

UN NOUVEAU REGARD SUR L'ACTION ÉDUCATIVE :

l'analyse des pratiques professionnelles

*Madeleine Maillebois
Maria-Drosile Vasconcellos*

Depuis une dizaine d'années, on assiste en France à la parution d'un ensemble de travaux concernant l'analyse des pratiques professionnelles. Il s'agit, dans la plupart des cas, de questions relatives au rapport entre la connaissance et l'action.

Il est intéressant de noter que ce thème émerge dans plusieurs champs d'activités et interroge la pratique de professionnels aussi différents que possible : les ingénieurs, les gestionnaires, les travailleurs sociaux, les médecins et plus récemment les enseignants.

On peut se demander les raisons pour lesquelles, dans ces divers domaines d'activités, des chercheurs et des praticiens se sont appliqués à traiter des questions aussi vastes et générales – relation connaissance et action – d'autant plus que les caractéristiques des pratiques de recherche dans tous ces champs professionnels se fondent sur la confrontation permanente entre les élaborations théoriques et les pratiques de terrain.

On serait tenté d'expliquer l'importance de ce thème sous un double aspect :

Repère bibliographique

Perspectives documentaires en éducation, n° 41, 1997

– d’une part, les transformations générales dans la société d’ordre économique, social, culturel et autres, ont favorisé l’émergence de nouvelles demandes en termes de capacités et de compétences. Les mutations économiques et sociales se traduisent par une intellectualisation du travail salarié qui exige un développement des tâches de conduite, de gestion et de réalisation de la production. Ces changements s’étendent progressivement à l’ensemble des organisations sociales qui, à leur tour, soulèvent des interrogations sur leur propre fonctionnement. Les pratiques professionnelles sont ainsi questionnées à la fois par le praticien qui réfléchit sur son action en termes d’efficacité professionnelle et par le chercheur qui veut contribuer à l’avancée des connaissances ;

– d’autre part, ce type d’interrogation, dans les divers domaines professionnels, porte sur une catégorie particulière de phénomènes dont la principale caractéristique est de mettre en jeu des actions. On peut considérer qu’il s’agit, en réalité, d’un nouveau regard porté sur l’action. Et ceci n’est pas sans rapport avec le renouvellement d’approches théoriques, notamment en sociologie et en psychologie, concernant l’action sociale ou l’appropriation par l’individu de ses expériences qui deviennent des connaissances sur tel ou tel sujet. En effet, il semble important d’évoquer les nouvelles approches qui traitent de questions relatives aux conduites individuelles et sociales, notamment celles désignées en termes de “logiques d’action”. Ces diverses approches ont en commun de tenter d’éclairer les “raisons d’agir” des individus dans leurs diversités d’objectifs, d’intentions, ou même des discours qu’ils élaborent sur leurs propres conduites. Sans vouloir esquisser ici toute l’étendue de ce renouvellement théorique, il n’en reste pas moins que ceci permet d’envisager l’acteur non seulement comme porteur de comportements mais aussi comme producteur d’actions. Cela conduit à poser la question de l’action comme moyen de connaissance. De ce fait, l’interrogation fondamentale est celle de savoir si les connaissances ainsi produites sur l’action sont utiles dans l’action ?

De ce point de vue, les recherches actuelles relevant de l’analyse des pratiques marquent un tournant par rapport aux travaux antérieurs. On n’y retrouve plus, comme dans la logique de recherche appliquée ou celle de recherche action, la séparation qui existe entre un praticien et un chercheur. Le discours sur la méthode proposé par ce type d’approche exige que le praticien essaie de changer une situation dans laquelle il est l’acteur (et le chercheur) principal. Certes, tous

les praticiens ne seront pas des chercheurs au sens habituel du terme. Il est nécessaire d'établir une distinction entre la réflexion dans l'action et la démarche du chercheur, de même il ne faut pas confondre recherche et intervention.

Ce sont ces interrogations ainsi suscitées autour de ce thème – analyse des pratiques – qui nous ont conduit à présenter cette synthèse bibliographique. Elle se limite à présenter le paysage d'un ensemble de recherches récentes dans le champ de la formation des enseignants et de leurs pratiques. Loin d'être exhaustive, cette présentation n'a pour ambition que d'introduire ce thème à partir d'une littérature récente qui organise peu à peu un espace où ces travaux se fraient un chemin et délimitent un champ de connaissances.

Il est question ici de "manières de faire" et leur analyse constitue un objet d'étude. Plus que le compte rendu d'un champ de connaissances en construction, ce travail propose, on l'espère, des repères, soulève des questions et invite à une réflexion sur les pratiques dans le champ des activités d'enseignement.

Cette bibliographie s'intéresse plus particulièrement à l'analyse des pratiques dans le champ de l'enseignement. On laissera donc dans l'ombre des travaux importants réalisés sur cet objet dans le secteur de la santé, du travail social et de la formation des adultes. La bibliographie ci-après regroupe une grande partie des documents qui permettent d'apporter un éclairage tant à la notion même d'analyse de pratiques qu'à la réalisation concrète de celle-ci. La bibliographie se propose de "débroussailler" les apports des sciences humaines sous-jacents à la notion de pratique. Les travaux concernant les savoirs, leur construction puis leur mobilisation dans l'action constitueront l'objet de la première partie de la bibliographie. Les travaux consacrés à la notion de décision, de stratégie et des logiques de l'action semblent être particulièrement éclairants. Si la bibliographie permet de proposer des orientations théoriques bien distinctes, les analyses de pratiques réalisées combinent, le plus souvent, diverses orientations théoriques. La deuxième partie regroupe des documents relatifs à l'analyse de pratiques dans un champ professionnel bien particulier qu'est celui de l'éducation.

1. L'émergence de l'analyse des pratiques

Un examen attentif de la littérature consacrée à l'analyse des pratiques professionnelles dénote que l'émergence de ce thème est la conséquence de deux phénomènes concomitants : d'une part, l'évolution récente des sciences sociales a beaucoup contribué au renouvellement des approches concernant la formation des enseignants. Les apports des savoirs sur les apprentissages, sur l'expertise pédagogique, sur les représentations des pratiques, sur la constitution d'une "pensée enseignante" ont contribué à modifier la problématique sur l'action des enseignants et à constater les limites des modèles pédagogiques traditionnels.

De plus, les apports de la sociologie des organisations ont favorisé la prise en compte de l'établissement scolaire comme objet d'étude. C'est dans l'institution que les tâches d'enseignement se concrétisent, les stratégies pédagogiques s'élaborent et que les destins scolaires se scellent. Les pratiques pédagogiques sont alors appréhendées en tant que rapports sociaux impliquant la division des tâches, des rapports de pouvoir et d'autorité et qui ne sont pas dénués d'affects et de l'engagement inconscient de chacun (1). Être enseignant comporte un apprentissage organisationnel visant à comprendre les interactions dans les groupes, le fonctionnement des institutions ainsi qu'à dévoiler les contraintes ou les règles informelles à suivre. Ces savoirs sur l'institution scolaire ont permis non seulement de modifier les comportements ou les attitudes (passivité et soumission aux impositions réglementaires) mais surtout de promouvoir des projets, des possibilités de création et de pouvoir sur les événements. Autant de conditions qui permettent de dépasser les modèles routiniers et bureaucratiques.

D'autre part, les changements institutionnels dans le système éducatif ont contribué à modifier le rôle des enseignants. Depuis l'après-guerre, l'accroissement et l'hétérogénéité des publics scolarisés ont contribué à des réformes institutionnelles (diversification des filières, par exemple) et à l'adaptation des pratiques dans un souci de réussite du plus grand nombre de jeunes. À partir des années quatre-vingt-dix, les réformes entreprises concernent le corps enseignant : face aux nouvelles contraintes, un nouveau mode de gestion de carrières, de recrutement et de formation des personnels est mis en place par les instances ministérielles. Une polémique s'instaure car certains auteurs considèrent que les enseignants deviennent des exécutants ou "prestataires de services" (2).

Le comportement des enseignants face à des contraintes traduit une manière différente de concevoir et d'exercer son métier. Plusieurs recherches se développent sur ce thème, centrées sur le passage du métier à la professionnalisation de l'activité enseignante (3).

Dans cette problématique, l'accent est mis sur le praticien doté d'un statut d'enseignant professionnel, comportant des compétences spécifiques et spécialisées qui s'appuient sur des apports des sciences humaines, et des savoirs pratiques acquis par l'expérience (Perrenoud, 1993). La professionnalisation implique non seulement l'application des techniques et des règles de la profession mais aussi l'élaboration de stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels, en développant l'expertise de l'action (Perrenoud, 1993).

Cette toile de fond soulève plusieurs interrogations et laisse prévoir une réflexion sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de l'acte d'enseigner. La représentation de celui-ci devient de moins en moins technique ou routinière, réduite à l'application des règles prédéfinies. Au contraire, l'intérêt est focalisé sur des capacités de délibération individuelle et collective sur les pratiques, les capacités de décisions dans les situations variées et complexes de classe, souvent imprécises. En somme, enseigner demande l'apprentissage d'actes complexes de prises de décisions et de gestion de situations pédagogiques, connaissances construites dès les premières années de pratique et qui confèrent un statut professionnel à ceux qui les possèdent (Perron, 1991).

C'est l'émergence de l'enseignement réflexif. Cette notion naît de l'idée du "praticien réflexif" proposé par C. Argyris (1994) sur les "savoirs d'action" et ceux de D. Schön sur "l'agir professionnel". C'est une introduction à la théorie d'action à partir de l'observation des praticiens avec lesquels ils ont travaillé, notamment dans le domaine de la consultation organisationnelle. Dans un premier moment, ils s'intéressent à l'écart systématique entre la théorie professée par un acteur et la théorie qu'il pratique. Ce phénomène est utilisé pour expliquer la difficulté du perfectionnement professionnel ayant recours uniquement à la théorie professée. En prolongeant leurs travaux, ils s'intéressent aux relations individus et organisation et sur la manière de créer des organisations "apprenantes". Selon ces auteurs, c'est au niveau de l'individu, membre de l'organisation, que se situe le levier de l'action. C'est lui qu'il faut aider à changer sa manière de raisonner. Argyris et Schön considèrent que les membres de l'organisation doivent

apprendre une nouvelle théorie d'usage et être capables d'apprentissage, non seulement pour résoudre des problèmes routiniers, mais aussi pour innover lorsqu'ils sont confrontés à des situations embarrassantes.

Cette manière de "réfléchir dans l'action" représente pour Schön une caractéristique épistémologique de la pratique de l'enseignant et serait à la base d'un modèle pour la formation. F. Tochon qui introduit en France ce courant de pensée, considère que celle-ci a un impact considérable dans la recherche sur l'apprentissage. "Le point à retenir est qu'au cours de la dernière décennie, la place de la théorie a changé par rapport à la pratique. Alors que, pendant longtemps, on estimait que le but des formations était de transmettre la théorie et celui des enseignants de l'appliquer, on conçoit maintenant que la théorie est un langage possible, en quête de cohérence, au service de la description et de l'explication des pratiques. Le praticien possède un ensemble de modèles implicites. Approfondir la compréhension du terrain, permet d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement de "l'intérieur". Si les enseignants se fient aux pensées pratiques, ils sont alors amenés à élaborer leurs propres cadres conceptuels : ils deviennent chercheurs sur le terrain" (Tochon, 1993, p. 68).

Ce courant est complété par le thème de l'expertise de Berliner (1987) qui distingue l'expert du novice : le premier a une capacité à sélectionner les informations pertinentes et, grâce à des pratiques devenues routinières, à généraliser un mode d'improvisation planifiée.

Ces travaux d'origine anglo-saxonne rencontrent un vif intérêt en France, au moment même où l'on s'interroge sur les nouvelles modalités de formation des enseignants. Introduite par des professionnels d'autres secteurs d'activités (travailleurs sociaux, formateurs), la notion d'analyse des pratiques professionnelles semble avoir bénéficié du questionnement plus vaste entre savoir et pratique. La question des pratiques apparaît issue de plusieurs sphères disciplinaires : la sociologie, la psychologie, la psychologie cognitive, la psychologie du travail, la psychanalyse, la psychosociologie, la didactique et la pédagogie (voir en particulier les parties 1.1, 1.2 de la bibliographie).

2. Les savoirs des enseignants et leur mobilisation dans l'action éducative

Le thème "analyse des pratiques professionnelles" n'apparaît qu'assez récemment dans la formation des enseignants. Dès la fin des années soixante, c'est dans la formation des adultes que ce type d'analyse se développe. Ce thème figure parmi les principaux éléments constitutifs de champ de connaissances précis. L'analyse des pratiques pédagogiques apparaît au cœur des travaux sur la formation continue notamment ceux de Marcel Lesne. Ensuite cette démarche se glisse progressivement dans le champ de la formation des enseignants. Plusieurs dispositifs d'analyse des pratiques sont mis en place dans certains IUFM et MAFPEN. C'est tout récemment que des revues ou des ouvrages collectifs relevant de l'univers des enseignants rendent compte de réflexions, de débats, d'expériences autour de l'analyse des pratiques. L'actualité de ce thème présente l'intérêt d'un travail de synthèse bibliographique, mais également des difficultés inhérentes à cette contemporanéité. Dans ce cas, il était prudent de se référer aux définitions des termes par ceux ayant le plus œuvré dans ce domaine et qui permettent le mieux d'éclairer cette démarche.

"...L'analyse des pratiques professionnelles ne peut pas s'improviser : elle convoque des savoirs, mais aucun de ces savoirs, ni même leur somme, n'est suffisant (...des savoirs de l'ordre des disciplines concernées et leur didactique, la psychologie, la sociologie, la pédagogie, les sciences de l'éducation...); elle convoque des savoir-faire "professionnels" qui ne peuvent jamais être déduits directement de ces savoirs, qu'il faut pouvoir observer... et dire ; elle convoque des valeurs, ce qui la lie à une culture et à une éthique ; elle vise à "nouer" tout cela pour produire du sens, tant pour celui qui a été l'acteur de telle ou telle pratique qu'on analyse, que pour autrui si l'on travaille dans un cadre collectif ; il s'agit, peut-être aussi, de produire explicitement du savoir professionnel, qui reste si souvent implicite tant pour le praticien que pour le chercheur. De plus, il ne suffit pas de savoir analyser sa propre pratique pour apprendre à autrui à analyser la sienne ou pour l'aider à le faire. Cependant on y est souvent amené en formation initiale ou continue." *Cahiers pédagogiques*, n° 346, sept. 1996, p. 11.

Pratiques : "Dans le sens le plus courant, est alors "pratique" toute application de règles, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, qui permet donc d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions... Ainsi ...la pratique, bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire. La pratique est tout à la fois la règle d'action... et son exercice ou sa mise en œuvre... d'un côté, les gestes, les langages, les conduites ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués... Les pratiques sont des objets sociaux, abstraits et complexes... Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse. Les pratiques sont observables ou décrites par des agents qui leur sont extérieurs mais peuvent être aussi racontées, récitées et observées par leurs auteurs."

Beillerot, Jacky, *L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? Cahiers pédagogiques*, n° 346, sept. 1996, p. 12-13.

Analyser : "Décomposition en éléments des idées, des notions et des concepts, et analyse est ici le propre d'une démarche et d'une méthode de pensée. Cependant, dans la réalité humaine le tout n'est pas simplement la somme des parties. Des choses échappent donc à l'analyse." Beillerot, Jacky, *op. cit.*

Professionnelles : "S'attache à un métier et il s'agit toujours d'une activité de transformation dans des conditions économiques et sociales déterminées." Beillerot, Jacky, *op. cit.*

"L'analyse des pratiques est donc une démarche de théorisation des pratiques à partir de modèles et concepts issus de recherches ou de la formalisation des outils qui émanent de la confrontation des praticiens eux-mêmes." Blanchard-Laville, Claudine, *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan, 1996, p. 18.

Ces références soulèvent des interrogations, notamment celles qui concernent les "savoirs des enseignants" : comment les connaissances sont-elles produites, véhiculées ou légitimées ? Existe-t-il un savoir spécifique à la profession enseignante qui le différencie d'autres savoirs ?

L'ouvrage de C. Gauthier, M. Tardif, N. Meillouki (1993) affirme que les connaissances des enseignants ne relèvent ni de la science, ni

de la technologie mais plutôt de pratiques professionnelles. Ces pratiques sont déterminées par l'institution scolaire, par les conditions de travail des enseignants ainsi que par le contexte d'interactions dans la classe. Marguerite Altet (1996) décrit les savoirs des enseignants comme étant liés à l'action, à l'adaptation à la situation. Ces savoirs se construisent dans l'action, à des fins d'efficacité ; ils sont contextualisés, incarnés, finalisés. Élaborée dans l'expérience vécue, la constitution de ces savoirs met à contribution des perceptions et interprétations réalisées dans des situations antérieures. Par ce biais ce sont des savoirs d'intégration (Altet, 1996). Cette articulation – savoir et adaptation à la situation – se fait de manière implicite que seule la démarche réflexive permet d'élucider.

L'activité enseignante étant fondamentalement relationnelle, avec des interactions multiples, elle est confrontée aux contraintes et aux incertitudes des situations pédagogiques. Elle est le produit des conditions de déroulement de l'action et de la réaction des acteurs. Mais c'est précisément à cause de cette incertitude et de la nécessité d'"improvisation" permanente qu'elle est formatrice. Elle seule accorde à l'enseignant la capacité de développer des "habitus" (des dispositions acquises dans et par la pratique réelle) qui permettent à celui-ci de faire face aux imprévus, aux obstacles rencontrés. Ph. Perrenoud (1996) considère qu'un travail sur l'habitus par le "savoir analyser" est formateur car il permet à l'enseignant de prendre conscience de ce qu'il fait et de se "former à la lucidité".

Ce "savoir analyser" serait, en outre, la capacité des enseignants à formaliser les savoirs empiriques à travers l'articulation processus d'action-formation-recherche. Considérant que toute situation pédagogique n'est jamais reproductible à l'identique, la pratique appropriée est celle d'un enseignant particulier qui travaille avec des élèves particuliers (Altet, 1996).

L'enseignant n'étant plus considéré comme ayant pour tâche principale la transmission des savoirs mais comme celui "qui organise des situations favorisant la construction de compétences par l'élève lui-même" (Charlot, 1990), les savoirs qu'il mobilise sont multiples et variés. Ainsi de nouvelles capacités sont exigées notamment autour de l'observation (Kohn, Altet, Postic), de diagnostic (entre autres, Vermersch), d'expertise (Tochon, Charlier, etc.) ainsi que ceux qui traitent du métier d'élève (Montandon, Perrenoud).

La formation à la complexité du métier d'enseignant (Belair, 1996), la formation pratique des enseignants vue en tant qu'"intelligence

professionnelle" (Carbonneau, Hetu), la formation par une démarche clinique (Cifali) apparaissent comme autant de dimensions qui interrogent les compétences requises par le nouveau profil des enseignants. Les questions posées concernent alors la nature de ces compétences, les modalités de leur construction et celles de leur acquisition.

2.1. Les nouvelles compétences professionnelles et l'incidence sur l'analyse des pratiques

Il faudrait tout d'abord s'interroger sur la signification de "compétence professionnelle" attachée à la profession enseignante. M. Altet (1996) l'utilise en tant qu'un ensemble de savoirs, savoir-faire nécessaires à l'exercice professionnel d'enseignement. Ou alors celle d'Anderson (1986) "connaissances, habiletés et attitudes nécessaires pour assurer les tâches et rôles de l'enseignant". La plupart des auteurs ayant élaboré des réflexions à ce sujet évoquent d'emblée le changement radical de la représentation du métier d'enseignant. En France, la loi d'Orientation sur l'éducation (1989) qui place "l'élève au centre du système éducatif" a conduit au remaniement des finalités éducatives et à la réorientation des stratégies d'apprentissage. La transmission du savoir n'est plus un objectif en soi : elle est complémentaire à la construction du savoir par l'élève (Clerc, 1996). L'enseignant cesse d'être l'unique source d'information puisqu'il apprend à l'élève à accéder à d'autres sources par l'acquisition des "technologies du travail intellectuel" (4). Le rapport du Recteur D. Bancel, commandité par le ministère avant la mise en œuvre des IUFM, établit une sorte de noyau de compétences professionnelles : conduite des situations d'apprentissage et gestion des phénomènes de la classe. Mais cette politique considère également que l'établissement scolaire n'est plus un lieu clos, mais "un terrain d'échanges entre le monde scolaire et l'environnement économique et social". Les enseignants sont désignés comme acteurs de ces échanges et invités à développer des capacités qui leur permettront de tenir ce rôle (Clerc, 1996). De ce fait, on observe que les compétences professionnelles des enseignants sont doubles : compétences de l'expertise et compétences sociales et relationnelles.

– Compétences d'expertise : conception, organisation et conduite des situations d'apprentissage. Ainsi perçue, cette compétence profes-

sionnelle se distingue de la conception de la didactique. Certains considèrent que les compétences en didactique restent le point d'ancrage de toute formation. Dès que l'on traite de l'articulation entre théorie et pratique, c'est la didactique qui permet de donner un cadre de référence. La pratique, dans ce cas, apparaît comme "l'illustration ou la problématisation du savoir didactique théorique et non comme productrice de savoirs nouveaux pour le formé" (Beriot, Cayol Monin, Mosconi, 1992). La conception caractérisée en termes de "pratique professionnelle" ou d'expertise est fondée sur l'idée de pratiques au pluriel. Elle exige la maîtrise d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire très complexes. La construction et l'appropriation des savoirs théoriques se font dans un mouvement entre les deux pôles constitutifs de la formation (théorie et pratique). Vu sous cet angle de l'expert, l'enseignant est "un sujet dont l'essentiel du savoir est fondé sur l'expérience. La pratique, à l'insu du praticien, se nourrit de la théorie : les connaissances scientifiques (sciences sociales) infiltrent l'activité professionnelle" (Clerc, 1996). Ph. Meirieu, partant des savoirs de la psychologie et de la psychosociologie, a élaboré des outils qui permettent de comprendre, de donner du sens et de mettre en relation des savoirs en sciences humaines et les pratiques observables sur les lieux d'enseignement.

Il s'agit ainsi de constituer un ensemble de références, une sorte de "savoir sur la pratique" (Malglaive, 1990) permettant de donner un sens aux observations, de fournir une cohérence aux actions, voire des schèmes de perception nécessaires à la compréhension de la pratique.

- Compétences sociales et relationnelles sont considérées, d'une part, comme permettant de déterminer sa propre position à l'égard des enjeux sociaux de l'école ; de développer des attitudes favorisant à la fois la relation pédagogique et institutionnelle ; usage des savoir-faire sociaux (organisation, négociation, gestion des conflits, etc.). D'autre part, plusieurs auteurs considèrent que cet axe de compétence participe, dans la formation des enseignants, à la construction d'une identité professionnelle (entre autres Barbier, Bourdoncle, Tanguy).

F. Clerc rappelle que "l'identité professionnelle s'élabore à partir des traits profonds de la personnalité et d'images sociales, selon deux mouvements contradictoires : une identité construite pour autrui et une identité pour soi. L'identité est ainsi une construction qui relève à la fois d'un processus relationnel et biographique.

Ce jeu complexe de représentations sociales et personnelles est à la base de la manière dont les enseignants assurent leur rôle dans la

classe et dans la vie en général. Ces représentations constituent un véritable "savoir de métier", implicite et allant de soi et peu susceptible d'être remis en cause. Or, elles ont une influence considérable sur les pratiques professionnelles des enseignants. Là encore les dispositifs de formation traditionnels des enseignants ne se réfèrent guère à cette dimension dans le travail pédagogique.

Il est important encore de souligner l'acquisition des capacités par les enseignants à travailler en groupe. Autour de l'idée d'un projet éducatif, le travail collectif implique à la fois l'acceptation des conflits (idéologique, d'intérêt personnel ou catégoriel) et de coopération ou solidarité. Considéré longtemps comme une activité presque libérale, l'acte d'enseigner s'inscrit dans un contexte déterminé par les enjeux de l'établissement et des relations de celui-ci avec son environnement. La situation de l'enseignant n'est plus celle de décideur souverain et solitaire mais elle relève d'un travail d'équipe éducative, disposant certes d'une marge d'autonomie mais inscrite dans l'organisation locale. En termes de formation cette dimension suppose l'action permettant l'émergence des savoir-faire collectifs et des capacités d'analyse des demandes locales, en particulier celle de la vocation de l'établissement.

2.2. Des dispositifs d'analyse des pratiques

Le numéro 346 des *Cahiers pédagogiques* consacré à l'analyse des pratiques professionnelles présente un nombre important de dispositifs, d'outils, de démarches. La variété de ces activités permet de découvrir la diversité des orientations et leur variation d'un IUFM à l'autre, et des expériences menées dans plusieurs MAFPEN.

La mise en place des structures propres à l'analyse des pratiques, dans l'enseignement reste ponctuelle, partiellement institutionnalisée et relève de l'initiative de quelques formateurs ou chercheurs (Altet, 1996).

On observe également que ces dispositifs présentent peu de points communs soit en langage soit en modèles ou en outils conceptuels. Ils se réfèrent à plusieurs approches disciplinaires de type psychologique (Baillauquès), psychanalytique (Blanchard-Laville, Cifali), psychosociologique (Monteil), sociologique (Perrenoud, Sirota), didactique (Giordan, Astolfi, Develay, Brousseau), pédagogique (Altet, Bru, Meirieu) ou linguistique (Galatanu).

À partir de différents outils conceptuels, plusieurs grilles de lecture des processus de formation sont élaborées et elles contribuent ainsi à mieux éclairer l'action pédagogique.

Simultanément aux outils conceptuels, ce type de pratique fait appel également à des outils "médiateurs" : l'audiovisuel. Ils favorisent le travail de décryptage et de relecture d'une pratique à l'aide des concepts issus des savoirs en sciences humaines.

M. Carbonneau et J.-C. Hetu (1996) constatent que l'observation en vidéo de séquences pédagogiques contribue à la construction d'une "pensée enseignante" chez le "novice". Par une analyse réflexive de ses propres pratiques, l'usage de cet outil (vidéo) favorise l'élaboration et la construction de ses propres schèmes d'action et de modèles d'enseignement.

M. Cifali (1996) prône l'adoption d'une démarche clinique permettant au formé de parler de sa pratique et de son implication ainsi que l'émergence d'une "intelligence clinique".

Ph. Perrenoud propose des dispositifs de formation visant à développer des compétences professionnelles telles que : pratique réflexive, observation et échanges sur les représentations et la pratique, écriture clinique, vidéo formation, entretien d'explicitation, etc.

Cette réflexion sur les dispositifs de formation propre à l'analyse des pratiques suppose que l'on s'interroge sur les conditions de diffusion et d'utilisation des savoirs par des praticiens. C. Étévé (1993) a bien montré que la littérature pédagogique a une influence sur les changements d'attitudes, de pratiques des enseignants, l'accès à de nouvelles fonctions. Les usages sociaux de lectures pédagogiques semblent être liés aux histoires collectives et individuelles de la construction des connaissances et des formes de socialisation professionnelle. On peut penser que la diffusion de cette "pensée enseignante" concerne l'enseignant-expert et que les modes de raisonnement proposés deviennent des outils importants pour les "novices" en les sensibilisant ou en les invitant à voir autrement leurs pratiques.

Les réflexions sur la lecture et le développement de l'analyse des pratiques ont conduit certains auteurs à s'intéresser à l'autoformation. Définie comme un "processus éducatif qui s'exerce à tous les âges de la vie, dans les institutions, sans elles ou contre elles", l'autoformation selon J. Dumazedier (1985) est un "concept sociologique qui met en cause le rapport des sujets sociaux aux institutions (école, entre-

prise,...) dans les sociétés d'aujourd'hui." Les pratiques sociales, individuelles ou collectives, que représente l'autoformation, "ne sont pas un aspect complémentaire, mineur du processus éducatif, vécu aujourd'hui dans une société en changement. C'est, au contraire, l'aspect majeur du réajustement permanent des connaissances et des capacités exigées par une société évolutive où l'obsolescence des savoirs appris s'est accélérée et généralisée" (Dumazedier, 1985).

C. Étévé souligne que cette préoccupation de diffusion et le souci de mieux connaître les usages de ces connaissances ont inspiré un certain nombre d'études sur l'écriture. Ainsi la pratique répandue dans les IUFM d'élaboration d'un mémoire professionnel représente l'occasion d'analyser les compétences sollicitées et engendrées dans ce type d'exercice. La caractéristique principale de ce type de mémoire est qu'il prend pour objet une pratique sociale et professionnelle. Dans le cas de futurs enseignants, ce travail consiste à rendre compte de la façon dont l'enseignant structure la situation pédagogique. Cela permet, en outre, d'envisager des actions possibles, de se donner des buts, de préciser des intentions, de planifier son activité. Plusieurs auteurs dégagent une "pédagogie du mémoire" : développement d'une capacité de questionnement ancrée dans une pratique réelle et de créativité (invention, conception). En outre, le mémoire peut représenter un travail préparatoire à un projet professionnel de longue durée et à une pratique réflexive constante sur leur activité.

L'élaboration des dispositifs de formation d'analyse des pratiques est centrée fondamentalement sur la réalité du métier d'enseignant. Ces dispositifs relèvent d'une volonté d'investigation et de compréhension de la complexité de plusieurs processus à l'œuvre dans l'acte d'enseigner. Ils contribuent ainsi à approfondir les interrogations sur l'interprétation et la conceptualisation des pratiques de référence et des compétences qu'ils mobilisent.

I. Les apports des sciences humaines et cognitives

I.1. *Savoir et connaissance*

- BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin, 1972. 257 p.
- BARBIER, Jean-Marie. dir. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 1996. 306 p., bibliogr.
- BARBIER, Jean-Marie, BEILLEROT, Jacky, CROZIER, Michel et al. *Savoir former : bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs*. Paris : Demos, 1996. 144 p.
- BEILLEROT, Jacky. Le savoir : rapport et appropriation. *Éducation permanente*, n° 47, janv. 1979, p. 45-51.
- BEILLEROT, Jacky. Savoirs et création dans les pratiques. *Éducatons*, n° 11, janv.-févr. 1997, p. 4-7.
- BEILLEROT, Jacky, BOUILLET, Alain, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine et MOSCONI Nicole. *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions Universitaires, 1989. 240 p.
- BEILLEROT, Jacky. dir., BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. dir. et MOSCONI, Nicole. dir. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 1996. 357 p., en particulier le chapitre I.
- BERTHELOT, Jean-Michel. *Les vertus de l'incertitude : le travail de l'analyse dans les sciences sociales*. Paris : PUF, 1996. 271 p. (Sociologie d'aujourd'hui).
- CHARLOT, Bernard. Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es. *Éducation permanente*, n° 47, janv. 1979, p. 5-21.
- CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, 1997. 112 p. (Poche éducation).
- CHAUVIRÉ, C. Quand savoir c'est (savoir) faire : Pierce, Wittgenstein et les problèmes des capacités. *Critique*, avril 1989, n° 503, p. 282-299.
- DEJOURS, Christophe. Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente*, n° 116, 1993-3, p. 47-70.
- DORÉ, Y. R. *Le désir de savoir : nature et destins de la curiosité en psychanalyse*. Paris : Denoël, 1988. 219 p.
- FORQUIN, Jean-Claude. *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck Wesmaël ; Éditions Universitaires, 1996. 247 p.
- FOUCAULT, Michel. *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard, 1975. 275 p.

- GIORDAN, André. dir., MARTINAND, Jean-Louis. dir. et REICHVARG, Daniel. dir. *Que savons-nous des savoirs scientifiques et techniques ?* Paris : LIREST, 1995. 549 p.
- HENRY, Michel. *La barbarie*. Paris : Grasset, 1987. 247 p.
- LADRIÈRE, Paul. La sagesse pratique, in : PHARO, Patrick. dir. et QUERE, Louis. dir. *Les formes de l'action*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1990, p. 15-38. (Raisons pratiques).
- MALGLAIVE, Gérard. *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF, 1990. 285 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- MOSCONI, Nicole. *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan, 1994. 362 p. (Savoir et formation).
- PIAGET, Jean. *Réussir et comprendre*. Paris : PUF, 1974. 256 p.
- PIAGET, Jean. *Le possible et le nécessaire*. Paris : PUF, 1982. 2 tomes, 172 p. + 176 p. (Psychologie d'aujourd'hui).
- POPPER, Karl R. *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot, 1973. 483 p.
- Le savoir et les pédagogues. *Éducation permanente*, n° 39-40, oct. 1977, 180 p.
- Savoirs institués, savoirs informels. *Sociologie et sociétés*, n° 1, 1991, 214 p.
- SCHLANGER, Jacques. *Une théorie du savoir*. Paris : Vrin, 1978. 188 p. (Problèmes et controverses).

I.2. Action

I.2.1. Sciences de l'action

- ARGYRIS, C., PUTNAM, R. et MC LAIRN-SMITH, D. *Action science*. San Francisco : Jossey Bass, 1985.
- ARGYRIS, Chris. *Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : InterEditions, 1995. 330 p.
- BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris : Minuit, 1980. 475 p. (Le sens commun).
- BOURDIEU, Pierre. *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil, 1994. 254 p.
- CERTEAU, Michel de. *L'écriture et l'histoire*. Paris : Gallimard, 1993. 358 p.
- CERTEAU, Michel de. *L'invention du quotidien. I - Arts de faire*. Paris : UGE, 1980.
- LADRIÈRE, Paul. dir., PHARO, Patrick. dir. et QUERE, Louis. dir. *La théorie de l'action : le sujet pratique en débat*. Paris : CNRS, 1993. 340 p. (CNRS sociologie).

- LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne*. Tome 1 : *Introduction*. Paris : L'Arche, 1958. 271 p. ; Tome 2 : *Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*. Paris : L'Arche, 1961. 360 p. (Le sens de la marche).
- MISES, Ludwig von. *Le caractère logique de la science de la conduite humaine*. Paris : Hermann, 1937.
- MISES, Ludwig von. *L'action humaine : traité d'économie*. Paris : PUF, 1985. 960 p. (Libre échange).
- NUTTIN, Joseph. *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : PUF, 1985. 383 p. (Psychologie d'aujourd'hui).
- SAINT-ARNAUD, Yves. BERNARD, Michel. préf. *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1992. 111 p. (Intervenir).
- SCHÖN, Donald A. *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques, 1994. 418 p. (Formation des maîtres). [Traduit de *The reflective practitioner : how professionals think in action*. London : Temple Smith, 1983. 374 p.]
- WALLON, Henri. *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion, 1942. 252 p.

I.2.2. Décision et action

- AURIOL, Jacques. Décision et action stratégique : les apports de l'approche socio-cognitive. *Revue de gestion des ressources humaines*, n° 17, nov. 1995, p. 5-24.
- KAST, Robert. *La théorie de la décision*. Paris : La Découverte, 1993. 128 p. (Repères).
- LE MOIGNE, Jean-Louis. *Les systèmes de décisions dans les organisations*. Paris : PUF, 1974. 244 p.
- SCHELLING, Thomas C. *La tyrannie des petites décisions*. Paris : PUF, 1980. 248 p. (Sociologies).
- SFEZ, Lucien. *Critique de la décision*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1981. 392 p. (Références).

I.2.3. Les logiques de l'action

- AMBLARD, Henri, BERNOUX, Philippe, HERREROS, Gilles et LIVIAN, Yves-Frédéric. *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil, 1996. 245 p.
- BOLTANSKI, Luc. *L'amour et la justice comme compétences : trois essais de sociologie de l'action*. Paris : Métailié, 1990. 383 p.
- BOLTANSKI, Luc et THÉVENOT, Laurent. *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard, 1991. 483 p.
- BOUDON, Raymond. *La logique du social*. Paris : Hachette, 1979. 275 p.

- BOUDON, Raymond. *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*. Paris : Fayard, 1986. 330 p.
- BOUDON, Raymond. *Effet pervers et ordre social*. Paris : PUF, 1979. 287 p.
- DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, 1994. 274 p.
- MCESSINGER, Pierre. *Irrationalité individuelle et ordre social*. Paris : Librairie Droz, 1996. 243 p.
- VARELA, Francisco. *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Paris : Seuil, 1989. 255 p.
- VARELA, Francisco. *Connaitre les sciences cognitives : tendances et perspectives*. Paris : Seuil, 1989. 126 p.
- WEILL-FASSINA, Annie. dir., RABARDEL, Pierre. dir. et DUBOIS, Danièle. dir. *Représentations pour l'action*. Toulouse : Octares, 1993. 352 p.
- WATZLAWICK, Paul. *Le langage du changement*. Paris : Seuil, 1980. 192 p.
- WATZLAWICK, Paul, WEACKLAND, John et FISCH, Richard. *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil, 1981. (Points).

II. Les savoirs des enseignants et leur mobilisation dans l'action éducative

II.1. Les savoirs et les connaissances des enseignants

- BEILLEROT, Jacky. *Voies et voix de la formation*. Paris : Éditions Universitaires, 1988. 193 p. (Savoir et formation).
- BERLINER, D.C. Ways of thinking about students and classrooms by more or less experienced teachers, in : CALDERHEAD, J. dir. *Exploring teaching teacher*. London : Cassell, 1987.
- CHARLIER, Évelyne. *Planifier son cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck Wesmaël ; Éditions Universitaires, 1989. 154 p.
- CLANDININ, J. et CONNELLY, M. Teacher's personal knowledge : what counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of curriculum studies*, vol. 19, n° 6, nov.-déc. 1987, p. 487-500.
- DURKHEIM, Émile. *Éducation et sociologie*. Paris : PUF, 1985. 136 p. (Quadrige).
- ÉTÉVÉ, Christiane. *L'accès des enseignants aux savoirs en éducation à travers l'information écrite : le cas des minorités lectrices dans les lycées et les collèges*. Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation. Nanterre : Université de Paris X, 1993. 284 p. + 108 p.
- ÉTÉVÉ, Christiane. dir. *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*. Paris : INRP, 1992. 174 p.

- FABRE, Michel. *Penser la formation*. Paris : PUF, 1994. 274 p. (L'Éducateur).
- FERRY, Gilles. *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod, 1983. 112 p. (Sciences de l'Éducation).
- FORQUIN, Jean-Claude. Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n° 1, 1991, p. 25-39.
- GALATANU, Olga. Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique : point de vue pragmatolinguistique, in : BARBIER, Jean-Marie. dir. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 1996, p. 101-118.
- GAUTHIER, Clermont. dir., TARDIF, Maurice. dir. et MELLOUKI, M'hammed. dir. *Le savoir des enseignants : unité et diversité*. Montréal : Logiques, 1993. 235 p. (Théories et pratiques dans l'enseignement).
- GILLET, Pierre. *Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien*. Paris : PUF, 1990. 286 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- HASSENFORDER, Jean. dir. *Vers une nouvelle culture pédagogique : chemins de praticiens*. Paris : INRP ; L'Harmattan, 1992. 303 p.
- MALGLAIVE, Gérard. *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF, 1990. 285 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- MIALARET, Gaston. Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation, in : BARBIER, Jean-Marie. dir. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 1996, p. 161-187.
- TARDIF, M., LESSARD, C. et LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n° 1, printemps 1991, p. 55-69.
- TOCHON, François. "La pensée des enseignants" : un paradigme en développement. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 17, 1989, p. 75-97.
- TOCHON, François. Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? *Recherche et Formation*, n° 5, avril 1989, p. 25-38.
- TOCHON, François. À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, n° 86, janv.-févr.-mars 1989, p. 23-33.
- TOCHON, François. Grammaires de l'expérience et savoirs objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation, in : BARBIER, Jean-Marie. dir. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 1996, p. 249-273.
- VERMERSCH, Pierre. Une application de la théorie opératoire de J. Piaget aux problèmes de formation. *Éducation permanente*, n° 51, déc. 1979, p. 2-29.
- VERMERSCH, Pierre. Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement. *Bulletin de psychologie*, vol. XXXIII, n° 343, 1979, p. 179-187.

II.2. *L'articulation savoirs théoriques-savoirs pratiques et la construction de la compétence*

- BEILLEROT, Jacky. Les compétences collectives et la question des savoirs. *Cahiers pédagogiques*, n° 297, octobre 1991, p. 40-41.
- BEILLEROT, Jacky. dir., BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. dir. et MOSCONI, Nicole. dir. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 1996. 357 p., en particulier le chapitre III.
- BELISLE, Claire et LINARD, Monique. Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des technologies de l'information et de la communication. *Éducation permanente*, n° 127, 1996-2, p. 19-47.
- BRAUN, Agnès. *Enseignant et/ou formateur*. Paris : Éditions d'Organisation, 1988. 175 p.
- CIFALI, Mireille. *Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1991.
- CIFALI, Mireille. *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, 1994. 304 p. (L'Éducateur).
- DEVELAY, Michel. dir. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1995. 355 p.
- ELBAZ, F. *Teacher thinking : a study of practical knowledge*. London : Croom Helm, 1983.
- FILLOUX, Jean-Claude. Des sciences pédagogiques aux sciences de l'éducation : le processus enseigner-apprendre et la recherche en sciences de l'éducation. *Orientations*, n° 37, 1971, p. 5-23.
- GUIR, Roger. Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies. *Éducation permanente*, n° 127, 1996-2, p. 61-72.
- HIRSCHHORN, Monique. *L'ère des enseignants*. Paris : PUF, 1993. 301 p. (Sociologies).
- HOUSSAYE, Jean. dir. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1993. 352 p. (Pédagogies).
- HUBERMAN, Michaël et GATHER THURLER, Monica. *De la recherche à la pratique*. Berne : Lang, 1991. 335 p.
- LAZAR, Anne et SANTOLINI, Arnaud. *Vers l'équipe pédagogique : problématique de formation au lycée professionnel*. Paris : INRP, 1988. 104 p. (Rapports de recherche ; 1988/6).
- LAZAR, Anne. Les savoirs professionnels et techniques : aspects culturels, didactiques et langagiers. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 38, 1996, p. 39-60.
- MARBEAU, Lucile. dir. *Histoire et géographie : des didactiques dans tous leurs écarts. Formation des instituteurs aux didactiques par la recherche*. Paris : INRP, 1989. 127 p. (Rencontres pédagogiques ; 1989/26).

- MARBEAU, Lucile et AUDIGIER, François. *Actes du colloque savoirs enseignés, savoirs acquis*. Paris, INRP, 8-9-10 mars 1989. Paris : INRP, 1989. 371 p.
- MEIRIEU, Philippe. dir. et DEVELAY, Michel. dir. *Le transfert des connaissances en formation initiale et en formation continue*. Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon II, 29 sept.-2 oct. 1994. Lyon : CRDP, 1996. 117 p.
- MEIRIEU, Philippe. *La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements*. Paris : ESF, 1995. 281 p. (Pédagogies).
- MEIRIEU, Philippe. Analyse de pratiques : entretien avec Philippe Meirieu. *A/Encrages*, n° 4, mai 1997, p. 6-15.
- POSTIC, Marcel. *La relation éducative*. Paris : PUF, 1979. 245 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- RANJARD, Patrice. *La réaction des clercs ou qu'importe que les élèves aient appris pourvu que les profs aient enseigné*. Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation. Paris : Université de Paris VIII, 1990. 511 p. (sous la dir. de Guy Berger).
- RESWEBER, Jean-Paul. *La relation d'enseignement*. Strasbourg : CEFEA, 1989. 118 p.
- ROPÉ, Françoise. *Savoirs universitaires, savoirs scolaires : la formation initiale des professeurs de français*. Paris : L'Harmattan, 1994. 255 p. (Savoir et formation).
- SAINT-ARNAUD, Yves. BERNARD, Michel. préf. *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1992. 112 p. (Intervenir).
- SCHÖN, Donald, A. *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques, 1994. 418 p. (Formation des maîtres). [Traduit de *The reflective practitioner : how professionals think in action*. London : Temple Smith, 1983. 374 p.]
- SCHÖN, Donald A. dir. *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Logiques, 1996. 532 p. (Formation des maîtres).
- TARDIF, Maurice. Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation, in : GAUTHIER, C. ed., MELLOUKI, M. ed. et TARDIF, M. ed. *Le savoir des enseignants : que savent ils ?* Montréal : Éditions Logiques, 1993, p. 23-47.
- TARDIF, Maurice. Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, p. 173-185.
- TARDIF, Maurice. Savoirs et expérience chez les enseignants de métier, in : HENSLER, H. ed. *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke (Canada) : Éditions du CRP, 1993, p. 53-86.
- TOCHON, François. *L'enseignant expert*. Paris : Nathan, 1993. 256 p.
- TOCHON, François. Les savoirs de la recherche sont-ils pratiques ? *Recherche et Formation*, n° 11, 1992, p. 33-50.

- TOUPIN, Louis. *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF, 1995. 205 p. (Pédagogies).
- L'université et les savoirs professionnels. *Spirale*, n° 13, 1994, p. 7-218.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation. *Réseaux*, n° 55-56-57, 1989, p. 129-162.
- VERGNAUD, Gérard. *La théorie des champs conceptuels : recherches didactiques en mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage, 1991.
- WRAGG, E. C. dir. *Classroom teaching skills : the research findings of the teacher education project*. London ; Sydney : Croom Helm ; New York : Nichols, 1984. 228 p.

III. Les fonctions et finalités de l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants ; les modèles et outils d'analyse

III.1. L'analyse des pratiques dans la formation des enseignants

- ALTET, Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants : analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF, 1994. 254 p. (Pédagogies d'aujourd'hui).
- ALTET, Marguerite. Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'autoanalyse. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4-5, 1988, p. 65-94.
- ALTET, Marguerite. Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, 1992, p. 27-57.
- Analysons nos pratiques professionnelles. *Cahiers pédagogiques*, n° 346, sept. 1996, p. 10-63.
- ARTAUD, G. Savoir d'expérience et savoir théorique : pour une méthodologie de l'enseignement basé sur l'ouverture à l'expérience. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VII, n° 1, hiver 1981, p. 135-151.
- BAÏETTO, Marie-Claude et GADEAU, Ludovic. L'analyse des pratiques dans le cadre de la formation initiale des enseignants. *Cahiers Binet Simon*, n° 643, 1995-2, p. 53-66.
- BEILLEROT, Jacky. L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, n° 346, sept. 1996, p. 12-13.

- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. coord. et FABLET, Dominique. coord. *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 1996. 265 p. (Savoir et formation).
- CHARTIER, J., DEVINEAU-MALBEC, A., FAINGOLD, N., FAVRE-BONNET, M.-F., FERRY, G. et VILLERS, D. *Initier aux savoirs de la pratique : les maîtres formateurs sur le terrain*. Nanterre : Université Paris X, 1993. 150 p.
- CIFALI, Mireille. *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1991. (Analyse clinique du métier d'enseignant).
- DEJEAN, Jacques. *Analyse des pratiques d'éducation et de formation : les états de la situation éducative*. Paris : L'Harmattan, 1991. 194 p. (Défi formation).
- DEVELAY, Michel. *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF, 1994. 156 p. (Pédagogies).
- DITISHEIM, Mona. L'utilisation du savoir d'expérience dans la formation des enseignants. *Éducation permanente*, n° 96, déc. 1988, p. 207-218.
- DONNAY, Jean et CHARLIER, Évelyne. *Comprendre des situations de formation : formation des formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck, 1990. 188 p.
- FAINGOLD, N. *Décentration. Prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation. Nanterre : Université Paris X, 1993.
- La formation des enseignants : les enjeux. *Cahiers pédagogiques*, n° 335, juin 1995, p. 11-63.
- La formation des enseignants : les pratiques. *Cahiers pédagogiques*, n° 338, nov. 1995, p. 11-57.
- LANG, Vincent. De l'expression des besoins à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants. *Recherche et Formation*, n° 2, 1987, p. 37-49.
- LESNE, Marcel. *Lire les pratiques de formation d'adultes : essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris : Edilig, 1984. 238 p.
- MALGLAIVE, Gérard. *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF, 1990. 285 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- MEIRIEU, Philippe. Vers une formation pour la résolution des problèmes professionnels. *Cahiers pédagogiques*, n° 269, 1988, p. 28-30.
- PAQUET, Léopold. dir., ALTET, Marguerite. dir., CHARLIER, Évelyne. dir. et PERRENOUD, Philippe. dir. *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Paris ; Bruxelles : De Boeck, 1996. 267 p. (Perspectives en éducation).
- PERRENOUD, Philippe. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan, 1994. 254 p. (Savoir et formation).
- PERRENOUD, Philippe. Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques ? *Cahiers pédagogiques*, n° 346, sept. 1996, p. 14-16.

- PERRENOUD, Philippe. Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, p. 59-76.
- PERRON, M., LESSARD, C. et BELANGER, P.W. La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, 258 p.
- VIGNAL, Gilbert. Stages d'analyse de la pratique et convocations du formateur : les dimensions d'une chiropraxie des actions d'enseignement. *Cahiers Binet Simon*, n° 643, 1995-2, p. 67-88.

III.2. La participation de l'analyse des pratiques à la construction de l'identité professionnelle

- ALLOUCHE-BENAYOUN, Joëlle et PARIAT, Marcel. *La fonction formateur : analyse identitaire d'un groupe professionnel*. Toulouse : Privat, 1993. 232 p.
- DUBAR, Claude. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, 1991. 280 p.
- LESNE, Marcel et MINVIELLE, Yvon. *Socialisation et formation*. Paris : Páideia, 1990. 138 p.
- MAHEU, L. et ROBITAILLE, M. Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial, in : LESSARD, C. ed., PERRON, M. ed. et BELANGER, P.W. ed. *La profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 90*. Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p. 93-111.
- MISSENERD, André. Formation de la personnalité professionnelle. *Connexions*, n° 17, 1976, p. 116-118.
- POUCHAIN-AVRIL, Claude. Un lieu où se construit l'identité professionnelle ? *Cahiers pédagogiques*, n° 335, juin 1995, p. 21-24.
- TROUSSON, Alain. *De l'artisan à l'expert : la formation des enseignants en question*. Paris : CNDP ; Hachette, 1992. 123 p.
- VASCONCELLOS, Maria-Drosile. *Les formateurs : groupe social et identité professionnelle*. Saint-Denis : Université de Paris VIII ; Institut de formation des enseignants et des formateurs, 1987. 78 p.

III.3. L'analyse des pratiques dans les transformations du système éducatif

- AECSE. *L'établissement : politique nationale ou stratégie locale*. Actes du colloque organisé les 21-22 octobre 1989. Paris : Sorbonne, 1990. 354 p.
- DEROUET, Jean-Louis. *École et justice : de l'école de la République aux projets d'établissements*. Paris : Métailié, 1992. 380 p.

- DUCROS, P. et FINKELSZTEIN, D. *L'école face au changement : innover, pour-quoi ? comment ?* Grenoble : CRDP, 1987. 208 p.
- GATHER THURLER, Monica. Amener les enseignants vers une construction active du changement : pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation. *Éducation et Recherche*, n° 2, 1993, p. 218-235.
- GATHER THURLER, Monica. *Les dynamiques de changement interne au système éducatif : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1992.

IV. Recherche-formation et analyses des pratiques

IV.1. Formation et recherche

- ALTET, Marguerite et FABRE, Michel. Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. *Recherche et Formation*, n° 17, oct. 1994, p. 77-92.
- BARBIER, Jean-Marie et DEMAILLY, Lise. Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. *Recherche et Formation*, n° 17, oct. 1994, p. 65-75.
- BARBIER, Jean-Marie. Analyser les démarches de recherche : enjeux et impasses de la recherche en formation. *Éducation permanente*, n° 80, septembre 1985, p. 103-124.
- BARBIER, Jean-Marie. dir. et JOBERT, Guy. dir. La recherche en formation : itinéraires pour les praticiens. *Éducation permanente*, n° 80, septembre 1985, 160 p.
- BEILLEROT, Jacky. La "recherche" : essai d'analyse. *Recherche et Formation*, n° 9, 1991, p. 15-30.
- DHERS, Aline. La formation par la recherche ou le passage d'une logique de l'action à une logique de la connaissance. *Recherche et Formation*, n° 10, 1991, p. 87-97.
- FERRY, Gilles. Au détour de la formation : le contrepoint de la recherche. *Recherche et Formation*, n° 1, 1987, p. 27-36.
- GUIGUE-DURNING, Michèle. Intérêts et limites des formations par la recherche. *Connexions*, n° 62, 1994, p. 119-132.
- HÉBRARD, Pierre. Initiation à la recherche sur les pratiques et formation professionnelle : quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique ? *Recherche et Formation*, n° 17, oct. 1994, p. 23-34.

- *La place de la recherche dans la formation des enseignants*. Actes du colloque, octobre 1990. Paris: INRP, 1991. (Numéro spécial de la revue *Recherche et Formation*).
- PERRENOUD, Philippe. Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants, in : *La place de la recherche dans la formation des enseignants*. Actes du colloque, octobre 1990. Paris : INRP, 1991, p. 91-121.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants ? in : HENSLER, H. dir. *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke (Canada) : Éditions du CRP, 1993.
- ZAY, Danielle. Quel rôle peut jouer la recherche dans la formation des instituteurs ? *Revue française de pédagogie*, n° 74, janv.-fév.-mars 1986, p. 99-115.

IV.2. Recherche action

- DESROCHE, Henri. *Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche action : apprentissage 3*. Paris : Éditions ouvrières, 1990. 208 p.
- HUGON, Marie-Anne et SEIBEL, Claude. Recherche action, formation : quelle articulation ? *Recherche et Formation*, n° 2, 1987, p. 9-20.
- HUGON, Marie-Anne et SEIBEL, Claude. *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Wesmaël, 1988. 185 p. (Pédagogies en développement/Recueils).
- Recherche-action : méthodes et stratégies. *Cahiers d'études du CUEEP* (Centre université. Économie d'éducation permanente/Université des sciences et techniques de Lille), n° 9, déc. 1987, 117 p.
- Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation. *Cahiers d'études du CUEEP*, n° 25, juin 1994, 155 p.

IV.3. Formation et production de savoirs

- CHARTIER, Daniel. coord. et LERBET, Georges. coord. *La formation par production de savoirs : quelles articulations théorie-pratique en formations supérieures ?* Actes de colloque, Université de Tours, 1-2 octobre 1990. Paris : L'Harmattan, 1993. 265 p. (Alternances et développement).
- JOBERT, Guy. Processus de professionnalisation et production du savoir. *Éducation permanente*, n° 80, septembre 1985, p. 125-145.
- LERBET, Georges. *Approche systémique et production de savoir*. Paris : L'Harmattan, 1993. 277 p. (Alternances et développements).

V. Des dispositifs de formation favorisant l'analyse des pratiques

V.1. Formations en alternance

- BERCOVITZ, Alain, CHOSSON, Jean-François et al. *Éducation et alternance*. Paris : Edilig, 1982. 287 p.
- CHAIX, Marie-Laure. Alternance et rapport théorie/pratique : un itinéraire de réflexion. *Recherche et Formation*, n° 11, 1992, p. 77-91.
- COLARDYN, Danielle. *Formation et genèse de l'expérience professionnelle : formations alternées et évolution des représentations mentales*. Paris : CNAM/C2F, 1984. 42 p.
- LERBET, Georges. dir. *Images de l'alternance à l'éducation nationale*. Paris : L'Harmattan, 1994. 262 p. (Alternances et développements).
- MALGLAIVE, Gérard et WEBER, Anita. Théorie et pratique : approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, n° 61, oct.-nov.-déc. 1982, p. 17-27.
- MALGLAIVE, Gérard et WEBER, Anita. École et entreprise : intérêt et limites de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, n° 62, janv.-fév.-mars 1983, p. 51-64.
- MALGLAIVE, Gérard. Les savoirs, la pratique et l'alternance, p. 292-298, in : AFPA, CEE, CNAM, INRP. *Les formations en alternance : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Paris : La Documentation française, 1992. 402 p. (Recherche en formation continue).
- MATHEY-PIERRE, Catherine et RITZLER, Isabelle. Formations en alternance : repères bibliographiques. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 16, 1989, p. 53-83.

V.2. Formation expérientielle

- COURTOIS, Bernadette. ed. et PINEAU, Gaston. ed. *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française, 1991. 348 p. (Recherche en formation continue).
- COURTOIS, Bernadette. dir. Apprendre par l'expérience. *Éducation permanente*, n° 100-101, déc. 1989, 192 p.
- HONORÉ, Bernard. *Pour une pratique de la formation : la réflexion sur les pratiques*. Paris : Payot, 1980. 246 p. (Bibliothèque scientifique).
- NADEAU, Jean-Guy. Un modèle praxéologique de formation expérientielle. *Éducation permanente*, n° 100-101, déc. 1989, p. 97-107.
- VERMERSCH, Pierre. Expliciter l'expérience. *Éducation permanente*, n° 100-101, déc. 1989, p. 123-132.

V.3. Autoformation et autodidaxies

- Autoformations. *Éducatons*, n° 2, févr.-mars 1995, p. 26-60.
- L'autoformation : état des lieux. *Études et expérimentations en formation continue*, n° 13, janv.-février 1992, p. 1-16.
- CARRÉ, Philippe et PEARN, Michael. *L'autoformation dans l'entreprise*. Paris : Entente, 1992. 164 p.
- CARRÉ, Philippe. *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation française, 1992. 212 p.
- CARRÉ, Philippe, MOISAN, André et POISSON, Daniel. *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF, 1997. (Pédagogie aujourd'hui).
- DUMAZEDIER, Joffre et LESELBAUM, Nelly. Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation. *Revue française de pédagogie*, n° 102, janv.-févr.-mars 1993, p. 5-16.
- DUMAZEDIER, Joffre. dir. L'autoformation. *Éducation permanente*, n° 78-79, juin 1985, 214 p.
- GALVANI, Pascal. *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques des formateurs*. Lyon : Chronique sociale, 1991. 170 p.
- GRAF (Groupe de recherche sur l'autoformation). *Autodidaxie*. Lyon : Chronique sociale, (à paraître).
- LE MEUR, Georges. Quelle autoformation par l'autodidaxie ? *Revue française de pédagogie*, n° 102, janv.-févr.-mars 1993, p. 35-44.
- LE MEUR, Georges. coord. Nouvelle autodidaxie, l'école concernée. *Cibles*, n° 34, 1996, p. 17-40.
- PINEAU, Gaston. dir. L'autoformation en chantiers. *Éducation permanente*, n° 122, 1995-1, 260 p.
- PORTELLI, Patricia. coord. Médiations éducatives et aides à l'autoformation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 1-2, 1996, 240 p.

VI. Méthodes et outils au service de l'analyse des pratiques professionnelles

VI.1. Récits de vie, autobiographie formative, pédagogie du projet

- BOUTINET, Jean-Pierre. dir. Projet, formation-action. *Éducation permanente*, n° 86, déc. 1986, 160 p.
- BOUTINET, Jean-Pierre. dir. et JOBERT, Guy. dir. Projet, formation-action. *Éducation permanente*, n° 87, mars 1987, 184 p.

- BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, 1990. 304 p.
- DESROCHE, Henri. *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*. Paris : Collège coopératif ; PUF, 1985.
- DOMINICÉ, Pierre. Ce que la vie leur a appris. *Cahiers des sciences de l'éducation*, n° 44, 1986.
- DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan, 1990. 174 p. (Défi formation).
- Histoires de vie entre la recherche et la formation. *Éducation permanente*, n° 72-73, mars 1984, 240 p.
- JOSSO, Christine. *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Âge d'homme, 1991. 447 p.
- JOSSO, Christine. *Le sujet en formation*. Thèse de Doctorat, Université de Genève, 1988.
- JOSSO, Christine. Une expérience formatrice : l'approche biographique des processus de formation de connaissance et d'apprentissage. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, n° 44, 1986.
- PINEAU, Gaston. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris : Edilig ; Montréal : Éditions Saint-Martin, 1983. 424 p. (Théories et pratiques de l'éducation permanente).
- PINEAU, Gaston. *Temps et contre-temps en formation permanente*. Maurecourt : Éditions Universitaires ; UNMFREO, 1986. 167 p.
- PINEAU, Gaston. ed. et JOBERT, Guy. ed. *Les histoires de vie en formation*. Actes du colloque, 5-6-7 juin 1986, Université de Tours. Tome 1 : *Utilisation pour la formation* ; Tome 2 : *Approches multidisciplinaires*. Paris : L'Harmattan, 1989. 240 p.+288 p.
- PINEAU, Gaston et collab. *De l'air : essai sur l'écoformation*. Paris : Païdeia, 1992. 269 p. (Théories et pratiques de l'éducation des adultes).
- PINEAU, Gaston. dir. *Méthodologie des histoires de vie en formation de formateurs*. Paris : Peuple et culture ; Éducation permanente, 1992. 128 p.
- PINEAU, Gaston et LE GRAND, Jean-Louis. *Les histoires de vie*. Paris : PUF, 1993. 127 p. (Que sais-je ? 2760).
- VASSILEFF, Jean. *La pédagogie du projet en formation jeunes et adultes*. Lyon : Chronique sociale, 1991. 132 p. (L'essentiel).
- VASSILEFF, Jean. *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon : Chronique sociale, 1992. 189 p. (L'essentiel).

VI.2. Échange des savoirs

- HEBER-SUFFRIN, Claire et HEBER-SUFFRIN, Marc. *Échanger les savoirs*. Paris : Desclée de Brouwer, 1992. 319 p. (EPI/Formation).
- HEBER-SUFFRIN, Claire et HEBER-SUFFRIN, Marc. *Le cercle des savoirs reconnus*. Paris : EPI-DDB, 1993. 109 p.

- HEBER-SUFFRIN, Claire et HEBER-SUFFRIN, Marc. *L'école éclatée*. Paris : Desclée de Brouwer, 1994. 214 p.
- HEBER-SUFFRIN, Claire. Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs. *Actualité de la formation permanente*, n° 141, mars-avril 1996, p. 107-111.
- PORTELLI, Patricia. Un réseau d'échanges réciproques de savoirs : un lieu de pratiques sociales d'autoformation individuelle et collective ? *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 63-77.

VI.3. L'entretien

- BLANCHET, Alain et al. *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod, 1985. 290 p.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan, 1996. 128 p.
- VERMERSCH, Pierre. L'entretien d'explicitation dans la formation expérimentielle organisée, in : COURTOIS, Bernadette. coord. et PINEAU, Gaston. coord. *La formation expérimentielle des adultes*. Paris : La Documentation française, 1991, p. 271-284.
- VERMERSCH, Pierre. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF, 1993. 182 p.

VI.4. Approche Balint et analyses de pratiques inspirées des méthodes de la clinique psychanalytique de groupe

- BAÏETTO, Marie-Claude et GADEAU, Ludovic. Clinique et analyse des pratiques. *Cahiers pédagogiques*, n° 338, nov. 1995, p. 20-22.
- MISSENARD, André. *L'expérience Balint, histoire et actualité*. Paris : Dunod, 1982. 286 p. (Inconscient et culture).
- SIROTA, André. Une instance d'analyse et d'élaboration collective de situations éducatives. *Recherche et Formation*, n° 16, 1994, p. 83-96.

VI.5. Simulation, jeux de rôle, méthode des cas

- ANCELIN-SCHUTZZENBERGER, Anne. *Le jeu de rôle*. Paris : ESF, 1986. 137 p.
- EITINGTON, Julius E. *Utiliser les techniques actives en formation*. Paris : Éditions d'Organisation, 1990. 375 p.
- EITINGTON, Julius E. *Faire participer l'apprenant*. Paris : Éditions d'Organisation, 1991. 287 p.

- MUCCHIELLI, Roger. *La méthode des cas*. Paris : ESF, 1979. 165 p.
- MUCCHIELLI, Roger. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : ESF, 1982. 170 p.
- MUCCHIELLI, Alex. *Les jeux de rôle*. Paris : PUF, 1983. 127 p. (Que sais-je ? 2098).
- PERETTI, André de, LEGRAND, Jean-André et BONIFACE, Jean. *Techniques pour communiquer*. Paris : Hachette éducation, 1994. 416 p. (Former, organiser pour enseigner).
- RAMOND, Claudie. *Grandir : éducation et analyse transactionnelle*. Nelle ed. rev. et cor. Paris : La Méridienne ; Desclée de Brouwer, 1995, 297 p.

VI.6. L'observation et ses méthodes

- KOHN, Ruth, MASSONAT, Jean et PIOLAT, Michel. Formation par l'observation des situations éducatives : éléments pour une problématique. *Revue française de pédagogie*, n° 43, avril-mai-juin 1978, p. 47-63.
- KOHN, Ruth Canter. L'observation chez le chercheur et le praticien. *Revue française de pédagogie*, n° 68, juil.-août-sept. 1984, p. 104-117.
- KOHN, Ruth Canter et NÈGRE, Pierre. *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan, 1991. 240 p.
- POSTIC, Marcel. *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF, 1977. 336 p.
- POSTIC, Marcel et DE KETELE, Jean-Marie. *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF, 1989. 320 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- WINNYKAMEN, Fayda. L'apprentissage par observation. *Revue française de pédagogie*, n° 59, avril-mai-juin 1982, p. 24-29.

VI.7. Analyse du travail

- AMALBERTI, René. dir., MONTMOLLIN, Maurice de. dir. et THEUREAU, Jacques. dir. *Modèles en analyse du travail*. Liège : Mardaga, 1991. 346 p.
- BOUTET, Josiane. Activité de langage et activité de travail. *Éducation permanente*, n° 116, 1993-3, p. 109-117.
- CLOT, Yves. La compétence en cours d'activité. *Éducation permanente*, n° 123, 1995-2, p. 115-122.
- COLARDYN, Danielle et LANTIER, Françoise. L'analyse des contextes professionnels : quelle problématique, pour quels objectifs de formation ? *Revue française de pédagogie*, n° 61, oct.-nov.-déc. 1982, p. 7-16.
- DADOY, Mireille, HENRY, Claude, HILLAU, Bernard et al. *Les analyses du travail : enjeux et formes*. Paris : CEREQ, 1990. 240 p. (Coll. des études ; n° 54).

- FALZON, Pierre. *Ergonomie cognitive du dialogue*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1989. 176 p.
- MONTMOLLIN, Maurice de. *L'analyse du travail préalable à la formation*. Paris : A. Colin, 1974. 121 p.
- MONTMOLLIN, Maurice de. *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang, 1984. 190 p.
- SCHWARTZ, Yves. *Expérience et connaissance du travail*. Paris : Éditions sociales ; Terrains, 1988. 907 p. (Messidor).

VI.8. Autoscopie

- ALTET, Marguerite et DONARD BRITTEN, J. *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : PUF, 1983. 328 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).
- ARNAUD, Gilles. Le formateur face au multimédia : entre complexité et perplexité. *Éducation permanente*, n° 127, 1996-2, p. 7-18.
- BOURRON, Yves et DENNEVILLE, Jean. *Se voir en vidéo : pédagogie de l'autoscopie*. Paris : Éditions d'Organisation, 1991. 160 p.
- LECOINTE, Michel. Vidéo-formation : miroir, mémoire, pouvoir... *Revue française de pédagogie*, n° 72, juil.-août-sept. 1985, p. 31-40.
- LINARD, Monique. L'autoscopie par vidéo en formation ou l'image de soi au travail. *Éducation permanente*, n° 52, mars 1980, p. 7-24.
- LINARD, Monique et PRAX, Irène. *Images vidéo, images de soi... ou Narcisse au travail*. Paris : Dunod, 1984. 244 p.
- LINARD, Monique. *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : Éditions Universitaires, 1990. 240 p. (Savoir et formation).
- MOTTET, Gérard. Entre théorie et pratique, la médiation vidéo : perspectives pour la formation des enseignants. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, 1992, p. 83-98.
- WAGNER, Marie-Cécile. *Pratique du micro enseignement : une méthode souple de formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck ; Paris : Éditions Universitaires, 1988. 214 p., bibliogr.
- ZAY, Danielle. L'audiovisuel : facteur d'innovation dans la formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, n° 63, avril-mai-juin 1983, p. 13-31.

VII. L'écriture de la pratique et l'écriture sur la pratique

- CARRÉ, Philippe. coord. *L'écriture formatrice*. *Entreprises formation*, n° 95, oct. 1996, p. I-VIII.
- CIFALI, Mireille. Transmission de l'expérience, entre parole et écriture. *Éducation permanente*, n° 127, 1996-2, p. 183-200.

- CROS, Françoise. coord. *Le mémoire professionnel : un moyen pour développer des compétences professionnelles ?* Versailles : IUFM, 1996. 204 p.
- CROS, Françoise, CHANTRAINE, Olivier, COMITI, Claude et NADOT, Suzon. Les effets du mémoire professionnel dans la formation des enseignants. *Recherche et Formation*, n° 17, oct. 1994, p. 103-140.
- GUIBERT, Rozenn. dir. et JACOBI, Daniel. dir. Les adultes et l'écriture. *Éducation permanente*, n° 102, avril 1990, 160 p.
- GUIGUE-DURNING, Michèle. *Les mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris : L'Harmattan, 1995. 270 p. (Savoir et formation).
- JOBERT, Guy. Écrire, l'expérience est un capital. *Éducation permanente*, n° 102, avril 1990, p. 77-82.
- Le journal de classe. *Recherche et Formation*, n° 9, 1991, p. 65-103.
- Le mémoire professionnel. *Recherche et Formation*, n° 12, 1992, p. 6-118.
- REVUZ, Christine. "Moi, écrire... ? ... Je..." ou comment aider les formateurs à écrire sur leurs pratiques. *Éducation permanente*, n° 102, avril 1990, p. 83-100.
- RICHARDOT, Bruno. Écrire dans, sur et pour l'action. *Cahiers pédagogiques*, n° 346, sept. 1996, p. 59-60.

Madeleine MAILLEBOUIS
*Responsable du Centre de documentation
 sur la formation et le travail au CNAM
 Département Travail et entreprise*

Maria-Drosile VASCONCELLOS
*Université Lille III
 UFR Sciences de l'éducation
 Professeur des Universités*

Notes

- (1) BEILLEROT, J. La formation des enseignants et des formateurs, in : *L'État des sciences sociales en France*. Paris : La Découverte, 1986, p. 198-200.
- (2) HIRSCHHORN, M. *L'ère des enseignants*. Paris : PUF, 1993. (Sociologies).
- (3) LEMOSSE, M. Le professionnalisme des enseignants : "le point de vue anglais". *Recherche et Formation*, n° 6, 1989, p. 55-66. Voir aussi BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, n° 105, oct.-nov.-déc. 1993, p. 83-119.
- (4) BOURDIEU, P. et GROS, F. *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1989, 14 p.

