



HAL
open science

Séminaires d'analyse des pratiques à l'IUFM : Théorie de la pratique et pratique de la théorie

Philippe Dessus, Françoise Campanale

► To cite this version:

Philippe Dessus, Françoise Campanale. Séminaires d'analyse des pratiques à l'IUFM : Théorie de la pratique et pratique de la théorie. Colloque "Les pratiques dans l'enseignement supérieur", AECSE/CREFI, Oct 2000, Toulouse, France. hal-01766011

HAL Id: hal-01766011

<https://hal.science/hal-01766011>

Submitted on 13 Apr 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.

Séminaires d'analyse des pratiques à l'IUFM : Théorie de la pratique et pratique de la théorie

Philippe Dessus & Françoise Campanale

IUFM et Lab. des sciences de l'éducation, Grenoble

Philippe.Dessus@upmf-grenoble.fr
Francoise.Campanale@grenoble.iufm.fr

Mots-clés : Pratiques de formation à l'IUFM, analyse des pratiques, praticien réflexif, verbalisation, construction des connaissances.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, des ateliers d'analyse des pratiques sont organisés dans de nombreux IUFM et universités pour la formation initiale professionnelle des enseignants. Ces ateliers utilisent le plus souvent une démarche d'analyse clinique de situations vécues et décrites *a posteriori* par les participants (Blanchard-Laville & Fablet, 1998). Nous allons ici proposer une orientation différente en décrivant un autre type d'ateliers d'analyse de pratiques. Nous discuterons de ses effets à partir d'une double analyse de contenu des évaluations de ces ateliers. Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler le cadre théorique de cette modalité de formation : la professionnalisation du métier d'enseignant.

LE MODELE DE FORMATION DE L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL

Le modèle de l'enseignant professionnel est largement en vigueur dans les établissements de formation initiale d'enseignants depuis une dizaine d'années. S'il peut avoir une certaine justification sociale (Labaree, 1992), il est problématique en tant que guide pour la conception de formations d'enseignants. En effet, on n'a rien dit sur le travail de l'enseignant une fois qu'on l'a qualifié de professionnel. Cette difficulté transparait notamment dans Paquay *et al.* (1996), où « enseignant professionnel » est superposé à « enseignant expert », alors que les caractéristiques de ce dernier sont tout aussi difficiles à définir (Tochon, 1991).

Le processus de professionnalisation reste encore à clarifier. Il ressort toutefois des travaux auxquels il a donné lieu que les compétences professionnelles se construiraient à partir d'une pratique déconstruite et reconstruite dans la confrontation à des situations réelles problématiques. Cette réélaboration s'appuierait à défaut sur des croyances, sur un ensemble de représentations de gestes professionnels issus du passé scolaire. Au mieux, ce travail se ferait dans la mise en perspective de l'expérience à l'aide d'éléments théoriques

(savoirs à enseigner et savoirs pour enseigner), ainsi que de savoirs d'expérience communiqués par des enseignants experts, au cours d'analyses de pratiques et de réflexions sur la pratique (Paquay *et al.*, 1996).

Les professionnels seraient capables de « réfléchir en action » pour s'adapter et réagir en urgence à toute situation nouvelle (Paquay *et al.*, 1996). Ils seraient aussi capables de réfléchir après coup sur l'action pour comprendre ce qui s'est passé et envisager d'autres possibles, inventer des stratégies à tester. Mais le modèle de formation de l'enseignant en tant que *praticien réflexif* (Schön, 1994), s'il peut donner lieu à des formations prometteuses, comporte trois problèmes importants.

Premièrement, il est insuffisamment précis. Korthagen (1993), après avoir signalé qu'il n'existe aucune définition précise de la réflexion, montre que l'on admet, sans véritablement le prouver, qu'elle permet une meilleure efficacité dans l'activité d'enseigner. Deuxièmement, ce modèle repose sur des principes théoriques peu justifiables psychologiquement (Caverni, 1988). La notion de « pensée en action » induit en effet une deuxième tâche — une métacognition — qui d'une part interfère avec la première tâche et qui d'autre part pose le problème de la reconstruction, décontextualisée et *a posteriori*, de connaissances sur l'action. Quoiqu'il en soit, il nous semble que, même si l'on pouvait se doter d'une méthode de verbalisation qui permette de se remémorer ce qui s'est passé (par exemple l'entretien d'explicitation, Vermersch, 1994), il conviendrait de l'utiliser peu après l'activité d'enseignement (Yinger, 1986). Troisièmement, le terme « praticien » renvoie à « pratiques ». Ne risque-t-on pas, en privilégiant cette dimension, d'occulter d'autres facettes du métier, comme la maîtrise des savoirs et des techniques, la construction de routines efficaces, l'engagement dans un projet éducatif collectif, le développement personnel, qu'il conviendrait également de prendre en compte (Paquay & Wagner, 1996) ? Autrement dit : « il n'est pas sûr qu'une "orgie d'analyse" [...] permette [aux professeurs stagiaires] de construire toutes les compétences professionnelles requises » (Perrenoud, 1998, p. 87).

Il nous semble que, si l'analyse des pratiques doit avoir sa place à l'IUFM, cette modalité pourrait se centrer davantage sur l'analyse des théories personnelles et des croyances. Tillema (1995) a en effet montré que les théories des enseignants en formation fonctionnent comme un filtre dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Cette modalité de formation pourrait aussi mêler aux cas réels, étudiés à partir de ce qu'en rapportent les participants, des cas construits proposés par les formateurs (comme cela se fait dans les pays anglo-saxons) et même des simulations de situations incidentelles (Perrenoud, 1998).

Toutefois, ces trois restrictions à propos du modèle de l'enseignant réflexif ne l'invalident pas, mais elles nous permettent de concevoir des sessions de formation qui ne se réfèrent pas exclusivement à ce modèle. Elles font l'objet de la description et de l'évaluation ci-après.

DISPOSITIF DE FORMATION A L'ANALYSE DES PRATIQUES

Présentons tout d'abord le module de formation de professeurs stagiaires du second degré intitulé SAPEA (Séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage). Il se caractérise par une *exploration outillée des pratiques*. Il a pour but une aide à la compréhension et à la décision des activités d'enseignement/apprentissage. Il s'appuie sur des analyses de cas, proposés par les enseignants stagiaires ou par les formateurs. Les analyses qui en sont faites se réfèrent aux sciences de l'éducation et à la psychologie cognitive. La confrontation des points de vue entre les stagiaires, éclairée par des apports théoriques, leur permet d'interroger leurs pratiques. Il s'agit pour eux de prendre de la distance avec leurs routines d'enseignement en cours de construction, d'interroger la pertinence des techniques qu'ils adoptent par rapport aux effets qu'ils constatent, de prendre conscience des relations entre leurs attitudes, leurs manières d'enseigner, et la façon dont les élèves se comportent et apprennent.

Sont traités des thèmes comme : la conduite de la classe en lien avec les apprentissages, la planification de séquences d'enseignement, la conduite de formes de travail différenciées, la formulation, la passation, la compréhension de consignes, l'élaboration de projets disciplinaires et interdisciplinaires, les interactions dans la classe au cours de la réalisation de tâches d'apprentissage, l'analyse et l'évaluation de travaux d'élèves.

Ce nouveau module de formation a été conçu pour proposer une alternative au séminaire existant jusque là : le SCAPE (Séminaire clinique d'analyse des pratiques éducatives). Une évaluation du SCAPE (Baïetto, Campanale & Gadeau, à paraître) a montré que, sans remettre en question la pertinence de l'approche « formation par la clinique », environ un tiers des participants est dérouté par : — le caractère obligatoire d'un tel séminaire, — l'absence d'un contenu de formation explicité, — l'attitude du moniteur qui s'interdit interprétations et conseils. Ces participants peuvent se trouver plus à l'aise dans l'approche proposée par le SAPEA, car la méthode utilisée sollicite moins une implication personnelle et fait une plus large part au contenu.

EVALUATION DE LA FORMATION SAPEA

Nous avons conçu un questionnaire ouvert permettant aux professeurs stagiaires ayant suivi la formation d'estimer les éventuels apports de cette formation sur leur perception de la théorie et de la pratique. À l'issue de dix séminaires de deux heures, trente et un stagiaires ayant suivi trois groupes de formation différents, de disciplines diverses (sciences de la vie et de la terre, physique-chimie, documentation, lettres et langues), ont répondu librement et anonymement par écrit au questionnaire (*voir figure 1*). Il nous faut préciser que cet échantillon est représentatif des disciplines d'appartenance des

professeurs stagiaires, mais il n'est pas suffisant pour être représentatif des différents groupes mis en place (une douzaine sur l'académie de Grenoble).

Figure 1 — *Questionnaire ouvert d'évaluation des sessions d'analyse des pratiques.*

Expliquez librement et individuellement ci-dessous ce que vous ont apporté les sessions de formation SAPEA que vous avez suivies. En quoi ont-elles contribué à vous faire évoluer ? Donnez des exemples.

1°) Au plan théorique : _____

2°) Au plan de l'action : _____

3°) Sur votre perception du métier d'enseignant : _____

4°) Sur la manière d'analyser vos pratiques d'enseignement : _____

Les réponses des professeurs stagiaires ont été traitées de deux manières complémentaires : une analyse factorielle et une analyse de contenu. La première autorise une analyse objective, car automatique, du contenu des réponses par mots-clés ; la seconde, en transformant les phrases en idées, permet d'affiner les premiers résultats.

Analyse factorielle du corpus des réponses

Procédure

Les réponses des stagiaires ont été traitées par LSA (*Latent Semantic Analysis*, analyse de la sémantique latente), un logiciel d'analyse factorielle de larges corpus textuels, qui autorise une analyse automatique des réponses. Le lecteur pourra se reporter au site <http://lsa.colorado.edu>, ainsi qu'à Dessus (1999) pour des renseignements complémentaires sur cette méthode, que nous ne pouvons détailler ici. Cette méthode est plus performante que les classiques analyses lexicométriques fondées sur les occurrences lexicales, en ce qu'elle permet de considérer comme sémantiquement proches des mots n'étant jamais co-occurents, mais voisins de mots eux-mêmes co-occurents. Toutefois, cette méthode requiert de larges corpus textuels pour un fonctionnement optimal, ce qui n'est pas le cas du corpus étudié ici (25 000 caractères). Cette étude n'a, de ce fait, qu'une valeur exploratoire et il sera nécessaire de la répliquer à plus grande échelle.

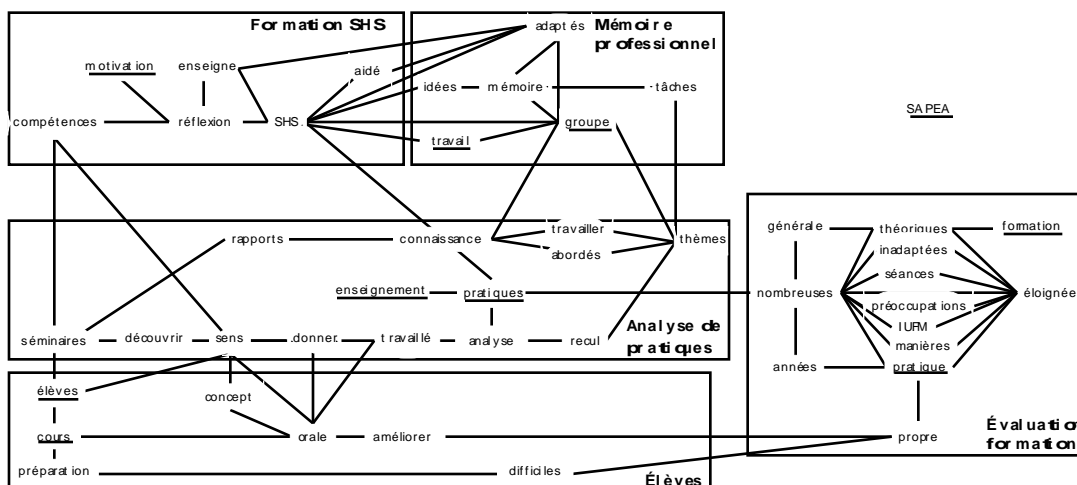
Grâce à ce logiciel, deux types d'informations sur le corpus analysé peuvent être calculées. Un indice de centralité ou typicalité sémantique — un mot est d'autant plus central dans le corpus qu'il est souvent relevé en présence de nombreux autres mots du corpus — et un indice de proximité sémantique intermots, compris entre -1 et 1. Décrivons maintenant la procédure de traitement des données, que nous reprenons d'un travail antérieur (Dessus, 1999).

Tout d'abord, nous avons récupéré les mots les plus centraux du corpus (hors mots-outils), c'est-à-dire les mots proches sémantiquement du plus grand nombre de mots. Nous avons sélectionné arbitrairement les dix mots les plus centraux du corpus (du plus au moins central : « élèves », « travail », « cours », « formation », « pratiques », « SAPEA », « enseignement », « pratique », « motivation », « groupe »). Ensuite, nous avons, pour chacun de ces mots, récupéré les mots les plus proches sémantiquement, au-dessus d'un seuil arbitraire (fixé à 0,38). Pour compléter la carte, les mots les plus proches de chacun de ces derniers mots ont également été récupérés, en fonction du même seuil arbitraire de 0,38. Une carte de concepts est facilement réalisable à partir de ces données (*voir figure 2*). Nous y avons reporté les dix mots les plus centraux, ainsi que les mots entretenant des proximités sémantiques supérieures au seuil défini avec au moins deux autres mots. Elle permet, comme nous allons le détailler, de mettre au jour différents ensembles de mots en rapport avec la formation suivie.

Résultats

Voici tout d'abord la carte de concepts résultant de notre traitement (figure 2). Elle met en valeur certains voisinages sémantiques que nous commenterons ci-dessous. Selon ces voisinages, nous pouvons arbitrairement déterminer cinq zones différentes, reliées ou non entre elles, que l'on peut associer à des caractéristiques de la formation. Tous les mots entre guillemets renvoient à des mots de la carte de concepts. Ces cinq zones ont trait : — aux modalités de formation en sciences humaines et sociales (SHS), au mémoire professionnel (et, plus largement, à la formation à l'IUFM) — à l'évaluation de cette formation ; — à l'analyse des pratiques ; — et enfin aux élèves.

Figure 2 — Carte de concepts résultant du traitement du corpus des questionnaires. La longueur des liens et leur connexion autour des mots sont non significatives. Les mots soulignés sont les plus centraux du corpus.



Deux zones rassemblent des mots concernant les modalités de la formation. L'une concerne le *mémoire professionnel* ; l'autre, la formation en *sciences humaines et sociales* (SHS). Des mots faisant référence au contenu de la formation SAPEA se retrouvent plutôt dans ces zones, comme « motivation », et « [travail en] groupe ». On peut également noter que des mots comme « réflexion », « compétences », « idées », « travail » se trouvent dans ces zones, ce qui peut montrer que les modalités de formation donnent l'occasion aux professeurs stagiaires de mettre en œuvre des activités réflexives.

Une autre zone, importante, a trait à *l'analyse des pratiques* ; on pouvait s'y attendre car le questionnaire était centré sur ce point. Là aussi, il est important de noter que des mots comme « recul », « analyse », « sens », « découvrir » témoignent d'un certain engagement des professeurs stagiaires dans leur formation. Le fait que plusieurs mots de cette zone (« thèmes »— « recul », « pratiques »—« SHS », « séminaires »—« rapports ») soient reliés aux deux précédentes est aussi à noter.

Une quatrième zone a trait à *l'évaluation de la formation*, point central du questionnaire. La carte de concepts, sur ce point, n'aide guère à déterminer si l'évaluation est favorable ou défavorable ; ce sera l'objet de l'analyse de contenu suivante. Toutefois, sont dans cette zone des mots relativement défavorables, comme « éloignées [de nos] préoccupations », « théorique », « inadaptées ». Cet avis négatif sera tempéré dans l'analyse de contenu ci-après. Il reste encore à faire pour proposer aux professeurs stagiaires des formations reliées à la théorie et qui soient réellement adaptées à leurs préoccupations.

Une dernière zone reprend des mots liés aux *élèves*, qui est le mot le plus central du corpus. Deux mots de cette zone évoquent le contenu des sessions : « préparation [de séquences d'enseignement] » et « [expression] orale ». Cette centration sur les élèves nous paraît conforme, à la fois aux orientations de l'Éducation nationale, et aussi aux recherches sur la pensée des enseignants novices (voir notamment Carter *et al.*, 1987) : ces derniers occupent en effet beaucoup de leur temps à gérer et comprendre les élèves.

Analyse de contenu

L'analyse factorielle précédente permet de repérer les grandes lignes de l'avis et des préoccupations des professeurs stagiaires à propos de leur formation. Mais elle n'est pas suffisante pour avoir une idée plus précise de leur perception de la formation et de ses effets. Une analyse de contenu plus classique, faite à la main, est nécessaire.

Procédure

L'analyse de contenu a permis de dégager d'abord six dimensions principales : les points positifs, les points négatifs, les prises de conscience, les transferts de contenus de la formation dans leurs pratiques, les attentes non satisfaites, et des remarques. Une analyse

plus fine du contenu des rubriques a fait ressortir les principaux indicateurs de ces dimensions. Les résultats peuvent se détailler en trois points.

Résultats

Une formation utile, plus diversifiée que la formation disciplinaire. Le module SAPEA est estimé positivement par l'ensemble des enseignants stagiaires. En effet, sur les 31 réponses, une seule ne mentionne que du négatif ; les 30 autres stagiaires soulignent plusieurs points positifs. Plus de la moitié d'entre eux (soit 18) font état de prises de conscience importantes concernant le métier d'enseignant et les pratiques de classe. La moitié disent avoir effectué des transferts ou évolué dans leurs pratiques de classe (14 les ont réalisés, 2 autres en envisagent en fin d'année) ; deux d'entre eux soulignent qu'ils n'ont pas encore une maîtrise de la classe ou un recul suffisants pour en effectuer, mais que cette formation leur servira dans les années à venir. La « diversité de méthodes » proposées « offre une alternative aux méthodes privilégiées par les formateurs de la discipline à l'IUFM », explique l'un d'eux. Un tiers de stagiaires (12) mentionnent des aspects négatifs ou des regrets. Les objections portent surtout sur le contenu des séances estimé trop théorique, voire abstrait, et trop éloigné des pratiques effectives (7). Quelques-uns (3) considèrent que les pratiques qu'ils mettaient en œuvre n'ont pas été suffisamment analysées, quelques autres auraient souhaité d'autres réflexions : sur le rôle de l'enseignant dans la société (1), un apport plus approfondi en sciences cognitives (1), un travail sur le problème de la violence dans la classe (1). L'un d'eux seulement estime que ce type de formation serait plus profitable à des enseignants ayant exercé 3 à 4 ans.

Une modalité de formation qui permet de prendre du recul. La modalité mixte et souple du SAPEA, combinaison d'apports théoriques en fonction des demandes et d'échanges d'expériences, d'outils et de points de vue au fil des besoins exprimés, leur a, expriment les professeurs stagiaires, permis de prendre du recul avec leurs pratiques pédagogiques. En outre, cinq d'entre eux jugent que ce module les a aidés pour l'élaboration de leur mémoire professionnel en leur permettant de se familiariser avec des notions et un vocabulaire spécifique à la pédagogie. Parmi les thèmes abordés, ils rappellent surtout ceux de la motivation scolaire (cité 11 fois) et de l'organisation du travail en groupes (9 fois) qui leur ont permis de rendre les élèves plus actifs et de comprendre certaines de leurs réactions ; les problèmes de discipline dans la classe (7 fois), qui a provoqué des modifications d'attitude de leur part. Sont cités aussi ponctuellement d'autres thèmes (les processus d'apprentissage, l'évaluation, le fonctionnement de la mémoire, 4 fois), les conduites à risques et le tutorat (2 fois). Mais ces derniers thèmes sont surtout repris à l'occasion des prises de conscience mentionnées et des transferts au niveau des attitudes et des pratiques.

Une prise de conscience de la complexité du métier et une centration sur les élèves. Les prises de conscience concernent surtout le métier d'enseignant (15 citations) qu'ils perçoivent comme ayant beaucoup évolué, plus difficile qu'ils ne l'imaginaient du fait des

interrelations enseignant-élèves. Certaines de leurs déclarations relèvent d'un processus de professionnalisation. « Grâce aux cours de SAPEA, j'ai pu véritablement prendre conscience de la portée des enjeux attachés à notre profession... ». « C'est dans le cadre de ces cours que j'ai pris conscience de l'existence des élèves », et pour les motiver de la nécessité de varier les méthodes, de les rendre actifs, de leur proposer des projets, de dialoguer avec eux. Quelques-uns se sont rendu compte de leur responsabilité éducative : « [...] devenir subitement l'adulte référent de la classe, sûr de ses choix et de ses décisions n'est pas chose facile ». Certains stagiaires (5 citations) soulignent l'intérêt à analyser collectivement les pratiques à la lumière d'éclairages théoriques. Ils sont toutefois surpris par la diversité de leurs points de vue concernant les attitudes par rapport aux élèves et les modalités d'enseignement. L'un d'eux souhaiterait une poursuite de la formation la première année d'exercice du métier comme titulaire.

Les effets sur les propres pratiques des stagiaires se sont surtout traduits, écrivent-ils, au niveau de l'ingénierie pédagogique (13 citations), par l'amélioration des fiches de préparation et des fiches de tâches (précision des activités effectives des élèves, décomposition des tâches, spécification d'objectifs, détermination de critères d'évaluation), outils destinés à faciliter les apprentissages. « [...] l'idée qu'il n'y a pas que le cours des professeurs, l'activité de l'enseignant, mais qu'en fait le cours s'adresse à un élève dont l'activité est bien plus importante ». Ils consignent aussi des modifications d'attitudes en classe (8 citations) : une plus grande sensibilité aux réactions des élèves et une plus grande écoute. Une stagiaire signale que les séances de SAPEA l'ont amenée à dialoguer plus facilement avec l'équipe pédagogique de son établissement.

DISCUSSION

Les deux types d'analyse sont complémentaires. La première permet de brosser une vue générale du contenu des réponses des professeurs stagiaires. Même si les résultats de l'analyse factorielle auraient été plus fiables à partir d'un corpus plus important, on peut remarquer qu'ils sont confirmés par l'analyse de contenu « manuelle ». L'analyse factorielle permet déjà de repérer les contenus les plus saillants traités en SAPEA. En revanche, l'analyse manuelle autorise une évaluation des sessions plus précise et nuancée. Le plus important, à notre avis, est de constater que les indices de réflexivité sont présents dans l'analyse factorielle et confirmés par l'autre. En revanche, l'analyse factorielle, contrairement à l'analyse manuelle, n'a que très peu mis en valeur les indices de professionnalisation.

Ce module peut être professionnalisant. Les sessions de formation mises en place n'évitent sans doute pas totalement les trois écueils que nous avons relevés. Il est trop tôt pour l'affirmer. Toutefois, nous pouvons noter dans les deux analyses des traces de professionnalisation. En effet, nous pouvons observer que les professeurs stagiaires se sont centrés sur les élèves et leurs réactions. Certains ont pris conscience de leur rôle

d'adulte référent, et ils considèrent que les apports théoriques leur sont utiles dans leur pratique. Ils associent des mots comme « recul », « analyse [des pratiques] », « réflexion » (voir figure 2), témoignant par là de réflexivité. Ensuite, même si la formation mise en place se situe strictement à l'IUFM, sans incursions dans les situations d'enseignement, nous pouvons remarquer que le lien avec la pratique est important. Nous sommes conscients des limites d'un tel questionnaire dans ses fonctions à mettre au jour de réelles attitudes à propos de la formation. Il nous semble toutefois que les résultats de ce questionnaire mettent en valeur la triple fonction d'un tel type de formation à l'analyse des pratiques : 1°) apporter un contenu théorique de formation ; 2°) qui soit transférable dans la pratique ; 3°) qui permette en retour un recul, une analyse de cette pratique.

Le formateur est mis à l'épreuve. Comme en témoigne l'analyse de contenu, la demande des stagiaires est plurielle. Ils souhaitent à la fois pouvoir confronter leurs expériences, les documents qu'ils ont pu élaborer et disposer de grilles de lecture pour pouvoir les analyser. Ils attendent aussi des outils d'ingénierie pédagogique. Enfin, ils souhaitent également pouvoir parler de leurs difficultés (« cela rassure ») en classe et à l'IUFM dans ce module non soumis à évaluation sommative et qu'ils considèrent comme un lieu où ils peuvent s'exprimer librement. Aussi, la position du formateur est polymorphe : transmetteur des connaissances, facilitateur de l'explicitation de situations difficiles, médiateur des échanges dans le groupe de pairs, accompagnateur de transformations. De plus, les capacités d'adaptation du formateur sont fortement sollicitées par les changements de position qu'il doit opérer au cours de la même séance, les préoccupations de stagiaires auxquelles il ne s'est pas préparé à répondre, la façon dont les stagiaires peuvent parfois inopinément investir ce module comme espace de régulation de la formation. Sa crédibilité tient à ce qu'il manifeste son double enracinement (dans la pratique et dans la théorie), à la fois en fournissant des modèles interprétatifs et en étant capable de faire, de chercher, d'hésiter avec les stagiaires (Hüberman, 1986), à ce qu'il s'implique dans les préoccupations et projets de stagiaires pour accompagner la transformation des savoirs en « savoirs en usage » (Malglaive, 1994), tout en gardant de l'extériorité pour permettre la formalisation des savoirs tirés de la pratique.

Pour conclure, la théorie de la pratique doit aller de pair avec la pratique de la théorie (Charlot, 1990 ; Leinhardt *et al.*, 1995) et la formation initiale des enseignants doit permettre à ces derniers, non seulement de discourir sur leurs pratiques, mais aussi d'observer, prédire, critiquer, concevoir et analyser les différents composants de leur pratique, afin qu'ils construisent des connaissances procédurales, mais aussi conceptuelles et théoriques nécessaires à l'exercice de leur profession.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baïetto, M.-C., Campanale, F., & Gadeau, L. (à paraître). L'évaluation d'un dispositif clinique de formation à l'analyse des pratiques éducatives. *Recherche et Formation*.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (1998)(Eds). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Carter, K., Sabers, D., Cushing, K., Pinnegar, S., & Berliner, D. C. (1987). Processing and using information about students : a study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3-2, 147-157.
- Caverni, J.-P. (1988). La verbalisation comme source d'observables pour l'étude du fonctionnement cognitif. In C. Bastien, J.-P. Caverni, P. Mendelsohn, & G. Tiberghien (Eds), *Psychologie cognitive, modèles et méthodes*. Grenoble : PUG, 253-273.
- Charlot, B. (1990). Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche et Formation*, 8, 5-17.
- Dessus, P. (1999). Où va la recherche en éducation ? Analyse factorielle de résumés de communications aux Biennales de l'éducation et de la formation. *Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 6, 201-219.
- Hüberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 75, 5-15.
- Korthagen, F. (1993). The role of reflection in Teachers' professional development. In L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk, & R. Fessler (Eds), *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach*. Amsterdam : Swets & Zeitlinger, 133-146.
- Labaree, D. F. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching : a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62-2, 123-154.
- Leinhardt, G., McCarthy-Young, K., & Merriman, J. (1995). Integrating professional knowledge : the theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5-4, 401-408.
- Malglaive, G. (1994). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Éducation Permanente*, 119, 125-133.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (1996)(Eds), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., & Wagner, M.-C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck, 153-180.
- Perrenoud, P. (1998). De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants. In C. Fabre-Cols, & E. Triquet (Eds.). *Deuxième Colloque Recherche(s) et Formation des enseignants*. Grenoble : IUFM, 87-105.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer Support for Knowledge-Building Communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3-3, 265-283.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Logiques.
- Tillema, H. H. (1995). Changing the professional knowledge and beliefs of teachers : a training study. *Learning and Instruction*, 5-4, 291-318.
- Tochon, F. V. (1991). Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 14-2, 57-81.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Yinger, R. J. (1986). Examining thought in action : a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2-3, 263-282.