



HAL
open science

CO-RÉFLEXIVITÉ, DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET DYNAMIQUES IDENTITAIRES

Thérèse Perez-Roux

► **To cite this version:**

Thérèse Perez-Roux. CO-RÉFLEXIVITÉ, DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET DYNAMIQUES IDENTITAIRES. II ième colloque international de didactique professionnelle: “ Apprentissage et développement professionnel ”., Jun 2012, Nantes, France. hal-01722328

HAL Id: hal-01722328

<https://hal.science/hal-01722328>

Submitted on 3 Mar 2018

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.

Didactique Professionnelle – Deuxième Colloque International
Apprentissage et Développement professionnel
Organisé par l'association RPDP en partenariat avec le CREN – 7 et 8 juin 2012 à Nantes

CO-RÉFLEXIVITÉ, DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET DYNAMIQUES IDENTITAIRES

Thérèse PEREZ-ROUX

Maître de conférences, Université de Nantes-IUFM, France
06 60 78 39 49

Therese.perez(@)univ-nantes.fr
Tizou.perez@iufm.univ-nantes.fr

Type de communication :
Contribution théorique

Thématique principale
Thème 1 – Apprentissage, développement et identité professionnelle

Résumé

A l'appui de recherches collaboratives conduites avec des chercheurs en didactique professionnelle, notre contribution, à orientation sociologique, présente le cadre théorique mobilisé pour étudier les effets d'un dispositif de co-explicitation sur le développement professionnel des formateurs. Nous essayons de comprendre les effets de ce processus de transformation par et avec autrui, dans lequel des professionnels sortent progressivement de leur isolement pour s'engager dans une démarche de co-construction de sens. Ainsi, la manière dont chacun investit le travail de co-réflexivité rend compte de dynamiques identitaires activées dans le rapport à la situation de travail mais aussi dans le rapport à soi, aux autres et à l'institution.

Mots-Clés : développement professionnel, co-réflexivité, identité, dynamiques, activité.

Cette contribution prend appui sur un travail conduit dans le cadre de la recherche Ouforep (2007-2011) et dont les résultats ont déjà été présentés, notamment lors du colloque finalisant les apports de ce projet en juin 2011¹, et de façon plus approfondie dans un ouvrage (Perez-Roux, 2011a).

¹ Perez-Roux, T. « Fonction et enjeux des dispositifs de co-explicitation dans le processus de développement identitaire de formateurs d'enseignants ». Les actes de ce colloque seront à consulter prochainement sur le site du CREN : <http://cren-nantes.net>. Le rapport final du projet Ouforep, financé par la région des Pays de la Loire, se trouve sur le site : <http://ead.univ-angers.fr/~ouforep/spip.php?article135>

Il s'agit donc ici de rendre compte du cadre théorique que nous mobilisons dans les modes de collaborations mis en place depuis plusieurs années avec des chercheur-e-s en didactique professionnelle du CREN (Vinatier, 2009).

Plusieurs questions initiales nous ont conduite à creuser l'articulation de concepts utiles à la compréhension des situations de travail. Tout d'abord, comment les formateurs deviennent-ils des praticiens réflexifs (Schön, 1994), capables d'analyser leurs situations de travail, de prendre en compte l'ethos professionnel du groupe tout en revenant sur les valeurs personnelles qui organisent leurs pratiques de formation ? Quelles stratégies cela suppose-t-il dans une dynamique de formation de formateurs articulée à la recherche ? A quelles conditions un dispositif permet-il réellement le développement professionnel des acteurs à travers la mise en jeu d'une réflexivité à construire, pour soi et avec les autres ? Quels sont les enjeux identitaires sous-jacents ?

1. Développement professionnel et réflexivité

La notion de développement professionnel comporte un caractère polysémique. Uwamariya et Mukamurera (2005) relèvent deux perspectives théoriques pour appréhender ce concept.

Dans une perspective développementale, il s'agit de s'intéresser aux changements vécus par les acteurs et à la manière « *dont les enseignants se développent dans les conditions sociales actuelles de leurs vies et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants* » (Raymond, Butt et Townsend, 1992, p.143). La critique fréquemment adressée à cette approche concerne sa focalisation sur les changements survenus chez l'enseignant sans prise en compte du contexte professionnel et de l'apport du milieu, et dans l'ignorance de toute dimension collective et organisationnelle du travail.

Dans une perspective professionnalisante, le développement professionnel est considéré comme un volet de la formation continue et du perfectionnement. Il implique donc des actions de formation auprès des acteurs, destinées à soutenir leur évolution. Il peut aussi, comme le propose Day (1999) être associé à la recherche. Barbier, Chaix et Demailly (1994) envisagent le développement professionnel comme un processus « *de transformation individuelle et collective des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* » (p.7).

En ce sens, il est en relation avec la construction d'une professionnalité qui met en valeur l'acquisition d'un ensemble de savoirs pertinents à l'enseignement. Cette acquisition, sous des modalités variées (la pratique, la réflexion, les échanges ou collaborations, la formation, etc.) serait au cœur des changements que vivent les enseignants au regard de leur pratique professionnelle tout au long de leur carrière.

Ainsi, le développement professionnel rend compte de l'évolution du professionnel à travers la conception qu'il a de son rôle, de ses représentations, des occasions de pratiques, des conditions de travail. Donnay & Charlier (2006) le définissent « *comme un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle* » (p.13).

Conformément à ce qu'en disent les auteurs, le développement professionnel est spécifique à chaque professionnel et repose sur sa capacité à **se reconnaître capable de se développer** et

responsable de son propre développement professionnel. Ainsi, il restitue au professionnel sa liberté d'apprendre en même temps que la responsabilité de sa qualification.

Enfin, la réflexion est un processus éminemment social qui se produit non seulement chez un individu mais aussi au niveau de la (des) communauté(s) à laquelle (auxquelles) il appartient. Mead (1963) parle « d'autrui significatifs » (parents, enseignants, etc.) qui vont venir appuyer les processus d'identification durant l'enfance. Dans le cadre du cheminement professionnel, d'autres « autrui significatifs » prennent le relais : il s'agit des acteurs renvoyant à différents groupes d'appartenance ou de référence, considérés comme importants (de façon explicite ou implicite) dans le processus de construction identitaire

Dans les faits, la dimension réflexive est souvent sollicitée en réponse à des problèmes qui se présentent dans l'expérience immédiate. C'est pourquoi il est difficile de réfléchir constamment seul ; les interactions avec autrui, la participation à des groupes, la collaboration entre pairs soutiennent la réflexivité, permettent d'échanger sur les pratiques et de construire des bases de connaissance communes issues de ces réflexions.

Le plus souvent, le développement professionnel est entendu comme un processus d'apprentissage ouvrant sur des formes collaboratives largement souhaitées. L'enseignant acquiert progressivement les connaissances dont il a besoin pour apprendre et maîtriser son métier ; ces acquisitions sont majorées par la coopération et la construction d'une culture collective, dans une institution donnée (Hargreaves et Fullan, 1992).

Ce processus d'apprentissage est à la fois individuel et collectif et vise la compréhension des situations de travail. En ce sens, le développement professionnel est envisagé comme un processus de transformation, dans lequel l'enseignant sort progressivement de son isolement pour s'engager dans une démarche collaborative (Day, 1999). Cette démarche qui doit rester à la fois collégiale et autonome, augmente la confiance des acteurs et, à terme, leur implication professionnelle (Clément et Vandenberghe, 1999).

Nous faisons l'hypothèse que cette approche théorique du développement professionnel centrée sur les enseignants est transposable au monde des formateurs. L'étude conduite dans le cadre de la recherche Ouforep nous a montré comment dans quelle mesure cette orientation se vérifiait.

2. Une démarche réflexive soutenue par des formes collaboratives

Si le modèle du praticien réflexif tel que le décrit Schön semble, le plus souvent, se construire de manière individuelle, il se décline dans des espaces de formation initiale ou continue ouverts à la dynamique des échanges. Le praticien n'est jamais seul. Il s'inscrit dans plusieurs communautés : celle du (ou des) groupe(s) professionnel(s) d'appartenance (dans l'étude, par exemple, les praticiens sont à la fois enseignants et formateurs), celle de l'établissement, celle du groupe en formation.

En formation initiale, de nombreux dispositifs tels que l'analyse de pratiques, l'accompagnement du mémoire professionnel intègrent des formes de co-construction dont nombre d'auteurs ont souligné l'efficacité dans le développement de la professionnalité.

La dimension collective constitue donc un appui pour la formation. Senge et Gauthier (2000) en explicitent les enjeux :

- la présence de l'autre oblige chaque praticien à expliciter sa propre réalité en la rendant intelligible aux autres et à lui-même ;
- l'échange des points de vue entre les partenaires soutient la prise de recul du praticien en réflexion. Elle lui permet de dire sa réalité sous différents angles ;
- chacun vient avec des apports respectifs en termes de savoirs implicites et de ressources théoriques ou standardisées dont il est détenteur ;
- les membres de l'équipe se soutiennent et s'accompagnent mutuellement pour construire ensemble du savoir utile pour chacun ;
- la dimension affective du groupe (appartenance, sécurité, encouragement) soutient l'investissement de chacun dans un processus d'apprentissage et encourage la prise de risques ;
- les personnes qui travaillent ensemble ont la possibilité « *en confiance, de développer une intelligence et une compétence plus grande que la somme des talents individuels* » (Senge et Gauthier, 2000, p.11).

Dans la réalité, ces présupposés supposent la mise en place d'un certain nombre de conditions préalables car l'engagement dans ce travail collaboratif se construit progressivement et nécessite une grande vigilance.

Il s'agit à présent de voir dans quelle mesure les dispositifs de co-reflexivité peuvent favoriser les processus de construction de l'identité professionnelle.

3. Développement professionnel et dynamiques identitaires

Le travail de réflexivité engagé par les acteurs sur leurs pratiques constitue un des vecteurs du développement professionnel. Dans cette perspective, les formes de travail collaboratives semblent répondre à des enjeux identitaires forts où se combine rapport de soi à soi, à autrui et, plus largement, à l'institution.

L'identité professionnelle inscrite dans un double processus

Dans nos travaux, la co-analyse de l'activité suppose de partager, comprendre et co-construire des gestes professionnels, de saisir le contour des situations, les marges de manœuvre des individus et les ajustements que ces derniers doivent opérer en contexte. Les écarts entre *ethos* du groupe professionnel, valeurs personnelles et injonctions institutionnelles créent des tensions qu'il s'agit de dépasser seul et avec les autres. De ce point de vue, les formes identitaires supposent de multiples interprétations de la part des acteurs et une articulation permanente entre transactions objectives et subjectives (Dubar, 1992).

Pour cet auteur, les transactions subjectives conduisent à une identité construite sur le mode de la continuité ou de la rupture (plus souvent du changement) : la continuité suppose un espace unifié de réalisation, des trajectoires continues avec amélioration des qualifications, des savoir-faire et des prises de responsabilité. La rupture est liée à une forme de dualité entre deux espaces et l'impossibilité de se construire une identité d'avenir à l'intérieur de l'entreprise (ou de l'institution) cela conduit donc le sujet à changer "d'espace" (en s'inscrivant dans un réseau ou en s'impliquant en dehors du travail). Ces transactions subjectives s'inscrivent donc dans une dimension biographique, se situant entre identité revendiquée et identité visée, qui renvoie à ce sur quoi on peut s'engager pour l'avenir, compte tenu de ce qu'on a acquis. Dans

les faits, elles amènent souvent les acteurs à des ajustements constants et problématiques entre prétentions initiales et opportunités offertes.

De façon complémentaire et articulée, les transactions objectives s'organisent autour de la reconnaissance (des compétences, des diplômes, des savoirs acquis) ou de la non reconnaissance sociale. Ainsi, la reconnaissance est le produit d'interactions positives entre l'individu visant son identité réelle et l'*Autrui* significatif lui conférant son identité virtuelle ; la non reconnaissance résulte au contraire d'interactions conflictuelles, de désaccords entre identité virtuelle et identité réelle.

Ces transactions objectives s'inscrivent donc dans une dimension relationnelle, qui « *vise à faire reconnaître ou non par les partenaires la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens (politique) de l'institution* » (Dubar, 1992, p.521). Elles s'appuient donc sur les interactions verbales ou non verbales, réelles ou fantasmées. Chacun élabore une « image de soi » en relation avec celles que, de son point de vue, les autres lui attribuent. Le sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance d'autrui qui en découle s'avère essentiel dans la construction identitaire.

Dynamique des conflits intra et inter psychiques

Les tensions entre registres de pensée et d'action conduisent le sujet à mettre en place des stratégies ou des positionnements identitaires dont l'objectif est le maintien de la cohésion des différentes composantes identitaires. Il s'agit d'une configuration complexe, jamais stabilisée puisque soumise de façon permanente à un travail de construction de soi. Effectué de façon consciente et/ou inconsciente, ce travail mobilise le vécu subjectif du sujet en interactions tensionnelles avec des autrui significatifs (Mead, 1963) agissant dans des environnements multiples (socio-professionnels, culturels, politiques...) et situés dans des cadres institutionnels et des rapports sociaux surdéterminant les situations d'interaction (Kaddouri, 2007).

La dynamique s'inscrit donc dans des déséquilibres, des tensions, des moments de crise dans la trajectoire (perspective diachronique) et dans le positionnement du sujet à un moment donné (perspective synchronique). Ces déséquilibres momentanés seront dépassés si le sujet a conscience de son unité, de sa continuité et s'il a une certaine maîtrise des choix qu'il peut opérer à un moment donné de son parcours. Les tensions seront aussi réduites par le partage d'une culture professionnelle et par le sentiment de s'y révéler comme personne originale gérant en quelque sorte une interprétation personnelle. Ce processus de personnalisation est mis en relief par Malewska-Peire et Tap (1991). Pour ces auteurs issus du champ de la psychologie sociale, non seulement l'individu « *participe à la construction de sa propre personnalité, dans le jeu complexe de multiples déterminations, mais (il) est en mesure, tout au long de sa vie, de remettre en question ce qu'on a fait de lui, grâce à ses capacités acquises de discrimination, de compréhension et d'autonomie* » (p.10).

Nous faisons l'hypothèse que la situation de co-analyse aide ce processus de personnalisation tout en l'ancrant dans une dimension partagée.

Vers une modélisation pour l'analyse

Notre manière d'aborder l'identité professionnelle en tant que processus complexe et dynamique, intègre donc plusieurs registres de tensions :

- tension entre continuité (être le même) et changement (être différent) : il s'agit de vivre une relation au métier qui perdure ou se transforme ;
- tension entre affirmation de soi (se différencier des autres) et intégration au groupe (être comme les autres) : il s'agit de se positionner dans ce rapport à autrui rendu plus complexe lorsque co-existent plusieurs groupes d'appartenance ;
- tension entre unité (être cohérent) et diversité (être multiple) : il s'agit d'assumer au plan professionnel des formes d'investissement hétérogènes qui doivent à terme trouver un sens pour le sujet.

Ces tensions structurent des identités professionnelles inscrites dans un contexte institutionnel, organisationnel et humain particulier. Elles mettent en avant une triple transaction : biographique, relationnelle et intégrative (Perez-Roux, 2011b).

Tout d'abord, l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés : l'itinéraire professionnel intègre cet axe continuité / changement à travers un couplage entre histoire du sujet et modifications dans le contexte professionnel. Cela donne lieu à de multiples interprétations de la part des acteurs et à des formes de « transactions », pensées ou agies, qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis (Dubar, 1992).

Par ailleurs, chacun élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent. Le sentiment de reconnaissance (des compétences, des diplômes, des savoirs acquis) ou de non reconnaissance qui en découle s'avère essentiel dans la construction identitaire. Mais si l'identité se fonde sur des actes d'attribution des autres, elle s'appuie aussi sur des revendications d'appartenances et de qualités, pour et par soi-même. Ces auto-définitions s'incarnent dans des rôles, des métiers mais intègrent paroles et attitudes des autres. Construites par chacun à travers les expériences de l'existence, elles résultent de la capacité du sujet à réagir, à rebondir face aux échecs, à trouver des stratégies pour s'adapter et poursuivre son projet identitaire (Kaddouri, 2000).

Enfin, cette approche, enrichie d'un éclairage psycho-sociologique, intègre une autre dimension qui renvoie à des processus intra psychiques relevant des théories de la consistance cognitive² ; elle s'avère très opérante lorsqu'il s'agit d'appréhender l'identité professionnelle chez des individus plus expérimentés et/ou plus âgés ou chez les professionnels ayant à gérer plusieurs fonctions de façon concomitante. Nous la qualifions de dimension intégrative. Fortement ancrée dans les valeurs du sujet, elle vise la construction d'un équilibre dans le temps et dans l'espace personnel, social et professionnel, entre les différents rôles à tenir et les formes de relation à des *Autrui*s significatifs, générées par les contextes de travail ou hors travail qu'il est nécessaire de rendre relativement compatibles.

En effet, l'individu fait en sorte de conserver une unité (cohérence interne) tout en développant une relative diversité à travers de multiples facettes considérées comme autant de

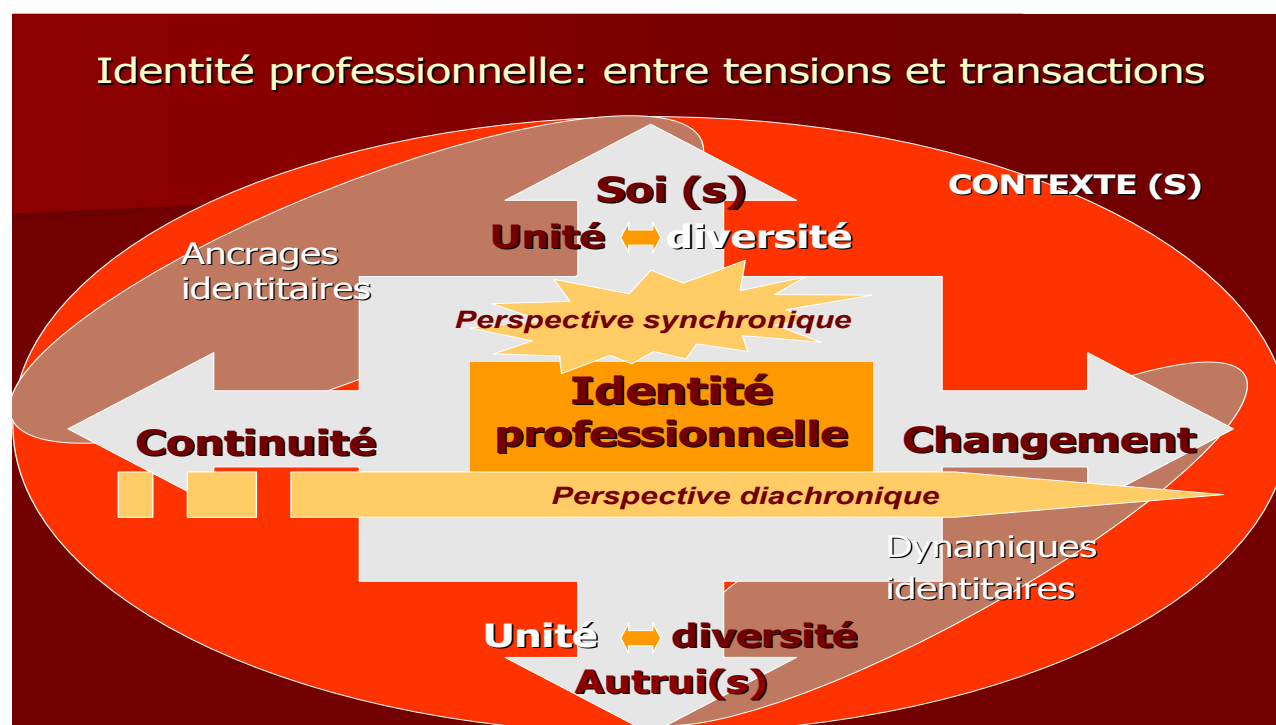
² Les théories de la consistance cognitive (Heider, 1946, 1958 ; Festinger, 1957 ; Kiesler, 1971) mettent en avant les phénomènes de réduction des écarts entre des cognitions discordantes pour l'individu ; à la recherche d'un équilibre entre lui-même et l'environnement, ce dernier mobilise des représentations servant à rationaliser et à justifier ses actes ou ses engagements.

ressources sur lesquelles il peut prendre appui pour s'adapter aux changements et investir de façon plus ou moins dynamique la carrière dans laquelle il s'est engagé (Roux-Perez, 2006). Ainsi, le caractère subi ou volontaire du changement engage différemment le travail de recomposition de la personne vis-à-vis de la pluralité des mondes sociaux auxquels elle participe (Lahire, 1998).

Notons que lors de phases de transition (changement de métier, mais aussi de rôle, de statut, etc.), l'individu se trouve en présence de rôles disparates qu'il doit interpréter. Chacun est alors amené à se situer entre des engagements (personnels, sociaux, professionnels, familiaux...) dont la compatibilité n'est pas donnée. Les transformations identitaires qui s'opèrent dépendent des significations et des valeurs attribuées par le sujet à ses différents engagements et à leurs relations ; elles dépendent aussi des représentations de soi que chacun cherche à faire prévaloir dans les milieux de sa socialisation.

« *L'évaluation de soi dans les dynamiques identitaires au cours de la transition peut se traduire par des régulations entre des composantes identitaires hétérogènes. [Dans ce cas], il est impératif d'engager un processus continu d'articulation des identités en cherchant à en valoriser certaines, à en minorer d'autres, en essayant de les agencer selon différentes configurations* » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p. 21).

Le schéma qui suit tente de rendre compte de cet ensemble de tensions d'ordre identitaire, appréhendées à la fois dans une perspective synchronique et dans une perspective diachronique.



Nous faisons l'hypothèse que les pôles continuité, unité et définition de soi constituent une sorte d'ancrage du sujet dans son histoire. Les pôles changement, diversité et reconnaissance

d'autrui, davantage liés aux contextes traversés et aux environnements sociaux, constituent des éléments permettant de s'inscrire dans une dynamique identitaire et favorisant les recompositions de soi.

Les différentes transactions sont saisies à travers une articulation entre des représentations, des valeurs et des pratiques. Si nous prenons appui sur la notion de représentations, c'est parce que celles-ci correspondent à des formes de connaissances porteuses de valeurs (Moscovici, 1961) qui donnent sens à la pratique et légitiment une certaine "vision du monde". Elles servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un contexte professionnel particulier. Elles permettent aux individus de fonder, de justifier et de rationaliser leurs registres d'action. Considérées comme des grilles de lecture d'un environnement spécifique, elles sont en lien avec la pratique et les savoirs, avec lesquels elles forment les composantes essentielles du système professionnel (Blin, 1997). En ce sens, les représentations sont des matrices d'action qui contribuent à la construction des identités professionnelles.

Enfin, nous éclairons l'identité à partir de la notion d'implication professionnelle abordée par Mias (1998) à travers le triptyque sens-repères-contrôle. En effet, chacun semble donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long de sa trajectoire professionnelle antérieure. Par ailleurs, l'implication reste liée aux repères pris dans différents espaces, traversés avec des statuts différents (enseignant, formateur). Enfin, se pose la question du contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées par les acteurs, dans le contexte de travail.

Le travail collaboratif lors des séances de co-explicitation favoriserait-il une forme d'implication particulière permettant d'éclairer la situation de conseil ? C'est-à-dire aide-t-il à définir le sens de l'action, la construction de repères pour l'action, le sentiment de contrôle sur l'action ?

4. Construire ensemble : entre réflexivité et étayage collaboratif

Mieux comprendre une fonction par l'analyse de l'activité

Lors des phases de transition (changement de métier, mais aussi de rôle, de statut, etc.), les différentes formes de transaction se combinent et restent soumises à de nombreuses tensions. Un des enjeux de la recherche consiste à proposer aux professionnels novices (ou expérimentés) dans la fonction de conseiller, de mettre à jour un ensemble de questions liées à leur (double) activité. L'**accompagnement** des transitions au plan pratique suppose de substituer des objectifs de construction de nouvelles significations au travail à ceux d'un simple apprentissage de rôles, d'attitudes, de savoirs professionnels normés. Ces actions d'accompagnement privilégieraient « *des pédagogies susceptibles de développer ou de réactualiser les capacités réflexives des individus à partir d'une confrontation de leur engagement au travail et de leurs engagements relatifs à une pluralité de domaines de vie* » (Mègmont et Baubion-Broye, 2001, p. 26).

Cette orientation, à laquelle nous adhérons, amène à interroger les effets du dispositif sur les professionnels. Comment les interactions générées par les co-analyses, donnent à comprendre une activité professionnelle à la fois partagée et inévitablement située et singulière ?

Quels outils d'intelligibilité pour comprendre ce qui peut progressivement s'élaborer pour le professionnel grâce à l'avancée de la réflexion individuelle et collective, grâce à la prise de conscience et à la stabilisation de gestes génériques, aidant fortement la construction identitaire ?

Enjeux et perspectives en formation

Comme l'évoque Day (1999), le développement professionnel renvoie à l'ensemble des expériences et activités d'apprentissage vécues tout au long de la carrière, expériences qui rendent les acteurs (ici les formateurs) **capables d'apprendre par eux-mêmes de manière à analyser et à améliorer continuellement leur pratique.**

Par ailleurs, l'idée même de développement professionnel s'inscrit dans une approche subjective de l'expérience, construite « *par et dans l'élaboration identitaire [engageant] une reconnaissance par les autres des compétences et des savoirs produits* » (Wittorski et Briquet Duhazé, 2008, p. 23).

Ainsi, les perspectives offertes par ce dispositif invitent à **réfléchir sur la formation initiale des enseignants et sur la qualité de l'accompagnement des étudiants sur le terrain.**

Cette orientation de travail suppose de réunir plusieurs paramètres : un ancrage au terrain et une mise à distance de l'action ; un cadre de collaboration respectant le travail des professionnels et les aidant à développer leurs compétences ; une participation de professionnels et de chercheurs ; un équilibre entre des référentiels (pôle prescriptif) et ouverture sur une professionnalité en construction, en fonction des ressources/contraintes des situations et des personnes, relayée par les pairs, étayée par des experts (chercheurs ou formateurs).

Ainsi « *la co-analyse du travail de chacun peut contribuer à l'évolution du travail collectif, et en retour ce dernier peut s'offrir comme un étayage possible au développement du pouvoir d'agir de chacun. La formation peut alors s'emparer des potentialités ainsi ouvertes, à condition que les professionnels y trouvent l'occasion de poursuivre leur réflexion sur la base des 'découvertes' opérées grâce au processus d'analyse de leur travail* » (Saujat, 2007, 187). C'est justement ce processus de co-analyse de leur travail qui porte les professionnels à mieux comprendre ce qui se joue pour eux au plan des ancrages et des remaniements identitaires.

Bibliographie

- Barbier, J-M, Chaix, M-L et Demailly, L. (1994). Editorial. *Recherche et Formation*, 17, 5-8.
- Blin, J-F (1997). *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris : L'harmattan.
- Clément, M et Vandenberghe, R. (1999). Teachers' professional development : a solitary or collegial (ad)venture ? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Day, C. (1999). *Developing teachers ; the challenge of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.

- Donnay, J et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.
- Hargreaves, A et Fullan, M-G. (1992, dir). *Understanding teacher development*. New-York : Teachers College Press.
- Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In C. Gohier et C. Alin (sdr) *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'harmattan, pp 195-212.
- Kaddouri, M. (2007) Dynamiques identitaires à l'œuvre dans différents champs de pratiques sociales. Introduction au symposium AREF 2007. <http://www.congresintaref.org/acte186.html>.
- Lahire (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Malewska-Peire, H et Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : PUF.
- Mead, G-H. (1963). *L'esprit, le soi et la société* (trad J. Cazeneuve, E. Kaelin et G. Thibault). Paris : PUF.
- Mègemont, J-L et Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76, 15-28.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Perez-Roux, T. (2011a). Entre activité de conseil et co-réflexivité instrumentée : développement identitaire du professionnel. In JY Robin et I. Vinatier, *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'harmattan, coll. Action et savoir, pp. 201-231.
- Perez-Roux, T. (2011b). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>.
- Raymond, D; Butt, R et Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development : insights from teachers' stories. In A. Hargreaves et M-G. Fullan (dir). *Understanding teacher development*. New-York : Teachers College Press.
- Roux-Perez T. (2006). Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en EPS. *Revue STAPS*, 72, 35-47.
- Saujat, F (2007). Enseigner, un travail. In V. Dupriez et G. Chapelle, *Enseigner*, PUF, 179-188.
- Schön, D-A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel (Trad J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Editions logiques (1^{ière} édition 1983).
- Senge, P et Gauthier, A. (2000). *La cinquième discipline : stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*. Paris : First Editions
- Uwamariya, A et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXI, 1, 133-155.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.
Wittorski, R et Briquet Duhazé, S. (2008 ; coord). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris: L'harmattan.