

FORMATION AU CONSEIL ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

RECHERCHE COOPÉRATIVE ET SAVOIRS DIDACTIQUES

DE JEAN-PAUL DUGAL* ET CHANTAL AMADE-ESCOT**

97

Résumé

L'article rend compte de différents moments d'une recherche portant sur le conseil. L'entretien conseil constitue un temps fort de la formation initiale des professeurs-stagiaires (PS). Son étude, tant du point de vue de sa forme (le comment?) que de son contenu (le quoi?) montre qu'il ne peut s'agir d'une pratique spontanée. Elle relève de compétences spécifiques à la fonction de conseiller pédagogique (CP) et d'une véritable formation. Nous nous interrogeons sur l'impact du conseil au plan didactique et sur la place donnée aux contenus enseignés. Ce questionnement est au point de départ d'une « recherche coopérative » associant conseillers pédagogiques, formateurs et chercheur et combinant des entrées par la pratique et par la théorie (principalement les notions didactiques d'observation, de contrat et de milieu). Après avoir décrit les caractéristiques et spécificités de la recherche coopérative, nous proposons quelques résultats en termes de changement de regard des CP dans l'observation des PS et les conseils donnés. Ces résultats ouvrent également quelques perspectives relatives à l'appropriation de notions didactiques par les CP et à leur incorporation sous forme de savoirs professionnels.

Abstract

This paper gives an account of the various stages of a research project on supervision. The counselling meeting constitutes a major aspect of the initial training of student teachers (Professeurs Stagiaires). Studying it, either from the point of view of form (how?)

* - Jean-Paul Dugal, LEMME, Toulouse III ; IUFM de Limoges.

** - Chantal Amade-Escot, LEMME, Toulouse III ; Université Paul Sabatier, Toulouse III.

or content (what?), demonstrates that it cannot be a spontaneous activity. It requires specific skills on the part of cooperating teachers as well as actual training. We wonder about the impact of advising in the didactic field and on the importance given to the taught content. This questioning is the starting point of a "cooperative research project" associating cooperating teachers, teacher trainers and researchers, and combining practice and theory (mainly the didactic notions of observation, contract and environment). After describing the characteristics and specificities of a cooperative research project, we examine some results in terms of change in the cooperating teachers' perception of student teachers and in counselling itself. These results also open up some perspectives connected with the implementation of didactical notions and their applications in terms of professional knowledge as well.

Introduction

Le conseil en formation professionnelle des enseignants constitue aujourd'hui une thématique émergente faisant écho à une prise de conscience relativement récente du poids et de l'importance de la part de la formation « de terrain » dans la formation initiale. La recherche, menée dans une perspective descriptive et compréhensive (Bru, 1998) s'inscrit à l'articulation de la recherche et de la formation. Elle explore la question problématique du conseil dans la relation CP-PS. Cette question nous semble en effet capitale si on veut bien considérer que le conseil participe du processus de professionnalisation du PS en tant qu'enseignant et du CP en tant que formateur. La recherche s'enracine ainsi dans le cadre de la formation « sur le terrain » (1), celle que vit le PS dans son établissement de stage en responsabilité où il bénéficie de l'accompagnement d'un CP. Cet aspect de la formation, souvent considéré comme second, équivalent d'un « bain de pratique », nous semble au contraire peser d'un poids considérable dans le parcours du PS et mérite d'être davantage étudié et questionné. Il semble que nous assistons là au développement d'une thématique de recherche si l'on en juge par le nombre de publications et de communications récentes sur ce sujet (Chaliès et Durand, 2000).

1 - Rappelons que les PS vivent en 2^e année d'IUFM une formation partagée entre un tiers à un demi-service d'enseignement en pleine responsabilité dans un établissement scolaire et une formation professionnelle à l'IUFM.

La recherche de thèse présentée dans cet article a pour arrière-plan le cadre général de la formation initiale des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) dont elle étudie un aspect : « la formation sur le terrain », plus particulièrement le tutorat et l'entretien conseil. Trois volets de recherche ont été successivement développés :

- Un premier volet (Dugal, 2002) s'attache à explorer, décrire et comprendre le conseil d'un double point de vue : sa forme (le comment?) et son contenu (le quoi?).
- Les résultats et les perspectives ouvertes par cette première étape ont conduit à la mise en œuvre d'une « recherche coopérative » impliquant des CP d'éducation physique volontaires. Les connaissances théoriques de référence servant de points d'appui à cette recherche coopérative sont celles offertes par les recherches didactiques.
- Un dernier volet consiste à évaluer l'impact de la formation sur le conseil dans ses aspects didactiques. Il s'agit d'une étude de cas au cours de laquelle nous avons étudié l'activité de tutorat d'une des CP associés à la recherche, notamment ses entretiens conseils pendant deux années.

Seuls les deux premiers volets décrits ci-dessus font l'objet du présent article.

L'ANALYSE DE LA FORME ET DU CONTENU DU CONSEIL

Méthodologie

La première étape de la recherche a consisté à suivre trois dyades CP-PS visitées chacune trois fois dans la même année scolaire. Chaque visite a permis de recueillir les données suivantes :

- l'observation de la leçon menée par le PS, précédée d'un court entretien avant séance ;
- l'enregistrement audio de l'entretien conseil CP-PS qui suit la leçon, dont on effectue une retranscription verbatim ; cette donnée constitue le corpus principal ;
- deux « entretiens rétrospectifs » de type semi-directif, l'un avec le CP, l'autre avec le PS, réalisés après une première écoute « flottante » de l'entretien conseil.

L'observation de la leçon et les entretiens rétrospectifs sont destinés à préciser, confirmer, nuancer l'analyse du corpus principal à partir des significations données par les acteurs à l'entretien conseil qu'ils ont vécu. Ce dernier fait ensuite l'objet d'une analyse catégorielle de contenu (Bardin, 1993). Les unités d'enregistrement sont codées selon les deux axes d'exploration : la forme et le contenu du conseil. Les catégories relatives à ces deux axes relèvent de différents thèmes que nous précisons ci-après. Le traitement des données se complète avec la mise en relation de cette analyse avec les deux autres corpus (données d'observation et analyses des entretiens rétrospectifs) selon le principe de triangulation (Van der Maren, 1996). Nous présenterons les principaux résultats en trois temps : l'analyse de la forme du conseil, l'étude de son contenu, et enfin, les perspectives ouvertes.

La forme du conseil : résultats et interprétation

L'analyse du conseil se fonde sur la catégorisation des attitudes adoptées par les CP tout au long des entretiens conseils en utilisant la typologie proposée par Porter (1950). Les six grands types d'attitudes possibles sont les suivants :

- « l'évaluation » (porter un jugement) ;
- « l'interprétation » (révéler à l'autre ce qu'il n'a pas vu) ;
- « le soutien » (encourager, consoler) ;
- « l'investigation » (questionner, en savoir davantage) ;
- « la décision » (donner la solution au problème, prescrire) ;
- « la compréhension » (reformuler, écouter, faciliter l'expression).

Au-delà de quelques petites différences entre les trois dyades et à l'intérieur d'une même dyade (d'un entretien à l'autre), les résultats montrent que les CP adoptent principalement trois attitudes dominantes : des attitudes d'investigation, d'évaluation et de décision. Les trois autres attitudes (compréhension, soutien, interprétation) sont moins fréquentes. Ces résultats, qui émanent des pratiques réelles, sont sensiblement différents de ceux obtenus par questionnaire. Nous confirmons, à partir de cette étude, l'hypothèse classique d'un certain décalage entre les pratiques effectives observées et les pratiques déclarées en ce qui concerne le conseil en formation initiale.

En termes d'interprétation, nous considérons que les trois attitudes majoritairement adoptées correspondent au fonctionnement habituel des enseignants. Il renvoie à ce que Perrenoud (1998) identifie comme un « habitus enseignant » qui continuerait à être opérant lorsque ce dernier devient CP. Il y aurait ainsi une sorte de superposition ou de confusion des rôles d'enseignant (avec les élèves) et de CP (avec un pair). Ces considérations sont à relier avec les effets produits sur les PS par les différentes attitudes et leurs conséquences en termes de formation. Il nous paraît d'ailleurs pertinent de les travailler dans le cadre des actions spécifiques de formation des CP ; non pas pour prescrire ou recommander telle ou telle attitude (2), mais plutôt pour aider chaque CP à prendre conscience de ses attitudes spontanées, de l'impact qu'elles peuvent avoir sur les PS. Nous pensons, comme le suggère Perrenoud, que la formation des CP doit permettre un « travail de l'habitus » afin de rendre ces formateurs plus lucides vis-à-vis de leurs pratiques de tutorat auprès des PS.

2 - Aucune, à elle seule, ne présenterait que des avantages.

Ces résultats indiquent de possibles prolongements de recherche (3) afin de mieux comprendre les modalités de formation à l'œuvre dans les relations CP-PS. Pour notre part nous avons choisi de poursuivre la recherche dans une optique didactique, en raison des résultats et des questions issus du deuxième volet de cette première étude : le contenu du conseil.

Le contenu du conseil : résultats et interprétation

Pour étudier les contenus du conseil dans les trois dyades CP-CS, nous avons effectué un deuxième codage des données. Trois grandes catégories ont été élaborées sur la base de différentes modélisations de l'activité enseignante empruntées à Postic (1981), Bru (1993) et Altet (1994). Les propositions de ces trois auteurs ont été rapprochées ce qui nous a permis de construire trois catégories dans lesquelles nous avons ventilé les différentes unités d'enregistrement des entretiens conseils :

- « L'organisation » : cette catégorie englobe tout ce qui concerne la gestion des situations, l'organisation des lieux, des espaces, des groupements d'élèves, du matériel, le fonctionnement du groupe.
- « Les interventions auprès des élèves » : cette catégorie rassemble toutes les communications, les sollicitations, feed-back et encouragements qui ont pour objectif la stimulation et la régulation de l'activité des élèves.
- « Les contenus enseignés » : cette catégorie correspond aux visées de sélection et de structuration des contenus d'enseignement ainsi que de transmission par l'enseignant et d'appropriation par les élèves.

Les résultats font apparaître une prédominance de la catégorie « organisation » qui occupe la moitié du volume des entretiens conseils, l'autre moitié étant constituée par l'ensemble des deux autres catégories (« interventions auprès des élèves » et « contenus enseignés »). Cette constante se vérifie de manière quasi-identique dans les trois dyades. Elle n'évolue pas au fur et à mesure de l'année pour une même dyade, alors qu'on pouvait s'attendre à une centration plus importante sur les deux dernières catégories, une fois le début de l'année passé et la prise en main de la classe par le PS réalisée. Les CP et les PS semblent ainsi partager une préoccupation prioritaire, celle de la « bonne marche de la classe », reléguant les contenus enseignés et les apprentissages réalisés au second rang. « *Pourvu que ça tourne* » : telle est l'expression employée par un PS dans un entretien rétrospectif pour illustrer ce souci premier.

3 - Citons par exemple :

- les interactions dans les entretiens conseils étudiées du point de vue des actes de langage (Searle, 1972) ;
- les entretiens conseils en tant que discours, travaillés selon la pragmatique du discours (Maingueneau, 1987) ;
- les entretiens conseils comme des significations émergentes dans le cadre de l'action située (Durand, 1998).

Le croisement de l'analyse de contenu des entretiens conseils avec les entretiens rétrospectifs nous amène à développer trois pistes d'interprétation permettant d'éclairer ces résultats.

- Les entretiens rétrospectifs avec les CP font apparaître que, spontanément, ces derniers s'intéressent davantage aux problèmes d'organisation et de gestion de la classe. Ils estiment que c'est leur domaine d'expertise et que c'est dans ce secteur qu'ils ont le plus à apporter au PS. Ils expriment souvent l'idée que les PS, nouvellement diplômés, sont davantage au fait des dernières évolutions sur les contenus d'enseignement. Ces indications rejoignent les résultats d'un certain nombre d'études (Boudreau et Baria, 1998 ; Martin, 1998 ; Van Zanten, 2000) qui, malgré des approches différentes, proposent des éclairages allant dans le même sens.

- Le fonctionnement satisfaisant d'une classe est souvent analysé, à la fois par les CP et par les PS (cf. ci-dessus « *Pourvu que ça tourne* ») comme un système en équilibre fragile, acceptable par tous (professeur et élèves). Ils ajoutent que cet équilibre est sans cesse remis en question par les élèves qui transforment les consignes et les tâches pour les rendre plus ludiques et moins coûteuses en efforts d'apprentissage, sans dépasser toutefois certaines limites qui pourraient entraîner un « recadrage ». Ainsi, dans un contexte où les élèves n'introduisent pas trop de perturbations, les professeurs, qu'ils soient PS ou CP, ont tendance à ne pas intervenir, même lorsqu'ils se rendent compte que les élèves ne s'impliquent pas autant qu'ils le pourraient dans les apprentissages. En quelque sorte, ils s'accommodent de cet équilibre. Nous retrouvons là typiquement ce dont Placek (1983) rend compte en éducation physique : elle montre, en effet, que la préoccupation prioritaire des professeurs demeure que les élèves restent globalement « *happy, busy and good* ». Ainsi, PS et CP s'accordent pour considérer que se montrer trop exigeant en termes d'apprentissage risque d'entraîner un certain désinvestissement des élèves et leur démotivation. Ces arguments confirment dans leur ensemble les perspectives de Doyle (1986) et, en éducation physique, de Siedentop (1994) sur « l'écologie de la classe ».

- Enfin, les entretiens rétrospectifs ainsi que certaines difficultés de codage (4) nous laissent supposer que les tendances pointées dans nos résultats sont à analyser au regard de la spécificité de l'enseignement de l'EPS. En effet, ce dernier fonctionne d'abord sur la base d'apprentissages par adaptation à des situations organisées par l'enseignant. Le corps y est à la fois objet et moyen de l'apprentissage. De plus, cet

4 - La ventilation des unités thématiques du corpus principal (les entretiens conseils) dans les trois catégories décrites a pu parfois s'avérer délicate. Certaines formulations pouvaient être considérées comme relevant de la catégorisation « organisation » tout en comportant des indices relatifs aux « contenus enseignés ». Les « interventions auprès des élèves » peuvent relever, elles aussi de la catégorie « contenus enseignés » comme l'ont montré des travaux antérieurs en didactique de l'EPS (Marsenach et Mérand, 1987).

enseignement se déroule dans de grands espaces (gymnases, terrains de sport) avec des groupes, des ateliers, des élèves en mouvement, cela entraînant sans doute des difficultés spécifiques de gestion de la classe. Ces spécificités nous ont amené à interpréter les constats effectués en suggérant qu'en éducation physique – plus peut-être que dans d'autres disciplines scolaires – les contenus enseignés sont indissociables des milieux didactiques proposés aux élèves (Amade-Escot, 1998, 2000), ce qui expliquerait qu'une grande place soit concédée à « l'organisation » dans les conseils donnés par les CP aux PS.

Perspectives ouvertes

Ces interprétations posent les questions de l'impact du conseil au plan didactique et de la place accordée aux contenus enseignés dans le tutorat. La posture « spontanément » adoptée par les CP lors des entretiens conseils interroge les conditions de l'évolution du conseil en tant qu'acte de formation des PS. Il apparaît clairement que le conseil ne peut se réduire à une simple pratique spontanée. Nous considérons qu'il relève d'une véritable formation des CP à cette fonction spécifique, laquelle ne recouvre pas exactement celle d'un enseignant chevronné (ce qui pourtant constitue le critère habituel de leur recrutement).

Ces constats et ces questions sont au fondement de la « recherche coopérative » présentée ci-après. Nous avons postulé que le conseil est un acte de formation susceptible d'être travaillé. Nous avons aussi considéré possible de réinterroger la dichotomie apparue, lors de l'étude précédemment décrite, entre la catégorie « organisation » et celles relatives aux « interventions auprès des élèves » et aux « contenus d'enseignement ». Par ailleurs, les ambiguïtés dans le codage des entretiens conseils nous ont amené à faire l'hypothèse que les contenus enseignés sont largement « encapsulés » dans des aspects organisationnels. Dans cette perspective, nous avons envisagé que l'observation des activités didactiques, articulant les notions de contrat didactique et de milieu (Brousseau, 1988 ; Amade-Escot, 2000), pouvait constituer un point d'appui favorisant, chez les CP, l'adoption d'un regard nouveau et un enrichissement de leur pratique d'observation et de conseil. En effet, cette forme d'observation, parce qu'elle articule, selon un regard ternaire, les trois instances du système didactique, peut constituer un outil de lecture et de formation pertinent pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage proposées par les PS et pour conduire les entretiens conseils. C'est à la présentation de ce dispositif de recherche et de formation des CP que la seconde partie de cet article s'attache maintenant, avant de nous intéresser aux résultats obtenus et à leurs hypothèses interprétatives dans un dernier point.

UNE « RECHERCHE COOPÉRATIVE »

Un dispositif concret

Considérant que le conseil en formation reste un objet insuffisamment connu et exploré (Chaliès et Durand, 2000) alors que, paradoxalement, on s'accorde à reconnaître son importance en tant qu'acte de formation, nous avons proposé un dispositif de formation pour travailler cet objet avec des conseillers pédagogiques d'EPS volontaires. Ce dispositif s'insère dans le Plan académique de formation, sous la forme d'une Équipe de réflexion et de recherche (ERR) (5). Cette équipe a fonctionné sur une durée de trois années scolaires avec quatre journées de réunion par an. L'équipe comprenait huit CP d'EPS volontaires (après appel à candidature), deux formateurs IUFM et le chercheur (le premier auteur de cet article). Le programme de chaque rencontre fait l'objet de discussion et de négociation. Il concilie des entrées « par la pratique » et des entrées « par la théorie ».

La première caractéristique du dispositif est d'instaurer une posture en tension entre la recherche et la formation. Il s'inspire des méthodologies de la recherche collaborative (Desgagné, Bednarz et coll. 2001), qui se positionne à l'interface de la recherche (posture « à l'extérieur » de l'objet, investigation de cet objet délimité en vue de la production de connaissances) et de la formation (posture « au dedans » de la pratique professionnelle, visées d'analyse et d'amélioration de cette pratique). Cette position vaut parfois quelques critiques à ce type de recherches, notamment du point de vue épistémologique de sa validité au regard des exigences de la recherche scientifique « classique » (6). Nous avons conçu et mis en œuvre un dispositif s'inspirant de la « recherche collaborative », sans pour autant le reproduire à l'identique, son option socioconstructiviste nous paraissant un peu radicale et réductrice. Il nous a ainsi semblé qu'une telle recherche coopérative pourrait constituer une instance pertinente de formation des CP, mais qu'il pouvait également être l'occasion de travailler la question du passage des savoirs didactiques (issus de l'institution de la recherche) à l'institution de formation. Pour construire le dispositif de « recherche coopérative » qui caractérise l'ERR, nous nous sommes appuyés sur les cinq orientations définies par Desgagné (1998) qui sont au fondement de la « recherche collaborative » :

- la définition d'un projet collectif ;
- l'insertion du projet dans une démarche de recherche ;

5 - Dispositif et sigle reconnus et intégrés dans le Plan académique de formation.

6 - Rappelons que notre travail de recherche, au-delà de l'appui sur cette recherche coopérative, comprend un troisième volet, dispositif parallèle (ou recherche proprement dite) fondé sur une étude de cas, plus proche des formes canoniques de la recherche scientifique (dont nous ne rendons pas compte dans le cadre de cet article).

- la création d'un environnement propice aux échanges entre partenaires ;
- l'alternance entre des entrées par la pratique et par la théorie ;
- la valorisation des expertises de chacun quel que soit son statut.

Nous en présentons ci-après les caractéristiques.

Le modèle théorique de la recherche coopérative

Il s'inscrit parmi les modalités de recherche associant chercheurs et praticiens qui relèvent, dans leur ensemble, d'un processus de co-construction. On considère que trois étapes structurent ce type de recherche coopérative dans lequel nous avons positionné l'ERR.

La co-situation

Elle correspond à l'étape initiale de délimitation et de positionnement de l'objet de la recherche. Elle se fonde sur ce qui fait, au départ, la communauté de préoccupations des différents membres de l'ERR. Signalons qu'en ce qui nous concerne, elle a donné lieu à de longues discussions, pour finalement retenir le thème (un peu large ?) de « l'accompagnement du PS ». Soulignons que cet objet fut défendu par les CP, plutôt que « le conseil et ses aspects didactiques », objet qui semblait au départ le plus pertinent pour le chercheur mais qui a été considéré comme un peu restreint par la majorité des CP. Ce débat et cette négociation nous semblent, en tout cas, illustratifs de la tension entre les postures de la recherche et de la formation évoquées ci-dessus. Cette étape se caractérise également, en plus de la définition de l'objet, par la formalisation d'un contrat de recherche dont on peut mentionner quelques éléments significatifs :

- La reconnaissance des savoirs de chacun qui seront partagés et enrichis d'apports extérieurs dans un processus collectif de création (Donnay, Charlier et Dejean, 2002).
- La durée de la coopération, la définition des rôles respectifs et du travail de chacun.
- La prise en compte pour les CP de la formation et de l'expérience ainsi acquises qui seront reconnues institutionnellement (7).
- La négociation, au cours du temps, du fonctionnement de l'ERR, dont on ne peut déterminer *a priori* le déroulement et l'aboutissement, ce qui se traduit par une « gestion de l'incertitude » en ce qui concerne l'avancement et la nature des activités entreprises par le groupe.

7 - Par l'IUFM et par l'Inspection pédagogique dans le choix des CP.

La co-opération

Elle concerne le type d'activités développées au sein de l'ERR. Ces dernières ont été partagées entre des entrées par la pratique et des entrées par la théorie.

En ce qui concerne les entrées par la pratique :

- des analyses de séquences vidéo de leçons menées par un PS et confrontation des points de vue ;
- des observations sur le terrain d'une leçon d'un PS avec les outils de l'observation didactique (Amade-Escot, 1997) suivies de leur exploitation ;
- des analyses de pratique à partir d'études de cas, proposées par un des CP autour d'une difficulté ou d'un problème rencontré dans son travail d'accompagnement et travaillé par le groupe.

En ce qui concerne les entrées par la théorie :

- des présentations par un des membres du groupe d'un texte ou d'un ouvrage traitant des perspectives offertes par les recherches didactiques, suivies d'un débat ;
- des analyses d'entretiens conseils ayant fait l'objet de publications (par exemple, Durand, 2000) ;
- un travail théorique sur des concepts et des méthodes : contrat didactique, milieu didactique, observation didactique de séquences d'enseignement-apprentissage.

Cette étape est également celle de la co-construction de savoirs pour la formation. Selon Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus (2001) et Bednarz, Poirier, Desgagné et Couture (2001), la particularité des savoirs professionnels ou des savoirs didactiques ainsi construits est d'être « viables » à la fois dans l'institution de recherche et dans l'institution professionnelle. Nous reviendrons sur cette question (dans le paragraphe « L'impact sur la dimension didactique du tutorat », p. 111) relative aux savoirs co-construits dans l'ERR, après avoir précisé la troisième étape de notre recherche coopérative.

La co-production

Cette dernière étape s'adresse actuellement, sous forme de productions différentes, tant à la communauté de la recherche (cet article en est un exemple), qu'à celle de la formation sous la forme de propositions de stages de formation de CP de toutes les disciplines (8).

La position « en tension » du chercheur en recherche coopérative

Dans ce dispositif, le chercheur est dans une position particulière et un peu délicate : il est, en effet, à la fois impliqué comme membre du groupe et en posture d'extériorité comme membre de la communauté scientifique. Il est donc contraint de gérer en permanence une relation dialectique chercheur-régulateur. Il facilite le bon fonctionnement du groupe en favorisant l'expression de chacun. L'adoption d'une attitude de compréhension semble, de ce point de vue, positive. Dans notre cas, les relations au sein de l'ERR ont été facilitées du fait d'une histoire et d'une expérience communes de longue date entre les différents acteurs. Cela a permis au chercheur d'être reconnu comme membre actif par le groupe et d'avoir ainsi accès à son code de significations ; une position stricte d'observateur extérieur ne nous semble pas tenable dans ce cadre-là. Il n'en reste pas moins que dans un second temps, le chercheur reprend totalement son rôle dès lors qu'il s'agit de traiter les données recueillies, ce qui est le cas le plus fréquent dans les recherches qui associent chercheurs et praticiens. On voit que la position du chercheur est néanmoins un peu différente de celle qu'il peut occuper en recherche-action ou en ingénierie de formation.

Données recueillies et méthodologie

Différentes données ont été recueillies au cours du déroulement de l'ERR. Elles peuvent être regroupées selon la typologie proposée par Van der Maren (1996) en trois catégories :

Des données suscitées ou d'interaction :

- quelques transcriptions de moments d'échanges significatifs dans le groupe (par exemple, après être allé observer un PS sur le terrain à partir des grilles d'observation didactique) ;
- des entretiens en profondeur réalisés six mois plus tard avec quatre CP.

Des données provoquées à partir d'un cadre prédéterminé :

- une comparaison entre deux analyses d'une même séance menée par un PS (enregistrement vidéo), la première en début d'ERR, la deuxième en fin d'ERR, deux ans et demi plus tard (9) ;
- un questionnaire terminal, bilan de l'ERR.

9 - La consigne donnée aux CP était la même : « Vous êtes le CP du PS dont nous venons de visionner la séance. Au cours de l'entretien qui va suivre, sur quels points allez-vous orienter votre conseil ? Vous voudrez bien le faire par écrit en une page maximum. »

Des données invoquées permettant de mieux comprendre et resituer les précédentes dans leur cadre temporel :

– Les comptes rendus des différentes journées : la « mémoire » du groupe.

Ces différentes sources de données sont ensuite confrontées et recoupées, permettant ainsi d'opérer « une triangulation » (Van der Maren, 1996).

RÉSULTATS ET HYPOTHÈSES D'INTERPRÉTATION

L'impact de la recherche coopérative sur les savoirs professionnels des conseillers pédagogiques

Nous présentons les résultats selon trois directions : celles-ci résultent du traitement des données ci-dessus selon un processus itératif et jouant d'approximations successives, que l'on pourrait rapprocher de l'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994). Notons cependant que ces différents éléments sont très liés entre eux, voire très imbriqués et que cette présentation ne correspond qu'à un souci de plus grande clarté.

La co-construction de savoirs utiles pour la formation des PS

Un des aspects originaux de la recherche coopérative consiste en la proposition de connaissances issues de la recherche en les positionnant comme telles, sans pour autant leur donner un statut de « surplomb » (Durand, 2000) qui inviterait à les appliquer dans la pratique. Une telle vision prescriptive naïve irait à l'encontre de l'association et de la participation active des CP dans les décisions et les choix à opérer pour la construction progressive, et sans cesse remise en question, de la formation. Cette position fondamentale de départ distingue notre recherche coopérative d'une approche de type « science appliquée » ou « modèle de la rationalité technique » (Schön, 1996), telle que peut être l'ingénierie de formation. Nous considérons qu'une vision prescriptive heurte un postulat que nous partageons, et qui considère que les savoirs pratiques ou savoirs d'expérience des CP relèvent d'une élaboration personnelle intime, pas toujours consciente et peu explicitable, mais efficace dans l'action professionnelle. Cependant, nous considérons toutefois, à l'inverse d'une position socio-constructiviste radicale (voire post-moderne) que les systèmes didactiques sont des objets sur lesquels la recherche peut produire des connaissances utiles aux enseignants. Ainsi, dans notre dispositif de recherche coopérative, les savoirs de la recherche didactique sont convoqués comme cadre d'analyse, sans toutefois être considérés comme des produits à transmettre. Nous pensons, en effet, que l'analyse des pratiques, et donc en partie l'activité professionnelle des CP, ne s'improvise pas et qu'elle peut trouver dans les construits scien-

tifiques des points d'appui à partir desquels s'exercer (Amade-Escot, 1997). Cela distingue, de notre point de vue, non pas les modalités de fonctionnement en jeu dans les recherches collaborative et coopérative, mais les fondements épistémologiques sous jacents, à partir desquels sont théorisés ces deux types de recherche. Dans notre dispositif, les CP ont été invités, tout au long de l'ERR, à questionner les savoirs didactiques en vue d'une incorporation personnelle à leur pratique professionnelle de conseillers pédagogiques. Cette position est au fondement de l'approche coopérative et intégrée d'emblée à la logique de l'ERR. Mais, de façon concomitante ont été interrogés les savoirs pratiques des CP (souvent implicites, intuitifs, singuliers, pas toujours verbalisables), ou entrées « par la pratique » en tant qu'éléments rendant compte de leur ingéniosité (Amade-Escot, 2002). La démarche de co-construction suppose de partir des savoirs professionnels des différents acteurs (CP, formateurs, chercheur) en tentant collectivement de les mettre à l'étude. Pour illustrer cette démarche nous rendons compte de deux exemples significatifs de co-construction, au sein de l'ERR, de savoirs au service de l'activité professionnelle des CP.

D'abord, la mise au point d'une grille d'observation didactique commune (pourtant souhaitée dans un premier temps par les CP) s'est très vite avérée problématique, chacun ne pouvant utiliser convenablement qu'un outil construit, au moins partiellement, par lui-même. Néanmoins, un certain nombre d'éléments concrets ont été identifiés par tous comme nécessaires dans l'outil d'observation. Ils ont fait l'objet de nombreuses discussions et expérimentations pendant l'ERR. Quatre éléments finalement ont été considérés comme organisateurs de l'observation des séances des PS :

- l'adéquation contenus visés/dispositif d'apprentissage mis en œuvre ;
- l'effet des consignes de l'enseignant (et surtout les modifications de ces consignes) sur l'activité adaptative des élèves ;
- le détournement des consignes par les élèves et leur tendance à tirer les tâches dans un sens moins coûteux en efforts d'apprentissage et/ou plus ludiques ;
- les changements de contenus enseignés au fur et à mesure du déroulement de la leçon, débouchant sur une reconstruction de la temporalité de la leçon fondée sur les contenus, au-delà d'une classique suite chronologique de situations.

Nous considérons que chacun de ces éléments a un lien théorique avec la notion de contrat didactique sans pour autant s'y superposer tout à fait. Soulignons, à ce propos, la difficulté générée par le concept de « contrat didactique » en tant que négociation implicite entre le savoir, le professeur et les élèves (Brousseau, 1988). Elle s'est heurtée à la vision habituelle de la notion de « contrat » manipulée par les CP dans le cadre de la pédagogie du contrat. Il est en effet d'usage, dans l'enseignement de l'EPS, d'explicitier et de négocier avec les élèves les attentes du professeur. Les CP ont une très grande expérience de l'utilisation de ce type de contrat. Le contrat didactique est un concept « contre-intuitif » au regard de leur expérience professionnelle. D'où des débats, au sein de l'ERR, qui ont même conduit certains CP à

choisir d'employer le terme de « *rupture didactique* » (10) plutôt que celui de rupture de contrat, inapproprié, selon eux, à la réalité habituelle de leur pratique.

Une autre illustration de la dissonance entre les notions théoriques et les savoirs co-élaborés dans l'ERR renvoie à la notion de « milieu didactique » (Brousseau, 1988, Amade-Escot, 2000). Ce dernier intègre par définition plusieurs éléments : le dispositif et les contraintes de la tâche, les objets et instruments introduits dans la situation, les connaissances déjà acquises par les élèves, la mémoire de la classe, le nouveau savoir visé et les interventions de l'enseignant (consignes et régulations sur le milieu). Nous faisons l'hypothèse que cette notion pouvait permettre aux CP de changer de point de vue, en dépassant une stricte dichotomie entre les catégories précédemment décrites, à l'occasion de l'analyse du contenu des entretiens conseils (« organisation » versus « contenus enseignés » et « interventions auprès des élèves »). Les résultats de nos observations à propos de l'ERR montrent, là aussi, un point de confrontation entre une notion issue de la recherche à des fins de description des pratiques, et sa pertinence pour le praticien qui assimile le plus souvent milieu et dispositif matériel dans l'exercice habituel de son enseignement. En outre, les entretiens réalisés avec les CP six mois après la fin de l'ERR laissent penser que cette notion s'est avérée relativement peu opérationnelle dans leur pratique de CP, tant au plan de l'observation des séances des PS que des éléments discutés lors des entretiens conseils.

Ces deux exemples nous amènent à considérer qu'au-delà de certaines déformations ou traductions des savoirs de la recherche, ce long travail d'appropriation constitue une co-construction de savoirs didactiques pour la formation qui contribuent au développement de la professionnalité des CP. Cette constatation recoupe d'ailleurs celles issues des travaux de recherche collaborative en didactique des mathématiques (Bednarz et al., 2001). Nous ne pouvons, cependant que rester prudent devant certains volontarismes qui pourraient laisser croire que les résultats de la recherche doivent être mis à la disposition des praticiens qui n'auraient plus ensuite qu'à les transférer dans leurs pratiques pour les améliorer. Nous pouvons même, à la lumière de notre travail, faire l'hypothèse d'une « incommensurabilité irréductible » entre la recherche et la pratique, ce que Sensevy (2001) qualifie de décalage entre la sémantique naturelle de l'action (celle du praticien) et le langage des modèles (celui du chercheur). L'appropriation par les praticiens, les CP dans notre cas, de certaines notions théoriques ne va pas ainsi sans quelques transpositions et/ou déformations.

10 - Dans cette troisième partie, les passages entre guillemets correspondent :

- à des réponses de CP lors des questionnaires bilans effectués en fin d'ERR ;
- à des paroles extraites des moments d'échanges significatifs et/ou des entretiens réalisés six mois après.

L'impact sur la dimension didactique du tutorat

Le regard du CP semble se modifier : l'observation didactique de la pratique du PS se concrétise par un certain rééquilibrage entre les différentes catégories du conseil par rapport aux constats établis par l'étude exploratoire initiale. Les CP déclarent qu'ils sont davantage centrés sur les contenus enseignés et les préoccupations didactiques. Ils insistent, en premier lieu, sur les apports de l'observation didactique et des méthodologies afférentes qui ont fait l'objet d'une réelle co-construction dans la recherche coopérative. Cette appropriation personnelle réalisée par les CP permet, selon eux, une meilleure compréhension des phénomènes d'enseignement-apprentissage dans la mesure où ils se focalisent sur ce qui se passe réellement dans l'activité d'apprentissage des élèves (« *des hypothèses au-delà du simple constat* »). Ils disent prendre davantage en considération les conséquences du « *choix des dispositifs matériels et/ou des consignes sur les contenus enseignés* ». Ils sont sensibles aux décalages possibles entre ce qui était visé par le PS et ce qui a été appris par les élèves. Ils notent également leur plus grande lucidité sur « *la quantité possible de contenus* » que les élèves peuvent s'approprier pendant une séance.

Le deuxième intérêt souligné par les CP est celui de la capacité d'observation des « *ruptures didactiques* » qui scandent inéluctablement les séances d'enseignement du PS observé. Elles conduisent les CP à prendre conscience de l'illusion de la maîtrise de l'enseignement, en particulier à partir des ruptures initiées par les élèves (qui « tirent » sur les consignes pour rendre la tâche plus ludique ou moins contraignante en efforts d'apprentissage), mais aussi celles générées par le professeur (qui est contraint volontairement ou non de changer le contenu visé, ou qui ne retient, lors des phases de questionnement avec les élèves, que les réponses qui l'arrangent et qui laissent penser que tous les élèves ont bien appris ce qui était prévu). À partir de ce type d'observation, plusieurs CP font d'ailleurs l'hypothèse que cet « *élargissement de leur champ de compréhension* » leur permettra de contribuer au développement des compétences didactiques des PS en les aidant à mieux analyser les ruptures, les décalages entre les contenus prévus, les contenus mis en œuvre et les contenus appris par les élèves. Certains se disent enfin plus sensibles aux phénomènes didactiques apparaissant lors des temps de questionnement et de verbalisation des élèves. Mentionnons également que les CP n'ont pas pour autant évacué les problèmes de gestion pédagogique de la classe, inévitablement prégnants dans certaines classes difficiles. Ils gardent une conscience aiguë de l'étroite imbrication de ces problèmes de gestion de la classe avec les contenus enseignés et avec le sens qu'ils peuvent prendre pour les élèves. Enfin, quelques CP soulignent la difficulté qu'ils ont pu rencontrer pour s'approprier ces notions didactiques qui « *demandent un certain temps de familiarisation* ». Nous faisons l'hypothèse, déjà discutée à propos de la co-construction des savoirs dans l'ERR, que ces difficultés expliquent qu'ils aient plus facilement porté leur attention aux questions de l'observation didactique

et des ruptures de contrat, qu'à celle de « milieu didactique ». Ce concept, dont nous avons souligné le statut théorique central dans le projet initial de l'ERR, reste pour les CP, au terme des trois années, très fortement assimilé à l'idée de dispositif matériel, comme naturalisé par les usages pratiques d'enseignant et de formateur. Cette notion ne semble donc pas avoir eu véritablement d'impact sur les pratiques des CP, contrairement à ce que l'on pouvait supposer au départ de l'étude. Nous pensons que ce constat pointe une contrainte essentielle pesant sur les rapports entre la recherche didactique et la formation. Il illustre la difficulté qu'ont à la fois les chercheurs didacticiens et les formateurs d'enseignants pour faire passer d'un espace à l'autre les implicites, les règles, les normes, les vérités, les identités à assurer et/ou à assumer, les valeurs à interpréter, autant d'éléments qui sont constitutifs des institutions dans lesquelles les concepts didactiques sont mobilisés. On retrouve ici une problématique qui consiste à travailler les contraintes transpositives que comporte le passage des problématiques du chercheur, membre confirmé d'une communauté, aux problématiques d'initiation à la recherche pour former les formateurs de terrain que sont les CP.

Recherche coopérative, pratique du conseil et formation des CP

Aux dires des CP ayant participé à l'ERR, cette dernière produit un certain nombre d'effets sur leur pratique du conseil.

La plupart des CP indiquent d'abord leur souci de « *laisser plus de place au PS* », d'écouter les impressions, le ressenti et l'analyse à chaud du PS, surtout en début d'entretien. Ils soulignent leur plus grande facilité à « *prendre du recul* ».

Il semble ensuite que l'intégration des savoirs didactiques ci-dessus évoqués (adaptés, transformés, personnellement réélaborés) permet une observation plus descriptive et plus précise de la pratique du PS. Cette observation didactique centrée sur les contenus enseignés constitue « *un fil directeur* » qui peut servir de point d'appui pour élaborer progressivement une sorte de contrat d'observation (11) liant CP et PS.

En outre, cela entraîne un changement important dans la conduite des entretiens. Il devient, en effet possible, pour eux de « *tenir conseil* » avec le PS, de « *confronter les points de vue* » autour d'un objet commun qu'on examine à deux : il y a moins de jugement, le PS n'est plus en position d'accusé. Plusieurs CP considèrent que cela « *dédramatise la discussion* ».

11 - Explicite, celui-là !

Les entretiens apparaissent alors souvent plus riches, conduisant certains CP à émettre l'hypothèse qu'ils sont « *plus intéressants du point de vue de la contribution du CP au développement des compétences professionnelles du PS* ».

Soulignons que l'ensemble de ces déclarations traduit globalement un changement de regard des CP par rapport à l'analyse des entretiens conseils dont nous avons rendu compte au début de cet article. Ce constat semble par ailleurs confirmé par l'analyse des données issues de la comparaison de l'analyse de la vidéo d'une même séance en début et en fin d'ERR. Nous avons pu observer des indices de transformation du conseil. En effet, en début d'ERR, les CP passent en revue chronologiquement la séance du PS, de manière linéaire et en prenant en compte successivement toutes les situations. En revanche, en fin d'ERR, après avoir généralement précisé qu'ils commenceraient de toute façon par écouter ce que le PS veut dire de sa séance, ils ne retiennent que quelques moments prioritaires susceptibles de donner lieu à discussions ou questionnements pertinents. Il s'agit généralement de moments révélateurs d'apprentissages réalisés (ou non) par les élèves ou de « *rupture didactique* ».

Dans le même ordre d'idées, les questionnaires ouverts, centrés sur le bilan de l'ERR, que nous avons recueillis, nous amènent à penser que ces constatations traduisent un processus en cours d'élaboration que nous caractérisons comme le passage d'un conseil « *spontané* » à un conseil « *réfléchi* ». Nous retrouvons en effet, dans les réponses des CP, des éléments qui corroborent ces analyses. Ils formulent eux-mêmes fréquemment leurs impressions en termes de « *passage de... à...* » comme en témoignent ces extraits : « *du prescriptif au descriptif* » ou « *de la critique au questionnement* » ou encore « *de l'exigence de justification à celle d'observation* ».

Par ailleurs, les CP insistent sur l'importance de cette formation étalée dans la durée, permettant des temps de mise à distance de la pratique de conseil pour mieux l'analyser, avec des intervalles entre les rencontres favorisant la maturation et l'expérimentation. La formule ERR est jugée comme très pertinente par rapport aux stages habituels, sur deux ou trois jours consécutifs. Les CP soulignent également que s'interroger sur les pratiques du PS, par une sorte d'effet retour, les conduit à s'interroger sur leur propre pratique d'enseignant avec une vision nouvelle. L'ERR a pu ainsi constituer un espace et un lieu de formation (souvent réclamée) des CP, et elle peut être assimilée, de ce point de vue, à une véritable formation de formateurs (souligné par plusieurs CP).

La richesse des échanges au cours de l'ERR a déclenché chez les CP une importante réflexion sur leur rôle, débouchant sur une prise progressive de distance par rapport à eux-mêmes et à leur mode de fonctionnement en tant que conseiller pédagogique. Nombreux sont ceux qui insistent sur les questions, voire les doutes, qui ont émergé tout au long de ce travail, les conduisant à beaucoup de prudence et de modestie

dans leurs propos et même dans leurs conseils vis-à-vis des PS. Cela s'accompagne du constat que « *la transmission de l'expérience n'est pas possible à proprement parler* » et que le CP peut plutôt contribuer à aider le PS à la construire lui-même. Il s'agit là d'un véritable changement de posture qui s'inscrit dans une prise de conscience de l'illusion de l'efficacité de la prescription. L'ensemble de ces constats nous incite à défendre la nécessité d'une formation des CP, notamment dans le cadre du renouvellement massif du corps enseignant qui crée aujourd'hui les conditions d'un véritable « défi » de l'accompagnement. La recherche coopérative pourrait ainsi contribuer à la création de réseaux d'accompagnants potentiels.

Au terme de cette étude sur le fonctionnement et l'impact de l'ERR sur les pratiques déclarées des CP, nous pensons qu'il reste à éclairer les constats effectués par un troisième volet de recherche, étroitement articulé à la présente recherche coopérative. Il consistera à effectuer, en effet, « un pas de côté » pour observer, à partir d'une étude de cas, les effets de la recherche coopérative sur la pratique réelle d'un des CP.

Conclusion

Il apparaît *in fine* que le conseil, loin de pouvoir être considéré comme une activité spontanée que pratiquerait naturellement tout enseignant chevronné en charge de l'accompagnement d'un PS, mérite en réalité davantage d'études et de recherches. Dans ce contexte, notre exploration de départ (forme et contenu) ne constitue bien sûr qu'une entrée possible parmi d'autres. Elle offre cependant quelques ouvertures que nous venons de décrire en termes de fonctionnement d'une recherche coopérative. La nature et la fonction de cette dernière, comme dispositif de formation des conseillers pédagogiques intégrant les aspects didactiques, nous paraissent constituer une perspective originale d'étude d'un objet problématique, le conseil, qui se situe à l'articulation de la recherche et de la formation. Dans notre cadre, en effet, le travail mené en recherche coopérative représente, selon nous, une modalité prometteuse d'association chercheurs-praticiens conciliant formation des CP tout en offrant suffisamment de pistes de recherche et d'observation sur les effets qu'elle peut produire.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- AMADE-ESCOT C. (1997). – « Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale », *Revue Recherche et Formation*, n° 25, pp. 47-56.
- AMADE-ESCOT C. (1998). – *L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques. Itinéraire de recherche*, note de synthèse pour le Diplôme d'Habilitation à diriger des Recherches, Université Paul Sabatier (Toulouse III).
- AMADE-ESCOT C. (2000). – *Milieu, dévolution et contrat didactique: regard de l'éducation physique*, colloque international G. Brousseau: « Autour de la théorie des situations didactiques », Bordeaux, 26, 27, 28 juin (à paraître aux éditions La pensée sauvage).
- AMADE-ESCOT C. (2002). – « Étude du travail de l'enseignant d'éducation physique dans la classe: contribution des recherches didactiques à l'analyse des pratiques effectives » in J.-F. Marcel (éd.), *Les Sciences de l'Éducation: des recherches, une discipline*, Paris, L'Harmattan, pp. 53-78.
- BARDIN L. (1993). – *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- BEDNARZ N., POIRIER L., DESGAGNÉ S., COUTURE C. (2001). – « Conception de séquences d'enseignement en mathématiques: une nécessaire prise en compte des praticiens » in A. Mercier, G. Lemoyne et A. Rouchier (éds.), *Le Génie Didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boëck, pp. 43-69.
- BOUDREAU P., BARIA P. (1998). – « La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire » in D. Raymond et Y. Lenoir (éds.), *Enseignants de métier et formation initiale: des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Bruxelles, De Boëck, pp. 141-154.
- BROUSSEAU G. (1988). – « Le contrat didactique: le milieu », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.9/3, pp. 309-336.
- BRU M. (1993). – « L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage » in J. Houssaye (éd.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp. 103-117.
- BRU M. (1998). – « Qu'y a-t-il à prouver quand il s'agit d'éducation ? » in C. Hadji et J. Baillé (éds.), *Recherche et éducation vers une nouvelle alliance. La démarche de preuve en dix questions*, Bruxelles, De Boëck, pp. 45-67.
- CHALIÈS S., DURAND M. (2000). – « L'utilisation discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et Formation*, n° 35, pp. 145-180.
- DESGAGNÉ S. (1998). « La position du chercheur en recherche collaborative », *Recherches qualitatives*, vol. 18, pp. 77-105.
- DESGAGNÉ S., BEDNARZ N., COUTURE C., POIRIER L., LEBUIS P. (2001). – « L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27/1, pp. 33-64.
- DONNAY J., CHARLIER E., DEJEAN K. (2002). – « Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, pp. 95-102.
- DOYLE W. (1986). – « Classroom organization and management », in M.C. Wittrock (éd.) *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, pp. 392-431.

DUGAL J.-P. (2002). – *Forme et contenu du conseil dans la relation conseiller pédagogique-professeur-stagiaire*, communication au colloque « Formation des enseignants et professionnalité », IUFM, Bordeaux, 15, 16, 17 avril (actes à paraître).

DURAND M. (2000). – « La formation initiale des enseignants d'EPS » in actes du colloque SNEP, *Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous ?* Paris, Éditions du SNEP, pp. 149-161.

MARSENACH J., MÉRAND R. (1987). – *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*, rapport scientifique, n° 2, Paris, INRP.

MARTIN D. (1998). – « Des contextes de stages et la mise en scène des savoirs », in D. Raymond et Y. Lenoir (éds.), *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Bruxelles, De Boëck, pp. 195-222.

PAILLÉ P. (1994). – « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, pp. 147-181.

PERRENOUD P. (1998). – « Le travail de l'habitus dans la formation des enseignants : analyse de pratiques et prise de conscience », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, et P. Perrenoud (éds.) *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles, De Boëck, pp. 181-208.

PORTER E. (1950). – *An introduction to therapeutic counseling*, Boston, Houghton, Mifflin.

POSTIC M. (1981). – *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF.

SCHÖN D.A. (1996). – « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 201-222

SENSEVY G. (2001). – « Théories de l'action et action du professeur », in J.-M. Beaudoin et J. Friedrich (éds.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 203-224

SIEDENTOP D. (1994). – *Apprendre à enseigner l'Éducation physique*, Montréal, Paris, Gaëtan (trad. de Morin P, Bourdeau P., Fortier A. et Tousignant M.).

VAN DER MAREN J.-M. (1996). – *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boëck.

VAN ZANTEN A. (2000). – « Massification et régulation du système d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé », *L'année sociologique*, vol.50/2, Paris, PUF, pp. 409-436.