

DE L'ANALYSE DU TRAVAIL À L'ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

FLORENT GOMEZ*

Résumé

Définie comme « l'intervention d'un opérateur humain dans un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité normée, au sein d'un environnement matériel, social ou symbolique », la pratique se présente comme un flux informationnel. Son analyse s'appuie sur des situations de formation basées sur la rétrospection, l'anticipation ou l'interaction simulée. Les situations permettent l'émergence d'épisodes professionnels, le choix d'un type étant fonction des objets et/ou des objectifs assignés à la formation. Des outils plutôt centrés sur l'action ou plutôt centrés sur l'acteur facilitent le repérage, l'explicitation, l'interprétation et l'enrichissement des éléments de pratique travaillés. L'analyse de pratique, isolant et recombinaut en une construction signifiante des éléments de la vie au travail, peut contribuer, non seulement à explorer l'autonomie et la responsabilité de l'acteur, mais aussi à assurer une meilleure maîtrise de son activité.

105

Abstract

The teaching practice is defined as "the intervention of a human operator in a process of transformation of a reality into another normed reality within a material, social or symbolical environment" and is described as a flow of information. Practice analysis relies on training situations based on retrospection, anticipation or simulated interaction. Situations allow the emergence of professional phases, the choice of a pattern depending on the objects and/or the objectives set to the training. Tools centred rather on the action or rather on the actor make it easier to spot, clarify, interpret and enrich

* - Florent Gomez, IUFM d'Aquitaine et LARSEF, Université Bordeaux II.

elements of practice that have been worked on. By isolating and re-combining elements of life at work into a meaningful construction, practice analysis can contribute, not only to exploring the autonomy and responsibility of the actor, but also to ensuring a better command of his or her activity.

Resumen

Definida como "la intervención de un operador humano en un proceso de transformación de una realidad en otra realidad con normas, en el seno de un entorno material, social o simbólico", la práctica se presenta como un flujo de información. Su análisis se apoya en situaciones de formación basadas en la retrospectión, la anticipación o la interacción simulada. Las situaciones permiten la emergencia de episodios profesionales, dependiendo la elección de un tipo de los objetos y de los objetivos asignados a la formación. Instrumentos más bien centrados en la acción o más bien centrados en el actor, facilitan el descubrimiento, la explicitación, la interpretación y el enriquecimiento de los elementos de prácticas trabajados. El análisis práctico, aislando y combinando de nuevo en una construcción significativa elementos de la vida en el trabajo, puede contribuir no sólo a explorar la autonomía y la responsabilidad del actor, sino también a asegurar un mejor dominio de su actividad.

Zusammenfassung

Die Praxis wird als Eingreifen eines menschlichen Faktors in einen Prozess der Übertragung einer Realität in eine andere genormte Realität in einem materiellen, sozialen oder symbolischen Milieu und stellt sich dabei als Informationsfluss. Ihre Analyse stützt sich auf Unterrichtssituationen, die auf der Retrospektive, der Erwartungshaltung und dem simulierten Zusammenspiel ruhen. Die Situationen erlauben das Entstehen von Ereignissen im Beruf, die Wahl eines Mittels hängt von den Objekten und/oder von den Zielen, die der Ausbildung zugeordnet werden. Arbeitsmittel, die eher auf die Handlung oder eher auf den Handelnden gerichtet sind, erleichtern das Begreifen, die Erklärung, die Interpretation und die Zunahme von praktischen Aufgaben. Die Analyse der Praxis, die Bestandteile des Arbeitslebens erst isoliert und in ein bedeutendes Gebilde neu zusammenfügt, kann dazu beitragen, nicht nur die Autonomie und die Verantwortung des Handelnden zu untersuchen sondern auch eine bessere Beherrschung seiner Aufgabe zu gewährleisten.

Introduction

L'analyse de pratique est une démarche de formation qui s'inscrit dans un contexte de mentalisation du travail ouvert par l'anthropologie du travail, les psychologies modernes et les travaux de D. Schön sur le praticien réflexif. La mise en œuvre d'une activité de travail ménage à l'opérateur humain des espaces d'évaluation, de stratégie, de planification, de décision liés à des savoirs généraux et techniques, des savoir-faire et des considérations éthiques. Aider à la prise de conscience de ces composantes de l'action, approcher les raisons de leur choix et envisager d'autres démarches possibles sont des opérations pouvant conduire l'homme au travail à mieux assurer ses interventions, à repérer ses zones de liberté et donc de responsabilité, celles des autres, et partant, à mieux apprécier le caractère personnel de sa contribution aux missions de l'organisation au sein de laquelle il œuvre.

Pour autant l'analyse de pratique ne revêt pas une forme unique, elle ouvre sur une grande variété de pratiques même si l'objectif demeure pour chacune d'aider le praticien à agir avec plus de lucidité. La diversité se traduit par des choix : celui des situations de formation et celui des outils mis en œuvre pour recueillir et traiter l'information que les situations retenues rendent disponibles. C'est donc sur ces deux points que ce travail se propose d'aider le formateur. Il conviendra, avant de présenter les outils de sa mise en œuvre, de s'appliquer à préciser ce que l'on entendra par analyse de pratique.

APPROCHE DE LA NOTION D'ANALYSE DE PRATIQUE

107

Analyser une pratique appelle une réflexion préalable sur l'idée même de pratique. On peut, pour lui donner un contenu, la situer par rapport à des notions voisines introduites par l'ergonomie et la psychologie du travail, et l'inscrire dans une notion plus vaste, le travail. Il conviendra également de s'interroger sur ce que l'on peut entendre par l'idée d'analyse dans le cadre de formations dévolues à des professionnels.

Le travail

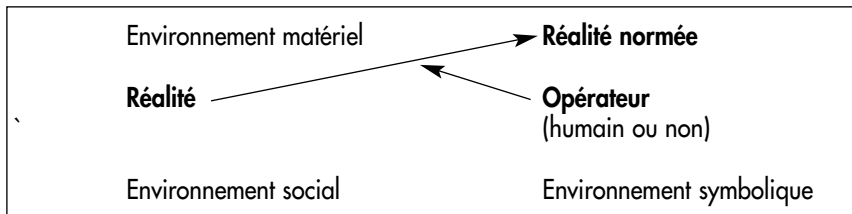
Le travail est le processus de transformation, par le biais d'un opérateur, d'une réalité en une autre réalité normée, au sein d'un environnement matériel, social ou symbolique (1). Le travail n'est donc pas l'évolution naturelle d'un phénomène, il appelle

1 - Cette proposition s'inspire de la définition que J.-M. Barbier (1996, p. 31) donne de la pratique : « un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité requérant l'intervention d'un opérateur humain ».

l'intervention d'un opérateur. Ainsi la putréfaction de la vigne (pourriture noble) ou la fermentation du fromage ne se rangent pas dans la catégorie « travail », en revanche, on y rangera les procédés destinés à les contrôler, les initier artificiellement, les ralentir ou les accélérer. On entendra par « normée » le fait que la réalité attendue (2) doit répondre à certains standards (critères prédéterminés). Les réalités dont il s'agit sont diverses, J.-M. Barbier (1996) les rattache à deux ordres :

- matériel : c'est, par exemple la fonte transformée en radiateur, ou un comportement rejeté (parler en classe sans y être invité) en un comportement valorisé (lever le doigt pour prendre la parole) ;
- idéal : c'est, par exemple une représentation du commandement des hommes (ils obéissent pour agir) en une représentation du management (ils doivent être motivés pour agir).

On peut modéliser une situation de travail de la manière suivante :



Modélisation d'une situation de travail

108

Ce cadre très général situe chacun des éléments fondamentaux d'une situation de travail qui peut être singularisée pour les professeurs et CPE.

Le travail du professeur/CPE consiste en l'émission d'un flux informationnel à l'intention de l'élève au sein d'un environnement matériel (3), social (4) et symbolique (5) (dont les différents éléments peuvent être appréhendés par lui comme

2 - La réalité de départ peut, elle aussi, être une réalité normée par un autre processus. Ainsi, l'acier utilisé pour la construction d'une voiture est déjà normé, il doit répondre à certaines conditions de fabrication et de composition. La représentation que l'élève de 6^e devra avoir d'un phénomène s'appuie sur la représentation qu'il aurait dû s'en forger au CM1 (on parle de prérequis, ils sont aussi des standards).

3 - C'est le lieu où se déroule l'action et le matériel mis à disposition (utilisé ou non, volontairement ou non placé ou déplacé par l'enseignant).

4 - Le groupe (classe ou autre) est une entité dont la dynamique est assurée par le croisement simultané de statuts, de rôles latents ou manifestes et d'affects.

5 - On y trouve des textes nationaux divers définissant des obligations, des droits, des principes moraux traduits, sous l'effet de contraintes, ressources et histoire locales, en culture

contraintes ou ressources suivant les moments), et qu'il organise, afin que celui-ci modifie des représentations et/ou des comportements dans le but de les voir présenter un moindre écart avec les représentations ou les comportements normés (6), et/ou accroisse ses capacités initiales (7). Le flux informationnel est constitué de l'arrangement matériel, de l'organisation sociale et symbolique, de productions motrices, verbales, scripturales, contrôlées ou non par l'opérateur, et de signes émotionnels feints ou authentiques. Il traduit des contenus disciplinaires, des consignes, des évaluations et des décisions (8).

Des notions apparentées à la pratique

Dans une première approche, on pourrait avancer que la pratique est la contribution de l'être humain au processus travail et poser comme définition générale : « *La pratique est l'intervention d'un opérateur humain dans un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité normée, au sein d'un environnement matériel, social ou symbolique.* » Dans sa pratique, l'opérateur peut interagir avec des machines, mais la part prise par une machine pour la réalisation de la mission confiée à l'opérateur n'est pas du ressort de la pratique de l'opérateur. La machine-outil a une part propre dans le façonnage de la pièce à partir des paramètres composés par l'opérateur comme le film projeté par l'enseignant a un effet propre sur ses élèves. Ainsi, les fonctions remplies par les matériels utilisés par l'enseignant ou le CPE s'inscrivent dans son travail mais ne sont pas sa pratique.

d'établissement (valeurs, normes, comportements et idées valorisés ou rejetés au sein d'une communauté éducative).

6 - C'est ce que l'on a nommé plus haut « Produits normés ». Il s'agit des comportements moteurs, des productions verbales ou scripturales, des représentations, signes affectifs et capacités exigés par le système éducatif. On les distinguera des « attentes » qui sont les adaptations effectuées par l'opérateur sur les produits normés pour les ajuster aux possibilités du public.

7 - On notera que cette modélisation saisit tant le temps de l'interaction que celui de l'anticipation (phase de préparation) de cette dernière. L'interaction est structurée par l'anticipation qu'elle structure en retour, dans la mesure où toute phase d'interaction est apprentissage pour l'opérateur qui utilise les connaissances acquises pour construire la situation anticipée.

8 - Tout processus constituant le flux informationnel peut exprimer du contenu disciplinaire (carte de géographie au tableau, gravures ou schémas affichés, etc.), des consignes (l'arrangement des tables signale le travail en petits groupes, des extraits du règlement intérieur notent ce qui est prohibé, etc.), des évaluations (une colère feinte ou non peut manifester un écart aux attentes, désigner les participants à un module indique leur niveau de compétence, etc.), une décision (faire mettre les élèves en rang, séparer des amis trop proches, etc.).

On peut, toutefois, pour préciser la notion de pratique, la rapporter à d'autres notions données pour synonymes dans la vie courante mais différenciées par l'ergonomie ou la psychologie du travail telles que : tâche, activité, cours d'action, fil de l'action.

La tâche

La tâche, ou travail prescrit, est l'ensemble des consignes fournies à l'acteur en termes d'objectifs à atteindre, de moyens à mettre en œuvre (outils, procédures, collaborations) et de critères d'évaluation, tant de réalisation (caractérisant le produit fini) que de production, (permettant de vérifier l'adéquation à différentes étapes) pour exécuter et contrôler les actions qu'il doit mettre en œuvre dans le cadre de son travail. Ces prescriptions sont établies par une instance externe à l'acteur agissant. La filiation avec l'OST de F. W. Taylor est nette, le travail est analysé, découpé, puis recomposé en séquences comportementales à mettre en œuvre.

Ainsi, pour l'enseignement, la tâche est faite d'objectifs à atteindre, de programmes à respecter, de contingents horaires affectés et de leurs découpages, de types d'exercices d'évaluation, de cahiers de textes à compléter, de bulletins trimestriels à remplir, etc. On doit ranger à part les règles professionnelles qui, bien que fonctionnant comme des consignes (c'est-à-dire comme un système de contraintes ou de ressources), ne sont pas inscrites dans la tâche (la planification des cours en est un exemple).

L'activité

L'activité est le comportement observé de l'acteur dans une situation de travail considérée. Les situations de travail offrent des contraintes et des ressources qui ne sont pas toujours prévues par les prescriptions et qui conduisent l'acteur à prendre des initiatives. La tâche ne prédit jamais l'intégralité des comportements développés par celui qui l'exécute. D'abord parce que, généralement, elle ne peut tout prédire, le travail connaissant toujours des contingences, de l'imprévisible. Ensuite parce qu'elle ne peut tout dire, ce qui est à faire n'est pas toujours exprimable en mots, figures, ou schémas, laissant place à des zones d'initiative que le travailleur investit pour parvenir au but visé.

Si la tâche ne recouvre jamais l'activité, elle est importante dans l'analyse du travail. D'une part, elle porte des spécifications de ce qu'il convient de réaliser à l'aide de critères de production (calibrage du but à atteindre). D'autre part, elle fournit des critères de réalisation permettant le contrôle en cours de processus et donc la mise en œuvre de régulations. Enfin, elle constitue une « fenêtre d'observation » de l'action développée par l'acteur agissant en fournissant une sorte de gabarit facilitant le repérage d'écarts, par exemple.

Ces remarques générales s'appliquent bien évidemment au cas particulier des enseignants ; les normes édictées ne permettent guère de savoir ce que fait le professeur

dans la classe, ni comment, ni quand. Contrairement à la tâche qui est un travail virtuel, l'activité ou travail réel est une suite de comportements articulés qui requiert l'observation pour être appréhendée.

Tâche et activité ne sont pas indépendantes mais sont en relation réciproque : la tâche oriente l'action mais l'observation de l'activité permet de repérer les difficultés éprouvées par l'acteur, et donc de reconsidérer la tâche, soit en fournissant des critères de réalisation supplémentaires, soit en intégrant des prothèses facilitant la mise en œuvre.

L'activité révèle à la fois la dimension créative de l'acteur agissant, ses failles ou les éventuelles insuffisances des prescriptions constituant la tâche.

L'analyse du cours d'action

L'approche classique par l'activité (Leplat et Hoc, 1983) connaît un problème général : le sens donné à l'action est externe, fourni par la tâche qui devient la seule référence pour la compréhension des actes, masquant ainsi les raisons que construit l'acteur pour régler son comportement. L'approche par l'activité ne dénie pas la mentalisation du travail, mais elle l'étudie par inférence à partir des comportements ou des productions observés en situation. La signification du travail est donnée par la mise en regard des comportements développés par l'acteur avec la tâche, la subjectivité du travailleur n'est pas un objet d'intérêt fondamental.

Pourtant dans toute séquence de travail, une partie non négligeable est purement spéculative, échappant ainsi à l'observateur. Pinsky (1991) et Theureau (1991), dans une approche qu'ils nomment « analyse du cours d'action », reconnaissent et prennent en compte les pensées qui accompagnent le travail. Le cours d'action est défini comme « la totalité dynamique des actions, communications et interprétations d'un (ou plusieurs) opérateur(s) en situation de travail » (9). L'acteur agissant n'est plus une machine à mettre en œuvre des prescriptions externes, mais un sujet qui interprète la tâche et développe pour l'assumer des stratégies, des instruments d'anticipation ou de contrôle de certaines séquences qu'il considère critiques. C'est cette dynamique et la panoplie d'outils cognitifs qu'elle conduit à forger qui lui permettent de régler son action.

L'action devient ainsi une création de l'acteur. Elle ne saurait se réduire à une séquence de comportements et ne peut être définie, ni expliquée, sans le recours à ses interprétations et donc à son témoignage, car « expliquer l'action implique que l'on rende compte de son *engendrement* » (10).

Cette manière d'appréhender le travail est intéressante dans la mesure où elle considère qu'il s'accompagne de processus cognitifs, qui non seulement guident les opérations mises en œuvre par l'acteur, mais lui donnent sens. Il faut donc se tourner

9 - Pinsky (1991), p. 125.

10 - *Ibid.* p. 124.

vers l'acteur pour connaître les aspects cachés du travail et donc mieux comprendre l'activité qu'engage la mise en œuvre de l'exercice professionnel.

Le fil de l'activité

Pour Y. Clot (1998), si la description de l'activité et son analyse par le sujet sont importantes, elles ne sauraient, pour autant, ôter tout intérêt à l'analyse de la tâche. Si ce qui constitue une contrainte n'est identifiable que par l'acteur, celle-ci reste en relation étroite avec les attendus de la fonction qu'il exerce. Ni l'analyse du cours d'action, ni celle de l'activité ne sont suffisantes pour rendre compte du travail, et ce, essentiellement, parce qu'elles minimisent la dimension sociale du travail. Il s'agit donc d'inscrire l'analyse du travail dans un cadre prenant en compte les buts de l'organisation et les processus de pensée de l'acteur, ce que rend possible l'introduction des autres acteurs dans l'action. En effet, la tâche se présente sous une forme abstraite, mais elle est une trace de l'activité du concepteur et à travers les prescriptions, c'est un dialogue qui s'engage entre acteurs situés à différents niveaux mais œuvrant pour un but commun. C'est parce que son action est connectée à celle d'autres qui ont des attentes à son égard que le travailleur peut lui donner sens et rechercher l'efficacité. Mais le sens que l'acteur donne à son action peut venir d'autres sphères que celle du travail, par l'intrusion d'éléments de jugement issus d'autres domaines de sa vie sociale. Car chacun participe à différents domaines de vie concurrents qui peuvent être oubliés momentanément pour effectuer une action professionnelle. Pour autant ces domaines ne sont pas effaçables, ils peuvent rattraper une action dans le cadre professionnel et lui fournir des éléments pour l'effectuer ou la juger (11) (le professeur qui juge ses actes professionnels en tant que père de famille, par exemple). Ce qu'oublient les analystes de l'activité et ceux du cours d'action, c'est que le travailleur est inséré dans un réseau social qui juge de son travail et de ses actes. C'est donc dans une sorte de conversation avec le réel sur lequel il agit, avec lui-même et avec les autres en compagnie desquels, au sein de l'organisation, il doit coopérer qu'il faut le saisir.

Selon Y. Clot, on a affaire à une sorte de bouclage : la tâche des uns est le produit de l'activité d'autres qui reçoivent des retours sur les procédures ou les consignes qu'ils ont établis. Autrement dit, si l'activité est liée à la tâche qui la définit et lui donne sens, elle agit sur la tâche en retour car le processus est social. Même si les acteurs sont séparés, des flux d'informations circulent dans les deux sens. Tâche, activité, représentations et affects sont pris dans un continuum social qui les relie.

11 - Malrieu cité par Y. Clot (1998).

La pratique

Au terme de cette réflexion, on pourra préciser la définition de la pratique que nous avons esquissée précédemment. Elle est rapport entre un sujet, l'objet sur lequel il agit et les autres concernés par son action, ou encore interaction dynamique entre un système psychologique (pas seulement cognitif, car les processus affectifs sont aussi sollicités) et une situation (système de ressources et contraintes d'origine matérielle, sociale ou symbolique) qu'il contribue lui-même à définir. La pratique pourrait donc être pensée comme l'activité et les processus de pensée qui l'accompagnent ou la précèdent, sachant que la tâche, ou relevé des prescriptions, est nécessaire mais insuffisante pour l'appréhender.

L'analyse de pratique

Disposant d'une définition de la pratique et du champ qu'elle recouvre, on peut, après avoir explicité la notion d'analyse, essayer de spécifier la conception que nous en retiendrons pour l'analyse de pratique.

Analyse

Dans le cadre de l'analyse de pratique, l'idée d'analyse ne saurait se réduire à la simple décomposition d'une totalité en ses éléments constitutifs, ceux-ci étant décrétés plus simples que celle-là, leur addition la rendant alors intelligible (12).

On entendra par analyse un processus complexe qui comprend la délimitation d'une situation, le choix d'un domaine d'observation, un recueil de données à l'aide d'un ou plusieurs instruments, un traitement de ces données permettant de les trier, les ordonner, les rapprocher dans le temps ou l'espace et les synthétiser, l'examen d'une ou plusieurs interprétations s'efforçant de comprendre les comportements développés par un acteur, la proposition d'éventuelles actions supplétives.

Globalement, il s'agit de procéder à la construction d'une totalité signifiante permettant de décrire, comprendre et enrichir la capacité d'action d'un sujet en situation professionnelle.

Analyse de pratique

L'analyse de pratique est une démarche de formation qui cherche à clarifier et élargir les pratiques d'un acteur en situation de travail. Cette démarche est effectuée par l'acteur lui-même (praticien réflexif, par exemple) ou avec d'autres (Groupe

12 - Les travaux de la systémique ont relevé les limites de ces pratiques, la totalité développant des qualités propres qui échappent à ses éléments constitutifs et ces éléments pouvant, hors leur combinaison dans la totalité, revêtir des propriétés qu'ils perdent par leur insertion dans cette dernière.

d'approfondissement de la pratique professionnelle ou Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives, par exemple), pour l'acteur lui-même (supervision par un expert) et/ou pour d'autres (formation de novices) (13). On peut alors se risquer à la définition suivante : analyser une pratique consiste à en repérer certains éléments constitutifs et à les rapprocher dans le temps ou l'espace pour en fournir une construction signifiante, et l'enrichir d'autres possibles.

Elle comprend ainsi, à partir d'une situation permettant l'émergence d'un épisode professionnel, le repérage d'éléments pertinents (14), la clarification de l'agir (15), son interprétation (16) et son enrichissement par la proposition et l'examen d'actions supplétives (17).

L'analyse de la pratique peut alors recouvrir, sans exclusive :

- la description du flux informationnel de l'opérateur (contenus disciplinaires délivrés, exercices proposés, critères d'évaluation retenus, comportements, arrangements matériels, sociaux et symboliques, etc.);
- la description du flux informationnel de l'opérateur et ses effets sur la réalité à modifier (modifications imputées aux actions de l'opérateur);
- les écarts du flux informationnel de l'opérateur avec les attendus de la tâche (démarche comparative portant sur la façon de faire de l'opérateur en regard des prescriptions);
- les écarts entre les effets attribués à l'action de l'opérateur et les effets attendus (démarche comparative portant sur les résultats imputés au flux informationnel de l'opérateur et les résultats qu'il espérait ou que l'on est en mesure d'attendre);
- les effets imprévus;
- les raisonnements de l'acteur pour expliquer (et non justifier) son activité et ses effets : ressources et contraintes évoquées, objectifs retenus, valeurs invoquées, etc. ;
- les effets du flux informationnel émanant de l'élève sur l'opérateur;
- les effets du flux informationnel de la méso- structure (établissement, école, institut, etc.) sur la situation scolaire;

13 - L'analyse de pratiques est « une activité individuelle ou collective de mentalisation, de formalisation des processus productifs par ceux-là mêmes qui les réalisent... » (Barbier, 1996).

14 - Ce sont les composantes significatives de l'épisode analysé.

15 - Il s'agit d'obtenir des précisions sur ce qui a été dit, fait et sur le contexte.

16 - L'interprétation consiste à recueillir les explications du témoin ou à fournir des inférences pour comprendre l'action et ses ressorts. On peut s'appuyer sur les questions suivantes : Où peut-on parler de choix ? Étaient-ils conscients ? Qu'est-ce qui les a motivés (ou a été pris en compte) ? Qu'est-ce qui a échappé ? Qu'a induit tel comportement ? Quels savoirs ou croyances ont motivé l'action ? Quelles valeurs l'inspirent ?

17 - Il s'agit de propositions substitutives à ce qui a été observé ou narré. Les questions suivantes peuvent être structurantes : Quels autres choix auraient pu être faits ? Au nom de quels savoirs ? De quelles croyances ? De quelles valeurs ? Comment les mettre en œuvre ?

- les effets du flux informationnel de la macro- structure (ministère de l'Éducation nationale) sur la situation scolaire.

DES OUTILS POUR MENER L'ANALYSE DE PRATIQUE

Après avoir posé quelques propositions pour penser l'analyse de pratique, il convient, pour aider les formateurs, de réfléchir à des instruments et dispositifs facilitant sa mise en œuvre. Trois types de situations de formation et quatre types d'outils pour le recueil d'information seront successivement présentés.

Règles et objectifs

L'analyse de pratique est une méthode de formation et de perfectionnement, individuels ou collectifs, répondant à des règles, mettant en lien un formateur et un ou des « se formant ». Les objectifs visés sont, à la fois, une meilleure compréhension des situations professionnelles et un questionnement du sujet sur les enjeux qu'il engage dans sa pratique. Ceci nécessite la mobilisation des savoirs et des valeurs de la profession, le repérage des attentes que portent les différents protagonistes et qui structurent l'exercice du métier, la prise de conscience des émotions, sentiments et des capacités relationnelles.

Les séances fonctionnent à partir de témoignages rapportés par les participants (qui doivent être des pairs), de cas ou de jeux de rôles présentés par le formateur. L'exigence de confidentialité en fait une sorte de zone privée entre formateur et « se formant » qui favorise la prise de conscience des processus implicites accompagnant les actes. Ces tentatives de repérage et de clarification de décisions ou comportements échappant au contrôle de l'acteur (routines, actes automatisés, éléments de l'habitus) excluent, pour pouvoir être menées à bien, toute évaluation de la part du formateur et des autres participants éventuels. En effet, pour reprendre M. Kretschmer (1996), il s'agit d'aider le professionnel à « fonder sa propre liberté et réaliser sa responsabilité individuelle ». Cette exploration de l'autonomie de l'acteur au travail, c'est-à-dire de la prise conscience de la multiplicité de l'agir professionnel, de ses déterminants et de ses implications pour une même situation, place le principe d'équifinalité (18) au cœur de l'analyse de la pratique. Dans ce cadre, le groupe joue quatre rôles entremêlés :

18 - Le principe d'équifinalité chez les théoriciens de la systémique signifie qu'il existe plusieurs voies pour atteindre un même but. C'est au nom de ce principe que G. Lerbet (1993), par exemple, entreprendra une critique de la succession ordonnée et nécessaire des stades de J. Piaget.

- Investigation : c'est le temps de la découverte. Le groupe aide, par ses questions, l'acteur professionnel à expliciter son agir, ses doutes, ses certitudes, les habitudes qui épargnent le questionnement réflexif, les valeurs qui donnent sens à son action.
- Résonance : c'est le temps de l'écho qu'éveille la pratique d'un acteur chez les autres et de son amplification (tel événement mineur chez l'un devient prépondérant chez un autre ou inversement, tel élément anodin s'avère fondamental parce que promu comme tel par le groupe, etc.).
- Partage : c'est le temps de la communauté. Ce qui est rapporté et décrit par un autre est aussi mien, chacun peut y reconnaître une partie de sa propre expérience. L'identité professionnelle basée sur des compétences et des émotions partagées se révèle et se construit.
- Soutien : c'est le temps de la solidarité, l'assurance manifestée à l'autre qu'il peut compter sur nous. L'identité professionnelle fait des participants un groupe qui, dans ces moments où chacun s'expose, s'instaure comme instance protectrice (pratique de l'atténuation des conséquences de propos ou d'actes : « tu as fait, dit ou pensé cela, c'est pas si grave »). Dans une perspective sociologique on se rapproche de la Solidarité mécanique, ou au plan psychanalytique de l'illusion groupale.

LES SITUATIONS

On appellera situation les moments de formation au cours desquels sont présentés des épisodes professionnels, c'est-à-dire des segments de vie au travail dont il s'agira de repérer, par l'observation, les articulations essentielles et de les clarifier à l'aide de notions ou concepts. Les situations peuvent être structurées de différentes manières suivant les attentes du ou des formateurs et/ou du groupe. Introduire des situations variées en formation procure au moins deux avantages :

- lutter contre l'ennui produit par des répétitions de procédures ;
- offrir un panorama plus complet dans le travail de recension, dans la mesure où chaque situation s'ajuste plus ou moins bien aux différentes perspectives d'analyse retenues (didactique, éthique, politique, communicationnelle, etc.) et/ou aux objets ciblés (le professeur, les élèves, le matériel, les relations, etc.).

On peut retenir deux grandes classes de situations : les situations basées sur l'observation directe ou indirecte, les situations basées sur le témoignage d'épisodes rapportés, racontés ou mis en scène (jeux) (19). On ne retiendra dans ce travail que les

19 - Un témoignage est raconté lorsque le témoin était aussi un protagoniste de l'épisode, il est rapporté si le témoin n'était pas un protagoniste de l'épisode. Un témoignage est mis en scène lorsqu'un épisode est joué par certains participants, soit sur les indications d'un protagoniste, soit sur celles d'un témoin (on notera que le formateur peut aussi être un témoin).

situations basées sur le témoignage, c'est-à-dire sur la présence d'au moins un acteur des situations évoquées et dont on sollicitera la mémoire. On pourrait rattacher les situations basées sur le témoignage à trois grands groupes :

- celui de la prise de conscience telle que définie par J. Piaget qui s'appuie sur la remémoration ;
- celui de la base d'orientation de Galpérine qui s'appuie sur l'anticipation ;
- celui de la prise de décision de Clark et Peterson qui étudie les choix opérés par l'acteur avant, pendant et après l'interaction.

Les situations basées sur le témoignage peuvent se décliner sous trois catégories suivant le mouvement qu'elles sollicitent : la rétrospection, l'anticipation, l'interaction simulée.

Les situations s'appuyant sur la rétrospection

Dans ce type de situation, il est fait appel à la mémoire de l'un des participants, protagoniste d'un épisode professionnel de son choix qu'il se propose de raconter. Les GAP, les GEASE ou les entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) fonctionnent sur ce principe. Ce qui les différencie c'est que le dernier cherche à appréhender l'épisode au plus près, le second à clarifier et comprendre l'épisode, le premier à fournir des réponses à des problèmes rencontrés.

Les bases théoriques de cette classe de situations ce sont les travaux de J. Piaget sur la prise de conscience (1974). Il y aurait deux raisons fonctionnelles à la prise de conscience de ses actes par un sujet. D'une part, la désadaptation liée au fait que les régulations automatiques agissant par corrections partielles ne suffisent plus à ajuster l'action. Cela conduit à des réglages plus actifs basés sur la recherche du pourquoi et faisant intervenir des choix délibérés donc conscients. D'autre part, le succès qui conduit à comparer des situations entre elles, introduisant des questionnements sur une meilleure adaptation de tel objet plutôt que tel autre, sur la diversité des moyens et leur efficacité respective.

La prise de conscience suppose une conceptualisation, elle n'est pas un simple reflet mental (l'enfant qui pratique un tir tangentiel pour toucher une cible avec la fronde prétend, lorsqu'il réussit, lâcher le projectile face au but, ce qui est faux). Elle est reconstruction et donc totalement dépendante du niveau de développement cognitif du sujet, ce qui conduit à l'existence de différents degrés dans la prise de conscience. La prise de conscience est gouvernée par une loi générale qui veut qu'elle procède de la périphérie aux régions plus centrales : l'intention d'atteindre un but, d'utiliser un objet selon son but et l'aboutissement sont périphériques, les régions centrales sont les mécanismes internes de l'action : reconnaissance des moyens employés, raison de leur choix, de leurs modifications en cours d'action, etc.) et de l'objet (formes, qualités particulières, résistances, etc.).

Par la conceptualisation qu'elle requiert, la prise de conscience fournit à l'action une capacité de prévision et la possibilité de se donner un plan d'action. Les coordinations de la pensée peuvent réunir des données diverses et éparées en tableaux d'ensemble simultanés multipliant leurs pouvoirs en extension spatio-temporelle, leur vitesse, les déductions sur le possible.

Les situations s'appuyant sur l'anticipation

Il ne s'agit plus, comme précédemment, de dire ce que l'on a fait au cours d'un épisode professionnel passé mais ce que l'on envisagerait de mettre en œuvre dans une conjoncture proposée. La méthode de l'instruction au sosie imaginée par Oddone (*in* Clot, 1998) s'insère dans cette catégorie. Elle met l'acteur en situation d'avoir à dire à un autre, qui doit le remplacer dans son travail, d'agir comme il agirait lui-même. Il convient donc de donner au substitut les instructions lui permettant de devenir un sosie professionnel. C'est dans l'énoncé des consignes au sosie qu'apparaissent les principes, connaissances, anticipations des réactions d'autrui qui régissent la pratique de l'acteur. Ce répertoire de consignes permet un travail d'analyse sur les ressorts de l'action et ouvre la voie à l'étude d'autres issues possibles.

Au plan théorique c'est aux travaux de Galpérine (1980) sur la base d'orientation que l'on peut faire appel. Cet auteur considère que la structure interne d'une action est complexe, outre un mobile, un but, et un objet, elle suppose, chez le sujet, la présence d'une base d'orientation qui comprend « l'ensemble de ses connaissances à propos de l'action elle-même aussi bien que des conditions dans lesquelles elle est accomplie : en d'autres termes, ce sont les représentations qu'a le sujet du milieu et de l'action » (Talyzyna, 1980, p. 16). Le succès d'une action dépend grandement de sa partie orientation, c'est en effet celle-ci qui permet au sujet de s'orienter dans sa représentation du milieu comme dans celle de l'action et d'en construire correctement l'exécution. Les conditions objectives de succès de l'action doivent être présentes dans la base d'orientation parce que, non seulement elle permet la réussite mais elle permet aussi de comprendre pourquoi elle doit être faite de telle façon et non d'une autre.

La base d'orientation est un système ramifié de représentations de l'action et de son produit, des propriétés du matériel de départ et de ses transformations successives, et du milieu. En bref, elle est ce qu'il faut savoir et savoir-faire pour réaliser l'action : résultat, étapes intermédiaires, propriétés des matériaux, transformations possibles. Pour Galpérine, il est nécessaire de traduire l'action dans le langage extérieur afin que, la verbalisation construite au départ comme une réplique, une image exacte, cède le pas à la signification des mots, le langage articulé devient alors un point d'appui extérieur. L'action verbale qui consiste à énoncer la base d'orientation dans un langage extérieur pour soi-même, est alors reflet de l'action mais aussi communication sur cette dernière. Le langage ne se contente plus de désigner les objets, les contraintes d'intelligibilité du langage (l'action exige des simultanités alors que le

langage est linéaire) font dépendre le contenu de l'action de la signification des mots, l'action s'accomplit en quelque sorte dans le langage.

Ce retour réflexif d'objectivation de l'action envisagée et de sa base d'orientation permet la prise de conscience des opérations à réaliser, son assimilation, mais aussi, en cas de complication, le repérage des failles, la capacité de les comprendre et donc d'envisager des régulations.

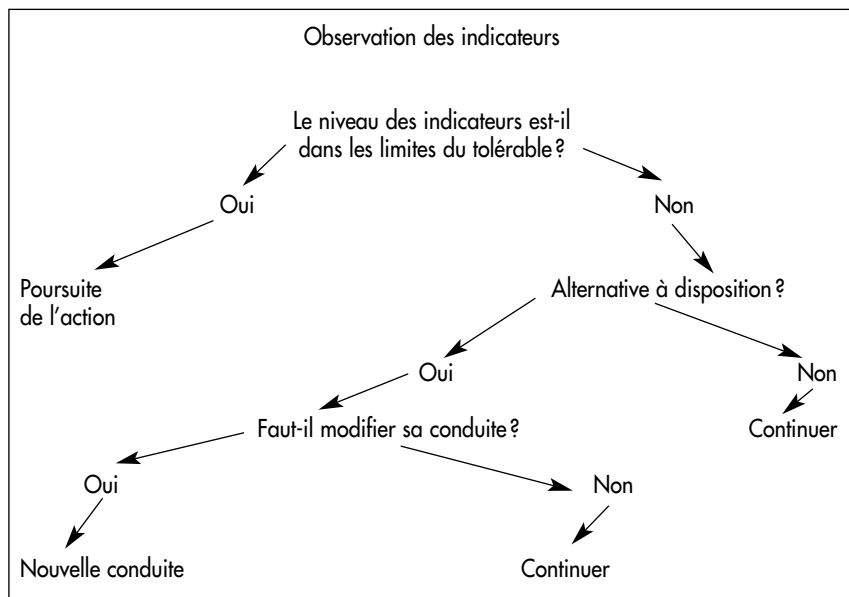
Les situations s'appuyant sur l'interaction simulée

Les participants d'une formation basée sur l'analyse de pratique ont connu, au cours de leur carrière, un certain nombre d'épisodes professionnels qu'ils souhaiteraient partager avec le groupe. Ce type de situation est basé sur des jeux de rôles : le témoin devient metteur en scène d'un épisode vécu, assignant à chacun des volontaires le rôle d'un des protagonistes et la partie qui lui revient de jouer dans le scénario. Dans un premier temps, l'épisode est présenté au groupe de formation tel qu'il demeure dans la mémoire du témoin. Dans un deuxième temps, l'épisode est rejoué, mais droit est donné aux spectateurs d'intervenir en prenant la place du protagoniste dont ils estiment, qu'à un moment donné du scénario, son rôle aurait pu être autre. L'épisode de départ est ainsi métamorphosé par une série d'interventions, les nouvelles positions prises, agissant sur le déroulement initial. Les différentes ruptures qui altèrent le récit originel révèlent ce que nous appellerons des points critiques, c'est-à-dire des moments où une décision a été prise par un protagoniste. Les interventions des spectateurs permettent ainsi, d'une part de repérer les décisions et, d'autre part de les analyser ainsi que les actions supplétives envisagées par le groupe.

Ce type de situation peut être référé aux travaux de Clarck et Peterson (1986) qui modélisent l'enseignant comme preneur de décisions. Ils reprennent le travail de Snow (1972, cité par Clarck et Peterson, 1986) qui décrit la pensée enseignante, lors de l'interaction, comme un processus cyclique d'observation de la conduite des élèves auquel succède un jugement à propos de leur inscription dans des limites souhaitables, suivi lui-même d'une décision de continuer tel que, ou de chercher dans sa mémoire une conduite d'enseignement alternative pour réinsérer la conduite des élèves dans les limites du tolérable.

Le modèle de Clarck et Peterson (1978, cité par Clarck et Peterson, 1986), sera repris par Shavelson et Stern (1981, cité par Clarck et Peterson, 1986) après critique d'excès de rationalité. Ces auteurs introduisent la notion de routine. En effet, le caractère répétitif de l'enseignement a conduit certains chercheurs à considérer que la base de l'enseignement est constituée de routines, c'est-à-dire de séquences d'actions fortement structurées et automatisées, susceptibles de se reproduire avec une marge faible de variation. D'un coût cognitif minime, elles laissent l'enseignant disponible pour des traitements cognitifs plus coûteux et se révèlent d'une grande

efficacité parce qu'elles ont été affinées au cours des actions, afin d'assurer un pronostic élevé d'atteinte des objectifs visés.



Modèle de la prise de décision dans l'interaction (Peterson et Clark, 1978)

L'intérêt de ce type de situation est de favoriser la prise de conscience de micro-décisions, leur enchaînement et leurs effets sur une séquence de classe.

DES OUTILS POUR LA DESCRIPTION ET L'INTERPRÉTATION

Les situations retenues permettent de faire apparaître des épisodes professionnels que le formateur et les participants peuvent analyser à partir de leur connaissance des missions assignées, des activités à développer et du milieu professionnel au sein duquel elles se déroulent. Toutefois, certains systèmes de recueil d'information peuvent être utilisés, afin de systématiser le repérage des éléments, assurer des analyses plus abouties et permettre des démarches comparatives (en caractérisant des manières de faire, ce qui n'implique pas l'évaluation). Ces outils facilitent la description et la clarification des pratiques et donc leur enrichissement.

Nous retiendrons ainsi deux démarches centrées plutôt sur l'action puis deux autres centrées plutôt sur l'acteur.

DEUX OUTILS CENTRÉS SUR L'ACTION

Plutôt que d'évoquer les caractéristiques de l'acteur ou ses pensées, ces démarches se centrent sur le milieu de travail, qu'au moins partiellement, l'acteur organise, les informations qu'il distribue, les objectifs qu'il affiche, les comportements qu'il développe, etc.

Les variables d'action pédagogiques (Bru, 1991)

L'enseignant construit les situations d'enseignement/apprentissage en aménageant son univers professionnel. Les composantes autonomes mais en interrelation de la situation qu'il peut manipuler sont nommées variables d'action didactiques. Elles peuvent être regroupées en trois catégories : les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus, les variables processuelles, les variables relatives au cadre. L'enseignant peut modifier chacune des variables d'action didactique en fonction de son appréciation du contexte. La modalité que prend chacune de ces variables en un moment « t » d'une séquence d'enseignement/apprentissage est appelée « profil didactique ». Les trois grandes catégories de variables peuvent être déclinées comme suit.

- *Variables de structuration et mise en œuvre des contenus*
 - sélection et organisation des contenus ;
 - opérationnalisation des objectifs ;
 - valorisation des contenus, etc.

- *Variables processuelles*

Dynamique de l'apprentissage (la notion de dynamique se rapporte à la motivation) :

- référence sociale : comparaison, compétition, émulation, rivalité, etc. ;
- attrait : mise en place de situations attractives éveillant l'intérêt ;
- dynamique interne du sujet : désir d'accomplissement, de progrès personnel, projets ;
- recherche d'équilibre cognitif : réduction des dissonances.

Répartition des initiatives : buts, moyens et démarches arrêtés de façon plus ou moins directive.

Registre de communication : exposés ou documents donnés aux élèves peuvent appartenir à des registres différents (registre scolaire, familial, etc.).

Modalités d'évaluation :

- destination (évaluer pour former, permettre un passage au niveau supérieur, certifier un niveau, etc.) ;
- destinataires (élèves, et/ou parents, et/ou administration, etc.) ;
- domaine (discipline académique, etc.) ;

- l'objet (réponses verbales, travaux écrits, etc.) ;
 - les moyens (interrogation écrite, orale, dictée, etc.) ;
 - les agents (hétéro, co, auto-évaluation avec grilles fournies ou construites, etc.).
- *Variables relatives au cadre et au dispositif*
 - organisation de l'espace classe, disposition des tables, affichage, etc. ;
 - utilisation de lieux non scolaires ex-bibliothèque municipale, musée etc.

Le management de la classe (Fenwick, 1998)

Les connaissances pratiques personnelles des enseignants pour gérer la classe ne peuvent être séparées des ressentis, intuitions, intentions, corps, relations, histoire, valeurs et perceptions de l'enseignant dans le contexte considéré. Le savoir incorporé de l'enseignant résiste à l'inscription dans une optique étroitement technique : les enseignants bougent, ressentent, créent et agissent sans cesse. Les activités simultanées de l'enseignant, attention à l'autre (*caring* des Anglo-Saxons), contact, évocation du curriculum, éthique, socialisation des jeunes, création d'une communauté, négociation des relations sont, d'après les enseignants, managées avec une certaine flexibilité et une anticipation constante de nouveaux scénarios d'action. Trois thèmes imbriqués apparaissent dans ce concept de management : manager l'espace, manager les énergies, se manager soi-même.

- *Manager l'espace*

L'espace physique de la classe est toujours relativement restreint eu égard aux objets qu'il contient, au nombre d'élèves et aux activités qu'ils développent. Il s'y crée plusieurs types de tensions pour l'enseignant : il doit être un lieu sûr au sens physique (discipline) et psychologique (pouvoir s'exprimer sans risques), un lieu de travail mais aussi ménager une place pour le jeu, un lieu de silence et un lieu de parole, un lieu de contrôle externe et un lieu d'appel à la responsabilité personnelle. La gestion de l'espace de classe s'appuie sur les éléments suivants :

- contrôle du temps ;
- coordination des séquences pour atteindre un but ;
- occupation de l'espace ;
- gestuelle ;
- procédures assurant la sécurité physique des élèves (contrôle des mouvements dans la classe) ;
- procédures assurant la sécurité psychologique (pouvoir répondre sans être humilié, etc.) ;
- distribution opportune et équitable du matériel ;
- mode de communication de ce qui est légitime et attendu dans la classe.

- *Manager l'énergie*

L'énergie de la classe est imprévisible, elle peut varier avec une grande intensité, de l'apathie au chahut, il s'agit donc de poser des structures permettant son écoulement :

- règles en cours pour assurer l'ordre ;
- tolérances pour évacuer les tensions ;
- manifestation de son attention pour chacun ;
- personnalisation des efforts demandés ;
- activités développées pour canaliser l'énergie ;
- changements effectués pour réamorcer le flux d'énergie ;
- outils utilisés pour garder trace du mouvement éphémère que constitue le flux d'énergie de la classe.

- *Manager sa personne*

- manifestations explicites de l'identité ;
- manifestations implicites ;
- simulations d'états affectifs ;
- valeurs enseignées ;
- valeurs bafouées ;
- identification avec la classe (nous avons fait des progrès...).

DEUX OUTILS CENTRÉS SUR L'ACTEUR

Si certains outils se proposent de ressaisir les composantes organisationnelles de l'action professionnelle, d'autres se centrent plutôt sur l'acteur au travail, s'efforçant de le décrire dans les domaines cognitifs, éthiques ou affectifs.

123

Niveaux d'explication (Doise, 1980)

L'auteur cherche à caractériser l'explication proprement psychosociale c'est-à-dire à établir ce qui la différencie des explications psychologiques ou sociales. Il repère ainsi, dans les sciences psychologiques et sociales quatre niveaux d'explication : intra-individuel, interindividuel, positionnel, idéologique. Une explication sera authentiquement psychosociale si elle articule, au moins, deux des niveaux considérés. On peut utiliser les différents niveaux pour repérer et/ou organiser des éléments d'analyse.

Niveau intra-individuel

Il saisit les éléments correspondant aux traits de personnalité :

- physique (20) : santé, force, tonus ;
- psychologique : domaines cognitif, affectif, comportemental, caractériel.

20 - Cet élément a aussi son importance, il suffit de rappeler que la pédagogie éponyme construite par C. Freinet trouve une partie de ses racines dans sa difficulté à parler longtemps. Ce handicap est une séquelle de l'inhalation de gaz moutarde durant la Première Guerre mondiale.

Niveau interindividuel

Il regroupe ce qui a trait aux relations tissées avec autrui :

- classe : attention aux élèves, responsabilités confiées aux élèves, qualité de la préparation des activités développées, intérêt des travaux donnés et qualité des corrections ;
- établissement : types de relations établies avec les autres professeurs, la hiérarchie, les élèves des autres classes, les anciens élèves, les parents d'élèves, etc.

Niveau positionnel

Ce niveau concerne les positions sociales :

- contexte scolaire : statut professionnel (grade, âge, ancienneté, expériences antérieures, etc.), responsabilités exercées (professeur principal, élu au CA, etc.) ;
- hors contexte scolaire : responsabilités dans le domaine politique, associatif, caritatif ou humanitaire.

Niveau idéologique

Il correspond aux normes et valeurs adoptées par le sujet. On pourrait se référer aux travaux de Boltansky et Theveneau (1991) sur la justification dans un monde composite, c'est-à-dire un monde où différentes conceptions du bien sont en concurrence.

On peut aussi, se situer au plan psychosocial et mettre en œuvre des compositions de différents niveaux :

Articulations entre niveaux

- niveaux 1/2 : professeur qui joue sur sa force physique dans les relations qu'il entretient avec les élèves ;
- niveaux 2/3 : professeur qui utilise l'influence liée à son statut ;
- niveaux 3/4 : professeur entretenant des rapports de type familial avec ses élèves (logique domestique de Derouet, 1988) et qui de ce fait se voit refuser toute responsabilité au niveau de l'établissement ;
- etc.

Les dimensions de l'acte éducatif (Kelchtermans, 2001)

Dans le cadre de la formation des enseignants à l'apprentissage de la réflexivité, l'auteur plaide pour l'élargissement du champ d'application de cette dernière. Il s'agira de considérer, non seulement les aspects techniques, mais aussi les dimensions éthiques, politiques et affectives (21) mises en jeu par l'exercice du métier.

21 - S'agissant de la formation de l'enseignant réflexif, les questions sont, dans le texte de l'auteur, à la première personne ; elles peuvent, aussi, être présentées à la troisième personne, en effet, dans le cadre de l'analyse de pratique elles peuvent émaner tant de celui qui témoigne que d'autres éventuels participants à l'exercice.

Dimension technique: les actions (comment?)

- Comment et dans quelle mesure mes actions sont-elles efficaces?
- Ai-je atteint mes objectifs et que faire pour mieux y parvenir?
- Mes connaissances sont-elles suffisantes?
- Dois-je suivre une formation?

Dimension morale: l'éthique (pourquoi?)

- Pourquoi fais-je cela?
- Quelles valeurs (implicites) sont en jeu dans mes actions?
- Suis-je juste?

Dimension politique: le pouvoir et les intérêts (quels bénéficiaires?)

- À qui profite ce que je fais?
- Qui détermine le pourquoi et le comment de mon travail?
- Quelle société mon travail contribue-t-il à construire?

Dimension affective: les émotions

- Qu'ai-je ressenti à ce moment-là?
- Quels sont mes élans, attraits ou rejets et pour quoi et/ou pour qui?

Conclusion

Apparue initialement de façon très marginale dans la formation des médecins sous la forme de groupe Balint, l'analyse de pratique a progressivement gagné la formation des métiers de la relation et tend à se généraliser dans la formation des enseignants. Cet élargissement du public conduit à une diversification des objectifs et des théories de référence. Au travail sur le contre-transfert hérité de la psychanalyse pour éviter le repli techniciste des médecins, elle intègre des objectifs de régulation adaptés à d'autres professions avec des emprunts théoriques à d'autres sciences humaines. En la dérivant de notions proposées par les ergonomes et les psychologues du travail, c'est à une conception particulière de l'analyse de pratique que l'on aboutit. D'autres formateurs ou chercheurs la définissent, tout aussi légitimement à partir d'autres champs du savoir comme les didactiques ou la psychanalyse. Pour tous, elle constitue, aujourd'hui, un outil de formation qui ambitionne de favoriser le perfectionnement professionnel des acteurs, défini comme un ajustement jugé meilleur aux situations professionnelles rencontrées.

Destinée à mieux maîtriser l'agir professionnel par un travail de repérage de l'autonomie et de la responsabilité du praticien, elle peut aider chacun à s'approcher de l'image du praticien qu'il souhaite devenir, en lui fournissant des occasions de repérer celui qu'il est et ses écarts avec celui qu'il croit être.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M. (1996). – « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », in C. Blanchard-Laville, D. Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 27-49.
- BRU M. (1991). – *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.
- BOLTANSKI L., THÉVENOT J. (1991). – *De la justification*, Paris, Gallimard.
- CLARCK C., PETERSON P. (1986). – « Teacher's thought processes », in M. Wittrock, *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan Publishing Company, pp. 255-298.
- CLOT Y. (1998). – *Le travail sans l'homme ?* Paris, Éditions La Découverte.
- DEROUET J.-L. (1988). – « Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) », *Revue française de pédagogie*, n° 83, pp. 5-22.
- DOISE W. (1982). – *L'explication en psychologie sociale*, Paris, PUF.
- FENWICK D. T. (1998). – « Managing space, energy and self: junior high teacher's experiences of classroom management », *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, n° 6, pp. 619-631.
- GALPÉRINE P. I. (1980). – « Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts », in N. F. Talazina, *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*, Lille, Presses Universitaires de Lille, pp. 167-183.
- KELCHTERMANS G. (2001). – « Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte », *Recherche et formation*, n° 36, pp. 43-67.
- KRETSCHMER M. (1996). – « À propos de la supervision, une réflexion multiple », in C. Blanchard-Laville, D. Fablet (éds), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan, pp. 157-177.
- LEPLAT J., HOC J.-M. (1983). – « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 1, pp. 49-63.
- LERBET G. (1993). – *Approche systémique et production de savoir*, Paris, L'Harmattan.
- MALGLAIVE G. (1990). – *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
- PIAGET J. (1974). – *La prise de conscience*, Paris, PUF.
- PIAGET J. (1974). – *Réussir, Comprendre*, Paris, PUF.
- PINSKY L. (1991). – « Activité, action et interprétation », in R. AMALBERTI, M. de Montmollin, J. Theureau, *Modèles en analyse du travail*, Liège, Pierre Madarga, pp. 119-150.
- RICCEUR P. (1973). – *Temps et récit*: 1. « L'intrigue et le récit historique », Paris, Seuil.
- SCHÖN D. A. (1994). – *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques (original 1983 : *Reflexive practitioner. How professional think in action*, Basic Books Inc, USA).
- TALAZINA N. F. (?). – *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- THEUREAU J. (1991). – « Les raisonnements dans le travail », in R. Amalberti, M. de Montmollin, J. Theureau, *Modèles en analyse du travail*, Liège, Pierre Madarga, pp. 159-190.
- VERMERSCH P. (1994). – *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.