

CHEMIN DE VIE : ITINÉRAIRE DE FORMATION ET DE RECHERCHE

CHRISTIAN ALIN

Luis et Marylin, deux cyclones aux jolis noms inoffensifs, viennent de nous accueillir. Arrivés des côtes lointaines de l'Afrique de l'ouest, ils ont balayé la Guadeloupe de leur souffle rageur, puis ils sont partis au nord vers les États-Unis, laissant encore une fois l'île à son renouveau. Hugo, à lui seul, avait été plus méchant. J'étais venu un an après cette catastrophe, en 1991, pour animer une préparation à l'agrégation interne d'EPS. L'île se relevait à peine de ses plaies. Ici, on suit sa destinée au rythme des morts et des naissances de la nature. Soleil et pluie, rires et larmes, lascivité et révolte, passivité et violence se succèdent comme un cycle naturel. Ne vous heurtez jamais du visage fermé d'un Guadeloupéen. Un mot d'humour, de chaleur et il vous offrira un de ses beaux rires remplis de vie et de bonheur qui font le charme des Antilles. On dit que lorsque la Guadeloupe vous reçoit avec du mauvais temps c'est qu'elle va vous aimer. Je verrai bien... Le 3 septembre 1995, j'ai touché le sol des Antilles pour venir prendre possession de mon premier poste universitaire de Maître de Conférences à l'UFR STAPS de l'Université des Antilles et de la Guyane. J'ai 47 ans...

Là devant moi, un fauteuil, un fauteuil de dentiste ! Un fauteuil rouge, au cuir las de tous les dos qu'il a pu accueillir, un de ces fauteuils de mon enfance quand mon

père m'emmenait chez un coiffeur. Je suis rentré dans la boutique d'un coiffeur. J'ai les cheveux longs. Pourquoi celui-ci ? Caroline me l'avait montré. Elle avait remarqué l'insolite de cette case qui ne montre au passant, dans la lumière qui filtre l'ombre, qu'un fauteuil rouge. – *Il y a quelqu'un ?* – J'entends une espèce de gargouillis, et d'un seul coup, venu de je ne sais où, il est là devant moi, tenant à peine sur ses jambes comme s'il sortait d'un autre monde. Il est vieux, d'un autre âge. Il bave. Il veut me parler et c'est un dentier gluant qui sort de sa bouche. – *Vous coiffez ? Vous coupez les cheveux ?* – Sur ma droite il y a une grande glace, au-dessous des étagères et çà et là des ustensiles qui, à leurs formes, doivent effectivement servir à couper des cheveux. Il opine de la tête. [On comprend très vite que la fluidité verbale de la conversation ne va pas atteindre le concours d'entrée de l'ENA] – *Je ne les voudrais pas trop courts, une simple coupe, un rafraîchissement.* – Il fait 30°. Dans ce visage las et ridé, les yeux sont précis. Ils montrent le fauteuil rouge. Autour de mon cou il passe un linge blanc, propre. On peut dire propre. Ses mains tremblent, les doigts de sa main gauche semblent rigides. Il prend de sa main droite une paire de ciseaux. Il doit être droitier. Pourquoi ne suis-je pas parti ? Pourquoi suis-je là dans ce fauteuil d'un autre temps, avec un vieux bonhomme d'un autre

temps, prêt à confier mes cheveux à un homme qui bave, qui ne parle pas et qui tremble, au moins de la main gauche ? Mon corps est bien, sans aucune résistance. Le peigne pénètre dans ma tignasse, les ciseaux claquent. Très vite le bruit s'atténue et une main fine et précise vagabonde tout autour de ma tête qui n'en revient pas. Le vieux bonhomme est un « pro ». Les ciseaux étaient précis, le rasoir aussi. La coupe est finie, le vieux bonhomme me regarde. – *C'est parfait. La technique ! La technique, Elle est là, elle est toujours là, elle ne vous quitte pas* – Le corps, le buste, la tête, d'un seul coup, d'un seul se sont redressés. – *J'ai coiffé aux Champs-Élysées, à Paris* – La phrase est sortie, distincte, claire, malgré le dentier qui continue à chevaucher entre ses dents. Ses yeux pétillent...

J'ai écrit cet événement de vie, le 15 septembre 1995, peu de temps après mon arrivée. À le relire, il a une double symbolique : celle d'une culture technique, d'une pratique professionnelle qui perdure au delà des âges, des instants et des lieux et qui intéresse mes recherches actuelles et puis surtout, l'avènement à ma mémoire de toute cette enfance antillaise masquée de la Garonne que j'avais mise de côté depuis si longtemps.

Je suis né d'un père d'origine martiniquaise, de couleur noire, et d'une mère d'origine normande, de couleur blanche. La différence, l'hétérogène font partie de ma vie. Ils ont dès l'enfance constitué les difficultés et les ressorts positifs de ma présence au monde. Ils ont médié ma vie et ils me servent à la médier. Tant et si bien que je ne me sens aucun mérite à me vêtir si facilement de ces habits de médiateur si importants dans le domaine de la recherche-action ou de la recherche-intervention.

DE L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS À L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Il pleut sur Paris. Devant mes 20 ans se dressent les grandes bâtisses de brique rouge de l'Institut National des Sports à gauche, de l'École Normale Supérieure d'Éducation Physique à droite. J'ai froid. Sur les recommandations de ma mère j'ai bien fait attention aux pickpockets du métro. Dieu que ces murs étaient laids et gris ! Il est vrai qu'en ce matin du mois de novembre

68 la nuit était là. Les événements de Mai avaient repoussé le concours d'entrée à l'ENSEPS en octobre. Je me doute mais je ne sais pas... Je me doute que ces premiers pas augurent d'un changement profond dans ma jeune vie mais je ne sais pas... Je ne sais pas à quel point ils vont m'ouvrir les chemins possibles de la connaissance : premiers pas, premières rencontres, Robert Mérand et Jacky Marsenach, la passion d'un métier, celui de professeur d'EPS, la passion de l'innovation pédagogique et de la recherche.

J'ai appris ma réussite au CAPEPS, sous le beau soleil de Sète, sur les lieux du stage Maurice Baquet que j'avais rejoint dès les épreuves terminées de la session de 1971. Pendant sept ans je participerai aux Stages Maurice Baquet, seuls lieux à l'époque d'innovation pédagogique et de recherche sur l'enseignement de l'EPS et des activités physiques et sportives. À la fin de ma première année, je suis coopté par Alain Buono au Conseil Pédagogique et Scientifique (CPS) de la FSGT¹ dans le groupe Football. Le CPS est le groupe de réflexion théorique et de recherche dont l'ambition est de comprendre l'enfant et le sport et d'innover pour un sport de l'enfant non inféodé à celui de la compétition adulte et/ou de haut niveau. Le stage Maurice Baquet est un lieu de rencontre où des enseignants observent des enfants d'une colonie de vacances pour laquelle le sport fait partie intégrante de son projet pédagogique. Il inaugure, bien avant les MAPPEN, une formation des enseignants par la recherche et à la recherche-action. Je participerai à l'écriture d'un premier ouvrage collectif publié en 1976 qui présentait l'état de nos propositions théoriques sur le sport de l'enfant et le football de haut niveau et des propositions pédagogiques concrètes destinées à l'enseignement du football pour de jeunes enfants. – *L'enfant et l'activité physique et sportive – Mémento Football*, CPS FSGT, 1976. J'y ferai la découverte vraiment approfondie de Piaget, Wallon, Tran Tong avec, à la fois toute leur richesse et toutes les réductions abusives que nous avons pu tirer de leurs travaux, à trop vouloir trouver des solutions pédagogiques d'applications scientifiquement justifiées. À cause de ces dernières raisons, des travaux de Pierre Parlebas et parce que ma pratique quotidienne de l'EPS m'orientait irrésistiblement vers les questions de l'interdisciplinarité, je quitte en 1978 le CPS. La recherche,

1 FSGT : Fédération Sportive et Gymnique du Travail.

pour l'EPS centrée principalement sur la simple transmission pédagogique d'une APS, ne me semble plus heuristique. L'EPS ne peut circonscrire son enseignement dans un vase clos. C'est l'enfant qui est important dans le milieu scolaire qui l'accueille et toutes les disciplines doivent collaborer. Je crois qu'à cette époque seul Robert Mérand et mes collègues du groupe football avaient compris mon attitude. Il est toujours difficile de quitter un groupe ou qu'un groupe accepte qu'un de ses membres le quitte. La différence acceptée est une conquête difficile et fragile.

– Il n'est pas possible qu'un professeur d'éducation physique, ayant quatre années de formation, ne soit pas affecté dans un collège ou un lycée devant des enfants – Assis sereinement dans son fauteuil Monsieur Putz, le Directeur Départemental de la Jeunesse et des Sports me laisse râler sur ma première affectation. – *Vous avez quinze jours pour construire votre emploi du temps dans le secteur d'animation qui vous est affecté, la Suisse-Normande.* Je n'ai pas d'emploi du temps planifié, pas de programme ordonné, pas de cadre de travail pré-établi. Pourtant, cela va me donner tout simplement, quelque chose que je n'ai compris que plus tard, *la liberté*, la liberté pédagogique d'entreprendre, d'innover, de créer, certes avec ses contraintes, mais aussi, avec ses passions. Pendant trois ans je ne vais pas me priver. J'essaie de mettre en application toutes les réflexions et les recherches que me fournit le travail du CPS et des stages M. Baquet. Je participe à la création de sections de Gymnastique Volontaire et à mes premières formations de formateur de formateurs. J'y découvre notamment les activités physiques d'expression, la danse, la gymnastique douce, la relaxation que ma formation masculine de l'ENSEPS n'avait pas véritablement abordées.

En 1975, j'obtiens un poste au lycée-collège de Bayeux. J'ai passé dans ce lycée huit années (1975 à 1983) de plaisir et d'innovation pédagogique, grâce à ma rencontre avec tout un ensemble de collègues persuadés que l'on pouvait dans ce vieux lycée classique enseigner autrement, grâce aussi à une rencontre avec un chef d'établissement d'exception, convaincue comme nous du principe d'éducabilité, aussi folle que nous en matière d'innovation, qui fit ensuite une brillante carrière, Raymonde Bail. Elle fut le premier proviseur acceptant de se porter garant pour l'un des cinq lycées expérimentaux qui surgiront du 10 Mai 81, le lycée autogéré expérimental d'Hérouville-St-Clair. Raymonde Bail

nous lança dans l'expérience du Travail Autonome qui me permit de rencontrer la chère Nelly Leselbaum, alors chercheur à l'INRP. Je me souviens de nos rencontres l'été sur la plage de Cabourg où elle m'initiait à l'examen des données d'une recherche. Cela a été mon premier contact avec une recherche-action institutionnelle, faite de travail de terrain, de rencontres avec des collègues et des chercheurs, d'analyse de pratique et de recherche théorique. Il s'agissait de décrire les pratiques de travail autonome dans une classe de seconde pour les élèves et de travail interdisciplinaire pour les enseignants et d'en mesurer les effets face aux exigences classiques des programmes disciplinaires, en comparaison avec des classes recevant un enseignement classique. L'expérience fut passionnante et riche d'enseignement, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique, mais particulièrement sur deux points que je retrouverai par la suite tout au long de mon parcours :

- l'innovation au plus fort de la passion des innovateurs, peut s'avérer terroriste pour les autres acteurs d'une institution et générer de leur part des conduites d'opposition et de résistance qui en retour contribuent à la tuer.
- en matière d'appropriation du savoir, il nous faut toujours poser la question de savoir si les changements et les innovations ne profitent pas plus aux bons élèves qu'à ceux qui se trouvent déjà en échec scolaire. Les clés de lutte contre l'échec scolaire ne résultent pas de la seule volonté et du seul désir pédagogiques, si tenaces et si forts soient-ils.

C'est au cours de cette période, que je découvre une seconde fois, après mon expérience de Jeunesse et Sport, la formation des adultes comme intervenant au GRETA de Bayeux et au CAFOC de Caen. J'y applique un nouvel outil que je construis et valide dans le cadre de la maîtrise de Sciences de l'éducation avec Jean Guglielmi : le photolangage. Il est aujourd'hui l'un de mes outils méthodologiques de recherche, notamment sur la question de l'imaginaire en formation.

À deux pas de l'avenue du Tremblay où se situait l'ENSEPS, la nouvelle université de Vincennes venait de se créer. Mai 68 y était vivace. J'avais assisté, çà et là, à quelques cours de psychologie en auditeur libre. Mais ma formation, le football et l'amour m'empêchèrent, à juste titre, de tout faire. Ayant, après le baccalauréat, effectué la classe préparatoire à l'ENSEPS du lycée Malherbe, c'est donc à la sortie de mon service militaire en 1975 que je pénétrais pour la première fois, en

étudiant régulièrement inscrit et en dehors des événements de Mai, dans les couloirs d'une université. J'obtiens très vite ma licence de Sciences de l'éducation, puis je fais une rupture d'études pour cause de famille avec des enfants en bas âge, de métier et de football (mon épouse dirait surtout de mon football) pour reprendre les études universitaires, après l'arrêt, encore à un niveau de jeu national, de mon sport préféré, à l'âge de 34 ans. Quand même, je réussis, en 84, le concours de l'agrégation d'EPS.

DE LA RECHERCHE EXPÉRIMENTALE À L'ANALYSE DE PRATIQUE(S)

La lumière a du mal à se faufiler dans la pièce d'un des sous-sols de l'université de Caen. La recherche en éducation n'a pas un grand statut à l'université. Et pourtant... Pourtant Gaston Mialaret est là sa calculatrice à la main. Il ne nous lâche pas Gaston ! Il sait que nous sommes rebelles aux chiffres. L'instituteur, le pédagogue extraordinaire et l'homme de science auront raison de nous, de moi. Il m'apprend la rigueur scientifique et la méfiance du rigorisme scientifique. Avec lui je passe une Maîtrise et un DEA, *Problématique de la formation de formateurs de Formateurs*, qui sera publié dans le n° 4 de l'année 1984 de la *Revue des Sciences de l'éducation*. L'objet d'étude était consacré à la mesure de l'effet d'une démarche de formation sur les styles d'enseignement de deux jeunes stagiaires d'EPS au cours d'un mois de stage. Déjà j'y explore :

- l'analyse clinique et les études de cas (deux stagiaires) ;
- des grilles d'analyse du langage utilisé au cours des leçons ;
- des outils d'observation pour la gestion de l'espace pédagogique ;
- des recueils de pratique réflexive sur la pratique effectués au cours de nos entretiens ;
- et surtout je n'évaluais pas une dimension fondamentale, ma propre implication, puisque j'étais le conseiller pédagogique et que je prêtais aux stagiaires mes propres classes.

Je suis alors indéniablement marqué par l'approche de pédagogie expérimentale prônée et défendue par Gaston Mialaret. Point de résultats sans un protocole de recherche précis et rigoureux, sans le recours à une appareillage statistique, seul susceptible d'apporter un

fondement de vérité aux conclusions d'une recherche qui a pour ambition de s'octroyer un label de scientificité. Ces premières recherches attestent de mon intérêt pour l'analyse réflexive sur la pratique enseignante, le langage, l'espace et le temps pédagogique et surtout la mesure d'une intervention, celle de l'action d'un conseiller pédagogique auprès de ses stagiaires. Il s'agissait de savoir si la problématique du stage telle que nous l'avions posée et telle que nous l'avions conduite, avait produit une modification significative de la pratique naturelle et/ou privilégiée du stagiaire. Premiers résultats, premières désillusions et première formation à la vérité scientifique du formateur pressé et Pygmalion que j'étais : « il ne semble pas que le stage ait modifié fondamentalement la manière naturelle et/ou privilégiée d'enseigner des stagiaires. Tout au plus le stage a permis aux stagiaires de mieux connaître leur style d'enseignement et leur personnalité pédagogique ». La grande humilité que j'y ai acquis, réside dans le regard sur le changement des personnes et de leurs représentations. Il ne s'agit pas de mettre en place la meilleure méthode du monde qui est bien sûr la nôtre, pour l'obtenir. Le changement est un processus totalement imprévisible fait de signes déposés, rencontrés, construits qui n'auront un sens que lorsque les acteurs le voudront bien, le ressentiront par eux-mêmes, y poseront une signification. La grande force de cette expérience, c'est la confirmation de ma passion pour la recherche et pour la formation, menées côte à côte.

1984 – Jean Guglielmi m'appelle auprès de lui pour le seconder en tant qu'adjoint de Chef de MAFPEN dans la mise en place de ces nouvelles structures de formation proposées par le rapport De Peretti. Tout est à faire, à innover et à créer. J'aurai la responsabilité de la rénovation des collèges, chère à Louis Legrand, et de la formation des enseignants par la recherche dont je construirai entièrement les bases. Les années 80 c'est l'aventure passionnante de la formation continue des enseignants et des formateurs et le compagnonnage universitaire et professionnel de Jean Guglielmi et de Jacques Ardoino qui me conduiront à la soutenance d'une thèse. De Jean, j'apprendrai à comprendre la complexité d'un système mais aussi la confiance en l'autre ; de Jacques, l'amour de la langue et le je(u) du langage, l'approche de l'écoute et cette curiosité si difficile et jamais atteinte, qui consiste, comme l'écrit si bien M. Foucault à « *se dépendre de soi-même* ».

Les années 80, c'est la rencontre de gens dotés de cette passion militante qui n'asservit jamais l'autre mais au contraire le font exister, capables d'allier avec bonheur éthique et pragmatisme comme Xavier Emmanuel Visseaux et Philippe Duval, tous deux, Inspecteurs généraux. Nous mènerons ensemble, au sein d'une réelle et chaleureuse équipe une formation-action en alternance, d'ampleur nationale à destination des élèves en difficulté et qui donnera lieu à des productions d'outils didactiques construits à l'intérieur de ce que l'on n'appelait pas encore en France des dispositifs d'analyse de pratique.

1985-1989 – C'est la création, en collaboration avec Marguerite Altet, d'un dispositif d'analyse des pratiques avant l'heure de la mode. J'organise et anime un dispositif de formation par la recherche à la disposition des enseignants de l'académie de Caen. L'objectif est d'aboutir à une théorisation de leur pratique qui puisse être transmissible, éventuellement publiable. Le dispositif crée deux types de groupes : des Groupes de Travail Approfondi, appelés GTA, dont l'ambition est d'être un lieu de réflexion et d'échange permettant aux enseignants de clarifier leur pratique et leur identité professionnelle, et des GFR, Groupes de Formation par la Recherche dont les thèmes de travail s'insèrent dans des recherches universitaires ou en liaison avec l'INRP. J'y accomplis un rôle d'animateur et de consultant jusqu'à la publication par le CRDP de l'académie de Caen. Je publie une communication au ministère en 1990 : *Formateurs de Formateurs et GTA/GFR. Étude de cas : Publication, ministère de l'E.N.*

Le milieu des années 80 consacre le virage paradigmatique pris à l'encontre de la pédagogie expérimentale pour s'orienter vers des perspectives plus phénoménologiques et herméneutiques pour lesquelles dans toute recherche la question du Sujet est première, a fortiori quand le Sujet est l'objet même de la recherche. L'approche des faits éducatifs par l'intermédiaire des histoires de vie ou des récits de vie m'ouvrent de nouvelles perspectives. Ceux-ci ont été utilisés depuis le début du siècle en anthropologie, puis en sociologie par l'école de Chicago. Ils se sont trouvés relancés par le superbe travail d'Oscar Lewis, *Les enfants de Sanchez* (1961). En tant qu'outils de cueillette de données personnelles, ils relancent l'approche compréhensive des mécanismes qui relient les individus à des ensembles plus vastes (niveau méso-social et niveau macro-social).

Les récits de vie sont devenus depuis 1976, notamment avec la contribution du sociologue Daniel Bertaux (1976,1980,1986), les impulsions de recherche données par Gaston Pineau (1983, 1986) et Guy Jobert (1986), l'occasion de développer une approche originale d'un grand nombre de phénomènes ethno-psycho-sociaux, autant dans la recherche que celui de la formation des adultes.

En tant que professeur d'éducation physique, mon intérêt s'était naturellement porté sur le langage du corps. J'avais au cours de mon DEA travaillé les notions d'espace, de territoires et de postures pour caractériser un style d'enseignement. Je me suis très vite aperçu que face à la complexité d'un tel langage, il était peut-être plus sage de tenter de saisir d'abord celle de la langue, du langage verbal et de la parole. C'est pourquoi, parallèlement à l'intérêt pour les histoires de vie, j'entreprends une formation en linguistique. L'enjeu est de saisir les arcanes du langage verbal et de la parole, pour mieux approcher le sens et la signification des actes professionnels qu'ils traduisent, pour mieux comprendre les rapports d'implication entre le chercheur et son objet-sujet de recherche que j'avais jusqu'ici superbement ignorés. Je ne regrette pas ce choix. C'était le seul fiable pour aborder avec rigueur les objets d'études qui m'intéressent aujourd'hui, tels que la construction de sens et de significations dans nos actes professionnels ou la construction identitaire. Je n'ai toujours pas véritablement abordé le magnifique champ de recherche en éducation et formation que constitue le langage du corps. Dans les actions de formation, je l'utilise. Je commence tout juste à l'approcher de nouveau dans mes recherches actuelles sur l'Imaginaire.

1989-1991 – Les actions de formations de formateurs, les universités d'été, les stages de préparation à l'agrégation interne d'EPS avec la complicité de Bernard Paris dans la France entière et en outre-mer s'intensifient. Dans le monde de l'EPS Jacqueline Marsenach me sollicite comme « expert » dans une recherche INRP, qu'elle pilote sur « les obstacles didactiques en EPS ». Cette dernière est publiée sous le titre – *Éducation physique et Sportive, Quel enseignement ?* En même temps, je ne peux m'empêcher d'exercer sur ce mouvement interne à notre discipline une réflexion critique. Dans le cadre de l'agrégation interne d'EPS, je commenterai souvent un texte non publié intitulé : « *Ste Didactique, Priez, pour nous* » où je dénonce la croyance

mythique au tout didactique et l'oubli des enjeux de communication et de pouvoir-savoir. Insensiblement je passe de préoccupations pédagogiques et didactiques à des préoccupations de connaissances approfondies des mécanismes de représentation et de discours qui peuvent être en je(ux) dans les actes d'enseignement et de formation.

1989 – Je quitte la MAFPEN pour rejoindre l'UFR STAPS, et prendre plus spécialement en charge la préparation des étudiants au concours du CAPEPS et l'enseignement du Football, passion toujours présente. Je m'en vais, aussi, parce que sa mission se transforme. Elle devient un simple service académique de formation avec une liberté d'action de plus en plus réduite. Caen est, du reste en France, la première académie à changer de sigle de MAFPEN ; elle devient CAFPEN : Centre Académique de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale. Nous sommes revenus 7 ans en arrière, le temps d'avant les MAFPEN. Et le processus s'est poursuivi puisqu'aujourd'hui elles sont supprimées et intégrées dans le dispositif des IUFM. Ce qui ouvre un autre débat sur les rapports entre la formation initiale et la formation continue, les liens entre la formation des enseignants et les moyens d'une recherche au sein des IUFM, au label universitaire, INRP ou CNRS.

5 mai 1990 – La salle est imposante comme toutes les salles du conseil des universités et toutes les salles où l'on soutient une thèse. Je soutiens une thèse de doctorat, nouveau régime, en Sciences de l'Éducation : « *Je, Je(ux) et En-je(ux) d'énonciation* » (*les stratégies de discours*). La thèse et la soutenance de thèse : un écartèlement, un pari impossible, une déchirure, un orgueil ambitieux, naïf et en tous cas non mesuré, celui de vouloir obtenir un consensus paradigmatique entre le monde des tenants du positivisme et de l'approche expérimentale en matière de recherche scientifique dans le champ des sciences humaines et celui des philosophes, des cliniciens, des anthropologues ; celui d'oser vouloir concilier Mialaret et Ardoino dans une synthèse, celle d'une seule personne qui fut, dans des postures diverses, à chacun, l'un de leurs étudiants. L'éminent jury, avec compétence et humanité, ramena l'impétueux impétrant que j'étais à plus d'humilité et de discernement. Il lui montra la nécessité de tenir compte sur les plans épistémologique et méthodologique des différences paradigmatiques et de leurs conséquences sur les outils techniques employés. S'il souligna sans réserve les qualités cliniques

et théoriques de mon travail, il l'orienta vers des directions d'approfondissement qui se sont révélées majeures pour les travaux et les écritures entreprises par la suite. 28 janvier 1992 – La maison est en flamme. La chaleur est intense et la fumée envahit mes poumons. Mes trois chers et tendres sont sains et saufs. Je n'ouvrirai les yeux que deux mois plus tard au sortir d'un coma médical provoqué pour soigner mes poumons et mes brûlures. Je dois pour 50 % ma seconde vie au savoir-faire médical et pour 50 % à ma constitution physique de sportif.

Avril 1992-Juin 1995 – Recommencer à respirer sans l'angoisse de l'absence de la machine. Réapprendre à apprendre. Mesurer la grandeur et la perception d'un pas qui soutient un corps fragile. Accepter que votre corps n'ait plus la beauté d'Adam et sourire à votre image physique restée intacte et que le destin a bien voulu vous laisser. La rééducation a ceci de bien, c'est qu'elle vous donne du temps. Le temps y est long. Le livre, *Être Formateur. Quand dire, c'est écouter*, est véritablement parti de La Roche-Posay, célèbre pour ses pommades et ses eaux bénéfiques aux soins de la peau. L'écriture de mon premier livre s'est dessinée entre deux séances de cure et une partie de golf. La lecture aussi, intense et fructueuse : relire Foucault que j'avais beaucoup travaillé pour ma thèse, redécouvrir Heidegger, Nietzsche, Sartre, comprendre Habermas, Ricoeur, Eco, Barthes, Peirce ; lectures passionnantes qui me rappellent mon prix de philosophie et la déception de mon professeur de ne pas m'orienter vers khâgne et choisir des études de sport. Je reprends mon métier d'enseignant à l'UFR STAPS et la passion du cours à préparer pour éveiller chez mes étudiants l'étincelle du savoir.

Mai 1995 – J'ai 47 ans et je dois me décider. Mon parcours au sein de la discipline de l'éducation physique est complet et diversifié : Jeunesse et Sport, Collège, Lycée, Formation d'enseignants, Formation de Formateurs, Enseignement supérieur, Membre de jury des concours de CAPEPS et d'Agrégation, Docteur en Sciences de l'éducation. Une orientation vers l'inspection jusqu'à son plus haut niveau me tente. Mais la recherche et la formation me passionnent.

Fin août 95 – La rédaction de mon livre est finie. Reste l'aventure de la publication. Il sera publié au dernier trimestre 1996 aux éditions L'Harmattan.

LES ANTILLES : VERS DE NOUVELLES ORIENTATIONS DE RECHERCHE

Novembre 95 – C'est peu de temps après mon arrivée aux Antilles, soi-disant terres lointaines au climat chaud soyeux et caressant mais, aux yeux de beaucoup, perdues pour la recherche, la rencontre avec deux chercheurs passionnés et passionnants, F.V. Tochon et Jacques Coursil. Tochon y présente une conférence : *Possibilités et limites des grammaires cognitives dans l'élucidation des savoirs pratiques des enseignants et des entraîneurs d'EPS*. Celle de Jacques Coursil possède un titre surprenant « *La pragmatique des gestes et des coups* ». Mais que recouvre-t-il ? Derrière le pupitre, plus qu'un conférencier, un personnage, un philosophe, un linguiste de haut vol. L'humour est décapant, décalé, intelligent ; le propos fin et heuristique : « Quel rapport efficient établir entre Langage et Motricité ? Quelle est la pertinence d'un tel rapport pour des théoriciens et praticiens en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives ? En d'autres termes, qu'est-ce qui justifie le discours de l'Analytique du Langage dans les débats portant sur les activités du corps ? Nous sommes à cent lieux de cet aréopage sérieux et coincé des STAPS qui tient absolument à justifier de sa grande valeur positiviste. Je jubile... Jacques Coursil a partagé la même université, Caen, travaillé en linguistique avec Denis Slatka qui fit partie de mon jury de thèse et surtout, il est comme moi, un être d'origine antillaise ayant rejoint tard dans sa vie la Martinique, comme Professeur à la faculté des lettres de l'Université des Antilles et de la Guyane. Jacques Coursil va incontestablement influencer ma décision d'orienter mes recherches sur les rapports entre le langage et la motricité, entre le créole et la motricité.

Aux Antilles, en matière de recherche en éducation, tout est à créer. J'ai l'impression de me retrouver sur les terres vierges du service départemental de la Jeunesse et des sports, 25 ans plus tôt, ou sur celles de la MAFPEN dans les années 80. Je crois qu'Antoine Abou, Maître de conférences chargé à l'UAG du département des Sciences de l'éducation, se trouvait bien seul. Ensemble avec Marie-Josèphe Abou-Giletti et Antoine Delcroix nous allons créer en 1996, au sein de l'UFR, un centre de recherche le CREFAG : Centre de Recherche en Éducation et Formation Antilles Guyane. De par sa situation géopolitique la Guadeloupe se trouve dans une position privilégiée pour rendre compte de la spécificité culturelle de

la Caraïbe au sein des mondes anglo-saxon, hispanique et européen. Le CREFAG a l'ambition de devenir un lieu de synergie des forces de la région Antilles-Guyane en matière de formation et de recherche. Il veut être un lieu où praticiens et chercheurs concourent à la pertinence des actions en matière d'enseignement et de formation, à la création de connaissances et à leur diffusion.

Mai 1996 – Je participe au Colloque de l'AFIRSE, à Québec : « La recherche en éducation, la personne et le changement social ». J'y présente un travail sur : *Analyse de pratique et Identité professionnelle*. J'y fais de nouvelles rencontres, Claudine Beaudoux spécialiste en administration scolaire et aussi Christiane Gohier et Marta Anandón, avec lesquelles je vais commencer un réel travail d'échange sur l'analyse de pratique et l'identité professionnelle des enseignants, puisque, par la suite, je me rendrai physiquement dans leur laboratoire à Chicoutimi et à Montréal et qu'elles se déplaceront aux Antilles.

1997 – Mes activités universitaires s'intensifient. Le directeur de l'UFR STAPS me demande de le seconder comme directeur-adjoint. L'UFR STAPS est jeune et elle manque d'encadrement. Elle a beaucoup de difficultés de fonctionnement techniques et psychologiques. Elle vit mal la crise de croissance universitaire des UFR STAPS où les problèmes d'accueil d'un enseignement de masse et les conflits de statuts sont de plus en plus aigus. Le directeur souhaite obtenir une mutation. Je crois sincèrement que c'est à mes qualités de médiateur que l'on veut faire appel. La tâche est lourde mais je ne veux pas qu'elle se fasse au détriment de la recherche et du réseau de recherche que je suis en train de construire autour des Antilles. Mes activités de recherches et d'échanges continuent.

Mai 1997 – Échanges scientifiques, sur *l'Analyse de pratique*, à l'invitation des départements de Sciences de l'éducation de l'université de Laval, à Chicoutimi et Québec – Animation de séminaires scientifiques et conférences, du 3 au 10 mai 1997 ; projet soutenu et financé par le conseil scientifique de l'université Antilles-Guyane. Promotion et diffusion de mon ouvrage : *Être formateur, Quand dire c'est écouter*. Je travaille dans cette action avec Marta Anandón et Christiane Gohier que je retrouverai quelques jours plus tard au Maroc.

20 juin 1997 – Marc Lévêque, a obtenu sa mutation, je suis élu directeur de l'UFR STAPS des Antilles et de la Guyane. La fonction m'est dévolue plus que je ne l'ai

demandée et me porte à réfléchir une fois encore sur le pouvoir. Ma tâche est difficile mais je ne veux toujours pas abandonner le travail de chercheur au profit des tâches administratives de ma fonction. Je délègue et je dors un peu moins... Mes activités de recherche continuent et même rebondissent.

6 et 7 mai 1998 – Dans les locaux de l'IUFM à Pointe-à-Pitre, je co-organise, dans le cadre du CREFAG, un séminaire international sur *La question identitaire dans les métiers de l'enseignement et de la formation*. Il donnera lieu à un ouvrage collectif publié en décembre 2000 par l'INRP : *Enseignants d'Europe et d'Amérique – Questions d'identité et de formation*. Le séminaire me donne l'occasion de présenter, pour la première fois, l'une de mes directions de recherche produites au cours de mon programme de travail avec les conseillers pédagogiques : *Analyse de pratique et Photolangage : Former ou à « la recherche du Jardin d'Eden » – de la construction de significations dans nos actes professionnels*. Direction de recherche qui s'est précisée, diversifiée et a pris aujourd'hui en 2001 une importance fondamentale dans un programme de recherche consacré à l'Imaginaire en formation.

13 décembre 1999, je soutiens à l'Université des Antilles et de la Guyane une habilitation à diriger des recherches qui précise mes nouvelles orientations de recherche : *Analyse de pratique(s) et formation : une approche ethno-archéologique*. Elle me permet d'ouvrir, au sein du Laboratoire ACTES, Adaptation au Climat Tropical, Exercice et Société de l'UFR STAPS, un département consacré à l'analyse de l'enseignement, l'analyse de pratique des enseignants et des formateurs et l'intervention en EPS.

Mai 2000 – J'organise avec Christiane Gohier à Montréal, au sein du congrès de l'ACFAS, un séminaire qui rassemble un réseau international de chercheurs en éducation sur la question de l'identité professionnelle des enseignants et des formateurs. En décembre 2000, un ouvrage est publié aux éditions L'Harmattan, coordonné par Christiane Gohier et moi-même : *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle – Recherche et Formation*.

Pour les Antillais, le créole est la langue maternelle de l'émotion, de l'expression et du mouvement ; le français, la langue de l'instruction et de la formation. De nombreuses recherches historiques, sociologiques, anthropologiques, linguistiques se sont développées aux Antilles sur les apprentissages de l'écrit, de la lecture et

sur la question globale de l'échec scolaire, peu sur le domaine de la motricité. Des voies de recherches sur les problèmes que posent l'utilisation du créole, du français, voire du langage interlectal (français, créole mélangé) dans les apprentissages moteurs sont donc à ouvrir. Nous posons comme hypothèse que ces deux perspectives, Corps et Langues, ne sont pas sans conséquences sur les gestes professionnels des enseignants antillais. Quels enjeux soulèvent l'éducation et la formation d'un(e) jeune Antillais(e) quand de récents travaux de recherche sociolinguistique (Christian March, 1996) attestent que l'enfant antillais s'élève, aujourd'hui, non au sein d'une seule langue maternelle mais au sein de deux langues maternelles : le créole et le français. Quelles décisions pragmatiques en matière de formation appelle une diglossie qui ne se veut plus conflictuelle entre une langue dominante (le français) et un « parler » dominé (le créole) mais de synthèse entre deux véritables langues : le créole et le français. On parle de plus en plus de l'enseignement du créole en tant que langue écrite et parlée au sein du système éducatif français (on évoque la création d'un CAPES de créole). Si le français est la langue de l'utilitaire, de l'économique et de l'information, le créole est aux Antilles la langue de l'expression, de l'émotion et de la communication.

Comment les enseignants antillais formés au creuset d'une discipline d'enseignement française accommodent-ils leurs gestes professionnels à la réalité culturelle créolophone de leurs élèves ? Comment l'enseignant antillais d'éducation physique « bricole-t-il » (Lévi-Strauss) ses actes pédagogiques quotidiens, soumis à la rencontre de produits didactiques rationalisés, planifiés, issus des instructions officielles françaises, avec la réalité ludique, mouvante, dansante de l'expression et de l'activité motrice caraïbienne ? Comment et sur quoi forge-t-il son identité professionnelle dans le partage que lui propose sa double culture d'éducation et de formation : la culture créole et la culture française ? À quels je(ux) de métissage et d'altération est-il confronté ? Au plan méthodologique, nos recherches privilégient les approches descriptive, phénoménologique, herméneutique et ethnographique. Elles s'appuient principalement sur des dispositifs d'observation vidéo, d'écriture réflexive, de stimulation projective, comme le photolangage, d'analyse de pratique, d'analyse de discours et d'analytique du langage.

VERS UNE « THÉORIE DU SUJET EN ANALYSE DE PRATIQUE(S) »

En complément des théories de l'action ou des actions (Suchman, 1987 ; Durand, 1999 ; Theureau, 2000) telles qu'elles sont actuellement développées dans le cadre épistémologique de ce que Theureau appelle une « *anthropologie de la cognition située* », notre programme vise à contribuer à l'élaboration d'une « *théorie du sujet en analyse de pratique(s)* ». Moins que les actions en tant que telles, c'est donc le statut du sujet et la rencontre de l'Autre qui nous préoccupent ici.

En analyse de pratique(s), le sujet advient dans l'action, ou plutôt dans ses actions, mais aussi dans le dialogue et le langage. En contrepoint de la visibilité des actions (comportements observables) ou de la rationalité apparente des récits (dictum), via le dialogue, c'est la nécessaire opacité de l'accès à l'acte, de l'accès au sujet qui nous intéresse. Si les actions sont visibles, si les dires peuvent être explicites et clairs, le sujet est nécessairement opaque. Nous ne pensons pas que l'observation des actions, l'analyse descriptive aussi minutieuses et rigoureuses soient-elles suffisent à « dé-livrer » le sujet, si l'on ne tient pas compte des contraintes du langage et du dialogue et de l'inévitable logique d'effacement, de deuil de ce dernier. Pour nous, dans une analyse de pratique(s) l'action, les actions, si elles mettent en évidence, si elles énoncent un sujet ou des sujets cognitifs, psychologiques, sociologiques, ne conduisent pas pour autant de manière directe à l'identité professionnelle du sujet. L'opacité première de ce dernier, sa faculté de *négativité*², son imaginaire, la réalité de l'inconscient, mais aussi les conditions mêmes du dialogue et les contraintes du langage nous empêchent d'en rester aux explications fondées sur la seule conscience, surtout quand l'interprétation s'appuie essentiellement sur le contenu propositionnel des actions situées. Nonobstant du fait qu'un récit est toujours une opération de mémoire pouvant se situer en écart avec le réel, beaucoup d'analyses de pratique(s) se réalisent en prenant et interprétant directement les énoncés sans tenir compte de leurs caractéristiques d'énonciation et de dialogue, sans être vigilant quant à leur opacité, et à leur *négativité* possible, sans prendre en compte (pour

cause d'objectivité pensée comme impossible) leur symbolique et leur imaginaire. Ces caractéristiques essentielles de l'environnement énonciatif sont souvent négligées. Pourtant, ces dernières peuvent avoir un rôle déterminant dans la compréhension et l'explication finale des faits et de leurs auteurs.

D'où l'importance d'une approche herméneutique par des dispositifs de formation et/ou de recherche, comme ceux de la formation par l'écriture ou celui de l'histoire de vie. L'enjeu, le pari de l'histoire de vie, comme dispositif de formation et/ou comme dispositif de recherche, réside dans le fait que son écriture, son énonciation crée le tiers. Ce tiers ouvre au formateur et au formé des conditions pour sortir de leur dualité. En posant une écriture, en posant une parole, l'histoire de vie place, positionne, engage. Elle engage les uns et les autres non pas tant à regarder l'autre, écouter l'autre, mais aussi et surtout, à regarder, à s'écouter. L'histoire de vie de l'autre interroge à chaque fois ma propre histoire de vie. L'histoire de vie assigne à résidence l'implication du formateur et/ou du chercheur. Dans quelles conditions, sous quels enjeux méthodologiques et éthiques avons-nous conduit ce travail d'implication dans le cadre d'un dispositif de formation et/ou de Recherche ? Comprendre l'individualité, chercher le sens, approcher l'imaginaire à la source du souvenir, examiner la vérité non pas tant en ce qu'elle a de vrai, mais en ce qu'elle est présente et altérée par une histoire, une historicité, telle est, me semble-t-il, la portée herméneutique de l'histoire de vie. L'histoire de vie pose sur le terrain des sciences humaines et des sciences de l'éducation en particulier la question du *Sens* et de la *Signification*. Elle ne les pose pas sur n'importe quel terrain. En les plaçant sur celui d'une relation clinique, elle engage inévitablement la question du transfert ou plutôt du co-transfert. Elle soulève les jeux d'influence réciproque des désirs et des fantasmes, des attentes de l'auteur et du lecteur. Elle pose la question de la fusion et de la distance qui vont inévitablement surgir de la rencontre entre deux histoires de vies : celle du formé et celle du formateur, celle de l'acteur et celle du chercheur. Elle pose la question des enjeux de pouvoirs entre celui qui donne à lire et celui qui lit. D'où l'importance d'un contrat de partenariat en analyse de pratique(s) qui fixe clairement les termes de l'échange et de son suivi tout au long de sa durée de vie.

2 « *Négativité* » c'est cette capacité négatrice, ce pouvoir de l'esprit de dire non, caractéristique de l'homme, est cette faculté que possède un sujet à déjouer les manipulations dont il se sent l'objet (Ardoino, 1979). Et pourquoi pas celles du formateur et/ou du chercheur !

Le recueil des données, leur transcription sont-ils faits pour témoigner (et devant qui), pour travailler, pour faire connaître, pour diffuser, à des fins de formation, à des fins de recherche ? Quelles sont les attentes et quelle est l'implication, de chacun des participants, à l'analyse de pratique(s) et en particulier celles du formateur et/ou du chercheur, que l'on a tendance à vouloir systématiquement neutraliser. Or, Devereux (1980) l'a bien montré, la neutralisation du chercheur est un leurre. Selon la finalité partagée et par les praticiens et par le formateur, le directeur de mémoire, le chercheur ou l'évaluateur, recueil des données, transcription et interprétation ne se découperont pas, ne s'écriront pas de la même manière. Ce qui est très problématique pour des chercheurs de paradigme positiviste pour lesquels le sujet et l'objet de la recherche doivent fondamentalement être séparés.

Tout l'enjeu scientifique de l'interprétation en sciences humaines est ici posé. L'herméneutique ouvre la question de l'interprétation. L'interprétation (*L'Auslegen*) est la phase langagière de la compréhension (*Verstehen*). Et chacun sait que l'interprétation dans le monde enseignant, au nom du respect des personnes, au nom d'une « sacro-sainte » objectivité qui a souvent bon dos, fait peur, inquiète, en tout cas, se fuit. C'est oublier que pour une compréhension de soi, pour une approche de l'être, l'interprétation est *existentialement* (Heidegger) fondamentale. Ricœur écrit : « *Ce concept d'interprétation est si important dans le "Sein und Zeit" que l'entreprise entière en quoi consiste l'analyse existentielle est elle-même une sorte de "phénoménologie herméneutique"* ». Nous sommes alors à l'intérieur de ce que Ricœur appelle une herméneutique ontologique. Répondre à la peur, faire face à l'inquiétude légitime de l'interprétation, c'est introduire, dans les actes et les conditions d'analyse d'une pratique, non seulement de l'empathie, de l'écoute mais aussi de la rationalité. Les recherches d'Habermas sur l'agir communicationnel, les travaux structuraux de la linguistique et de la psychanalyse reformulent et envisagent en d'autres termes l'approche de la subjectivité et la fameuse opposition entre compréhension et explication. P. Bourdieu, lui-même, que l'on ne peut soupçonner d'herméneute subjectiviste, écrit dans son bel ouvrage sur la *Misère du monde* : « *Contre la vieille distinction Diltheyenne, il faut poser que comprendre et expliquer ne font qu'un* ». À partir

d'une herméneutique ontologique, Ricœur prône une herméneutique méthodique qui s'intéresse aussi à une logique de la preuve. Parce qu'elle fait de la subjectivité sa pierre angulaire, une telle ambition ne peut se passer de médiations objectives. Ricœur s'appuie sur deux conditions fondamentales : d'une part, un outillage théorique et méthodologique constitué par la sémantique et l'analyse structurale d'un texte, d'autre part la présence d'un arbitrage critique intersubjectif fondé sur l'exercice du soupçon et la recherche ontologique. C'est à ce prix que le chercheur peut être à l'écoute de son implication et de celle de ses partenaires de recherche. Nous avons travaillé, de notre côté, à la mise en place d'un cadre théorique et pratique de compréhension des situations de communication professionnelle des enseignants et des formateurs nommé « Pragmatique de la communication discursive »³.

L'axe de recherche se situe dans une approche que je qualifie d'*ethno-archéologique* : « *ethno* » – pour son ancrage indexical dans le terrain de la pratique ; « *archéologique* », au sens foucauldien du terme, dans le fait qu'elle cherche à caractériser les conditions d'émergence d'une pratique. Qu'est-ce qui fait qu'une pratique se fait, s'écrit, se dit d'une certaine façon et pas d'une autre possible, à un moment donné de la vie personnelle et professionnelle de ses auteurs. Un tel axe de travail invite donc à se pencher sur l'œuvre majeure de caractérisation des formations discursives de M. Foucault (1971). Il convoque aussi les sciences du langage pour prendre en compte les modalités énonciatives de l'analyse dans ses liens sociaux et ses visées axiologiques. En ce sens, je suis proche des concepts de « parole incarnée et de position de parole » proposés par Vermersch (1994). Il s'agit bien d'un problème d'importance soulevé par la psychologie cognitive, *celui de la relation subjective à l'expérience*. Pour cela, il sera nécessaire de décrire et d'analyser la relation qui existe entre les indicateurs non-verbaux (postures corporelles, rythme de parole, espace-temps corporel) et les marqueurs linguistiques (actes de discours, positions énonciatives). Mais, et c'est d'importance pour ne pas tomber dans un réductionnisme psychologique ou sociologique, l'analyse de pratique(s) convoque, *l'analytique du langage* (Coursil, 2000) pour tenir compte des contraintes de la langue et aborder toute la liaison entre le langage et l'action, entre le langage, la motricité de l'homme confronté à une pratique. L'analytique du langage est une approche

3 Alin (C.), (1996). *Être formateur – Quand dire c'est écouter*, Paris, L'Harmattan.

méthodologique qui consiste à traquer les usages de la langue et à circonscrire leur validité en faisant apparaître la logique de leur cohérence ou de leur incohérence. Il s'agit de montrer tous les emplois non-consistants avec la pratique proposée. Il s'agit de lister les formes opératoires qui caractérisent les cas d'emplois. Ainsi en analyse de pratique(s) pour un domaine d'étude comme l'*Intervention*, il s'agit de définir le système des emplois du terme intervention dont la pratique qui nous intéresse doit être un cas particulier ; dans le cas contraire, c'est un abus de langage, un trope. Le travail cherche, donc, à dégager à partir des usages du terme intervention le concept qui donnera du sens, de la signification aux pratiques et aux domaines d'action qu'il circonscrit. Il s'agit de montrer en quoi les pratiques, expériences concrètes et sensibles sont liées intrinsèquement à des expériences de langage et sont donc parfaitement conceptualisables. Il s'agit de tenter de rendre sensibles les praticiens et les chercheurs aux contraintes de la langue. Celles-ci ont un caractère impératif. Particulièrement, dans le domaine des STAPS et des Sciences de l'Éducation, nous faisons trop souvent cas des contraintes de la langue que nous utilisons soit comme du langage commun qui va de soi, soit dans un jargon théorique souvent non signifiant et non consistant. C'est donc sous la vigilance de l'ensemble de ces points sensibles que nous venons d'évoquer et soulever que nous essayons de travailler dans notre laboratoire ACTES⁴, département d'analyse de pratique(s) et de l'enseignement à l'UFR STAPS⁵ et au sein du CREFAG⁶ de l'IUFM⁷ à l'Université des Antilles et de la Guyane. J'ai procédé par touches au gré de ma sensibilité, en respectant dans ses grandes lignes l'ordre chronologique de mon itinéraire. Je l'ai commencé par la fin, c'est-à-dire ma présence actuelle aux Antilles pour me replonger dans mon enfance, remonter tranquillement le temps et tenter de retrouver ce que Pierre Bourdieu appelle « la série des positions successivement occupées par un même agent dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations ». Mais en ce domaine, il n'y a pas de stratégie pilote, il n'y a que le surgissement d'une écriture singulière avec ses vérités et ses illusions, ses exigences de logos et ses espérances de *mythos*. Je suis

sur une borne de ma route professionnelle, accompagné de son chemin de vie et bien des aventures, des aventures, j'espère, l'attendent encore.

Christian ALIN

Directeur du Laboratoire ACTES
Directeur de l'UFR STAPS
Université des Antilles et de la Guyane

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALIN, C., (1996). *Être formateur – Quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.
- ALIN, C., (1999). *Analyse de(s) pratique(s) & Formation, une approche ethno-archéologique – Dossier de soutenance HDR*, Université des Antilles et de la Guyane.
- ALTET, M., (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF.
- ANADON, M., (1997). Le sujet est de retour, il faut lui donner la parole, in *La Recherche en Éducation, la personne et le changement, les Cahiers de l'ABRAPS*, Université de Laval, vol. 23.
- ARDOINO, J., (1978). *Propos actuels sur l'éducation : contribution à l'éducation des adults*. 6^e ed. Paris : Gauthiers-Villars.
- BERTAUX, D., (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, n° 2, juillet-décembre.
- BERTAUX, D., (1980). *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan.
- BARBIER, J.-M., CLOT, Y., DUBET, F. et al., (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.
- BARTHES, R., (1985). *L'aventure sémiologique*. Paris : Seuil.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. dir. et FABLET, D. dir., (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BOUCHARD, P. dir., (1996). *La question du sujet en éducation et formation*. Paris : L'Harmattan.
- CARLIER, G., RENARD, J.-P. et PAQUAY, L., (2000). *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité. Regards multiples sur le stage en éducation physique du CUFOCEP*. Paris ; Bruxelles : De Boeck.
- CIFALI, M., (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

4 ACTES : Adaptation au Climat Tropical, Exercice et Société.

5 UFR STAPS : Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités physiques et Sportives.

6 CREFAG : Centre de Recherche en Éducation et Formation des Antilles et de la Guyane.

7 IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

- CLOT, Y., (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action, in Barbier, J.-M., Clot, Y., Dubet, F. et al. *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, p. 53-69.
- COURSIL, J., (2000). *La fonction muette du langage*. Petit-Bourg : IBIS Rouge Éditions.
- DELEDALLE, G., (1979). *Théorie et pratique du signe : introduction à la sémiotique de Peirce*. Paris : Payot.
- DEVEREUX, G., (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- DOMINICÉ, P., (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- DONNAY, J. et CHARLIER, E., (1990). *Comprendre des situations de formation : formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck.
- DUBAR, C., (1996). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- DURAND, M., (1998). *L'enseignement comme « action située » : éléments pour un cadre d'analyse*, communication à la 4^e biennale de l'Éducation et de la Formation, Paris, avril 1998.
- DURAND, M., (1999). Teaching action in physical education. A cognitive anthropology approach. *AIESEP Newsletter*, 61, 2-10.
- ECO, U., (1988). *Le signe*. Bruxelles : Labor.
- ECO, U., (1999). *Kant et l'ormithorynque*. Paris : Grasset.
- FLAHAUT, F., (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.
- FOUCAULT, M., (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, M., (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, M., (1984). *L'usage des plaisirs*. Paris : Gallimard.
- GOHIER, C. et al., (1999). *L'enseignant professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GOHIER, C. et ALIN, C., (2000). *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle – Recherche et Formation*. Paris : L'Harmattan.
- JACQUES, F., (1993). *Dialogiques*. Paris : PUF.
- HABERMAS, J., (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 1 : *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* et Tome 2 : *Critique de la raison fonctionnaliste*. Paris : Fayard.
- HALL, E.T., (1984). *La danse de la vie, temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil.
- HEIDEGGER, M., (1986). *L'être et temps*. Paris : Gallimard.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1980). *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*. Paris : A. Colin.
- LACAN, J., (1965). *Écrits 1 et 2*. Paris : Seuil.
- LEPLAT, J., (2000). L'environnement de l'action en situation de travail, in Barbier, J.-M., Clot, Y., Dubet, F. et al., *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, p. 107-132.
- LEVINAS, E., (1990). *De l'existence à l'existant*. Paris : Vrin.
- MALGLAIVE, G., (1990). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Paris : PUF.
- MEIRIEU, Ph., (1991). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF.
- MEIRIEU, Ph., (1993). *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris : ESF.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et al., (1996). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* Paris ; Bruxelles : De Boeck.
- PHIRCE, C. S., (1979). *Collected Papers*. Cambridge : Harvard University Press. Trad. fr. partielle *Écrits sur ligne*, Éd. G. Deledalle, Paris : Le Seuil. 1978.
- PLRENOUD, Ph., (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- PIETTE, A., (1996). *Ethnographie de l'action*. Paris : Éd. Métailié.
- PINEAU, G. et Marie-Michèle, (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal : Éd. Saint-Martin/Édilig.
- PINEAU, G. et JOBERT, G., (1989). *Histoires de vie. Actes du colloque « Les histoires en formation »*, Université de Tours, 5-7 juin 1986, vol. I : *Utilisation pour la formation*, vol. II : *Approches multi-pluridisciplinaires*. Paris : L'Harmattan.
- POSTIC, M., (1994). *La relation éducative*. 6^e ed. Paris : PUF.
- POSTIC, M., et MARQUET, B. collab., (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris : PUF.
- RICŒUR, P., (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris : Seuil.
- RICŒUR, P., (1983). *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- SAUSSURE, F. de, (1973). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- SCHÖN, D.A., (1983). *The Reflexive Practitioner: how professionals think in action*. Logiques : Montréal.
- SLARLE, J.R., (1972). *Les actes du langage, essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.
- SUCHMAN, L., (1987). *Plans and situated action*. Cambridge : University Press.
- TARDIF, M. dir., LESSARD, C. dir. et CLERMONT, G. dir., (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*. Paris : PUF.
- TAP, P., (1986). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse : Privat.
- THEUREAU, J., (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences, in Barbier, J.-M., Clot, Y., Dubet, F. et al., *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, p. 171-212.
- TOCHON, F.V., (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- TOCHON, F.V., (1996). La Rétroaction vidéo, rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XXII, n° 3, p. 467-502.
- VARELA, F., (1989). *Connaitre les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Seuil.
- VERMERSCH, P., (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- WITTGENSTEIN, L., (1989). *Tractatus logico-philosophicus*. Paris : Gallimard.