QPES 2019

Brest, 17-21 juin 2019

Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur

© Mathieu Le Gall / Brest métropole

(Faire) coopérer pour (faire) apprendre ?

Inscription : https://qpes2019.sciencesconf.org/

Les organisateurs

IMT Atlantique
Bretagne-Pays de la Loire
École Mines-Télécom

ENSTA Bretagne

UBO
Université de Bretagne Occidentale

Les partenaires

UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

Institut Mines-Telecom

Région BRETAGNE

Collaborer pour construire une « vision commune » ? La formation par alternance des enseignants du secondaire I de la Haute école pédagogique du canton de Vaud en quête de cohérence

PORETTI MICHELE
Haute école pédagogique Vaud, 33 Avenue de Cour, 1014 Lausanne, michele.poretti@hepl.ch
PIERRE CURCHOD
Haute école pédagogique Vaud, 33 Avenue de Cour, 1014 Lausanne, pierre.curchod@hepl.ch

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

La formation des enseignants repose généralement sur des dispositifs d'alternance articulant formation théorique en haute école et stages en établissement. Le dialogue entre les savoirs de ces deux « mondes » ne va cependant pas sans tensions, ce qui conduit de nombreuses institutions à rechercher une plus grande cohérence au travers du renforcement des « collaborations ». Sur la base de l'expérience dans la formation des enseignants du secondaire I de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, cette contribution explore les enjeux des collaborations en situation d'alternance. Elle montre que les collaborations ne permettent pas forcément d'accroître la cohérence ou de trouver un consensus entre tous les concernés, mais que les controverses qui les accompagnent peuvent être une source d'apprentissage collectif.

SUMMARY

Teachers' training is usually based on arrangements combining theoretical teaching in universities and internships in schools. Yet, dialogue between these two "worlds" does not go without tensions and many institutions strive to achieve greater coherence, namely through strengthened "collaborations". Based on the experience of the University of teacher education of the canton of Vaud in the training of secondary school teachers, this paper explores what is at stake when people collaborate in situations of alternated training. It shows that collaborations do not necessarily lead to greater coherence, nor do they allow reaching consensus among all people involved. The controversies that accompany them, though, may be a source of collective learning.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Alternance, collaboration, controverses, dialogue, enseignants

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Alternated training, collaboration, controversies, dialogue, teachers

1. Introduction

Les dispositifs de formation professionnelle dits « d'alternance » (Jorro, 2007 ; Maubant & Roger, 2014), terme qui traduit un va-et-vient entre différents lieux de formation, dédiés respectivement à l'enseignement et à la pratique professionnelle, sont souvent caractérisés par des tensions, voire des contradictions, entre différents savoirs. Dans le cadre de la formation des enseignants, ces tensions prennent la forme, en particulier, de controverses portant sur la valeur relative de savoirs issus de deux « mondes » perçus comme distincts : le « monde universitaire », associé à la recherche et à des connaissances qualifiées de « théoriques », et le « monde professionnel », que l'on conçoit comme le lieu du pragmatisme et des savoirs « pratiques » (cf. Jorro, 2007 ; Maubant 2007 ; Pentecouteau, 2012 ; Perrenoud, 2012). Face à une pluralité de savoirs et aux disputes concernant leur hiérarchisation, la « quête de cohérence » est devenue un enjeu de plus en plus central pour de nombreux dispositifs de formation des enseignants, en Europe et outre Atlantique (Desjardins et al., 2012). Les mesures préconisées pour accéder à cet idéal de cohérence se basent généralement sur le renforcement des « partenariats » entre les acteurs impliqués dans la formation, ainsi que sur la création d'« interfaces » permettant d'accroitre la « collaboration » et les « échanges » entre tous les concernés (cf. Jorro, 2007 ; Maubant, 2007). Mais dans quelle mesure est-il légitime de s'attendre à ce que des « collaborations » plus étendues, fréquentes ou approfondies conduisent à une plus grande cohérence de la formation ? Plus fondamentalement, la cohérence des savoirs est-elle possible, voire souhaitable, dans le cadre d'une formation au métier d'enseignant, profession qui fait souvent face à des problèmes complexes pour lesquels aucun savoir ne semble détenir la solution (Perrenoud, 2012, p. 206) ?

Sans prétendre apporter des réponses définitives à ces questions largement irrésolues, cette contribution explore les enjeux et les tensions qui caractérisent les « collaborations » en situation d'alternance, en interrogeant plus spécifiquement les liens de causalité établis entre l'accroissement des échanges et une cohérence accrue de la formation. La contribution se base sur les mesures prises à partir de 2012 par la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud ou HEP), Suisse, responsable de la formation initiale des enseignants des écoles primaires et secondaires (obligatoire et post-obligatoire), dans le cadre d'un plan d'actions visant à « promouvoir et renforcer la formation par alternance », perçue comme insuffisamment intégrative, peu efficace et manquant de cohérence (Comité de direction, 2015). Elle se penche, plus particulièrement, sur les changements apportés au *Master en enseignement secondaire I* (MS1), qui vise à former les enseignants du degré secondaire I

(trois dernières années de la scolarité obligatoire) et qui a servi, à maints égards, de terrain d'expérimentation. La contribution décrit d'abord l'organisation du dispositif de formation, l'état des lieux de la formation par alternance dressé par le Comité de direction de la HEP Vaud et les principales transformations apportées au MS1. Sur la base d'observations faites lors de visites dans les établissements, d'entretiens post-visite avec les étudiants et avec leurs tuteurs, enseignants titulaires appelés « praticiens formateurs », ainsi que de discussions de groupe avec les formateurs et formatrices de la HEP Vaud, elle interroge ensuite les logiques des actions entreprises afin de promouvoir la collaboration entre les acteurs de l'alternance.

2. La formation des enseignants du secondaire I de la HEP Vaud

Depuis la création de la HEP Vaud en l'an 2000[1], le principe de l'alternance, largement inspiré par le modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1994), constitue un pilier des formations à l'enseignement offertes par l'institution. Le MS1 ne fait pas exception. Cette formation, dont la structure et l'organisation ont peu changé entre 2007, date de sa première mise en œuvre, et 2018, délivre un Master et une habilitation à enseigner dans le secondaire I et permet de se former à l'enseignement d'une, deux ou trois disciplines, en obtenant un total de 120 crédits ECTS (European Credit Transfer System). D'une durée de quatre semestres, le MS1 alterne un programme d'études (cours et séminaires de didactique et sciences de l'éducation) assuré par les formateurs de la HEP Vaud et un stage à temps partiel réalisé dans un des 65 « établissements partenaires de formation », représentant l'ensemble des établissements scolaires du secondaire I du canton. Le stage, qui s'échelonne tout au long du cursus de formation à raison d'environ 6-8 heures par semaine, peut se dérouler selon deux modalités : un stage « accompagné » (stage A), où l'étudiant participe aux activités d'une classe tenue par un praticien formateur, en passant graduellement de l'observation à l'enseignement ; un stage « en responsabilité » (stage B), dans lequel l'étudiant remplace un enseignant titulaire pendant un semestre ou une année, en assumant l'entier des responsabilités d'enseignement et d'encadrement des élèves (Haute école pédagogique Vaud, 2018). Dans les deux cas, la formation pratique est placée sous la supervision de praticiens

[1] En tant qu'institution de formation initiale des enseignants, à partir de l'année 2000 la HEP Vaud a regroupé, en particulier, les activités de trois entités : l'École normale, traditionnellement chargée de former les enseignants du primaire, le Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire, responsable de la formation des enseignants des collèges et des gymnases, et le Séminaire cantonal de l'enseignement spécialisé, formant les enseignants intervenant auprès d'élèves à besoins particuliers.

formateurs, en majorité formés pour cette tâche par la HEP Vaud au travers d'une formation post-grade (niveau CAS, 10 ECTS). Pour les stages B, des visites semestrielles de formateurs de la HEP Vaud (concernant les questions didactiques et les questions dites « transversales », telles que la gestion de classe ou les relations avec les élèves) sont aussi prévues.

L'intégration des différents savoirs de la formation (connaissances de plusieurs disciplines, expériences du stage, savoir-faire, etc.) repose largement sur les épaules des étudiants. Le dispositif de formation prévoit néanmoins un soutien de la part des formateurs de la HEP, notamment dans le cadre d'un module spécifique appelé « séminaire d'intégration ». Ce séminaire, en grande partie dédié à l'analyse des pratiques enseignantes sous l'angle de leurs effets sur les apprentissages, s'est traditionnellement basé sur une combinaison de discussions en petits groupes (12-15 personnes) et d'entretiens individuels. Les thématiques abordées dans le séminaire varient en fonction des enjeux des différentes phases de la formation. Ainsi, la première année est dédiée principalement à explorer les rapports aux savoirs (p.ex. savoir académique et savoir à enseigner, savoirs théoriques et savoirs pratiques) et les relations de pouvoir (p.ex. questions éthiques, relations d'autorité), alors que la deuxième année, sur laquelle se basent principalement les observations de cette contribution, s'ouvre sur les collaborations avec les « partenaires » de l'école (collègues, parents, etc.) et sur la prise en compte de leurs savoirs.

3. Collaborer pour mieux former

3.1. Un bilan mitigé

Dans le cadre de ses réflexions stratégiques, le Comité de direction de la HEP Vaud tire un bilan mitigé de plus d'une décennie de formation par alternance. Il reconnait que l'autonomisation de la HEP Vaud depuis sa création, nécessaire à asseoir sa légitimité et son rôle dans la formation initiale des enseignants, a impliqué un « risque d'éloignement » des établissements partenaires de formation (Comité de direction, 2016, p. 2). Il constate aussi « [l]'insuffisance des liens et des relations entre le corps enseignant de la HEP et le corps des praticiens formateurs » (Comité de direction, 2015, p. 2), les interactions se limitant, de fait, aux situations dans lesquelles les étudiants rencontrent des difficultés (environ 2% des inscrits aux différentes formations). Plus spécifiquement, le Comité de direction établit un lien de causalité direct entre le manque d'occasions de collaboration entre les différents acteurs de la formation et le manque de cohérence de la formation : « plutôt que de complémentarité des rôles, c'est le plus souvent une juxtaposition des activités, voire une certaine forme de

défiance qui s'installe, au pire le dénigrement mutuel » (p. 2). Dans ce contexte, le Comité souligne les difficultés de nombreux étudiants à établir par eux-mêmes des liens entre les savoirs théoriques et les pratiques enseignantes, ainsi qu'une « grande disparité dans l'accompagnement » des alternants dans le cadre du séminaire d'intégration, dispositif perçu comme ne servant « qu'imparfaitement la visée de l'alternance intégrative » (p. 2). L'évaluation des performances des étudiants est aussi considérée comme un maillon faible du dispositif. Selon l'avis du Comité, elle manque à la fois « d'étayage en terme de repères descriptifs » et de « diversité des regards – gage de fiabilité – (…) reposant trop exclusivement sur les praticiens formateurs ou, selon les cursus, sur les enseignants HEP » (p. 2).

3.2. Vers plus de collaborations

Le manque d'occasions de collaborer étant identifié comme le principal obstacle à l'avènement d'une alternance véritablement intégrative, le Comité de direction souligne la nécessité de « [f]onder l'efficacité du dispositif de formation sur le partenariat entre la HEP et les établissements scolaires, entre les enseignants HEP et les praticiens formateurs », en précisant « leurs rôles respectifs, complémentaires et autonomes » (Comité de direction, 2015, p. 3) et en promouvant « les interfaces » permettant la collaboration, telles que le séminaire d'intégration ou l'observation des pratiques en stage (p. 4). Dans cette logique, le Comité prône « [l]'actualisation des fondements du partenariat » avec les établissements scolaires, afin notamment de l'« affermir » et de « confirmer sa pertinence » (Comité de direction, 2016, p. 2). Ce processus devrait également mener, selon les décideurs, à « améliorer la concordance entre les différents lieux de formation » et à définir « une vision commune de la formation par alternance » (p. 3).

3.3. Les transformations du dispositif du MS1

Les mesures visant à renforcer la formation par alternance dans le cadre du MS1 ont été élaborées à partir de 2016 grâce à un processus participatif impliquant tous les acteurs concernés, y compris les étudiants, les praticiens formateurs, les directeurs d'établissement et les formateurs de la HEP. Tout en cherchant des solutions viables aux défis spécifiques de la formation des enseignants du secondaire I, les travaux se sont aussi inspirés des expériences d'autres filières de formation. Après un premier train de mesures visant les outils d'évaluation des pratiques en stage, mis en place en 2017-2018, l'année académique 2018-2019 a marqué un véritable tournant en ce qui concerne le fonctionnement du séminaire d'intégration. Trois

mesures inter-reliées, impliquant chacune la création ou la modification d'interfaces de collaboration, méritent d'être mentionnées ici.

3.3.1. Visites de stage

Alors que les visites des stage étaient auparavant largement déconnectées du séminaire d'intégration, le dispositif mis en place à partir d'août 2018 prévoit des visites systématiques aux stagiaires de la part des formateurs du séminaire d'intégration. Ces visites, qui ont lieu à un rythme semestriel pour les stagiaires « en responsabilité » et à un rythme annuel pour les personnes en stage « accompagné », prévoient, dans la mesure du possible, une observation conjointe d'une leçon de la part du formateur HEP et du praticien formateur encadrant l'étudiant. Elles sont généralement suivies d'une discussion permettant de croiser les regards sur la leçon qui vient de se dérouler. Bien que les pratiques des observateurs soient très hétérogènes, le stagiaire est généralement amené à expliciter ses choix pédagogiques et didactiques, tandis que le praticien formateur et le formateur HEP partagent leurs observations respectives et d'éventuelles recommandations. Suite aux visites, chaque formateur envoie à l'étudiant son rapport d'appréciation. À ce jour, le partage de ces documents entre les concernés se fait de manière peu systématique, mais une plateforme électronique permettant de le faciliter, actuellement en phase de test, sera mise en œuvre à partir de l'automne 2019.

3.3.2. Réunions décentralisées

Afin de s'appuyer sur les pratiques de collaboration existantes entre enseignants d'un même établissement ou d'établissements voisins, il a été décidé de regrouper les étudiants des groupes du séminaire d'intégration selon un critère régional. Cela devait permettre, en particulier, d'organiser des réunions décentralisées (en établissement) avec les praticiens formateurs chargés d'encadrer les stagiaires suivi par un même formateur HEP, renforçant ainsi les liens et la communication entre les différents formateurs. Dans le cadre du groupe de travail chargé de concevoir le dispositif d'alternance, il est aussi apparu qu'afin d'aborder certaines questions clés (p.ex. réunion de parents, maîtrise de classe) et d'ancrer la formation dans les spécificités locales, il serait utile d'étendre certaines réunions aux étudiants. Le dispositif prévoit ainsi, lors de la deuxième année de formation, deux réunions « tripartites », impliquant le formateur du séminaire d'intégration, les étudiants de son groupe et les praticiens formateurs qui les encadrent, sans pourtant spécifier les contenus de ces séances.

3.3.3. De l'accompagnement à la formation, voire à l'évaluation

Le rôle des formateurs du séminaire d'intégration a longtemps été pensé dans le registre de l'« accompagnement », bien que les modalités de cet accompagnement varient selon les formateurs. Cela a valu à certains groupes la réputation de fonctionner, pour reprendre les termes souvent utilisés par les étudiants, comme « une réunion d'alcooliques anonymes », où l'on partage les souffrances et les frustrations de la formation à l'enseignement – caractéristique appréciée pas certains alternants, mais critiquée par d'autres. Si le nouveau dispositif ne renonce pas à la notion d'accompagnement, il place résolument le séminaire d'intégration dans le champ de la *formation*, en soulignant la nécessité et la pertinence d'une action visant à « donner forme » à autrui. Il n'hésite pas non plus à donner aux formateurs un rôle évaluatif dans le cadre de la formation pratique. Ainsi, en cas de difficultés majeures ou de risque d'échec d'un étudiant en stage, les formateurs du séminaire d'intégration sont amenés à réaliser une visite évaluative, donnant lieu à un rapport d'évaluation détaillé. Il sont aussi appelés à participer à, voire à présider, un éventuel jury certificatif impliquant, en l'absence de l'étudiant, toutes les personnes ayant participé à sa formation pratique (praticien formateur, formateurs HEP ayant mené des visites de stage) (Direction de la formation, 2018).

4. Apprendre en collaborant

Bien qu'il soit prématuré, sur la base de l'expérience accumulée depuis août 2018, de dresser un bilan des mesures visant à renforcer la formation par alternance du MS1, les activités menées dans les derniers mois permettent d'identifier certains enjeux clés de la collaboration en situation d'alternance.

4.1. Vers la construction d'un « commun » ?

Comme le montre Garnier (à paraître), les démarches promouvant la collaboration et le partenariat sont souvent ancrées dans une éthique de la délibération rationnelle. Sans que cela soit forcément explicité – les textes de référence de la HEP Vaud n'en font aucune mention – les discours des décideurs semblent postuler que la mise en relation des acteurs et la création d'interfaces permettant de les réunir dans un même lieu ou autour d'un même objet permettrait, à elle seule, de rallier tout le monde autour d'une vison consensuelle des enjeux de la formation par alternance. Or, les entretiens post-visite et les rencontres décentralisées réalisées ces derniers mois (au total, 44 séances entre formateurs HEP et praticiens formateurs et 17 réunions « tripartites ») montrent plutôt que ces interfaces – en nombre limité, de courte durée et devant s'insérer dans les agendas très chargés de tous les protagonistes – laissent en

réalité peu de place à la construction d'un « commun ». Elles permettent en revanche de prendre conscience, bien que de manière souvent implicite, de la distance qui sépare les « vérités » mobilisées par les différents intervenants.

Le séminaire d'intégration destiné aux étudiants du troisième semestre, qui aborde les relations avec les « partenaires » de l'école, est à ce titre particulièrement illustratif. Alors que les formateurs du séminaire d'intégration cherchent, sur la base des résultats de la recherche en sciences sociales, à amener les alternants à envisager la situation d'enseignement comme une pratique qui déborde la classe (Amigues, 2009), ne pouvant être comprise qu'en intégrant les trajectoires scolaires des élèves, les collaborations avec les collègues et les relations avec les parents (cf. Payet, 2017), les échanges formatifs entre étudiants et praticiens formateurs lors des entretiens post-visite restent fortement ancrés dans les enjeux du face-à-face entre l'enseignant et le groupe-classe. Les réunions décentralisées suggèrent, quant à elles, que les collaborations entre praticiens formateurs sont rares – ce qui résonne avec les résultats de la recherche (cf. Marcel et al., 2007), qui souligne que, malgré les injonctions à collaborer, les pratiques enseignantes restent très individualistes – et que ceux-ci ont de la peine à identifier des enjeux de formation communs, leurs regards étant surtout centrés sur la relation avec les stagiaires.

4.2. Repenser les ambitions de la formation

Si l'augmentation des interactions entre les différents acteurs de la formation des enseignants conduit à une meilleure interconnaissance, facilite la communication et permet, le cas échéant, de résoudre plus aisément d'éventuels problèmes (p.ex. soutien aux étudiants en cas de risque d'échec), elle consent aussi aux formateurs d'acquérir de précieuses connaissances sur les discours de leurs « partenaires » au sujet du métier d'enseignant et des enjeux de l'école. Non seulement ces connaissances permettent, comme nous venons de le voir, de mesurer la distance entre les perspectives des acteurs, mais elles offrent aussi aux formateurs HEP la possibilité de mieux comprendre le contexte social et professionnel dans lequel s'insèrent les stagiaires et de mieux cerner les opportunités et les limites de la formation qui leur est destinée. Dans quelle mesure la formation de la HEP Vaud peut-elle avoir une influence sur la posture et sur les pratiques d'enseignement des stagiaires, alors que l'évaluation de leur performance par les praticiens formateurs et leur futur emploi dépendent souvent, en grande partie, de leur capacité à se conformer aux discours et aux pratiques prévalant dans le lieu de stage ? Plus fondamentalement, qu'est-ce que « former » veut dire dans ce contexte ? Si ces questions restent aujourd'hui sans réponse, l'accroissement des interactions entre les

différents intervenants de la formation a permis à de nombreux formateurs, à la HEP et dans les établissements, de renouveler leurs questionnements au sujet de leurs savoirs et de leurs pratiques.

4.3. Transformer l'Autre ou apprendre ensemble ?

Face à l'écart entre les savoirs prévalant dans les classes de la HEP Vaud et ceux qui prédominent dans les lieux de stage, on serait tentés de douter de l'efficacité du travail collaboratif ou, au contraire, de transformer la « collaboration » en une croisade visant à changer, au nom de la cohérence et de savoirs qui se veulent « scientifiques », le point de vue des professionnels sur le terrain. Si certains formateurs HEP adoptent, à des degrés divers et plus ou moins explicitement, des postures semblables, un certain degré d'incohérence, voire d'« anarchie organisée » (Perrenoud, 2012, p. 211), peut s'avérer utile dans le cadre de la formation des enseignants. Comme le relèvent Callon, Lascoumes et Barthe (2001), nous possédons rarement des solutions toutes faites pour les problèmes complexes auxquels nous sommes confrontés et les controverses peuvent être une source importante d'apprentissage collectif. Il s'agit, spécifiquement, de faire dialoguer des perspectives distinctes, de prendre au sérieux les divergences et de les intégrer dans une démarche d'exploration commune visant non pas à gommer les divergences ou à trouver un consensus, mais à découvrir des possibles solutions, le plus souvent provisoires, aux problèmes rencontrés par les enseignants novices. Certes, une telle démarche requiert du temps et des ressources. Il importe aussi de reconnaître, à l'instar de Perrenoud (2012, p. 200), que « les débats sur la cohérence sont rarement apaisés par un *accord* sur le caractère inévitable et positif du *désaccord* ». Le déploiement ouvert des controverses semble cependant seul à même, dans le court et le moyen terme, de traiter tous les savoirs en présence de manière équitable et d'élargir, par là même, les horizons des possibles.

Références bibliographiques

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle, 42*(2), 11-25.

Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique.* Paris : Seuil.

Comité de direction (2016). *Plan d'actions Promouvoir et renforcer la formation par alternance. Mandat de réalisation.* Document non publié. Lausanne, Suisse : HEP Vaud.

Comité de direction (2015). *Promouvoir et renforcer la formation par alternance. Document d'orientation et plan d'actions.* Document non publié. Lausanne, Suisse : HEP Vaud.

Desjardins, J., Altet, M., Étienne, R., Paquay, P., & Perrenoud, P. (2012). Introduction. Dans J. Desjardins et al. (Dir.). *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp. 6-10). Bruxelles, Belgique : De Boek Supérieur.

Direction de la formation. (2018). *La visite de stage dans les formations de base*. Document non publié. Lausanne, Suisse : HEP Vaud.

Garnier, P. (à paraître). La valse des partenaires : ajustements et conflits en éducation.

Haute école pédagogique Vaud (2018). *Guide de l'étudiant. Filière secondaire I. Année 2018-2019*. Lausanne, Suisse : HEP Vaud.

Jorro, A. (2007). L'alternance recherche – formation – terrain professionnel. *Recherche et Formation*. Retiré le 12 octobre 2018 de http://journals.openedition.org/rechercheformation/938

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., Tardif, M. (Dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.

Maubant, P. (2007), Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (Eds.). *Alternances en formation*. Bruxelles, Belgique : De Boek Supérieur.

Maubant, P., & Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et Francophonie, 42*(1), 10-21.

Payet, J.-P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur.* Retiré le 30 septembre 2016 de : http://ripes.revues.org/605

Perrenoud, P. (2012). La formation des enseignants : un compromis entre d'inconciliables conceptions de la cohérence. Dans J. Desjardins et al. (Dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp. 197-212). Bruxelles, Belgique : De Boek Supérieur.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal, Canada : Logiques.