



HAL
open science

Mener une expérience en atelier d'analyse de pratiques professionnelles : tester un outil de formation.

Nadège Mariotti

► To cite this version:

Nadège Mariotti. Mener une expérience en atelier d'analyse de pratiques professionnelles : tester un outil de formation.. 2011, http://probo.free.fr/textes_amis/textes_amis.htm. hal-01119224

HAL Id: hal-01119224

<https://hal.science/hal-01119224>

Submitted on 23 Feb 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MENER UNE EXPERIENCE EN ATELIER D'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES : TESTER UN OUTIL DE FORMATION

Texte communiqué par
Nadège MARIOTTI

Formatrice IUFM de Lorraine
Metz
Avril 2011

L'analyse de pratiques professionnelles pourrait se définir comme suit: « Il s'agit d'activités qui sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue, et qui concernent notamment les professionnels qui exercent des métiers [...] ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise...).

D'autres dimensions paraissent caractériser l'analyse des pratiques professionnelles : les sujets participant à un dispositif de ce type sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles.

Cette élaboration en situation inter-individuelle, le plus souvent groupale, s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif, en lien avec des références théoriques affirmées.» (BLANCHARD-LAVILLE et FABLET, 2000).

Ces ateliers ainsi définis se développent actuellement avec succès dans divers types de formation touchant les métiers de l'humain (CIFALI). Cependant, leur origine est ancienne et correspond à une double évolution complémentaire. D'une part, John Dewey dans l'entre-deux guerres démontre l'utilité de l'analyse réflexive de l'enseignant. Donald Schön en 1983, complète en soutenant que la réflexion de l'enseignant à lieu à deux niveaux en cours d'action et sur l'action (SCHON, 1993). D'autre part des démarches d'analyse de pratiques se mettent en place en s'inspirant de Michael Balint ou de Carl Rogers, les précurseurs. Celles-ci sont variées en fonction du domaine d'intervention privilégié (analyse institutionnelle, clinique...), du dispositif adopté (Groupe de soutien au soutien de Jacques Lévine, Groupes de Parole de Fernand Oury et Aïda Vasquez (Pédagogie Institutionnelle, G.E.T.¹), (OURY, F., VASQUEZ A., 1967), écriture clinique selon Philippe Pernould ou Mireille Cifali...) des objectifs visés (remédiation, évaluation...) ou encore de la structure analysée (profession, personne, pédagogie, discipline...).

Si cet outil de formation existe déjà dans un certain nombre d'instituts, en particulier de formation des maîtres, je ne l'avais encore jamais expérimenté. C'est pourquoi, j'ai voulu relater ici un exemple d'APP réalisée auprès d'étudiants de M2, intégrés au Master *Enfance Education Enseignement*. Ceux-ci ont l'opportunité dans leur parcours d'apprendre à analyser leurs pratiques. Il paraissait intéressant, dans ce cadre, de transposer cette expérience auprès d'un public étudiant afin d'intégrer dans leur parcours cette notion clé de praticien réflexif.

En d'autres termes, participer à une expérience d'analyse de pratiques professionnelles permet-elle d'améliorer la pratique de futurs enseignants tant du point de vue théorique que pratique ?

Pour répondre à cette question, il convient de revenir sur mes approches passées d'analyse de pratique, mon rôle durant l'expérience menée et mon implication à venir.

¹ Groupes d'Education Thérapeutiques.

1. « D'où je viens » en analyse de pratiques professionnelles ?

Durant ma formation professionnelle, initiale ou continue, je n'ai pas le souvenir d'avoir participé à un atelier d'analyse. Comme tout un chacun, cependant, je me suis essayée après une séance de cours dispensée de faire le bilan et de mesurer les écarts entre le prescrit, le réel et le vécu (CLOT, 1999). Ce travail cognitif se déroulait de façon empirique et intuitive, sans aucune référence théorique, se limitant à une action réfléchie. La troisième étape du schéma de Kolb², correspondant à la conceptualisation et à l'abstraction était de fait évincée. L'observation réfléchie était directement réinvestie dans l'action (KOLB, 1984).

Mon affectation au sein de l'IUFM de Lorraine m'a permis de découvrir d'autres démarches en la matière. Ainsi, j'ai été sollicitée par les Directrices d'Ecole d'Application pour préparer et animer avec elles des séances de pré et post-stage. A chaque fois, mon intervention se situait sur le plan disciplinaire stricto sensu. Le retour de stage permettait à chaque PE2 en petit groupe de procéder à l'analyse des activités réalisées. Des aspects théoriques pouvaient parfois émerger de ces échanges ; cependant ils concernaient surtout les méthodes d'apprentissage en lien avec la didactique de ma discipline : histoire-géographie.

Constatant les limites de mes compétences à aborder d'autres thématiques plus transversales propres au métier de professeur du premier degré, j'ai souhaité me former en analyse de pratiques. J'ai pu ainsi être initiée à la mise en place d'un dispositif reposant sur des mises en situation au sein d'un laboratoire d'essais pédagogiques (MOTTET, 1980). Notre groupe a préparé collectivement une séance de maternelle. Pendant, qu'une volontaire pratiquait l'activité dans une classe, nous filmions ou observions son intervention. Ensemble, nous avons ensuite visionné, échangé et analysé la séance. Dispositif lourd à mettre en place, il m'a permis cependant de prendre conscience de l'importance de la distanciation et du non-jugement garantis par le cadre.

Cette expérience qui devait se concrétiser par la mise en place d'un laboratoire pédagogique sur le site de Montigny-Lès-Metz, n'a pu voir le jour faute de moyens financiers suffisants. Mon expérience en ce domaine s'apparente à une démarche inachevée. Il m'a fallu attendre ma participation à ce Master de formation pour expérimenter à nouveau une APP.

2. Mon expérience en tant qu'animatrice d'APP.

Le travail présenté ici relate et tente d'analyser une expérience menée dans un demi-groupe de M2, composé de treize étudiants sur deux séances de deux heures. Ils n'étaient pas particulièrement volontaires, puisque cet atelier s'inscrit dans une UE obligatoire de formation. Cependant, ils pouvaient choisir le groupe dans lequel ils allaient évoluer et je leur ai laissé la possibilité de quitter l'animation après la définition du cadre. Tous sont restés.

La démarche proposée affiche un protocole précis³ (PARAGOT, 2007 ; ROBO, 2005). « Pour un individu, un événement ne prend sa signification que s'il est placé dans un cadre » (GOFFMAN, 1974). Celui qui a été mis en œuvre dans les règles énoncées ici correspond aux principes de « respect/écoute », de « confidentialité » et de « non-jugement » (PARAGOT, 2007). La phase suivante a consisté à faire écrire un fragment d'expérience professionnelle (CIFALI et ANDRE, 2008). Puis, selon des consignes approchant l'entretien d'explicitation (VERMERSCH, 1994), le temps suivant fut consacré au recueil d'informations complémentaires. Ce moment a été suivi des *échos* (PARAGOT, 2007) : phase privilégiée où plusieurs hypothèses ont été émises pour faciliter l'analyse. Ce temps s'apparente à la pratique des « associations libres » (approche freudienne). Cette mise en mot m'a permis d'essayer de mettre en exergue un certain nombre de *blocs émergents* théoriques (PARAGOT, 2007).

L'analyse (écart entre prescrit, réel et vécu) qui peut être réalisée se situe à plusieurs niveaux : le cadre institutionnel, le rôle de l'animateur et l'impact auprès des étudiants.

² Cf. Annexe 1.

³ Cf. Annexe 2.

Concernant le cadre institutionnel, il est à noter que j'ai choisi sur mes huit heures d'APP de ne consacrer réellement que quatre heures à la mise en place de l'atelier. En effet, je souhaitais ne pas laisser les étudiants dans un flou théorique, j'ai donc utilisé les 4 heures restantes à la mise en place d'un temps de formation théorique issu des blocs émergents. Lorsque j'ai demandé aux M2 d'évaluer ces 4 heures d'APP, ils m'ont fait remarquer que la durée était trop courte. Patrick Robo (2005) pense qu'un temps inférieur à six séances s'apparente à une sensibilisation mais non à une formation.

Les limites institutionnelles à la mise en place d'une telle démarche tiennent aussi au fait que la plupart des étudiants n'avaient eu qu'un rôle d'observateur en classe. Peu avaient bénéficié d'un réel stage en responsabilité. Les situations exposées étaient surtout celles des enseignants titulaires, ce qui confère ainsi un caractère artificiel à l'engagement des participants.

Sur le plan formel, la première fonction de l'animateur est de veiller à l'institution du cadre et à son respect (NIMIER, 1991). Après avoir présenté le cadre, une étudiante m'a dit : « Ca fait peur votre truc ! ». Je me suis aperçue que cette réaction d'apparence normale (j'ai également tenu des propos similaires lors de ma première séance de formation en APP), était le signe qu'il fallait à nouveau rassurer.

Quelques fois, dans l'action il m'a fallu veiller à sécuriser la parole de l'étudiant exposant pour que le non-jugement soit respecté. Parfois, il m'a été difficile de recadrer parce que je me suis laissée emporter par les échanges. D'un point de vue « méta » cela signifie qu'il faut opter pour davantage de distanciation. Sans doute, la multiplication des expériences permet-elle de repérer et d'intervenir rapidement lors de manquements.

Une autre fonction de l'animateur est l'écoute du groupe (NIMIER, 1991) en faisant preuve d'une certaine « congruence » (ROGERS, 1957). Trop souvent les étudiants au moment du recueil d'informations centrent leur propos sur l'élève dont on a parlé, empêchant toute véritable analyse puisque cet échange ne reflète que les représentations des uns et des autres. Au cours de la deuxième séance, il m'a semblé observer une évolution vers des propos davantage centrés sur le problème évoqué (en l'occurrence la maltraitance), permettant à certains d'avancer des connaissances théoriques sur le sujet. A certains moments, il est arrivé que les questions posées amènent l'étudiant exposant à cerner son implication (NIMIER, 1991). C'est sans doute ici le but réel des APP, or, à mon sens, la maîtrise d'une telle démarche ne peut s'acquérir que par une pratique plus longue et plus régulière de formation.

L'animateur doit apprendre à se taire, à se mettre en retrait en tant que personne (ROBO, 2005). Lors de la première séance que j'ai menée, j'ai senti que les étudiants souhaitaient que j'intervienne en tant que référent formateur « qui sait ». Il me fut difficile de résister et lors des *échos*, il m'est arrivé de participer pour proposer une piste de solution. C'est sans doute là une dérive à éviter qui entraîne l'animateur vers le « transfert » au sens psychanalytique⁴ du terme.

L'animateur, selon moi doit être patient. En effet, une étudiante lors de la première séance n'a pas écrit de fragment, n'a pas échangé et est restée très en retrait ; sans doute rassurée par le cadre imposé, lors des *échos* de la seconde séance, elle nous a offert un moment où son émotion a transcendé sa crainte et l'a propulsée.

Ce frein à une implication à l'APP, pourrait s'apparenter à « un manque ou une restriction d'autorisation » de la part de l'étudiante (ROBO, 2009). Pour parer cet obstacle, Patrick Robo (2009) propose : « [...] d'une part, une formation à la prise de parole, à l'écoute, à la synthèse, à la multiréférentialité, à la (re)formulation, au questionnement, à l'émission d'hypothèses, etc., et d'autre part une formation au contrôle de soi, à la gestion de ses résonances, de ses émotions, à la prise de recul réflexif, etc. », mais aussi pour l'animateur d'APP afin qu'il soit capable de s'adapter aux situations, aux objectifs visés, maîtriser le « savoir-analyser » (ROBO, 2006).

L'émotion jusqu'aux larmes, chez cette étudiante était visiblement le signe d'un besoin réel de témoigner d'une pratique qu'elle pensait anormale voire choquante, et qu'elle avait observée chez l'un de ses collègues.

⁴ « Désigne en psychanalyse, le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent dans le cadre d'une certaine relation. C'est le résultat d'une répétition de prototypes infantiles ». (NIMIER, 1991).

La capacité à référencer les échanges dans un champ théorique est complexe. Il est vrai que la mise en avant des *blocs émergents* m'a demandé un certain délai. Nous avons recensé à la fin de chaque séance les thèmes abordés. Ce n'est que la semaine suivante, forte de mes recherches et de ma formation que j'ai pu leur donner les aspects théoriques des *blocs émergents*. Ce qui suppose qu'une des compétences majeures de l'animateur est de connaître parfaitement les champs théoriques de références.

Partir de pratiques réussies permet une approche complémentaire. Cependant, après l'avoir proposée comme point de départ à la seconde séance, il s'est avéré plus difficile pour les étudiants comme pour moi de pouvoir conserver en la matière une approche multiréférentielle (ARDOINO, 1986). Sans doute nos représentations de l'APP sont-elles trop liées au besoin de trouver des solutions concrètes applicables en classe.⁵

Pour finir, l'impact auprès des étudiants semble avoir été positif. Pour le savoir, je leur ai proposé de réaliser un portrait chinois des APP en répondant à quatre questions : « pour vous si les APP étaient une entreprise, un sport, un personnage célèbre et un bonbon, quelle (l) serait-elle (il) ? ». Ce recueil de données permet de constater que le cadre était respecté et qu'il reposait sur un climat de confiance. Un certain nombre de compétences nécessaires pour être un praticien réflexif participant à un APP sont apparues : être volontaire, accepter d'être confronté aux autres, accepter l'expression d'une certaine souffrance et savoir écouter/savoir s'écouter. Pour eux, les APP apporteraient une démarche qui pousse à se dépasser, à progresser ; favoriseraient le travail d'équipe, les échanges ; permettraient de mesurer l'écart entre prescrit et réel, d'exprimer les non-dits, d'évacuer le stress ; viseraient en un mot l'efficacité professionnelle.

3- Ma visée prospective :

Ce modèle d'analyse fondé sur l'articulation de la théorie et de la pratique présenté ici est des trois modèles proposés par G. Ferry⁶ (1983) celui qui est le plus difficile (NIMIER, 1991). En effet, « il demande un effort considérable du stagiaire pour analyser, sans appui sur un "savoir certitude" ou sur un animateur "supposé savoir" qui rassurent. Il demande au stagiaire de "déconstruire" son savoir dans et par l'expérience » (NIMIER, 1991).

La démarche proposée doit cependant permettre à chaque étudiant de quitter le terrain de l'analyse pour prendre conscience des réussites ou des problèmes et ainsi évoluer dans sa pratique. L'objectif est bien ici de lier analyse et transformation des pratiques. « L'objet de notre étude, c'est la vie quotidienne, avec la pensée, ou plutôt le projet de la transformer » (LEFEBVRE, 1961).

Il leur est parfois difficile de faire le lien entre le processus des APP (observation ou situation rencontrée, mise au jour de blocs émergents) et les théories qui s'y réfèrent ; et plus encore de lier théories énoncées et réussites ou résolution des problèmes concrets rencontrés en classe et exprimés collectivement, ce qui renforce ma conviction que les ateliers d'analyse de pratiques professionnelles peuvent être un vecteur de changement performant. Les techniques, les institutions qui rendent possible une passation du pouvoir à l'élève sont encore trop méconnues à nos jours et restent dans les pratiques car elles mettent en conflit les différentes représentations que l'on se fait du rôle de l'école. Les réformes des systèmes éducatifs intègrent ces nouvelles pédagogies. Pour qu'un enseignant prenne en compte dans sa pratique les avancées aussi bien que les éventuelles dérives de ces pédagogies, il doit apprendre à échanger sur ses pratiques avec des collègues, à discuter des réussites et/ou des difficultés qu'il rencontre afin de mieux ajuster son action pédagogique. Les pionniers des pédagogies institutionnelles et coopératives se sont appuyés sur l'écriture, le travail en équipe, et surtout l'appartenance à un réseau ou à des mouvements pédagogiques pour garder un maximum de cohérence et favoriser une régulation de leurs pratiques

⁵ Réflexion issue d'une correspondance entretenue récemment avec Patrick Robo, chargé de mission formation de formateurs à l'IUFM de l'académie de Montpellier.

⁶ Un modèle centré sur les acquisitions (béhaviorisme, pédagogie par objectifs) : application pratique de la théorie. Un autre modèle fondé sur la démarche : la théorie permet le passage d'une pratique à une autre. Un dernier modèle reposant sur l'analyse : la théorie influe la pratique par la posture de praticien réflexif.

(PAIN, 1994). Restons tout de même prudents car il est courant pour certains de pratiquer l'échange et la mutualisation sans analyser véritablement les pratiques. Il s'agit ici d'aller plus loin.⁷

Cependant, si je devais renouveler l'expérience, il faudrait penser cet outil de formation sous la forme d'un travail collectif, fondé sur le volontariat des animateurs. Cette équipe ainsi constituée pourrait aller plus loin au service des futurs enseignants dans l'analyse concrète de pratiques ancrées dans un véritable projet professionnel et pédagogique.

Je me permets pourtant d'émettre ici quelques réserves sur l'utilisation de ces APP :

- La première tient à la formation elle-même. Une APP ne peut se concevoir selon moi que si cette technique est intégrée aussi bien par l'animateur que par celles et ceux qui pratiquent cette APP. Autrement dit, les étudiants dont nous avons la charge se doivent de posséder aussi une solide formation dans ce domaine si l'on veut être cohérent dans son application et éviter toute manipulation ; il conviendrait donc de prévoir ce type de formation dans le cadre du Master actuel ;

- La deuxième tient à la démarche elle-même et rejoint indirectement le point précédent. Il me semble important de faire attention à ne pas jouer les apprentis psychanalystes dans une relation faussée dès le départ parce que difficilement maîtrisable et maîtrisée dans un champ qui touche à l'inconscient. Une APP ne s'improvise pas. C'est une technique qui s'apprend et qui doit se pratiquer régulièrement et dont les gardes fous doivent être précisément intégrés.

Analyses de pratiques certes, mais de pratiques réelles, en situation, ce qui sous-entend la possibilité pour les étudiants d'être en totale responsabilité dans les classes.

Sans doute, faudra-t-il également mettre en place une « supervision » (NIMIER, 1991) qui permette aux animateurs de ces APP d'échanger eux-mêmes sur leurs pratiques de formation et d'enseignement et donc d'en évaluer la cohérence.

Pour conclure, l'analyse de pratique ne peut être dissociée des notions de projets et d'innovation (PAIN, 1981). Car comment concevoir un tel outil de formation sans se référer aux objectifs de formation et de professionnalisation que l'institution se doit de mettre en œuvre envers ceux qui seront chargés demain d'enseigner aux générations futures ?

Analyse de pratique ou analyses de pratique ? L'analyse de pratique est un outil de formation (mais ce n'est pas le seul) qui peut être performant s'il fait l'objet d'une véritable appropriation collective selon une approche multiréférentielle.

Donner du sens au métier d'enseignant c'est peut être aussi et surtout redonner de la cohérence entre théorie et pratique et vice versa.

« L'analyse multiréférentielle des situations, des pratiques, des phénomènes et des faits de nature institutionnelle, notamment dans le champ éducatif, se propose explicitement une lecture plurielle, sous différents angles, et en fonction de systèmes de références distincts, non supposés réductibles les uns aux autres, de tels objets. Beaucoup plus encore qu'une position méthodologique c'est un parti-pris épistémologique.

L'éducation, si nous conservons cet exemple, définie comme une fonction sociale globale traversant l'ensemble des champs des Sciences de l'Homme et de la Société, intéressant, par conséquent, autant le psychologue que le psychologue social, l'économiste que le sociologue, le philosophe que l'historien, etc. est appréhendée dans sa complexité.

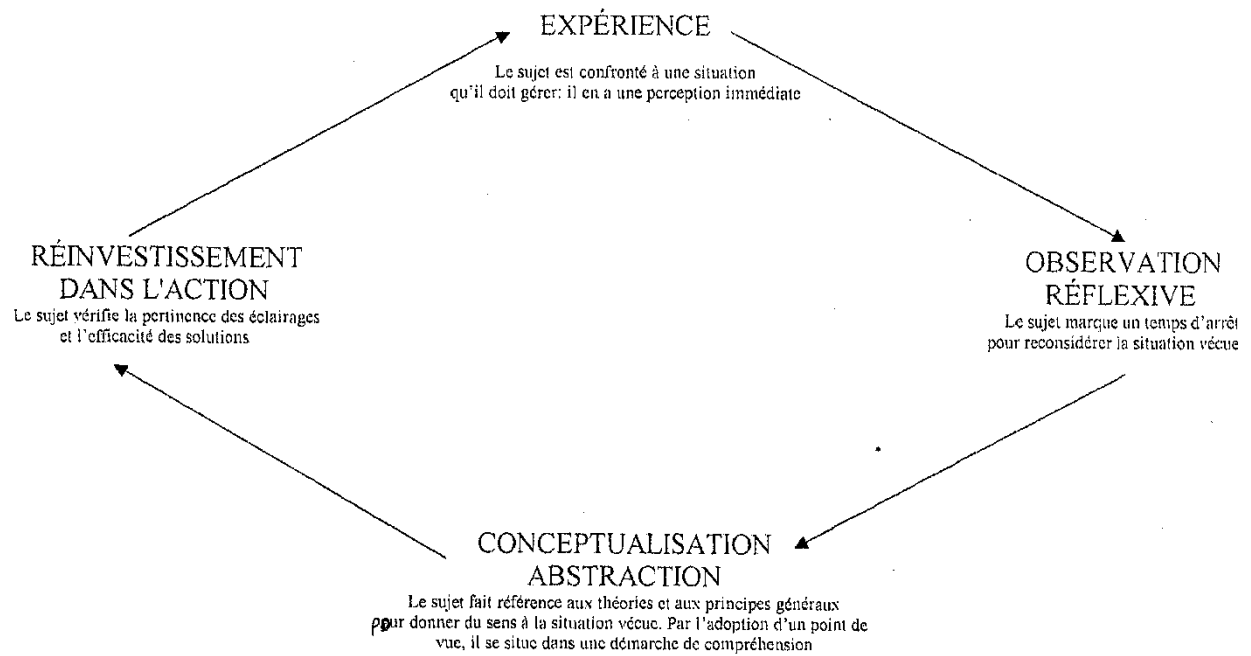
C'est cette dernière notion, en effet, qui grâce aux développements de l'anthropologie contemporaine (MORIN, 1990), nous semble la plus propre à fonder la nécessité d'une analyse multiréférentielle en introduisant, justement, à une épistémologie autre. » (ARDOINO, 1986).

⁷ Réflexion issue d'une correspondance entretenue récemment avec Patrick Robo, chargé de mission formation de formateurs à l'IUFM de l'académie de Montpellier.

ANNEXES

1. Schéma de Kolb (document fourni par A. Flye Sainte Marie, Département Sciences de l'Education, Nancy 2).

L'apprentissage expérientiel – Kolb



2. Grille de prise de notes du protocole d'APP (1^{ère} séance).

3.

Légende : *Tâche de l'animateur*
 Tâche de tous les participants
 Tâche de l'exposant

<i>Présentation du cadre et du but : respect et écoute, confidentialité, non-jugement.</i>	
Ecriture d'un fragment d'expérience professionnelle durant les stages.	
Chacun explique son fragment, on note au tableau un titre de film représentant au mieux le fragment de chacun.	
Choix du fragment par vote à bulletin secret.	
<i>Réaffirmation du cadre, demande à la personne choisie de venir près de l'animateur et d'exposer son fragment.</i> Exposition du fragment.	
<i>« On va poser des questions qui permettent d'explicitier le contexte, sans jamais malmener la personne ».</i>	
<i>« Est-ce que tout le monde se représente clairement la situation ? » On peut demander à la personne de faire un plan au tableau.</i> Reformulation de la <i>synthèse</i> par l'animateur, acquiescement de la personne exposée.	
Demander à formuler des échos, des résonances, sans jamais être dans le jugement et toujours en utilisant le « je ». <i>Quand c'est très général, on demande à l'intervenant de donner un exemple.</i> La personne qui s'est exposée n'a plus droit à la parole.	
<i>Liste des blocs émergents.</i>	
Redonne la parole à celui qui s'est exprimé : les ressentis.	

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHARD-LAVILLE, C. et FABLET, D. *L'analyse des pratiques professionnelles*, nouvelle édition, L'Harmattan, Paris, 2000.
- CIFALI, M. et ANDRE, A. *Ecrire l'expérience. Vers une reconnaissance des pratiques professionnelles*, PUF, Paris, 2008.
- CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*, PUF, Paris, 1999.
- FERRY, G. *Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique*, Dunod, Paris, 1983.
- GOFFMAN, E. *les Cadres de l'Expérience*, 1974, traduit par I. Joseph, M. Darteville et P. Joseph, Ed minuit, 1991.
- LEFEBVRE, *Critique de la vie quotidienne II, Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*, L'Arche, 1961.
- MOTTET, G. *Les Laboratoires d'essais pédagogiques*, Document d'étude Média-Formation, 1980.
- NIMIER, J. BONICEL, M-F. GAILLAR d, P. GHESQUIERE, M. MANDRILLE, A. *Une expérience de formation d'enseignants à l'analyse de la pratique dans le cadre de l'IUFM de Reims (Ronéo)*, Ed. IUFM de Reims, 1991.
- OURY, F., VASQUEZ A., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspéro, 1967.
- PAIN, J. *Pédagogie institutionnelle et formation*, Micropolis, 1981.
- PAIN, J. *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*, Vigneux, Matrice, 1994.
- ROBO, P. « La formation de formateurs à et par l'analyse de pratiques professionnelles en questions », in Texte de communication au colloque *Quelle place pour les analyses de pratiques professionnelles dans la formation ? Éducation – santé – travail social*, Talence, 25-26 mars 2004.
- ROBO, P. « Pourquoi, comment analyser sa pratique professionnelle ? », in Le Nouvel Educateur, n°172, octobre 2005.
- ROBO, P. « L'autorisation, frein ou levier pour l'implication en analyse de pratiques professionnelles », in *Texte de communication au Colloque des Cahiers du CERFEE et du LIRDEF (EA 3749)*, Montpellier, 4 et 5 septembre 2009.
- SCHON, D. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Editions Logiques, Montréal, 1993.
- VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, ESF, Paris, 1994.

SITOGRAPHIE

- ARDOINO, J. *L'analyse multiréférentielle* [en ligne], 1986, [consulté en mars 2011] url : http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/ana_multi.pdf
- PARAGOT, J-M. *Les effets du dispositif AAPP sur la formation des formateurs* [en ligne], INRP, 2007 [consulté en février 2011] url : <http://wiki.uhp-nancy.fr/display/IUFMIDEKI/Les+effets+du+dispositif+AAPP+sur+la+formation+des+formateurs.JM+Paragot.+INRP.+2007>
- ROBO, P. *Savoir analyser sa pratique professionnelle*, [en ligne], 2006, [consulté en mars 2011] url : http://probo.free.fr/ecrits_app/ecrits_app.htm

DÉBUT



site <http://probo.free.fr>