

IMPACT DE LA FORMATION INITIALE SUR LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

KONE Bérédougou

*Ecole Normale Supérieure de Bamako (ENSup),
beredougouk@gmail.com*

TRAORE Idrissa Soïba

*Univerté des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (US-
LSHB)*

YANOGA Amadou Yamoulou

ENSup

Résumé

Le système éducatif malien est confronté depuis plus de deux décennies à la dégradation de la qualité de l'enseignement, imputable à la formation des enseignants. L'objectif de cette étude est d'identifier les acquis et les insuffisances des professeurs de SVT¹. L'étude a concerné 125 professeurs auxquels un questionnaire a été adressé. Les résultats montrent que plus de 91% se disent satisfaits de la formation et exercent le métier avec aisance et professionnalisme. Toutefois des insuffisances dans les acquis disciplinaires sont évoquées en géologie (44%), biochimie, génétique (10%). Ceci s'explique par une absence de prérequis, de la méthode d'enseignement des formateurs, essentiellement centrée sur l'enseignant. Sur le terrain, les insuffisances portent sur la non maîtrise des techniques de la pédagogie active, le manque de ressources pédagogiques et didactiques dans les lycées, la gestion des classes et du temps.

Mots-clés : *développement professionnel, formation initiale, pratiques de classe, professeurs*

Abstract : impact of initial training on the professional development of teachers

The Malian education system has been facing a deterioration in the quality of teaching for more than two decades, attributable to teacher training. The

¹ SVT : Sciences de la vie et de la terre

objective of this study is to identify the achievements and shortcomings of SVT teachers. The study involved 125 teachers to whom a questionnaire was sent. The results show that more than 91% say they are satisfied with the training and carry out the job with ease and professionalism. However, insufficiencies in disciplinary skills are mentioned in geology (44%), biochemistry, genetics (10%). This is explained by a lack of prerequisites and the trainers' teaching method, which is essentially teacher-centered. On the ground, the shortcomings relate to the lack of mastery of active teaching techniques, the lack of educational and didactic resources in high schools, class and time management.

Keywords : *professional development, initial training, classroom practices, SVT teachers.*

Introduction

« Le développement professionnel (DP) est le processus de changement par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur classe ». ² La formation initiale impacte largement sur le DP des enseignants.

Le système éducatif malien perd de sa qualité depuis les années 90. A l'Ecole normale supérieure de Bamako (ENSUP) sont formés les professeurs qui interviennent dans les disciplines enseignées au lycée et à l'IFM ³. La formation professionnelle s'étale sur quatre semestres *stricto sensu*, et les futurs professeurs sortent avec un diplôme de master. Il est évident qu'au cours de ces quatre semestres de formation initiale, on ne peut pas tout faire. Ceci donne des appréciations différentes des professeurs sur leur niveau de préparation au métier d'enseignant. En effet des études internationales de l'OCDE ⁴ sur la formation des enseignants ont mis en évidence l'importance du sentiment d'efficacité personnelle et de préparation des enseignants pour l'enseignement. Il se trouve que dans la plupart

² <https://www.reseau-canope.fr/developpement-professionnel-des-enseignants.html#>:

³ IFM ! Institut de formation des maîtres

⁴ OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

des pays, les enseignants débutants expriment un sentiment d'efficacité personnelle moins élevé que leurs collègues plus expérimentés (OCDE, 2012).

La formation des enseignants étant le moteur du système éducatif, notre étude vise à apprécier son impact sur le terrain en nous intéressons aux praticiens.

L'objectif est d'identifier les acquis et les insuffisances des professeurs de SVT⁵. Nous cherchons à vérifier l'hypothèse que les professeurs exprimeraient un satisfécit sur la formation initiale reçue et de ce fait sont bien outillés pour leur développement professionnel. L'article comporte deux grandes parties, la première est consacrée à la présentation de la méthodologie, la deuxième est consacrée aux résultats et discussion, qui se décline en trois sous-parties, la formation des professeurs à l'ENSup, l'analyse des résultats du questionnaire la discussion.

1. Méthodologie

Pour cette étude, nous avons adopté l'approche quantitative. Elle a concerné 125 professeurs de SVT des lycées publics et privés du Mali (dont 26 ont entre 1 et 5 ans d'exercice du métier, 99 ont plus de 5 ans d'expérience) auxquels nous avons soumis une fiche de questionnaire à remplir. Ce questionnaire comprend sept questions regroupées en deux grandes rubriques, la formation académique et pédagogie en formation initiale et les pratiques de classe en tant que professeur. Le questionnaire est administré en août 2022, à l'occasion de la correction des épreuves du baccalauréat au niveau de six pôles de correction. Les données sont enregistrées et traitées avec le tableur Excel. Avant l'analyse des résultats, nous avons procédé au test statistique du Khi2 (avec $ddl^6 = 2$; seuil de marge d'erreur = 5%)

⁵ SVT : Sciences de la vie et de la terre

⁶ ddl : le nombre de degré de liberté

pour vérifier les hypothèses statistiques suivantes, H_0^7 : le nombre d'années d'exercice du métier n'influence pas les réponses des professeurs et H_1^8 : le nombre d'années d'exercice du métier influence les réponses des professeurs. Les résultats sont ensuite analysés et discutés.

Nous avons procédé à une analyse comparée des réponses des professeurs en fonction du nombre d'années d'expérience.

Questionnaire adressé aux professeurs

Vous enseignez depuis :

moins de 5 ans entre 6 à 10 ans Plus de 10 ans

Q1. Quel est votre niveau de satisfaction des contenus disciplinaires reçus en formation initiale à l'ENSup ? (Il s'agit des matières enseignées à l'ENSup en biologie et en géologie)

| Très bien | Bien | Peu | Pas du tout |
|-----------|------|-----|-------------|
| | | | |

Q2. Dans quelle(s) discipline(s) (matières, UE) de biologie ou de géologie aviez-vous des insuffisances au cours de la formation à l'ENSup ?.....

Q3. Pourquoi aviez-vous ces insuffisances ?.....

Q4. Quel est votre niveau de satisfaction de la formation pédagogique reçue à l'ENSup ? (il s'agit de la tenue d'une classe, la mise en œuvre des techniques et méthodes pédagogiques)

| Très bien | Bien | Peu | Pas du tout |
|-----------|------|-----|-------------|
| | | | |

Q5. Quelles insuffisances avez-vous que vous avez eu sur le plan pédagogique au cours de la formation à l'ENSup ? (prise de parole, méthodes et techniques d'enseignement).....

Q6. Quel est votre niveau de satisfaction de vos pratiques de classe au lycée en tant que professeur de SVT aujourd'hui ?

| Très bien | Bien | Peu | Pas du tout |
|-----------|------|-----|-------------|
| | | | |

⁷ H_0 : Hypothèse nulle

⁸ H_1 : Hypothèse alternative à H_0

Q7. Quelles insuffisances avez-vous en tant que professeur dans vos pratiques de classe (pédagogiques, disciplinaires).....

2. Résultats et discussion

2.1. La formation des professeurs de SVT à l'ENSup et ses principales difficultés.

Les profils d'entrée à l'ENSup sont diversifiés depuis que l'école recrute des étudiants détenteurs de licence universitaire, ce qui rend complexe la question de leur formation, car il s'agit de mettre au même niveau des étudiants qui n'ont pas les mêmes compétences académiques de base. En effet toutes les spécialités des filières de la licence de biologie et celles de la géologie de la Faculté des sciences et techniques (FST) peuvent postuler au concours d'entrée à l'ENSup. Ainsi, les étudiants retenus forment un groupe hétérogène auquel il faut faire acquérir des compétences académiques de bases du professeur de SVT. Du coup certains étudiants peuvent rapidement trouver leur compte en s'y accommodant plus facilement, tandis que pour d'autres ce n'est pas évident. Une disparité s'installe dès lors entre les étudiants au cours de la formation initiale, si bien qu'enfin de formation, le niveau de satisfaction de la formation reçue sera différemment apprécié par les professeurs.

La formation initiale des enseignants comporte deux phases, une phase académique caractérisée par des enseignements disciplinaires et une phase pratique (stage) caractérisée par l'initiation au métier de l'enseignement dans les lycées et dans les IFM. Ces deux phases se succèdent de façon chronologique, donc bout-à-bout dans l'espace et dans le temps et ne s'alternent pas.

En plus de la disparité constatée chez les étudiants en formation initiale sur le plan disciplinaire, se pose le problème de la répartition des activités pédagogiques par semestre. Le semestre 4 est consacré au stage pratique pour une durée de 12 à 16 semaines. Il arrive que le stage soit programmé à n'importe quel

moment de l'année scolaire avec plusieurs contraintes, qui réduisent davantage sa durée : les grèves des enseignants au niveau des établissements d'accueil et aussi de l'ENSUP, les périodes d'évaluation dans les établissements d'accueil, le retard dans le démarrage de l'année scolaire. De façon récurrente, certains étudiants n'arrivent même pas à faire la pratique de classe dans les lieux de stage.

2.2. Analyse des résultats obtenus à partir du questionnaire adressé aux professeurs

2.2.1. Vérification des hypothèses statistiques

Le Test du Khi2 montre que la valeur du Khi2 calculé (0,57) est inférieure à celle du Khi2 critique (5,99), ce qui signifie que H_0 est confirmée : le nombre d'années d'exercice du métier n'influence pas les réponses des professeurs. C'est-à-dire que le nombre d'années d'expérience n'influence pas l'appréciation des professeurs sur la formation initiale. Cela signifie que l'analyse quantitative que nous présentons n'est pas biaisée.

2.2.2. Niveau de satisfaction de la formation initiale et l'exercice du métier

La figure 1 ci-dessous, présente le niveau de satisfaction comparatif entre professeurs ayant 1 à 5 ans d'exercice du métier et ceux qui ont plus de 5 ans d'exercice.

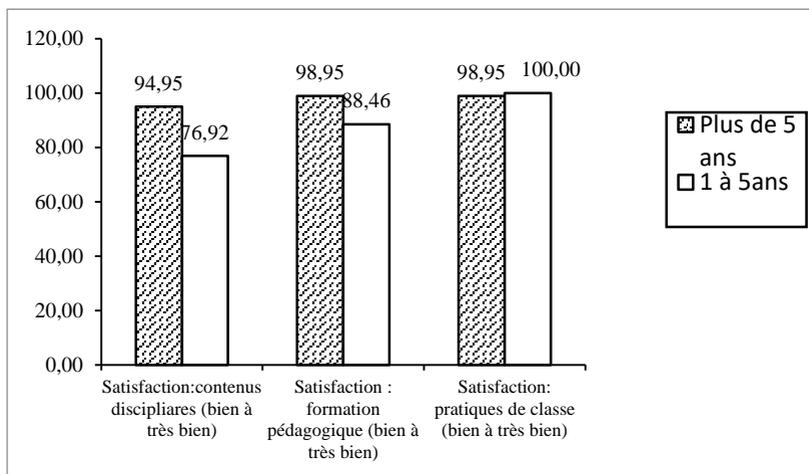


Figure 1 : niveau de satisfaction des enseignants sur la formation initiale et sur l'exercice du métier

Pour la formation initiale, les professeurs ayant plus de 5 ans d'exercice du métier ont exprimé un niveau de satisfaction légèrement supérieur, mais pour la pratique, les réponses indiquent une grande satisfaction pour les deux groupes : 99 à 100%.

2.2.3. Insuffisances de la formation initiale - Insuffisances dans les disciplines académiques

La figure 2 présente les disciplines qui ont causé des difficultés d'apprentissage aux professeurs en formation initiale, et la figure 3 les causes de ces difficultés.

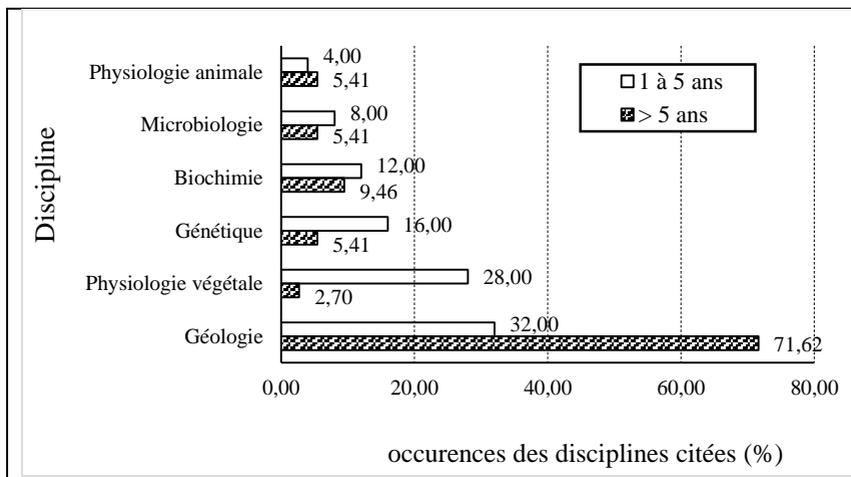


Figure 2 : disciplines dans lesquelles les professeurs ont eu des difficultés d'apprentissage

26 professeurs (21%) n'ont pas signalé de difficultés pour les disciplines académiques. Les 99 autres ont régulièrement cité cinq disciplines (géologie, physiologie, génétique, biochimie, microbiologie) pour lesquelles ils ont eu des difficultés d'apprentissage. Pour la géologie, c'est 71,62% des plus de 5 ans et 32% des 1 à 5 ans qui ont des insuffisances ; pour la physiologie végétale, c'est 28% des 1 à 5 ans et 2,70% des plus de 5 ans ; pour la génétique, 16% pour des 1 à 5 ans et 5,41% des plus de 5 ans.

- Les causes des insuffisances dans les disciplines académiques

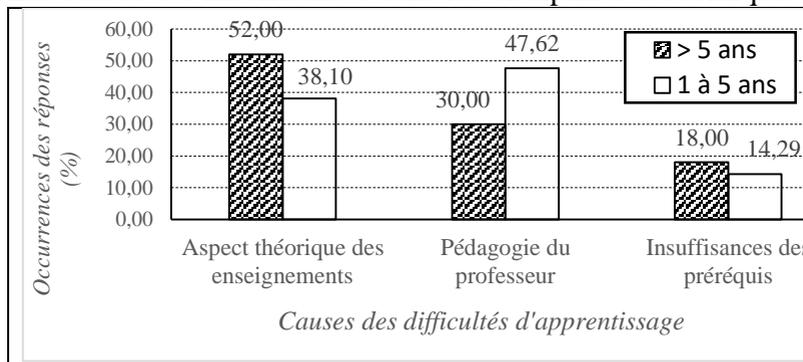


Figure 3 : causes évoquées pour les difficultés d'apprentissage

- La méthode d'enseignement : pour les 52% des professeurs de plus de 5 ans et les 38% des 1 à 5 ans, les enseignements sont plus théoriques que pratiques. Pour les 47% des 1 à 5 ans et 30% des plus de 5 ans, la méthode d'enseignement est essentiellement centrée sur l'enseignant (cours magistraux).

- La diversité des profils des étudiants à l'entrée de l'ENSup : elle est source d'insuffisances chez certains professeurs dans les disciplines citées plus haut et pour lesquelles ils n'ont pas de prérequis. Ceci qui a rendu difficile la compréhension de ces cours.

En plus de ces causes, certaines réponses indiquent que les étudiants n'étaient pas assidus aux activités pédagogiques.

- Les insuffisances sur le plan pédagogique

46 professeurs (36%), dont 10 parmi les plus jeunes et 35 parmi les plus anciens, n'ont pas signalé des difficultés d'ordre pédagogique en formation initiale. La figure 4 ci-dessous présente deux difficultés évoquées sur le plan pédagogique par les 79 professeurs qui se sont exprimés.

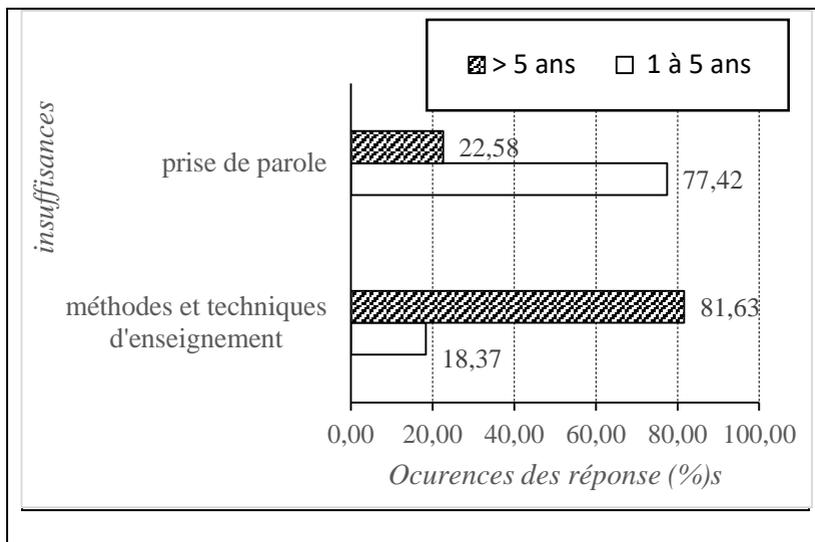


Figure 4 : les difficultés sur le plan pédagogique

- Les méthodes et techniques de pédagogie active : près de 82% des professeurs qui ont plus de 5 ans d’expérience et 18% des 1 à 5 ans ont signalé des difficultés de mise en œuvre des techniques pédagogiques efficaces en classe.
- La communication : 23% des plus de 5 ans et 77% des 1 à 5 ans ont révélé des insuffisances dans la prise de parole en classe (insuffisances en communication).

2.2.4. Les insuffisances dans les pratiques de classe

49 enseignants (soit 39%) dont 35 parmi les plus de 5 ans d’exercice du métier et 14 parmi ceux qui ont entre 1 et 5 ans d’exercice, n’ont pas évoqué de difficultés dans les pratiques de classe. Les difficultés évoquées par les 76 autres sont présentées dans la figure 5 ci-dessous

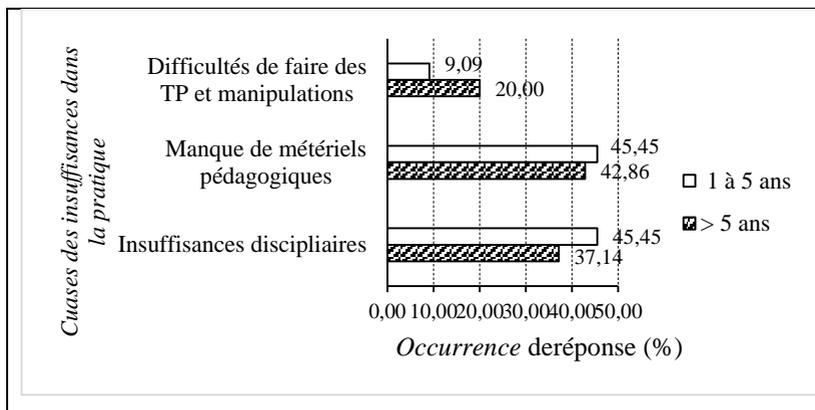


Figure 5 : les insuffisances dans les pratiques de classe

Il s’agit des difficultés liées à :

- la réalisation de TP⁹ et des manipulations en classe (9% des réponses sont données par les 1 à 5 ans et 20% par les plus de 5 ans),
- le manque de ressources pédagogiques et didactiques pour faire ces manipulations (45% des 1 à 5 ans et 43% des plus de 5 ans),
- les insuffisances dans les disciplines académiques citées plus haut (45% des 1 à 5 ans et 37% des plus de 5 ans).

2.3. Discussion

La formation professionnelle à l’ENSup se limite à deux ans. Le stage qui est un pan très important de cette formation ne s’étend que sur la durée d’un semestre, c’est-à-dire 12 à 16 semaines. Il est clair qu’on ne peut pas tout faire en formation initiale, surtout si elle se limite à quatre semestres de formation professionnelle *stricto sensu*. Ceci est considéré comme une des limites de la formation initiale. Or, la formation complète des enseignants est d’une extrême importance pour le système éducatif. Elle est un indicateur critique de la qualité de l’éducation. Préparer les enseignants à affronter les défis d’un monde en mutation signifie les équiper d’une expertise spécifique concernant les matières

⁹ TP : Travaux pratiques

enseignées et les pratiques pédagogiques efficaces¹⁰. Il apparaît dans le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2005 de l'UNESCO¹¹ que la formation initiale des enseignants est souvent inefficace dans les pays en développement, car un nombre élevé d'enseignants sont dépourvus de qualifications académiques (UNESCO, 2005, p. 121). L'entrée dans le métier se fait souvent sous des tensions récurrentes, amenant les enseignants, surtout novices et leurs employeurs à se montrer critiques face à l'écart constaté entre la formation reçue et le métier tel qu'ils sont amenés à l'exercer (J. Claire, 2019). Dans ce contexte, pour permettre aux futurs enseignants d'acquérir les compétences nécessaires, il serait judicieux que les formateurs mettent en œuvres les stratégies proposées par P. Perrenoud (1996) auxquelles nous adhérons parfaitement :

- ne pas faire un peu de tout, mais faire des choix et des renoncements raisonnés ;
- définir les priorités du point de vue du formé ;
- se fonder sur une analyse des situations professionnelles les plus courantes et problématiques comme fondement d'une transposition visant l'essentiel ;
- ne pas ignorer l'angoisse et le peu d'expérience des étudiants, qui les conduisent à dramatiser certains problèmes et à en sous-estimer d'autres.

Le mode de transmission des savoirs au cours de la formation que certains enseignants ont signalé (52% des plus de 5 ans et 38% des 1 à 5 ans), est considéré comme une des limites aux acquisitions de compétences pour enseigner. G. Roland et *al.* (2005), pensent que l'une des premières fonctions d'une formation professionnelle est de présenter aux débutants des pratiques de référence et de mettre à leur portée des savoir-faire efficaces et rôlés, de valoriser les outils professionnels existants : manuels, guides didactiques, etc. Pour ces auteurs, la formation est le moment où les apprentis enseignants doivent opérer un

¹⁰ <https://revues.acaref.net/wp-content/uploads/sites/3/2021/12/Zakari-MAHAMADOU.pdf>

¹¹ UNESCO : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

double déplacement depuis les savoirs disciplinaires académiques très diversifiés, acquis durant les études universitaires et la formation initiale des enseignants, vers les savoirs enseignés à l'école d'une part, et vers les processus d'appropriation ou de construction de ces savoirs d'autre part ; car bien connaître une discipline ne suffit pas au professeur pour que tous ses élèves acquièrent les compétences attendues. Nous adhérons aux idées de ces auteurs et soutenons qu'une transposition didactique efficace est indispensable pour prétendre faire un bon enseignement. Autrement dit, que l'enseignement soit centré sur les apprenants, contrairement à ce qui se fait habituellement. Si cela est demandé aux professeurs de SVT au lycée, il l'est encore plus pour les formateurs de l'ENSUP, qui par leurs compétences, non seulement académiques, mais aussi pédagogiques et didactiques liées à l'enseignement de leur discipline doivent pouvoir faire un transfert efficace lors de la formation initiale et servir de repère pour les jeunes professeurs. Nous partageons aussi avec les auteurs la conviction que les formateurs d'enseignants, doivent disposer des compétences professionnelles relevant de toutes les dimensions du métier d'enseignant : disciplinaire, didactique, pédagogique, relationnelle, sociale, éthique. Ces compétences sont réunies par « une équipe pluridisciplinaire et pluri catégorielle de formateurs qui, collectivement, conçoit, organise et supervise tout l'itinéraire de formation » (Op. Cit.). Cette équipe doit constituer le noyau de formateurs ayant une vision d'ensemble du parcours de formation et est susceptible de pouvoir aider les futurs enseignants à faire le lien entre des apports *a priori* indépendants et à éviter la parcellarisation des contenus, à articuler les connaissances pédagogiques aux disciplines et à leurs didactiques. Il est important de renforcer ce noyau ou en constituer d'autres en recrutant des formateurs disposant de connaissances sur la pratique effective du métier d'enseignant dans ses diversités, soit qu'ils l'aient exercé, soit que leurs recherches portent sur cette pratique et/ou sur les

apprentissages scolaires. Malheureusement, l'ENSup n'a pas une masse critique de formateurs qui répondent à ces caractéristiques aujourd'hui. Elle doit investir dans les ressources humaines soit en recrutant des formateurs qui ont les profils décrits, soit en assurant une formation continue de ses formateurs en vue d'améliorer la formation initiale des enseignants car « une amélioration de la formation des enseignants ne peut être sérieusement envisagée sans un effort considérable en direction de la formation des formateurs » (R. Goigoux., et *al.*, 2005). Cette formation doit articuler le renforcement des compétences disciplinaires, des compétences pédagogiques et didactiques. Il est aussi primordial de développer des programmes de recherche consacrés à l'enseignement et à l'apprentissage. Ceci constitue de surcroît la meilleure garantie pour former des enseignants véritablement professionnels.

Les professeurs interrogés (82% des plus de 5ans et 18% des 1 à 5 ans) ont évoqué les enseignements centrés sur les formateurs (cours magistraux trop théoriques) qui ne répond pas véritablement à leurs besoins. Ils ont plutôt besoin d'une offre de contenus pédagogiques pertinents et d'un enrichissement de leurs connaissances professionnelles, par un mélange de théorie et de pratique. Nous nous accordons sur ce point avec H. Timperley (2011) qui pense aussi que les formateurs doivent reconnaître la complexité des pratiques professionnelles et apporter aux enseignants de la valeur ajoutée, en les accompagnant dans la satisfaction des besoins d'un public hétérogène, les élèves. Pour cet auteur, « il est indispensable d'avoir une vision globale des pratiques des enseignants plutôt que de les contourner, et d'apporter des propositions et des pratiques alternatives par des exemples concrets ». Les insuffisances de la formation initiale trouveraient leurs solutions si chaque formateur de l'ENSup adoptait une posture d'accompagnement des futurs professeurs, grâce à leurs compétences pédagogiques et didactiques liées à leur discipline

enseignée. Mais l'existence même d'une pédagogie universitaire pour ces formateurs fait débat et dans le meilleur des cas, elle ne peut être considérée que comme émergente. Aujourd'hui les idées et les faits que nous constatons dans le cadre de la formation des enseignants ne semblent pas s'éloigner de la pensée au début du XXe siècle qu'Emile Durkheim (1905)¹² cité par B. Mabilon-Bonfils et A. Jaillet (2021) avait fait ressortir dans ses analyses. Il souligne que certains intellectuels admettent contrairement à l'instituteur qu'une préparation pédagogique n'est pas nécessaire pour le professeur du lycée, celui-ci n'en a pas besoin, car il a vu par l'exemple de ses maîtres comment on enseigne et la culture très large qu'il reçoit à l'université le met en état de manier avec intelligence cette technique dont il a eu le spectacle pendant sa vie d'écolier et sans qu'il ait besoin d'une autre initiation. Nous pensons que les beaucoup de formateurs à l'ENSup ont la même idée, ce qui fait que la transmission des connaissances scientifiques plombe largement la pédagogie à la formation initiale. Un autre phénomène aggravant est que, de plus en plus, les universitaires qui arrivent à l'ENSup comme formateurs d'enseignants n'ont non seulement aucune formation pédagogique et didactique, mais aussi aucune expérience dans le métier et dans la recherche sur l'enseignement-apprentissage.

Conclusion

Les résultats de cette étude révèlent une grande satisfaction des enseignants de la formation initiale reçue. Mais, il est important de noter que beaucoup de professeurs ont des insuffisances disciplinaires et surtout pédagogiques, entraînant des difficultés d'impliquer efficacement les élèves dans les apprentissages, dans la mise en œuvre de la pédagogie active. Ces insuffisances

¹² En 1905 : Durkheim est chargé d'un cours de science de l'éducation pour les agrégatifs. Intitulé « *L'évolution pédagogique en France.* », ce cours constitue la première étude de sociologie historique consacré au système scolaire français.

constituent les principales zones d'ombre dans les pratiques de classe des professeurs et donc dans leur développement professionnel. Ceci ouvre la porte à la suspicion selon laquelle la formation initiale ne semble pas avoir d'effet sur la qualité du système éducatif au regard de la faiblesse des acquisitions et des résultats scolaires. La faiblesse de la formation initiale est comme le soulignent C. Gauthier, A. Cerqua (2012), qu'on ne transmet, ni n'entraîne les étudiants aux habiletés pédagogiques, on les met plutôt en situation de développer leur jugement professionnel par l'analyse réflexive. On pense ainsi que chaque enseignant devrait construire les bonnes stratégies par lui-même. Les enseignants ont exprimé une grande satisfaction de leur formation, mais les citoyens sont critiques sur la qualité du système éducatif, car les résultats au baccalauréat général sont loin des attentes. Il y a une nécessité d'évaluer le programme de formation des enseignants du lycée, les pratiques de classes des enseignants, les acquisitions scolaires des élèves.

Références bibliographiques

Bibliographie

Perrenoud P. (1996 b). Former les maîtres du premier degré à l'Université : le pari genevois, in Lapiere G. (dir.) *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui ?* Grenoble, Université Pierre Mendès France, Actes des Assises de l'A.R.C.U.F.E. F, p. 75-100. https://www.unige.ch › php_main › php_1996

Timperley H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, 174,-40. <http://journals.openedition.org/rfp/2910>

UNESCO (2005). Education pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Editions UNESCO P91-261.: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137403>

Webographie

Claire J. (2019). Commencer à se former pour enseigner.[consulté le 10 juillet 2023].

<https://edupass.hypotheses.org/1538>

Gauthier C., Cerqua A. (2012). La faiblesse de la formation des enseignants : conscientiser au lieu d'entraîner. [consulté le 15 septembre 2023].

https://formation-profession.org/files/numeros/2/v20_n02_a8.pdf

Goigoux R., Cèbe S., Robert A. et Elalouf M.-L. (2005). Améliorer la formation initiale des enseignants, p. 5.[consulté le 10 juillet 2023]

https://www.researchgate.net/publication/267960771_Ameliorer_la_formation_initiale_des_enseignants

Mabilon-Bonfils B. et Jaillet A. (2021). Introduction au dossier - Faut-il repenser la formation des enseignants? *Formation et profession*, 29, p2. [consulté le 15 septembre 2023].

https://formation-profession.org/files/numeros/30/v29_n01_710.pdf

OCDE (2012). Enseignants débutants : quel soutien leur apporter ? L'enseignement à la loupe N°02 [consulté le 11 juillet 2023]: https://www.oecd-ilibrary.org/education/enseignants-debutants-quel-soutien-leur-apporter_5j1vc7ml7vwj-fr