

## Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain

Il est courant et banal de constater qu'il ne suffit pas que les connaissances scientifiques soient diffusées pour qu'elles percolent utilement la formation : « Pour que les accompagnateurs puissent mieux intégrer les résultats de la recherche et aider les enseignants à se les approprier, il est important qu'ils soient re-problématisés et traduits dans des contenus des outils et démarches méthodologiques » (Normand, 2012, 10). Mais c'est encore là trop peu dire, car l'exigence vient unilatéralement de la théorie, comme si elle se réclamait d'une légitimité indiscutée. La question du rapprochement entre recherche et monde professionnel demeure donc entière. Et elle se pose même aujourd'hui à l'échelle européenne. Toutefois, la réponse qui, à ce niveau, lui est apportée, a beau s'exprimer en termes de recherche d'une « fonction de médiation », dès lors que celle-ci ne consiste que dans l'organisation de forums ou d'espaces d'échanges et de discussions comme, par exemple, le réseau RESPIRE créé par la DGESCO<sup>1</sup>, elle reste finalement prisonnière du schéma précédent. Si intéressant que nous paraisse en effet le partage des ressources de nature scientifique, nous voyons mal en revanche en quoi la numérisation de leur diffusion lui conférerait *de facto* une fonction de médiation. Si l'on veut penser cette médiation conformément à son concept, alors mieux vaut renoncer à n'envisager la formation que du seul point de vue de la prétention de la science à détenir sans partage la vérité sur l'expérience. Partir donc, non plus exclusivement de la toute-puissance de ceux qui savent, mais, bien plutôt, des besoins de ceux qui apprennent, exprime un des principes fondateur du paradigme ici évoqué.

Isabelle Vinatier

L'expérience a besoin de la théorie pour s'approfondir, et la théorie a besoin de l'expérience pour être opératoire. La médiation qu'appelle effectivement le rapprochement entre recherche et monde professionnel nécessite ainsi, pour être adéquate à son concept, un changement du rapport science-formation. La nécessité d'un savoir s'éprouve, s'appelle, se vit ; elle ne s'édicte pas. Le renversement est quasiment copernicien. Ce sont alors les nécessités du développement de l'activité des formateurs qui font apparaître comme un besoin le service que peut rendre la recherche. Là même, sans doute, où la survie professionnelle fait loi,

<sup>1</sup> <http://respire.eduscol.education.fr/>

se trace la voie royale de la diffusion et de l'appropriation des savoirs théoriques. On comprend dès lors l'importance que revêt cette perspective pour la conception de dispositifs de formation : la désacralisation du surplomb théorique permet de poser pleinement la question de savoir en quoi la recherche peut devenir une ressource au service du développement des professionnels, pour eux et par eux-mêmes.

C'est avec un ancrage théorique dans le champ théorique de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) que nous développons des dispositifs dits « d'analyse de l'activité » (Vinatier & Pastré, 2007 ; Vinatier, 2009) fondés sur le principe de la « co-explicitation » entre le chercheur et les professionnels. Ces dispositifs se fondent sur l'idée que l'analyse du chercheur peut constituer une ressource au service des professionnels. Qu'un professionnel, dans le cadre de son expérience, développe des connaissances qui méritent d'être explicitées, débattues et mises au service du collectif de pairs. Ces dispositifs répondent à des besoins spécifiques de professionnels volontaires qui collaborent à une démarche de recherche porteuse d'un enjeu de formation. Leurs besoins d'élucidation portent sur un manque ou perte de connaissance sur ce qu'ils font, un mal-être dans la gestion d'un groupe, une perte de confiance dans leurs compétences et/ou un sentiment de perte de sens du métier. Réciproquement, un chercheur en didactique professionnelle (ce que je suis) a besoin des professionnels pour comprendre le réel des situations éducatives et les savoirs d'expérience qu'il est nécessaire de mobiliser pour faire face à la complexité des situations professionnelles rencontrées.

Qu'est-ce qui peut s'apprendre dans ces dispositifs de co-explicitation pour un formateur de terrain ? Pour quelle fin ? N'y a-t-il pas là le moyen et l'opportunité de réconcilier les apports de la recherche avec les préoccupations de formateurs de terrain ? Y a-t-il un fondement paradigmatique à ce questionnement, et si oui, lequel ? Quelles en sont les conséquences pour penser une formation des formateurs de terrain ?

## 1. Prendre en compte la double dimension de l'activité

Comme le décrivent Samurçay & Rabardel (2004) à partir du cadre-outil d'analyse des compétences qu'ils ont développé, *People At Work* (PAW), il y a dans toute activité humaine deux faces : une **activité productive** et une **activité constructive**. La première relève de la transformation du réel par le professionnel, la deuxième relève de la transformation du professionnel par lui-même, laquelle procède du développement de la personne dans le temps. Nous reprenons à notre compte cette double dimension de l'activité comme un des fondements du fonctionnement de la dynamique des dispositifs de recherches collaboratives (Vinatier, 2009). Un principe essentiel du fonctionnement d'un tel dispositif consiste à établir une alternance entre :

- une analyse des situations de travail à partir des traces de l'activité langagière d'un professionnel, son activité productive (des retranscriptions des échanges verbaux avec des débutants lors d'entretiens de conseil ou d'accompagnement)

et

- une analyse collective de ces traces (partagée entre le chercheur et un groupe de pairs) pour essayer de repérer les compétences ou « connaissances en acte » (Vergnaud, 1990) qu'il a développées dans son expérience pratique, son activité constructive (les savoirs expérimentiels qu'il est en mesure de mobiliser *in situ* afin de faire face à la situation à laquelle il se trouve confronté).

Cette double dimension de l'activité renvoie à l'idée que dans toute situation de travail un professionnel apprend d'autant mieux qu'il dispose d'un espace pour analyser son expérience passée. Vues sous l'angle de l'activité productive, ses connaissances théoriques, techniques et expérientielles ont un statut d'outil à sa disposition afin de pouvoir agir au mieux et de pouvoir répondre aux besoins de la situation. En revanche, vues sous l'angle de l'activité constructive, ces mêmes connaissances prennent un statut d'objet et deviennent une ressource au service du développement de « son pouvoir d'agir ».

## **2. Développer des recherches collaboratives : les dispositifs de co-explicitation**

Qu'est-ce qu'une recherche collaborative ? Pour Lenoir (2012, 15) :

« Alors que son utilisation est relativement récente au Québec, elle traduit toutefois une démarche ancrée tout comme pour la recherche-action, dans les écrits de Dewey (Dewey, 1904; Dewey et Dewey, 1915). Elle est caractérisée par les attributs suivants : du point de vue organisationnel, elle s'appuie sur un partenariat entre les acteurs engagés dans le processus de recherche dirigé vers un but commun. Elle requiert donc une association et une concertation étroites entre chercheurs en éducation et acteurs sociaux du milieu scolaire, tous devenant des "partenaires vitaux" selon Saphier (1982). Tous les partenaires sont donc des acteurs à part entière; mais ils sont également des agents sociaux, insérés dans un réseau de rapports socio-éducatif qui ne peuvent être négligés; d'où la nécessité de prendre en compte le contexte social et éducatif dans la recherche. »

Je développe ces recherches dans une perspective qualitative et compréhensive avec des groupes d'une dizaine de professionnels. L'approche est longitudinale, dans la mesure où elle vise à comprendre ce qu'un professionnel peut apprendre, dans le temps, de l'analyse de sa propre activité. Aider un professionnel à passer d'une pensée en acte à une conscience de son activité de pensée est un enjeu fort de ces dispositifs. Leur caractéristique essentielle est que le chercheur met à disposition des professionnels le résultat de sa propre analyse comme ressource au service du développement de leur pouvoir d'agir. L'analyse que les professionnels construisent de leur activité d'accompagnement est ainsi observée dans son développement et permet de questionner la manière dont ils se l'approprient pour leur propre compte.

Pour tout professionnel, développer une conscience de son activité, c'est apprendre de ses situations en même temps que se déprendre du contexte dans lequel il se trouve engagé.

Cette prise de conscience suppose conceptualisation. Dans les situations d'enseignement-apprentissage et de formation, les interactions verbales constituent un maillon essentiel de transmission et de construction de connaissance mais aussi de reconnaissance réciproque d'image de soi et d'espace de parole (Goffman, 1974).

Cerner la conceptualisation des interlocuteurs dans leur gestion des interactions, identifier leurs schèmes d'action, en référence à la théorie de Vergnaud (1990), à savoir les buts qu'ils poursuivent, les règles d'action, de prise d'information et de contrôle qu'ils mobilisent, et comprendre alors les principes qu'ils tiennent pour vrais en situation suppose la prise en compte de cette nécessaire articulation entre les dimensions pertinentes de la situation professionnelle et les dimensions pertinentes des enjeux relationnels inhérents à toute situation de communication (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

Dans le champ du travail social, nous avons expérimenté un tel dispositif avec des formateurs du monde professionnel comme l'Arifts<sup>2</sup> (Ollivier-Voisin, Luzzati, Dalibert & Marro-Pautier, 2011)<sup>3</sup>. C'est ainsi qu'à l'occasion d'une recherche collaborative menée avec des Assistants de Services Sociaux formateurs de terrain, nous rendons ici compte, à travers une étude de cas, de ce qu'un A.S.S. (Assistant de Service Social) apprend de l'analyse de son activité de conseil auprès d'une étudiante en 2<sup>ème</sup> année de formation.

### **3. Une manière de regarder son activité qui évolue avec l'aide du collectif et des outils d'analyse du chercheur.**

Dans un premier temps du dispositif, le professionnel rend compte de sa propre analyse de son accompagnement d'un débutant. Nous sommes au début de la séance de co-explicitation et FT1 ASS, commente la lecture de la transcription de son entretien :

*Extrait 1 : La demande d'aide financière (E. Ollivier-Voisin, 2011)*

*Dans l'extrait ci-dessous, FT1 Formateur-terrain, Assistant de Service Social, commente la transcription de son entretien d'accompagnement qu'il a mené avec une ASS en 2ème année de formation. FT1 a demandé à ASS 2ème année de gérer « une demande d'aide financière ».*

*8. FT1 : ... j'avais pas capté, moi, sur le moment ce qu'elle n'arrête pas de dire pendant tout l'entretien... qu'elle était submergée, que du coup elle essayait de trouver n'importe quoi pour s'en sortir, enfin qu'elle était complètement dépassée par la compréhension de la situation de l'usager... et ce qui était difficile pour moi en fait, je crois... ma difficulté, c'était de ne pas focaliser sur des détails de la situation, des interventions... et ensuite il a été décidé que la stagiaire continuerait l'accompagnement parce que c'était au départ une demande d'aide financière et puis... sur quelque chose qui était pas si compliqué que ça quand même.*

*40. FT1 : ... après coup j'aurais aimé rebondir, euh... une phrase qu'elle dit, euh... je connaissais la fin de l'entretien, elle dit ça à un moment donné, elle connaissait avant même de savoir ce qui allait se jouer, de, de prendre le temps d'écouter, ... je connais la fin de l'entretien, je sais ce que va donner cette histoire, or non, on ne peut et ça, on l'a pas repris, c'est dommage !*

---

<sup>2</sup> Association régionale des centres de formation des travailleurs sociaux en Pays-de-la-Loire

<sup>3</sup> Voir actes du colloque [OUFOREP](#) (consulté en janvier 2013).

L'accompagnement des débutants est une activité très complexe à laquelle la recherche s'intéresse peu. Les formateurs de terrain sont pris souvent dans des conflits de loyauté entre leur propre perception de la pratique professionnelle en question (service à l'utilisateur, enseignant, soignant), leur théorie de l'accompagnement et les exigences institutionnelles du centre de formation. Cette tension permanente dans l'activité des formateurs de terrain entraîne souvent chez eux un manque de visibilité de leur pratique (Ollivier-Voisin, 2011) à quoi peut s'ajouter une auto-dépréciation lorsqu'il s'agit de formés qui rencontrent des difficultés. Le formateur de terrain FT1, dans sa présentation de l'entretien, montre une capacité d'analyse de la situation mais sous une forme auto-dépréciative (extraits soulignés). D'ordinaire, les formateurs, lors de la découverte des fondements d'une analyse, se culpabilisent de parler mal, de parler trop et de ne pas écouter les débutants. Si ce phénomène est perceptible aussi dans les échanges ci-dessus, il est par contre très intéressant de constater que « la demande d'aide financière » n'est pas considérée, pour les formateurs, comme une situation complexe à mettre en œuvre pour les débutants. À ce titre, cette situation ne fait pas l'objet d'une insistance particulière dans la formation des A.S.S. Une de nos hypothèses de recherche (Ollivier-Voisin, *art. cité*) est que la demande d'aide financière dans le métier d'A.S.S. représente toute une famille de situations, banale pour les experts du domaine mais plus complexe qu'il n'y paraît pour les débutants. Cette remarque invite à repenser la formation, non pas en termes de référentiels de compétences mais en termes de *référentiel de situations significatives d'un métier*, plus proche des difficultés auxquelles se trouvent confrontés des débutants en situation.

Dans la production de la recherche sur le thème du conseil en éducation, cette activité est appréhendée essentiellement à partir de l'analyse des discours sur l'activité et non pas en analysant l'activité elle-même. Moussay, Étienne & Méard (2009, 63) écrivent « les méthodes telles que les questionnaires et les entretiens sont inadaptés pour identifier l'articulation entre le tutorat et le développement de l'activité professionnelle des enseignants novices ». Pour autant, la préconisation de chercheurs dans la formation des enseignants consiste à encourager la complexification de ces entretiens qui suivent l'observation des séances de classe par le « *mutual mentoring* » (tutorat mutuel) au motif que la relation est dissymétrique entre tuteur et novice (Chaliès & *al.*, 2009). Le « tuteur » serait en position de surplomb du stagiaire. Si c'est le cas statutairement, l'analyse des échanges verbaux entre tuteurs et novices nous montre combien leur position haute est fortement chahutée. Des analyses d'entretiens de conseil avec la présence de deux formateurs (un de l'institut de formation et l'autre de terrain) montrent que cette triangulation n'est pas exempte de rapports de force, bien au contraire.

La dynamique de l'activité constructive traduit le fait que les connaissances sont orientées et contrôlées par le sujet en situation (Ollivier-Voisin, *art. cité*). Dans la conception des dispositifs d'analyse de l'activité, c'est cette deuxième dynamique qui va particulièrement retenir

notre attention. La part constructive de l'activité est celle qui est la moins accessible, pour un formateur, surtout lorsqu'il a des difficultés à repérer son « efficacité » en situation.

*Extrait II : La demande d'aide financière (E. Ollivier-Voisin, 2011)*

*Dans les échanges avec le chercheur (Elisabeth Ollivier-Voisin) et un autre formateur FT3, FT1 découvre à quel point son entretien avec l'étudiante est structuré :*

*157. FT1: Voilà, ouais, c'est ça qui est surprenant, c'est que, c'est relativement intuitif, donc du coup en faisant, ben on se rend pas compte et puis en relisant les choses, et ben y a quand même des, y a quand même une démarche, y a quand même... y a, y a oui, y a une démarche, y a des efforts pour comprendre des choses bien précises. Y a, ouais...*

*158 FT3: T'as appris des choses sur ta méthode ?*

*159 FT1: Et bien je ne savais pas que j'avais une méthode.*

*(Rires communs)*

*160 FT1: C'est pour ça que je parle d'intuition, c'était relativement intuitif et en fait oui, on pourrait penser, que, y a une méthode, c'est-à-dire un cheminement.*

*161 FT3: Ouais*

*162 FT1: Pour moi la méthode, c'est ça.*

*163 FT3: Ouais, ouais.*

*164 FT1: Et du coup, je ,j'suis, je suis quelqu'un qui défend assez cette notion de... de pédagogie de la voie, laisser, laisser à l'autre, la voie qu'il a envie d'emprunter*

Le repérage, à partir de sa transcription, de la structuration de son entretien, va amener le formateur de terrain (FT1) à conceptualiser et mettre en mots un principe tenu pour vrai (concept en acte central dans sa théorie de l'accompagnement) qui est essentiel pour lui dans l'accompagnement des débutants : « la pédagogie de la voie » (164) .

La posture réflexive du formateur orientée vers l'élucidation des connaissances non seulement productives (visant l'efficacité de l'action) mais également constructives (liées au développement de la personne pour elle-même) a une forte valeur heuristique dans la perspective du développement de sa professionnalité de formateur.

Notre orientation de travail consiste alors à penser qu'un accompagnement de formateurs de terrain volontaires guidés par une analyse de leur activité vers la perspective d'un repérage des connaissances qu'ils mobilisent dans leur pratique d'accompagnement est une démarche heuristique pour les aider à réamorcer, pour les uns, ou à chercher à développer, pour d'autres, une maîtrise de ce qu'ils mettent en œuvre *in situ*.

L'approche est qualitative et adopte une posture compréhensive par la conjugaison des observables et du sens que donne l'acteur à sa pratique. Il s'agit :

- d'identifier les processus en jeu dans une pratique singulière en situation,
- de repérer la façon dont un formateur fait avancer son projet d'accompagnement et gère sa place et son rôle face aux novices (articulation entre enjeux de savoirs professionnels et enjeux intersubjectifs).

Notre objet de recherche est largement orienté vers la compréhension de ce qu'un professionnel a construit comme connaissances dans le cadre de sa pratique, avec l'idée que celle-ci a besoin d'être verbalisée, débattue, et « reconfigurée », pour reprendre une expression de P. Ricœur, si l'on veut qu'elle puisse être objet de développement professionnel.

C'est cette dimension constructive de l'activité qui est l'objet d'un travail réflexif avec les professionnels, articulé à leurs motivations et valeurs, dans les dispositifs de « co-explicitation » que nous mettons en place depuis maintenant dix ans dans le champ de l'enseignement et dans ceux de l'éducation et de la santé, avec la collaboration de formateurs dans les différents champs professionnels considérés. Lorsque ces connaissances sont reprises au niveau du collectif des professionnels, on a effectivement affaire à la troisième dynamique, celle des *savoirs socialisés*, communicable au groupe professionnel.

#### **4. Les obstacles à la mise en place des recherches collaboratives**

##### ***Une certaine idée de ce qu'est la formation chez les adultes et de son évaluation***

Penser qu'il suffit de diffuser les savoirs de la recherche dans le monde professionnel pour que celui-ci s'en empare, c'est ne pas admettre que l'apprentissage est un processus qui est censé affecter profondément l'activité. La centration actuelle sur la production de l'adulte plutôt que sur sa construction de connaissances laisse de côté la redoutable question de sa confrontation à la complexité des situations. En règle générale, l'évaluation d'une formation passe par le recueil d'indices de satisfaction et non pas par l'identification de ce qui est en construction, voire de ce qui s'est transformé chez le sujet. Les recherches portant sur l'activité des tuteurs n'échappent pas à cette règle et prennent seulement en compte des effets escomptés. Elles ne concernent pas les effets sur l'activité elle-même.

##### ***Les dispositifs institutionnels de la formation***

Les recherches collaboratives longitudinales supposent des séances de travail espacées dans le temps (4 fois ½ journée par an et sur une durée d'environ 3 ans). Le décours temporel d'un tel dispositif ne correspond pas à la manière dont est traditionnellement envisagée la formation. Et pourtant, le contrat signé avec l'A.N.C.P.<sup>4</sup> engage à ce jour un groupe de conseillers pédagogiques chargés de concevoir, dans un prolongement de la recherche collaborative, une formation pour leurs pairs, basée sur les savoirs issus de la recherche. De même à l'Arifts, la formation des formateurs de terrain se développe avec une prise en compte plus grande de l'activité réelle de travail<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Association Nationale des Conseillers Pédagogiques de Loire Atlantique (Contrat de collaboration de recherche 2012- CVR-2512).

<sup>5</sup> Un certain nombre de formateurs de terrain bénéficient d'un financement pour rejoindre le M2Pro, [Formation de Formateurs par l'Analyse des Situations de Travail](#) (F.F.A.S.T.), de l'université de Nantes.

## ***Une certaine conception de la formation chez les adultes eux-mêmes***

S'engager en tant que professionnel dans une recherche collaborative, c'est accepter de prendre des risques : celui de donner à voir son activité à travers les traces qu'elle laisse en situation. On comprend alors qu'un tel dispositif ne puisse fonctionner qu'assorti d'un contrat de communication précis avec les professionnels de terrain (Vinatier, 2012). Si le professionnel accepte de partager avec un collectif son activité, les autres membres du collectif le sont également et le chercheur prend, lui, le risque de soumettre ses sources théoriques, sa méthodologie et ses analyses aux professionnels.

## **Conclusion**

Dans un contexte mondial où, sur les plans institutionnel, curriculaire ou organisationnel (Mallet, 2009), convergent des formes de pilotage identifiées par les traits suivants : « imposition d'une culture de la performance générant une évaluation de l'efficacité des établissements et des acteurs ; promotion de l'organisation scolaire comme cadre de régulation par les résultats ; conception plus normée de l'action enseignante ; gestion managériale des ressources humaines dans les établissements ; développement professionnel des personnels moins linéaire », nous doutons que l'activité constructive des sujets professionnels aille dans le sens de ce qui peut être promu en termes de formation. Si la nécessité de la formation des tuteurs est unanimement reconnue dans la littérature scientifique (Chaliès, *et al.*, 2009, 106) le renforcement d'un contrôle de l'Etat à travers des réformes scolaires pilotées par les résultats (top-down policies) correspond à une conception des acteurs éducatifs « devenus comptables de leur action ». Il s'agit du processus d'« *accountability* » ou imputabilité<sup>6</sup> promu par l'OCDE au début des années 1990 « comme horizon de pilotage d'un secteur public modernisé » (p. 96). En effet, le mouvement d'ensemble se traduit par une naturalisation de l'activité d'enseignement et de formation et repose sur un modèle de conformation qui engage à « faire taire la conscience critique des acteurs » (p. 109).

***Isabelle Vinatier***  
***Professeur des Universités, CREN, Université de Nantes***

---

<sup>6</sup> Malet fait référence à trois sens de l'imputabilité identifiés par Harmon (1995) dans son ouvrage, *Responsibility as Paradox : A critique of rational Discourse on Government*, Thousand Oaks, CA : Sage.

1/ délégation de responsabilité (des individus ou des collectifs sont dotés d'autonomie pour atteindre des objectifs fixés à l'échelle centrale) ;

2 / relation de pouvoir et de sujétion où le professionnel est responsable de sa performance et récompensé ou pénalisé selon celle-ci ;

3 / articulation à un sentiment moral d'obligation et d'intimidation que développent les individus ou un collectif.



## Bibliographie

Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.

Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail & apprentissage*, 9, 14-40.

Malet, R. (2009). Note de synthèse : Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Education et Sociétés*, 23, 91-122.

Moussay, S., Étienne, R., & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 59-69.

Normand, R. (2012). [Autonomie de l'établissement et développement professionnel des acteurs : quelques apports de la recherche internationale](#). *Bulletin de la Recherche*, 15, 9-10.

Ollivier-Voisin, E. (2011). [L'aide financière, situation significative du métier d'assistant de service social ?](#) Fascicule 1\_Colloque-OUFOREP, p. 72.

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré P. (Dir). *Recherches en didactique professionnelle* (pp.163-187). Toulouse, Octarès, coll. Travail & Activité humaine.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des Mathématiques*, 10 (2- 3), 133-170.

Vinatier, I. & Pastré, P. (2007). [Autour des mots] organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, 56, 95-108.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : P.U.R., Col. Païdeia.

Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel ; une orientation pour la formation*. Toulouse : Octarès.