondamental dans le développement des différentes professions (Perrenoud, 2001). L'intégration de la théorie et de la pratique



nous fait explorer l'hypothèse de l'*alternance rapide* qui a pour inconvénient d'imposer des contraintes dans l'entreprise, l'institution ou l'établissement bénéficiaire de la présence d'un ingénieur en stage mais pour avantage d'accélérer le développement professionnel de l'étudiante ou de l'étudiant, développement qui bénéficie également à « *l'organisation apprenante* » (Bernoux, 1993) dans laquelle il poursuit son projet. Enfin, ce master est l'occasion d'une aventure humaine dans laquelle la coopération devient un principe organisateur et où tout le monde travaille en recherchant l'excellence. Cette excellence n'a rien à voir avec celle de la compétition où la volonté de se débarrasser du rival est première. Il s'agit d'aboutir à une co-construction, à une « *communauté de pratiques* » (Lave & Wenger, 2001) et à une « *communauté discursive* » de formateurs et de chercheurs sur la formation (Bernié, 2003), même si, et peut-être parce que, l'on observe un grand respect de toutes les jeunes pousses pour les vieilles tiges et leur travail tant de formation que de recherche.



Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Ancely, Cl. (2010). *Vers une archéologie du développement professionnel : analyse de traces de pratiques avec des enseignants débutants. Quelles ressources pour un développement professionnel ? Quel accompagnement ?* Thèse de doctorat sous la direction de R. Etienne. Montpellier : Université Montpellier 3.
- Ardoino, J. (1993). *L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives*. Revue *Pratiques de formation, analyses*. Paris : Université de Paris VIII.
- Bacconnier, B. (2007). *La formation des formateurs d'enseignants, des éléments bibliographiques*. Paris : INRP-VST. http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Formation_formateurs/Dossier_formation_formateurs.pdf. Consulté le 4 septembre 2011.
- Baconnet, S. (2010). *Etude clinique et longitudinale du co-développement langagier et professionnel de jeunes enseignants stagiaires*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation co-dirigée par D. Bucheton & R. Etienne. Montpellier : Université Montpellier 3.
- Barbier, J.-M. (Dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Bernié, J.-P. (2003). Fonction et fonctionnement de la discussion dans la construction de la classe comme communauté discursive. In Actes du colloque. *La discussion en éducation et en formation*. Montpellier : Université Paul Valéry. CD-Rom.
- Boutinet, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF, Que sais-je ?
- Bucheton, D. (Dir.) (2009). *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Cifali, M. & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education permanente*, n°146, 35-51.
- Dupuy, C. (2009). *Le français tel qu'on l'enseigne : étude des gestes professionnels de maîtres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation co-dirigée par D. Bucheton & R. Etienne. Montpellier : Université Montpellier 3.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF, L'Éducateur.
- Etienne, R. (Dir.) (1999). *Le mémoire comme élément de socialisation professionnelle. Quelle insertion professionnelle par l'écriture d'un mémoire ?* Actes du séminaire du pôle sud-est des IUFM les 10, 11 et 12 juin 1999 à La Grande-Motte, <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/documentation/ACTESMOT.pdf>. Consulté le 4 septembre 2011.
- Etienne, R. (2004). Socialisation démocratique et analyse de pratiques de nouvelles missions pour l'école et la formation ? *Les Cahiers du CERFEE*, n° 20, 7-15. Montpellier : Service des publications de l'Université Montpellier 3.
- Etienne, R. (2005). Professionnalité et professionnalisation, une alternative en formation de formateurs à et par l'analyse de situations ou un faux dilemme ? In D. Millet & B. Séguier (Dir.). *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation* (pp. 189-200). Paris : Seli Arslan.
- Etienne, R. (2008). Autour des mots formation, à et par, la recherche. *Recherche et formation*, n° 59, coordonné par Françoise Clerc. Lyon : INRP, 121-132.
- Etienne, R. (2010). *Aspects théoriques et pratiques du changement en éducation scolaire. Apories et difficultés de la transformation des systèmes éducatifs*. Sarrebruck : Editions Universitaires Européennes.
- Etienne, R. & Lerouge, A. (1997). *Enseigner en collège ou en lycée : repères pour un nouveau métier*. Paris : A. Colin.
- Etienne, R. & Jean, A. (2007). L'analyse de situations d'éducation et de formation entre la clinique et l'ingénierie. *Recherches qualitatives, Hors Série*, n° 3, Actes du colloque. *Bilan et perspectives de la recherche qualitative*, Association pour la recherche qualitative, 424-439.
- Etienne, R. & Bucheton, D. (2009). Des gestes professionnels à l'agir des enseignants : un fil d'Ariane pour tisser la formation des enseignants et de leurs formateurs ? In D. Bucheton (Dir.). *L'agir des enseignants, des gestes professionnels ajustés* (pp. 255-267). Toulouse : Octarès.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, Cl., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Eds.) (2009). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : de Boeck, collection Perspectives en éducation et en formation.



- Fayol, H. (1917). *Administration industrielle et générale, prévoyance, organisation, commandement, coordination, contrôle*. Paris : Dunod et Pinot.
- Fumat, Y., Vincens, Cl. & Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.
- Guigou, J. (1993). *Critique des systèmes de formation des adultes (1968-1992)*. Paris : L'Harmattan.
- Jean, A. (2004). *La mise en place de visites à visée formative dans la formation initiale de professeurs de technologie*. Mémoire de master dirigé par R. Etienne. Montpellier : Université Montpellier 3.
- Jean, A. (2009). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes professionnels d'ajustement ? Quelle utilisation pour leur professionnalité ?* Lille : Atelier National de Reproduction des Thèses.
- Jean, A. & Etienne, R. (2010). Analyse de l'expérience des étudiants et des enseignants lors d'une épreuve professionnelle de Master et rétro-ingénierie. *Travail et Apprentissages*, Revue de didactique professionnelle, n° 6, 93-108.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral perspective*. New York : Cambridge University Press.
- Leblanc, S., Saury, J., Sève, C., Durand, M. & Theureau, J. (2001). An Analysis of a User's Exploration And Learning of a Multimedia Instruction System. *Computers & Education*, n° 36, 59-82.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, n° 49, 1, 89-100.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse. La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Taylor, F.-W. (1907). *Etudes sur l'organisation du travail dans les usines*. Paris : Dunod.
- Taylor, F.-W. (1912). *Principes d'organisation scientifique des usines*. Paris : Dunod.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action*. Berne : Peter Lang.
- Tozzi, M. & Pantanella, R. (Dir.) (1991). Enseignant, chercheur, formateur. *Cahiers pédagogiques*, n° 297, 7-38.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Viaud, M.-L. (2007). Une pratique pionnière à l'Université : le cas des masters de formation de formateurs d'enseignants. *Recherche et Formation*, n° 54, 63-85.