



HAL
open science

Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ?

Thérèse Perez-Roux, Renaud Hétier

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux, Renaud Hétier. Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels?. J-Y Robin & I. Vinatier (dir.). Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants., L'Harmattan, pp.279-306., 2011. hal-01716660

HAL Id: hal-01716660

<https://hal.science/hal-01716660>

Submitted on 23 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ?

Thérèse Perez-Roux, Renaud Hétier

1. L'analyse de pratique en questions dans la formation des enseignants

1.1. Bref panorama des formes d'analyse de pratiques en formation

Dès 2002, des textes officiels du Ministère de l'Education Nationale ont généralisé la mise en place des temps d'Analyse de Pratiques dans tous les IUFM comme enjeu de professionnalisation des enseignants. Fondée sur l'alternance, la formation professionnelle intègre donc des dispositifs aux modalités contrastées pour accompagner les enseignants-stagiaires lors de leur année de professionnalisation. Plusieurs enquêtes menées dans des IUFM différents (Wittorski et al., 2003 ; Durand, 2003 ; Perez-Roux ; 2005) ont défini trois approches complémentaires et leurs déclinaisons en formation.

La première, à orientation didactique, se donne pour visée de construire des compétences disciplinaires, à partir d'analyses de pratiques organisées en référence à des savoirs reconnus et experts, prioritairement pédagogiques et didactiques. Inscrite dans une logique du transfert des savoirs, elle favorise l'entrée dans une culture professionnelle reconnue ; en même temps, elle permet des formes de réassurance concernant la mise en œuvre des séquences construites et des interventions à venir.

La seconde se centre davantage sur le métier d'enseignant envisagé à partir de différents registres montrant la complexité des enjeux (institutionnels, éthiques, relationnels, pédagogiques et didactiques) qui traversent les situations de travail. Inscrite dans une logique du développement des compétences professionnelles, elle met en avant le développement des apprentissages collectifs. En se centrant sur l'acte d'enseignement, sur la relation professeur-élève, mais aussi sur la relation aux autres acteurs de l'organisation scolaire, elle favorise l'acquisition progressive de la capacité à croiser points de vue et cadres de référence, avec un possible réinvestissement ultérieur en contexte professionnel.

Ces deux premières approches s'inscrivent dans une visée explicative, à l'appui de registres d'analyse plus ou moins diversifiés.

La troisième approche, à orientation clinique, se situe radicalement dans une visée compréhensive. Elle se centre sur l'analyse de la relation du sujet à une situation professionnelle qui s'est avérée pour lui problématique et dont il s'agit de travailler la dimension affective¹. Inscrite dans une logique du développement identitaire, elle s'intéresse aux transferts latéraux, aux effets de résonance, aidant en cela le sujet à construire ses réponses et son propre savoir.

Indépendamment de la distinction précédemment soulignée entre approches explicative et compréhensive, ces dispositifs proposent de revenir sur l'expérience passée, de l'analyser au sein d'un collectif. Le plus souvent, la démarche met en relief des prises de conscience et des formes d'ajustement permettant de gérer les tensions à l'œuvre dans les pratiques ; dépasser ces tensions suppose de revenir sur les valeurs, les représentations et les savoirs mobilisés

¹ Cette dimension renvoie aux émotions (stress, inquiétude, parfois angoisse...) investies dans la relation qu'entretient l'individu avec la situation à laquelle il fait référence


dans l'expérience vécue. Dans ce sens, analyser sa pratique en formation conduit à favoriser le processus de construction d'une identité professionnelle progressivement assumée.

Ainsi, la formation professionnelle des enseignants en IUFM, jusqu'ici fondée sur l'alternance, articulait des retours sur le terrain de la pratique et permettait des formes d'accompagnement plus distancées, mises en œuvre au sein des collectifs d'enseignants débutants réunis sur une entrée disciplinaire ou interdisciplinaire.

1.2. Des modèles en tension

Comme l'évoque Durand (2003), ces différents modèles intégrés en formation et les choix qu'ils nécessitent s'inscrivent dans un système de tensions qui ne peuvent être réduites par la simple diversité des formes proposées. Nous avons choisi d'organiser ces tensions à partir d'un certain nombre de points qui font débat dans les milieux de la formation, notamment lorsqu'il s'agit d'accompagner des professionnels débutants.

Tableau 1 : Analyse de pratiques et points de tension en formation

	 Tensions	
Entre discipline et expérience	regards pluriels, approche multiréférencée (disciplines universitaires) des pratiques, dans perspective intégrative	approche en terme d'activité, globale, située s'efforçant de repérer les dynamiques inhérentes aux situations de travail
Entre objet et sujet	. approche extrinsèque . système d'explication extérieur (même si appui sur des narrations, des matériaux très intimes)	. approche intrinsèque . analyse du dedans, primat du point de vue de l'acteur sur les situations
Dans les formes d'analyse	. découpage de problèmes, de situations bien définies . recherche de relations de cause à effet . recherche de cas typiques pour extension à d'autres acteurs	. envisager alternatives et bifurcations . comprendre le sens partagé ou intime de ces actions et événements
Au niveau de l'attitude	Prescriptive, insuffisances, erreurs / norme, réduction d'écart entre pratique réelle et idéale.	Compréhensive : formateur accompagne mise à distance cognitive sans évaluation ni visée prescriptive.
Par rapport à l'objectif	Transmission de techniques, procédures, savoirs considérés efficaces	Mise à distance réfléchie de l'action
En termes de dérives	Assujettissement	Oubli institutionnel

Pérez-Roux T & Hétier R. (2011). Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ? In J-Y Robin & I. Vinatier, *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'harmattan, coll. Action et savoir, pp. 279-306.

Les tensions que nous avons repérées, comme indiqué plus haut, et dont le tableau ci-dessus vise à rendre compte, semblent se polariser selon deux orientations dominantes.

- d'un côté les modèles prescriptifs, souvent didactiques et pédagogiques qui risquent de perdurer (voire de se multiplier dans les nouvelles configurations de la formation des enseignants) pour structurer l'action et construire les compétences attendues (principalement les compétences 4 à 7)² ; ces modèles font courir le risque de centration sur un objet précis, défini de l'extérieur, avec des formes d'analyse de pratiques structurées à partir des écarts avec une expertise reconnue ;
- de l'autre, le sujet en formation, impliqué dans l'action qui revisite avec l'appui des pairs et d'un « expert » une expérience vécue et ses échos en termes identitaires. Cette prise en compte du sujet semble désormais difficile à tenir dans une institution soumise aux logiques universitaires organisées prioritairement à partir de la recherche. Par ailleurs, les étudiants ne seront plus confrontés de la même manière à la pratique professionnelle (stage d'observation et de pratique accompagnée), ce qui suppose des formes d'analyses moins « implicantes » et plus étayées par les savoirs de la recherche, par des savoirs sur l'action.

Comment alors donner une place au sujet dans une institution soumise aux logiques universitaires ? Pour répondre à cette question et relever le défi d'une articulation entre champ de la recherche et champ professionnel, de nouvelles formes collaboratives sont sans doute à mettre en œuvre.

Dès lors, il semble intéressant de pointer quelques dispositifs collaboratifs mis en œuvre dans un pays francophone voisin, la Belgique, et de voir dans quelle mesure ces approches peuvent fournir un appui réflexif pour envisager d'autres formes de travail collaboratif.

1.3 Quelques modèles intégrateurs expérimentés et leurs effets en termes de réflexivité

Nous avons choisi quelques dispositifs de recherches collaboratives qui n'épuisent pas l'ensemble des pratiques en la matière³, mais qui nous paraissent particulièrement significatifs dans la mesure où sur de nombreux points, ils questionnent les places et rôles des différents participants et le rapport du dispositif à l'activité réelle du professionnel.

Le compagnonnage réflexif

Beckers (2004) développe un dispositif visant à amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif. Ce dispositif s'adresse conjointement à des futurs formateurs et à des futurs enseignants et en les associant par binômes pendant un stage de trois semaines que le futur enseignant effectue en deuxième année de formation. Ce dispositif dénommé

² Le cahier des charges de la formation des Maîtres en IUFM s'organise autour de dix compétences : C1 : Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ; C2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ; C3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ; C4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement ; C5 : Organiser le travail de la classe ; C6 : Prendre en compte la diversité des élèves ; C7 : Évaluer les élèves ; C8 : Maîtriser les technologies de l'information et de la communication ; C9 : Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ; C10 : Se former et innover (*Bulletin officiel* n° 1, 4 janvier 2007).

³ Par exemple, les travaux de Serge Desgagné (1997) au Québec s'inscrivent aussi dans cette perspective de recherches collaboratives chercheurs-praticiens.

Pérez-Roux T & Hétier R. (2011). Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ? In J-Y Robin & I. Vinatier, *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'harmattan, coll. Action et savoir, pp. 279-306.

« compagnonnage réflexif » joue sur plusieurs registres d'activité pour les enseignants comme pour les formateurs⁴ : a) anticipation des tâches et des rôles comportant également un travail sur les critères de qualité de la démarche à mettre en œuvre et de ses effets ; b) réflexion dans l'action ouvrant sur de possibles formes de régulation en collectif ; c) réflexion sur l'action privilégiée lors de la préparation en binôme, de l'exploitation en petits groupes ou, pour les formateurs, dans le travail écrit qui leur est demandé pour rendre compte de leur activité et la confronter aux analyses du collectif. Il s'agit pour l'auteur d'une « confrontation herméneutique ».

Si l'auteur souligne les avancées produites par ce dispositif en termes de réflexion sur l'action pour les formateurs, le passage par « l'autoscopie discutée » est consommateur de temps et ne suscite pas chez tous les formateurs stagiaires la même implication, notamment lorsque s'y greffe la question de l'évaluation qui ponctue le parcours de formation du futur enseignant. Cette tension formation-évaluation risque à certains moments de figer les processus en jeu dans les démarches collaboratives.

Un dispositif de professionnalisation comme lieu de partage de savoirs

Biemar, Dejean et Donnay (2009) mettent en place des dispositifs de professionnalisation à l'intersection entre les milieux de la pratique et de la recherche. Ces dispositifs collaboratifs « sont avant tout envisagés comme un lieu de rencontres, de réflexions d'échanges et de constructions entre chercheurs et praticiens où chacun peut se développer professionnellement et apprendre de l'autre par un partage d'expérience et de savoirs, dans une adhésion partenariale et une nécessité réciproque » (Defrenne et Delvaux, 1991). Le contenu des séances, inscrites dans la durée et dans une alternance université/situations de travail, porte sur des objets professionnels, des thématiques qui sont mises au travail à partir de préoccupations personnelles, de situations vécues, de témoignages : cette entrée amène une explicitation des représentations, des apports plus conceptuels, des questionnements individuels et collectifs pour aider à la prise de recul, des temps de construction en commun, de réappropriation individuelle, de formalisations partielles. Chaque séance est synthétisée et problématisée à travers un « journal des savoirs » réalisé par le chercheur ; cet écrit à destination du collectif permet de faire apparaître les savoirs émergeant dans les séances de travail. Soumis au groupe, il suscite des ajustements et provoque de nouveaux questionnements.

Ce type de dispositif qui semble satisfaire les participants en termes de développement professionnel par la réflexivité, est fondé sur une volonté de croiser les questions et les apports, sans posture surplombante donnée au chercheur. Pour autant, il ne s'appuie pas sur l'analyse de l'activité effective des participants, ce que permet le dispositif suivant, mis en œuvre dans le cadre de la recherche OUFOREP.

Un dispositif de co-explicitation chercheur-praticiens

Nous nous intéressons ici à un autre type de dispositif mis en place dans le cadre de la recherche OUFOREP et centré sur la co-analyse de l'activité d'accompagnement (Vinatier, 2009).

⁴ Les composantes essentielles du dispositif sont présentées dans l'article paru dans Recherche et formation, n°46, 2004, p.72

Cette recherche collaborative s'effectue dans un collectif de professionnels du premier degré : des maître-formateurs (dont celui impliqué dans l'étude) et des conseillers pédagogiques de circonscription. Elle est coordonnée par un chercheur en didactique professionnelle et organisée autour de temps de co-analyse de l'activité de formateur en situation de conseil pédagogique. Des analyses croisées sont conduites par d'autres chercheurs sur la base des enregistrements : a) des entretiens de conseil ; b) des séances de co-explicitation. Au-delà des approches théoriques issues de la didactique professionnelle et mobilisant des méthodologies liées à l'analyse de l'activité, d'autres approches s'inscrivent dans une perspective interactionniste et compréhensive prenant en considération le sens que les sujets donnent à leurs actes, dans un contexte à la fois singulier et situé. Ce travail conduit à des échanges d'ordre professionnel, à des questionnements et à des formes d'explicitation, permettant la validation partielle ou totale des analyses produites par les deux chercheurs, ainsi que l'enrichissement des hypothèses de départ. Du point de vue des professionnels, ces analyses sont l'occasion de partager et/ou de construire un certain nombre de repères collectifs qui organisent le travail d'accompagnement sur le terrain de la formation. Pour autant, il n'efface en rien la dimension personnelle, fortement arrimée aux valeurs, dont chacun peut définir les contours en creusant ce qui le spécifie dans son rapport à l'activité de conseil. Au final, le caractère nécessairement situé de cette recherche nous conduit à en rendre compte de façon essentiellement analytique, en nous appuyant le cas échéant sur des éléments narratifs.

2. Intérêt du dispositif : une dynamique du déplacement

Nous envisageons dans la partie qui suit de montrer dans quelle mesure le dispositif mis en place dans le cadre de la recherche OUFOPREP permet plusieurs types de déplacements. Le terme de « déplacement » prend dans notre analyse une valeur opératoire. Nous verrons que le travail mené aboutit à ce que nous désignons comme « déplacement identitaire ». Dans un premier temps, nous repérons une « dynamique de déplacement » d'ordre cognitif, ou plus précisément, dans l'ordre du rapport au savoir, à travers des déplacements mis au travail dans les positions des différents interlocuteurs (chercheurs, formateurs) vis-à-vis du savoir. Ainsi nous verrons s'opérer des « déplacements » : a) au niveau de l'accompagnement sur le terrain ; b) au niveau du travail de co-explicitation réunissant chercheur et professionnels et réalisé dans un temps différé ; c) au niveau de la restitution des chercheurs au groupe des formateurs engagés dans cette nouvelle expérience collaborative.

2.1. Au niveau de l'accompagnement sur le terrain

Quel peut être le rôle d'un formateur vis-à-vis d'un acteur professionnel, débutant certes, mais d'emblée appelé à « boucler » sa pratique dans un mouvement réflexif censé l'autonomiser ? Le rôle du formateur est lui-même déplacé, puisque ce n'est pas son savoir en tant qu'enseignant expérimenté ou expert qui est au premier plan, mais sa capacité à initier ce bouclage réflexif, et peut-être secondairement à le soutenir. Cela nous conduit à devoir préciser deux coordonnées particulièrement importantes dans la compréhension d'un tel rôle : de quelle compétence une telle « initiation » relève-t-elle, et y a-t-il encore nécessité d'un savoir professionnel partagé (entre formateur et stagiaire, donc en ce qui concerne, a priori, « l'enseignement ») ? Ce questionnement doit nous permettre de mieux comprendre la dynamique en double sens dont il est question dans la sollicitation réflexive par des entretiens de formation adaptés : quel est le retentissement du déplacement du lieu du savoir et de la

transformation de son mode d'élaboration sur l'institution relationnelle qui en fait une finalité ; quels sont les effets sur la nature du savoir du déplacement des positions relationnelles qui le visent ?

Commençons par la compétence du formateur, et focalisons notre attention sur la seule dimension de compétence de formateur. Que faudrait-il alors savoir faire, pour placer le stagiaire en position réflexive ? De façon cohérente, on pourrait tout d'abord mettre en évidence la part « négative » de la posture considérée : le formateur ne doit pas donner son savoir, car un tel don court-circuiterait le travail d'élaboration attendu du stagiaire. Cette retenue vaut-elle pour autant passivité ? Ne perdons pas de vue, tout d'abord, qu'aussi « ouverte » puisse être la disposition relationnelle du formateur et du stagiaire, ils ne se rencontrent qu'à l'intérieur d'un cadre institutionnel, dont la finalité n'est pas susceptible d'être détournée très longtemps, puisque l'espace de formation est en même temps, in fine, un espace d'évaluation. Il y a donc du tiers et de l'extériorité dans le dialogue formatif. Quand bien même le formateur ne dirait rien, il sait qu'il devra finalement rendre compte du travail du stagiaire et du travail avec le stagiaire, et le stagiaire sait pour sa part qu'il est évalué. C'est plutôt par une double négation que semble se dessiner l'issue réflexive : le formateur doit être actif d'une telle manière qu'il empêche le stagiaire d'être passif.

Ce refus, voire cet « interdit » de la passivité rayonne en plusieurs directions. Le formateur ne doit donc pas commencer par passiviser le stagiaire par sa propre activité, en lui donnant des « réponses » ou des « solutions » immédiates : c'est même en quelque sorte ce qu'il doit s'interdire lui-même. Mais la retenue du formateur n'induit pas mécaniquement l'implication authentique du stagiaire. Celui-ci peut aussi... se retenir de se mettre au travail : attendre, faire diversion, ne pas voir, ne pas comprendre, séduire, sur-solliciter le formateur, se plaindre... Il y a donc une exigence formelle du formateur à l'endroit du stagiaire d'entrer en réflexion. Cette exigence, institutionnellement valable, reste cependant pédagogiquement insuffisante. En effet, et c'est le dernier point à expliciter concernant la compétence du formateur, quand bien même le stagiaire est de bonne volonté et intellectuellement actif (ce qui peut aussi arriver !), son travail réflexif reste très exposé à ce que nous appellerons la « perte de l'objet ». Rien ne garantit que le stagiaire se saisisse du « bon objet » (dont la délimitation reste si délicate), rien n'assure que s'il le cerne, il le tienne avec suffisamment d'opiniâtreté – et donc aussi assez durablement – pour entrer dans un travail d'élaboration qui soit pertinent : passer d'un objet à l'autre relève d'un phénomène de digression souvent observé.

Nous avons écrit « bon objet » : comment en rendre raison, et pratiquement, comment le sentir, et plus encore, comme parvenir à le sentir ensemble ? Cette dernière manière de dire diffère volontairement de l'énonciation habituelle, qui est plutôt recouverte par le terme de « co-construction ». Dans la situation relative qu'est toute situation de communication (dans ce contexte-là, à ce moment-là, avec ces acteurs-là), il faut sans doute admettre, même si c'est intellectuellement difficile, que le « bon objet » n'est non seulement pas l'objet que le formateur pense être le bon, mais n'est pas non plus l'objet que d'un point de vue complètement théorique on considérerait comme pertinent eu égard à ce qui s'est « réellement » passé dans la situation observée. Prenons un exemple, à peine reconstruit à partir de quelques unes de nos observations : le formateur est frappé par le fait que le stagiaire parle sans cesse à toute la classe, et il lui paraît évident que c'est inadapté et envahissant, et pour le vérifier, il observe de près le travail de quelques élèves. Son observation lui confirme

que les élèves, distraits par cette suractivité enseignante, renoncent à chercher et attendent les réponses données par le stagiaire. Or, lors de l'entretien, le stagiaire commence par dire que « ça c'est bien passé », puis, à l'invitation que lui fait le formateur de relever cependant ce qui pourrait être amélioré, parle d'autres « problèmes » (qui ne se sont, manque de chance, pas imposés comme problèmes au formateur), et, quand enfin, après avoir épuisé toutes les approches suggestives, le formateur en vient à désigner le « problème » tel qu'il l'a vu... mais en fait construit, le stagiaire ne « voit pas » le problème. Dans ce mauvais scénario, pour objectiver ce dont il parle, le formateur en arrive in fine à produire des « preuves » : les traces du travail des élèves. Mais nouvelle difficulté : tout en constatant, avec le formateur, la faiblesse manifeste du travail des élèves, le stagiaire invoque des causes alternatives : leur faible niveau, leur mauvais comportement, l'absence de communication avec l'enseignant titulaire, la proximité d'une fête qui rend les enfants inattentifs... On comprend la dynamique qui peut finalement empêcher le travail : le formateur assumant la charge de désigner l'objet-problème déclenche bien involontairement des réactions défensives chez le stagiaire.

Pour qu'une élaboration effective ait lieu, il faut donc bien qu'un objet commun puisse être construit, le plus près possible d'une réalité significative sur le plan pédagogique, mais qui ne peut émerger que si cet objet est senti de part et d'autre. De ce point de vue, la désignation verbale opère un court-circuit fréquemment préjudiciable : l'expérience nous a fourni des exemples de rationalisation coupée du sensible dans lesquels le stagiaire joue rhétoriquement le jeu du dialogue, cherchant subtilement à savoir ce que veut le formateur, épousant sa critique, la reprenant en miroir, dans l'espoir non vain de lui faire plaisir. En se « soumettant » ainsi à l'ordre du discours de l'autre, le stagiaire espère évidemment en être récompensé par une évaluation positive d'un formateur qui peut difficilement résister au sentiment enthousiasmant que ce qu'il avait dit de plus pertinent semblant avoir été entendu, le stagiaire ne peut être complètement mauvais... La question devient alors la suivante : comment donner à sentir au stagiaire l'objet à problématiser ? Cette formulation donne une indication des limites de ce que peut un formateur : il peut tout dire, il ne peut rien faire s'il ne parvient pas à rendre sensible, c'est-à-dire à mettre le stagiaire qui n'y parvient pas spontanément en position de sentir comme vraie une réalité problématique. La compétence du formateur est en la matière nécessairement subtile et polyvalente, s'il est vrai que le stagiaire ne peut engager une boucle réflexive sur sa pratique qu'autant qu'il identifie et sent comme problématique tel ou tel fait.

La vertu négative du formateur – sa retenue – trouve son efficacité maximale, bien que limitée, dans la mesure où elle se double d'une vertu positive : la posture active de sollicitation d'autrui. Ce qu'il importe que le formateur sache, c'est ce qui s'est probablement passé, mais non pas pour le dire comme tel, mais en étant capable, à partir de la disposition réflexive qu'il a pu mettre en jeu d'abord pour lui-même, de créer des voies de passage entre un fait et sa compréhension. C'est sur ce point que l'expérience professionnelle d'enseignant du formateur est une ressource : non pas comme savoir-faire et comme expertise, mais comme pratique suffisamment analysée pour construire un savoir des indicateurs pertinents. Dans un autre vocabulaire, la notion de « trace » peut en rendre compte : dans la seule dynamique du dialogue, le formateur sollicite les traces mémorielles que de supposés incidents pratiques ont laissé chez le stagiaire et à partir de quoi un travail est possible ; complémentarément, quand cette anamnèse achoppe, le formateur doit pouvoir puiser dans le réel de l'activité des traces significatives et sensibles. Il appartient donc à ce dernier, ce qui relève bien d'une compétence tout à fait spécifique, d'anticiper cette nécessité de produire « au cas où » des traces suffisamment sensibles. Il ne suffit pas d'observer, il ne suffit pas de

Pérez-Roux T & Hétier R. (2011). Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ? In J-Y Robin & I. Vinatier, *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'harmattan, coll. Action et savoir, pp. 279-306.

relever des indices, il faut penser à ce qui fera indice pour le stagiaire, donc constituer des traces susceptibles d'être reversées à l'attention de ce dernier jusque dans l'après-coup.

Le déplacement des acteurs comme du savoir sont donc conséquents. Le formateur n'est pas celui dont le savoir vient remplir les vides du savoir du débutant dans le même champ compétentiel (la pratique pédagogique). Mais celui dont la compétence est différente dans deux domaines : capacité à relever les indicateurs pertinents d'un problème supposé, capacité à les produire sous la forme de traces sensibles. Le savoir, quant à lui, n'est pas seulement déplacé, il est d'une nature différente. Il est ce qui se constitue par le recours à un dispositif adapté, dont les mécanismes peuvent être explicités. La nécessité de produire des faits sensibles suppose en effet un double déplacement : déplacement dans le temps, par l'anticipation, déplacement psychologique, par le souci de rendre les faits sensibles à autrui (qui a bien des raisons de ne pas les apercevoir d'abord).

Comment comprendre enfin de tels déplacements dans le contexte des transformations institutionnelles à grande échelle auxquelles nous sommes confrontés ? Il est possible que l'orientation réflexive ait précédé l'affaiblissement des institutions de formation. Mais il est certain que leur substitution par une formation en alternance rend cette orientation indispensable. C'est encore sur ce plan que l'idée d'un « déplacement » s'avère opératoire. Des institutions de formation comme ont pu l'être l'Ecole Normale puis, dans une moindre mesure, l'IUFM, ouvraient un temps long et un espace hétérogène à distance de la situation professionnelle. Désormais, cette distance est à construire presque exclusivement en situation⁵, et il revient au formateur de l'initier non pas seulement par sa présence forcément transitoire, mais par la visibilisation et l'explicitation d'un dispositif de travail susceptible d'être intégré et reproduit en autonomie. C'est « dans sa tête » que le professionnel est invité à instituer les temps et les espaces de travail nécessaire, à élaborer des modes de construction d'un savoir professionnel qui est en même temps pratique et analytique. Abstrait d'un certain point de vue, ce dispositif est en même temps très concret, si l'on veut authentiquement l'ancrer dans le réel de la pratique : il porte la préoccupation d'un recueil d'indices fins donnés par l'observation attentive de l'activité d'apprentissage des élèves, et entraîne en cela un positionnement pédagogique intéressant.

En ce sens, l'expertise de formateur est essentielle pour discriminer les indicateurs de positionnement du formé, de réactivation de l'analyse par rapport à des indices pertinents. Cette compétence professionnelle à accompagner les débutants sur le terrain s'élabore aussi au sein de collectifs de travail. Le dispositif proposé dans le cadre de la recherche OUFOPREP en fait un enjeu majeur ayant pour finalité d'instrumenter l'activité de formateur et, de fait, d'aider à construire une professionnalité de formateur⁶.

2.2. Au niveau du travail de co-explicitation réunissant chercheur et professionnels

Le travail de co-explicitation réunissant chercheur et professionnels, conduit aussi à un déplacement d'ordre identitaire. Les analyses présentées par ailleurs dans l'ouvrage mettent

⁵ En effet, depuis la rentrée 2010, l'alternance terrain/IUFM disparaît au profit d'une immersion à plein temps dans les classes pour les enseignants ayant réussi un concours de recrutement. L'accompagnement sur le terrain prend donc une importance considérable.

⁶ Cette instrumentation s'appuie sur des temps de co-explicitation et de co-confrontation au sein de collectifs chercheur-professionnels.

en relief des dynamiques identitaires (Kaddouri, 2000), constituées d'un ensemble de tensions « *entre* » les différentes composantes de l'identité (transactions biographiques et relationnelles) et « *vers* » un projet identitaire : devenir ou rester un professionnel réflexif, compétent et reconnu comme tel par la communauté. Le projet identitaire a donc à voir avec une professionnalité mieux assumée et plus efficiente dans l'accompagnement des formés. Cette tension « *vers* » évite le risque d'enfermement dans des postures statiques, faisant courir le risque de démarches prescriptives trop éloignées des ressources des formés, à un moment donné de leur parcours. Cette orientation « *vers* » nous semble impulsée puis stimulée par un projet de recherche collaborative où sont mises en place des conditions permettant aux professionnels de présenter leur activité, de l'explicitier, de la questionner pour lui donner du sens et la transformer si besoin.

Cette transformation est rendue possible par la construction d'un « genre professionnel » qui s'affirme dans la durée. Défini comme un « *système ouvert de règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes* » (Clot, 1999, p. 43), il s'élabore au fil des échanges, des échos réflexifs, des controverses professionnelles, organisant les frontières mouvantes de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail, c'est-à-dire les possibles et les écueils, les impensés et les impasses de l'accompagnement en formation.

Le genre, nourri des questionnements et des apports du collectif, n'empêche nullement l'émergence d'un style propre aux sujets qui prennent une distance acceptable avec les normes professionnelles, les investissent en fonction de leurs ressources et de leur « lecture » des contraintes qu'offrent les situations de travail. Dans ce sens, le style est sans cesse revisité par les dimensions partagées et activé par une dimension singulière, inscrite dans une histoire (transaction biographique) porteuse de valeurs et de savoirs pluriels, souvent enchâssés dans la pratique.

Le processus de recherche-formation impulsé par le dispositif étudié, participe donc au renouvellement des savoirs des professionnels. En effet, on repère un travail sur les trois types de savoirs proposés par Cochran-Smith et Lytle (1999).

Les savoirs enracinés dans la pratique, subjectifs, personnels, nourris par des valeurs, des émotions, engagent fortement la sphère affective. Ils sont en partie énoncés, au regard des traces de l'activité de conseil, dans les premières analyses qu'opère le professionnel sur sa pratique de conseil. Il le fait en différé et dans un collectif traversé lui aussi par des affects mais dont la parole est balisée par un contrat de communication explicite à visée compréhensive et constructive.

Lors des séances de co-analyse, se construisent des savoirs de la pratique. Ils se situent au croisement des orientations institutionnelles et des expériences personnelles ; ils s'arriment aussi aux connaissances des autres et aux dimensions socioculturelles du milieu. Ils constituent le cœur du dispositif et son enjeu majeur, reposant sur l'idée de « *sujet capable* » développée par Rabardel (1995).

Le chercheur synthétise, relance, formule des pistes sur la base d'un cadre théorique particulier qu'il met ensuite à l'épreuve de l'intercompréhension pour une ouverture sur d'autres champs d'action. Les reformulations proposées, soumises par le chercheur au collectif, relèvent d'une reconfiguration de « savoirs de la pratique » à des « savoirs pour la pratique ». La place du chercheur modifie donc le statut du savoir qui s'échange.

On peut noter un adossement différent aux connaissances théoriques ou formelles, issues de recherches en éducation qui pourraient figer un dispositif se voulant dynamique et interactif.

Pérez-Roux T & Hétier R. (2011). Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ? In J-Y Robin & I. Vinatier, *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'harmattan, coll. Action et savoir, pp. 279-306.

Les connaissances ne relèvent pas d'une transmission (du formateur au praticien et/ou du chercheur au formateur) mais traversent les corpus (constitués par les entretiens de formation) et deviennent des outils d'intelligibilité, au service de l'analyse, que l'ensemble des acteurs est progressivement capable de mobiliser.

Enfin, la double identité d'enseignant-formateur, soutenue par un dispositif visant l'explicitation de l'activité, permet sans doute d'articuler différemment savoirs formalisés, savoirs formalisables et savoirs tacites (Alsène et al. 2002). Il s'agit ici de partir des savoirs tacites pour les rendre, par le jeu des interactions (questionnement, controverses professionnelles, accords sur tel ou tel point), en partie formalisables. L'action du collectif et surtout du chercheur consiste ensuite à faire advenir des savoirs formalisés, transférables à d'autres situations de formation ou dans d'autres espaces de recherche. Le déplacement identitaire est ici soutenu par des savoirs qui se précisent et s'affirment au gré des interactions qui aident à les structurer.

Ainsi, les composantes de l'identité professionnelle d'un conseiller peuvent être réorganisées en fonction du dispositif proposé aux participants sur une durée assez longue⁷ pour que des avancées individuelles et collectives apparaissent de façon significative.

Ce déplacement d'ordre identitaire convoque aussi les « instances du métier » telles que les aborde Clot (2007)⁸ : instances personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle et impersonnelle fondent les interactions dans le groupe et permettent à chacun de se définir dans ses appartenances au collectif et dans sa dimension singulière, liée à son histoire et aux priorités qu'il se donne dans l'exercice de sa fonction. En effet, c'est dans une tension entre dimension personnelle et impersonnelle que se construit le premier rapport au métier ou à la fonction : d'un côté la dimension impersonnelle semble borner un périmètre de l'action défini par l'institution et vis-à-vis duquel chacun se situe, pensant trouver une forme d'ajustement en situation la plus conforme et la plus pertinente. Mais si « *le sens du métier ne saurait se trouver prédéfini dans sa prescription impersonnelle, par ailleurs indispensable* » (Clot, 2007, p.87), c'est parce que la dimension personnelle s'avère essentielle dans l'investissement du professionnel confronté au réel de l'activité ; les situations d'interaction sont traversées d'affects, de certitudes, de doutes, de renoncements qui ne peuvent être passés sous silence. C'est en ce sens que la dimension interpersonnelle offre un appui essentiel pour le professionnel dont l'activité contextualisée se trouve questionnée (ici dans un dispositif de co-explicitation). A partir des traces de l'activité générant des échanges et controverses, le collectif se met en chemin et se déplace vers celui qui a vécu l'action en même temps qu'il le conduit plus loin, qu'il lui montre d'autres points de vue possibles sur une pratique en partie dévoilée, conservant malgré tout ses zones d'ombre et de lumière. Le chercheur participe pleinement de cette dynamique interpersonnelle, dans la mesure où ses analyses sont d'un autre ordre : plus distancié face aux événements, mais impliqué dans l'avancée du collectif.

⁷ A noter que le temps effectif sur lequel s'est déroulé le dispositif reste rigoureusement tenu : six séances de trois heures ont été organisées sur une durée de deux ans, ce qui ne réclame pas davantage que l'équivalent de trois journées de formation.

⁸ Pour Clot (2007), l'analyse dynamique de l'activité s'organise autour de quatre instances du métier qui s'activent simultanément dans l'exercice du métier. L'instance impersonnelle correspond au travail prescrit (le référentiel de compétences) et à la façon dont il s'institutionnalise dans un contexte particulier (les injonctions locales d'une direction d'établissement, par exemple). L'instance transpersonnelle est structurée par l'histoire et la/les mémoire(s) collective(s) du métier. L'instance interpersonnelle s'alimente aux échanges et aux controverses professionnelles dans la communauté de travail. L'instance personnelle renvoie à la façon singulière de s'engager dans le métier pour y faire son travail.

Pérez-Roux T & Hétier R. (2011). Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ? In J-Y Robin & I. Vinatier, *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'harmattan, coll. Action et savoir, pp. 279-306.

Une histoire collective se trame dans ce temps privilégié où l'on peut, en différé, revenir sur l'activité de conseil. Le genre se confirme alors grâce au collectif de travail qui tente de dessiner progressivement « *la palette des gestes possibles ou impossibles [...], les frontières mouvantes du métier dans une sorte de clavier sur lequel chacun peut jouer* » (Clot, 2007, p.86). Ainsi, le sens du travail consiste à développer des liens, à pointer des résonances, à comprendre ce qui a pu se jouer dans et au-delà des interactions. Le groupe aide au (re)positionnement identitaire, à la clarification des postures et au développement professionnel en déplaçant les éclairages et en leur permettant de donner une autre perspective au professionnel dont on analyse l'activité, comme à tous ceux qui se retrouvent dans cette dimension transpersonnelle.

Ce travail de co-explicitation et les dynamiques qu'il semble générer, ne peut pas toujours se déployer dans la forme décrite précédemment. D'autres dispositifs collaboratifs chercheurs-praticiens valorisent des moments de restitution aux professionnels qui ne sont pas sans soulever quelques dilemmes d'ordre à la fois institutionnel et humain.

2.3. Au niveau de la restitution des chercheurs au groupe des formateurs

La mise en place d'un dispositif collaboratif ouvre, dans sa complexité, d'autres perspectives, d'autres questions, voire quelques dilemmes. Dans le cas où il y a eu un travail de restitution des chercheurs au groupe de formateurs, notamment, de nouveaux espaces potentiellement formateurs se sont profilés, mais toujours sur fond de difficulté. Le premier point problématique concerne le « contrat » initial passé entre chercheurs et formateurs. Le second l'appropriation des séances de confrontation et d'explicitation. Le troisième le temps d'attente et son interprétation. Quant à la « restitution » en elle-même, nous la présenterons enfin comme certes une source possible de nouvelles questions, mais aussi en même temps l'occasion de traiter l'ensemble des problèmes énumérés.

Dans le cas où une restitution a eu lieu, elle a été annoncée dès le premier contact avec les formateurs. Cette perspective s'est inscrite dans le « contrat » passé avec ceux-ci, dans une forme de réciprocité à la fois explicitée et attendue, certains formateurs s'interrogeant d'emblée sur l'importance – et l'intérêt professionnel - de l'investissement qui leur était demandé. La dimension formative a donc été mise en avant, d'une part pour ce qui concerne, bien entendu, les entretiens d'explicitation, mais aussi, d'autre part, pour ce qui concerne la recherche elle-même. Une curiosité importante s'est en effet manifestée à propos des objectifs « ultimes » des chercheurs, avec un arrière fond de préoccupation à l'idée d'être de simples « objets » d'observation et d'analyse. La perspective d'une restitution, en même temps qu'elle peut répondre en partie à ce genre de demandes (Bergier, 2001), complique la relation. Elle crée en effet une attente importante, qui n'est pas simple, le temps des chercheurs n'étant pas le temps des acteurs de terrain, nous y reviendrons. Cette attente peut créer une pression et interpelle les chercheurs quant à la définition exacte de la restitution.

Dans le temps de la recherche (plusieurs années), des « déplacements » ont aussi lieu dans les perspectives d'analyses des données. La présente recherche ayant exigé des lectures croisées d'un nombre substantiel d'entretiens de formation puis d'explicitation, les formateurs ont pu ressentir une certaine frustration, qu'ils ont d'ailleurs exprimée, de ne pas pouvoir bénéficier d'un « retour » plus rapide. Dans cet intervalle, les différences d'interprétation de l'objet de la recherche ont pu se creuser. Le risque principal, dans ce genre de situation, est que s'accuse la

polarisation entre un intérêt plutôt heuristique du côté des chercheurs et un intérêt plutôt pragmatique du côté des formateurs. Or, comme on le sait, la recherche OUFORP avait précisément pour ambition de concilier les deux dimensions. La difficulté principale a pu tenir, encore une fois, à l'économie du temps. Le temps du recueil, du traitement, de la confrontation, d'un nouveau traitement est bien un temps long, s'étalant sur plusieurs mois. Les attentes pragmatiques sont plus immédiates, et il est notamment difficile d'avoir un retour sur une expérience professionnelle l'année scolaire suivante, alors que de nouvelles expériences sont déjà venues se superposer aux précédentes.

Les deux formes de retour – explicitation, restitution – n'ont évidemment pas le même statut à cet égard. Le travail d'explicitation ouvre un espace formatif relativement proche d'une situation initiale – l'entretien ou les entretiens de formation auxquels il est fait référence – intégré dans une année scolaire professionnelle qui continue. Mais l'analyse des entretiens menés à cette occasion, et les vues globales qui peuvent être construites et à partir de la mise en lien des entretiens de formation et des entretiens d'explicitation comme à partir de la mise en lien des différents entretiens menés avec l'ensemble des interlocuteurs prend inévitablement du temps et fait reculer la possibilité d'une restitution globale. Or, c'est sans doute de cette dernière occasion, plus en perspective, que peut être légitimement attendue une « mise en sens » de l'ensemble de la recherche, au-delà d'un bénéfice formatif éventuellement expérimenté et éprouvé par les interlocuteurs dès la phase des entretiens d'explicitation.

Le temps d'attente est donc, on n'a cessé de le constater, un facteur important, qui pèse aussi dans l'interprétation que les acteurs font de la situation. L'attente a pu être interprétée comme une forme de différenciation au risque d'un sentiment d'oubli. Certains formateurs ont ainsi témoigné après coup de la crainte d'un désintérêt à leur égard une fois les données recueillies lors des entretiens, alors qu'ils étaient dans l'attente d'une compréhension – et peut-être d'une reconnaissance – plus générales. L'annonce de la dite journée de restitution a donc été accueillie avec satisfaction et a été honorée d'une participation importante des formateurs. Il n'est pas sans signification de remarquer qu'une telle journée a semblé remplir complètement sa fonction eu égard aux interlocuteurs de terrain : aussi forte leur attente avait-elle pu être avant, d'autres demandes n'ont pas été formulées à sa suite.

Si les formateurs ont été très attentifs aux conclusions des chercheurs quant à la compréhension des différents paramètres de l'entretien de formation, ils se sont aussi montrés questionnant au sujet de la recherche elle-même. Pour tenter de le dire en peu de mots, les formateurs semblaient notamment préoccupés par la construction d'un savoir par les chercheurs qui leur aurait été complètement étranger, processus par lequel ils auraient pu se sentir dépossédés de leur savoir propre. A l'opposé, un sentiment de compréhension et de satisfaction s'est exprimé devant l'analyse explicitement prudente et complexe des chercheurs. De ce point de vue, on évoquera un processus de déconstruction des représentations à l'égard de la recherche. On peut comprendre, en effet, qu'alors que les acteurs de terrain sont aux prises avec les difficultés de situations de formation toujours inédites et, on l'a dit, complexes, il serait problématique que les chercheurs leur renvoient des « évidences » qui leur auraient (complètement) échappé, tant en ce qui concerne leur fonctionnement qu'en ce qui concerne une forme d'appréhension plus générale de la situation de formation. La restitution a ainsi pu être formatrice de deux points de vue : en montrant la recherche en train de se faire, ses processus et son caractère hypothétique notamment ; en rassemblant une communauté apprenante – différents formateurs ne se connaissant pas au

Pérez-Roux T & Hétier R. (2011). Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ? In J-Y Robin & I. Vinatier, *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'harmattan, coll. Action et savoir, pp. 279-306.

préalable, avec différents chercheurs – au sein de laquelle les formateurs avaient voie au chapitre.

3. Enjeux et perspectives

3.1. Articulation

Le dispositif étudié et ses déclinaisons en termes de formes collaboratives soulignent une forte articulation pratique-théorie-pratique (Altet, 2000). Les différents cadres conceptuels viennent partiellement éclairer la pratique ; la pluralité des regards des praticiens, les savoirs plus ou moins formalisés qu'ils mobilisent, nourrissent le retour sur l'action. On saisit, dans cet espace, combien l'articulation recherche et formation peut conduire à un développement professionnel pour l'ensemble des acteurs concernés, quelque soit leur statut. Chacun apprend des autres et de la situation (de) mise au travail, construisant dans l'altérité un requestionnement de son activité professionnelle.

Enfin, en travaillant la triangulation professionnel-groupe-chercheur, le dispositif lutte contre l'objectivation forcée qui, dans certains formes d'analyse de pratique, oublie en quelque sorte le sujet se formant (Perez-Roux, 2010).

3.2. Ouverture

Le dispositif étudie le déplacement du sujet singulier, impliqué dans son activité, vers un collectif de travail à même de traverser avec lui un certain nombre de principes d'action qu'il convient de définir. Se pose alors, comme nous l'avons vu précédemment, la question du genre, dans un métier ou une fonction non sédentaire, nourrie de controverses professionnelles, indispensables pour garder vivant le transfert des activités (Clot, 2007). Ainsi, l'entrée dans le monde professionnel suppose « *l'examen d'une rencontre entre une culture professionnelle (définie à travers des valeurs, des règles, des finalités et des pratiques et conditions d'exercice communes) et des individus, nouveaux membres de cette profession* » (Malet, 2007, 669). Le dispositif proposé ouvre sur un espace professionnel qui permet, dans un temps différé, de revenir sur l'action pour l'analyser avec d'autres, de poser un certain nombre de repères qui font sens pour les participants et d'institutionnaliser, au sein du groupe et avec l'aide du chercheur, ce qui semble relever d'un rapport au métier partagé et assumé.

En permettant le co-travail d'acteurs pluri-catégoriels (étudiants, formateurs, chercheurs) concernés par les nouvelles problématiques de l'accompagnement sur le terrain, ce dispositif ouvre un espace de réflexion particulièrement fécond dans les nouvelles modalités de formation des enseignants et, au-delà, dans les métiers de l'éducation, de la santé et du travail social.

3.3. Transférabilité

En quoi un dispositif d'accompagnement comme celui d'OUFOPREP pourrait se révéler pertinent dans le contexte à venir de la formation initiale et continue ?

Imaginer ce dispositif dans le cadre des masters serait pertinent à condition que la recherche soit pensée selon des modalités intégrant des collaborations de ce type entre formateurs de terrain, chercheurs et étudiants. Se pose immédiatement un problème de faisabilité organisationnelle couplé à un problème d'implication (voire de volontariat) des différents acteurs concernés. Par exemple, tous les étudiants sont-ils susceptibles d'entrer dans une

Pérez-Roux T & Hétier R. (2011). Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ? In J-Y Robin & I. Vinatier, *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'harmattan, coll. Action et savoir, pp. 279-306.

dynamique de recherche-action ? Tous les formateurs de terrain sont-ils à même de s'engager dans ce type de travail réflexif sur leur activité de conseil ? Combien de chercheurs devraient être mobilisés sur (et convaincus de) ce type de dispositif ? Sur quel cadre théorique d'appui ? On saisit bien les limites de ce dispositif en formation initiale, en même temps que se préfigurent des déplacements vers des études de cas, objectivées, structurantes et sans doute nécessaires.

La réémergence du « sujet de l'action » semble aussi problématique dans l'année de stagiarisation durant laquelle l'enseignant doit assurer (actuellement) un plein service d'enseignant, plus ou moins accompagné sur le terrain, tout en se formant. Dans ce nouvel espace de la formation, le temps nécessaire à la réflexivité se frotte dangereusement aux urgences repérées sur le terrain.

On peut donc convenir que ce dispositif de recherche collaborative est davantage transposable (dans des formes adaptées) aux « nouveaux » formateurs de terrain, confrontés à l'urgence des situations d'accompagnement des entrants dans le métier (fonctionnaires-stagiaires). A ce niveau, il semblerait opportun de créer des espaces d'accompagnement différents (et complémentaires ?) de ceux proposés par l'institution (employeur), en articulant activité prescrite, activité réelle et réflexivité par la médiation du groupe et du chercheur (tiers). Cette proposition pourrait constituer un point d'appui essentiel pour la formation continue de formateurs très sollicités, sans forcément avoir les moyens de construire leur professionnalité, entre réponse aux injonctions institutionnelles (versant évaluatif) et souci de développer le versant formatif de l'accompagnement.

Ce dispositif semble aussi pertinent pour que des formateurs pluri-catégoriels travaillent ensemble et construisent un nouvel espace d'accompagnement : une formation à et par la recherche. Cette perspective suppose de travailler à une intelligence des interventions brèves dans une temporalité longue, nécessaire pour s'inscrire dans une visée de développement professionnel.

Références bibliographiques

Alsène, M ; Gamache, M et Lejeune, M. (2002). Gestion des savoirs et gestion des compétences : une articulation possible, mais limitée. *Colloque en Gestion des compétences et des connaissances*. Nantes, p. 27-31.

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.

Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et Formation*, 46, 61-80.

Bergier, B. (2001), *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales : intérêts et limites*, Paris : L'Harmattan.

Biemar, S., Dejean, K & Donnay, J. (2009). Un dispositif de formation universitaire pour des enseignants centré sur la co-construction de savoirs et le développement mutuel des chercheurs et des praticiens. *Colloque inter IUFM : Formation universitaire des enseignants : enjeux et pratiques*. Arras, 2-4 mai 2007, pp. 111-121.
www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/colloqueFPU_tome2_version.def.pdf

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education et didactique*, 1, 83-94.

Cochran-Smith, M et Lytle, S-L. (1999). Relationships of knowledge and practice : teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.

Pérez-Roux T & Hétier R. (2011). Des dispositifs d'analyse de pratiques aux recherches collaboratives : quelle dynamique de déplacement des professionnels ? In J-Y Robin & I. Vinatier, *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'harmattan, coll. Action et savoir, pp. 279-306.

Defrenne, J & Delvaux, C. (1991). *Le management de l'incertitude : l'adhésion partenariale*. Bruxelles : De Boeck.

Durand, M. (2003). *Analyse des pratiques et formation des enseignants*. Enquête IUFM, académie de Montpellier.

Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In C. Gohier et C. Alin (sdr) *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'harmattan, pp 195-212.

Malet, R. (2007). De l'acculturation à la subjectivation : approche de la formation des enseignants. *Ethnologie Française*, XXXVIII, 4, 663-670.

Perez-Roux. T (2005). Etat des lieux de l'analyse de pratiques à l'IUFM des Pays de Loire, in *L'analyse de pratiques en questions*, Collection Ressources n° 8, juin 2005. IUFM des Pays de Loire, pp. 21-25. www.paysdelaloire.iufm.fr/IMG/pdf/analyse_de_pratiques.pdf

Perez-Roux. T. (2010). Quelle prise en compte du Sujet dans la formation des enseignants ? Enjeux et limites d'une approche clinique. In G.Baillat, D. Niclot et D.Ulma (sdr.). *La formation des enseignants en Europe*. Bruxelles : De Boeck, pp.127-138.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR

Wittorski, R. (2003). *Configurations de professionnalisation par l'analyse des pratiques*. Enquête IUFM de Bretagne.