



HAL
open science

Le groupe d'appui pédagogique Une alternative dans la formation des enseignants

Jean-Claude Mouton, Christine Felix

► **To cite this version:**

Jean-Claude Mouton, Christine Felix. Le groupe d'appui pédagogique Une alternative dans la formation des enseignants. Diversité : ville école intégration, 2014, 177, pp.42-49. hal-01766532

HAL Id: hal-01766532

<https://hal.science/hal-01766532>

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.

Le groupe d'appui pédagogique

Une alternative dans la formation des enseignants

Jean-Claude MOUTON
Christine FÉLIX

Il s'agira ici de montrer comment un regroupement de professionnels, dont la constitution repose sur une démarche volontaire d'associer la formation à la recherche, un « milieu de recherche associé à un milieu de travail » (Oddone, Rey, Briante, 1981), est conduit, à partir d'une fonction de formation de formateurs, à produire des ressources pour la formation et à contribuer à la production de connaissances relatives à l'évolution de la professionnalité enseignante.

Introduction

Au moment où la formation des enseignants connaît à la fois une reconstruction et une restructuration, avec notamment la mise en place des ÉSPÉ, les conditions d'une professionnalisation efficace se posent en formation initiale, mais aussi celles « d'une véritable formation continue », comme le recommande la Commission européenne dans son rapport du 28 mai 2014 ¹.

C'est dans ce contexte que cette présentation vise à rendre compte de l'expérience d'un groupe de professionnels, des enseignants exerçant en zone d'éducation prioritaire, associé à une équipe de recherche depuis 2006 et constitué dans le but, à la fois, de produire des ressources pour les enseignants débutants et de devenir pour ses membres des intervenants potentiels dans la formation continue des personnels. Il s'agira de montrer comment cette collaboration pourrait contribuer, du moins en partie, à la conception et à la mise en œuvre de nouvelles modalités de formation professionnelle telles que prescrites par la refondation de la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de formation.

Formé aux outils de l'analyse du travail par les chercheurs de l'équipe ERGAPE ², ce groupe d'appui pédagogique (GAP) composé d'enseignants expérimentés est progressivement amené à exercer une poly-activité ; d'abord en tant qu'enseignants exerçant en établissements scolaires dits « difficiles », puis en tant que tuteurs ou formateurs de terrain, intervenant aussi bien dans leur propre établissement au moment de l'accueil des stagiaires que dans d'autres établissements de l'académie pour assurer diverses formations.

Genèse du GAP et étapes de son développement

Dès la rentrée 2006, une politique éducative qui se veut « positive » et « ambitieuse » décide d'augmenter les moyens alloués aux établissements scolaires qui concentrent les plus grandes difficultés. C'est ainsi, par exemple, que 1 000 professeurs et 3 000 assistants pédagogiques vont être affectés dans les établissements sensibles et qu'il est explicitement attendu de ce recrutement une aide à la création et la mise en œuvre de projets et d'outils supposés prévenir la difficulté scolaire, ou la prendre en charge lorsqu'elle est avérée. Ces

¹ Étude de la Commission européenne intitulée « Comment rendre le métier d'enseignant plus attractif ? ».

² ERGAPE : Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation.

professeurs référents doivent également favoriser une plus grande concertation entre les personnels de l'éducation, aider à structurer les équipes pédagogiques et développer l'accompagnement à la formation des jeunes enseignants.

La fonction de ces « nouveaux professeurs » est ainsi partagée entre un service d'enseignement, des interventions pédagogiques effectuées dans une pluralité de dispositifs d'aide (PPRE³, groupes de besoins, aide au travail personnel, accompagnement pédagogique des élèves en rupture, etc.) et des animations d'équipes, notamment autour de questions telles que la liaison avec les écoles du réseau d'éducation prioritaire ou la coordination des différents dispositifs, ou bien l'aide et les conseils en direction des professeurs demandeurs, l'accompagnement des néotitulaires, etc.

La diversité de ces missions prescrites – et dont la liste ici est loin d'être exhaustive – oblige les professionnels à une prise en compte de dimensions transversales de leur activité qui, si elles existent depuis toujours au sein des classes « ordinaires », n'ont jamais véritablement été identifiées jusqu'alors comme des éléments significatifs du métier, requérant une expertise particulière (Félix, Saujat, Combes, 2012). Par ailleurs, cette nouvelle division du travail entre les différents partenaires ne va pas sans poser des problèmes de tous ordres aux professionnels de l'éducation : Comment se restructurent les divers collectifs de travail au sein des établissements en éducation prioritaire ? Autour de quelles activités actuelles ou redéfinies par les acteurs ? Comment ces derniers s'emparent-ils des prescriptions et qu'en font-ils pour organiser leur travail et celui des élèves ? (Félix, Saujat, 2012). Des questions d'autant plus cruciales que l'invention des objectifs à atteindre comme des moyens d'y parvenir reste à la charge de ces professionnels. En effet, il n'est pas besoin d'une longue argumentation pour comprendre que la défaillance, à la fois d'un genre professionnel (Clot, Faïta, 2000) – ici due à des transformations importantes du métier et de ses ressources – et d'une organisation du travail qui place les professionnels dans des situations inextricables, n'offre pas à ces derniers la possibilité de mobiliser des règles communes et connues du métier. Les professeurs, comme les assistants pédagogiques par ailleurs, sont alors contraints de trouver en eux-mêmes les ressources dont ils ne peuvent disposer à partir de l'activité des autres.

Toutes ces raisons nous ont conduits à nous intéresser, en tant qu'équipe de recherche, à l'activité des débutants dans ces nouveaux espaces de travail où le travail coopératif, supposé parvenir à améliorer des objectifs de performance, d'efficacité et de qualité, permettrait de développer une compétence collective centrée sur la participation des personnes plus que sur la « seule innovation technologique ou l'acquisition de modèles extérieurs » (Ré, 2006, p. 56).

Une commande de l'institution

L'existence du GAP relève donc d'une initiative locale, issue d'une rencontre en juin 2006 entre des cadres supérieurs de l'Éducation nationale (IA-IPR⁴) et des enseignants-chercheurs, membres de l'équipe de recherche ERGAPE, dans le but de constituer un collectif de travail associant des professionnels à des chercheurs en vue d'accompagner les équipes éducatives dans la mise en œuvre de la politique de relance de l'éducation prioritaire.

³ PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative.

⁴ IA-IPR : inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional.

La commande institutionnelle s'est ainsi trouvée confrontée à la demande du terrain, et s'est incarnée dans le GAP, dans un contexte chargé de mesures prescrites dans un premier temps par la réforme de l'éducation prioritaire et, dans un deuxième temps, par la réforme de la formation initiale des enseignants (2008).

En effet, le métier enseignant connaît alors des transformations profondes – diversification des fonctions, des tâches et des missions, nouvelle division sociale du travail entre les différents partenaires éducatifs, recompositions des milieux de travail, éclatement de la « forme scolaire » traditionnelle, etc. – qui laissent augurer des difficultés que rencontrent les enseignants qui doivent répondre à des situations inédites de travail.

L'originalité du GAP a été d'associer une équipe de recherche à des professionnels reconnus pour leur grande expérience et leur expertise et proposés par leurs IA-IPR respectifs.

Formés aux outils de l'analyse de l'activité dans la tradition de l'ergonomie francophone, les membres du GAP sont progressivement amenés à intervenir dans les établissements de l'académie, notamment pour la formation des assistants pédagogiques et des professeurs référents. Ces interventions ont pour originalité de travailler à partir des corpus que les membres du GAP ont eux-mêmes élaborés, souvent à partir de l'analyse de leur propre activité ou de celles des équipes de leurs établissements respectifs.

Dès 2008, avec la « mastérisation » de la formation des enseignants, la question des rapports entre recherche et formation – initiale et continue – des enseignants à propos de l'entrée dans le métier se pose à nouveau pour le GAP. Ainsi la demande initiale évolue-t-elle et nous conduit à nous interroger sur les situations de conseil pédagogique (Mouton, 2009), ou de « compagnonnage », qui jouent un rôle de premier plan puisqu'elles doivent permettre aux stagiaires de se doter des outils et des techniques de la profession.

Notre entrée « intercatégorielle » et « interdisciplinaire » nous permet de mettre en évidence une diversification des fonctions et des missions des professionnels, un réaménagement des tâches, une nouvelle division sociale du travail, une recomposition des milieux de travail entre différents partenaires éducatifs, ainsi qu'un renouvellement des savoirs et des pratiques de métier (Maroy, 2006), etc. Cette nouvelle donne exige, à la fois, des formes d'engagement personnel et moral inédites et l'élaboration de nouvelles compétences pour faire face aux prescriptions qui reconfigurent le métier enseignant.

Le travail du GAP se trouve alors questionné par l'articulation entre « expérience du travail et travail de conseil » ou, plus précisément : à quelles conditions l'alternance en formation permet-elle d'analyser des « remontées du terrain », en les faisant « vivre » en formation afin qu'elles se développent en retour dans les situations de stages à venir et sur le long terme ? Comment le GAP parvient-il à ne pas évacuer toute « problématisation » des rapports entre l'expérience vécue et les savoirs formalisés d'une part, et des conditions de leur développement respectif, d'autre part ?

Quelques présupposés investis dans le GAP

L'équipe ERGAPE défend le principe d'une formation par l'analyse du travail dans le cadre d'une ergonomie de l'activité. Nos travaux s'inscrivent dans la lignée de l'ergonomie francophone qui a eu le mérite, avec Alain Wisner, de poser l'écart incontestablement productif sur le plan de la recherche entre le travail prescrit et le travail réalisé. Un écart où se niche l'activité humaine, éclairée pour nous par la perspective historico-culturelle ouverte par Vygotski (1927) et d'autres, et prolongée en France par les travaux de l'équipe de clinique de l'activité d'Yves Clot (1999), du Laboratoire de psychologie du travail du

Conservatoire national des arts et métiers. « L'activité » n'est pas ici un terme trivial (Leontiev, 1975) mais une entrée qui comprend tout l'apport du courant historico-culturel, notamment, au champ de l'analyse du travail. Elle est à concevoir à la suite des travaux en clinique de l'activité comme un espace conflictuel entre le sujet, l'objet de son activité et les autres engagés sur ce même objet.

Une formation par l'analyse du travail se distingue du modèle classique dans lequel ceux qui sont supposés savoir apportent à ceux qui sont considérés comme ne sachant pas des savoirs, des techniques et des gestes formalisés et non discutables. Ici, il s'agit, comme dans le cadre du GAP, de partir des situations de travail réelles avec des outils et des méthodes déjà utilisés en recherche pour analyser l'activité de travail, et qui sont susceptibles de favoriser un développement de l'expérience professionnelle. En reprenant les thèses vygotskiennes, selon lesquelles le développement se provoque et s'accompagne (Clot, Faïta, 2000), c'est la mise en place des conditions susceptibles de participer à la co-élaboration d'un milieu de formation (Mouton, 2007) que nous proposons pour renouveler la formation professionnelle des enseignants et que le GAP a pu expérimenter depuis 2006.

Le GAP, milieu de formation de formateurs

Par « milieu », nous entendons une construction chargée d'histoire, de culture, de « social » et de techniques. À la suite de Canguilhem (1947) et de Wallon (1954), nous considérons qu'un être vivant n'est pas situé dans un environnement, il est en relation avec un milieu. Ce dernier n'est pas seulement une somme de données physico-chimiques, c'est un carrefour de significations vitales. Pour Wallon, le sujet humain se trouve à l'intersection de plusieurs milieux. Dans une perspective dialectique, il nous invite à envisager les conflits, les compromis et les choix qui résultent pour le sujet de cette « pluri-appartenance ».

Dans cette approche, la formation est à interpréter comme une activité d'exploration d'un milieu de vie, d'un milieu social par le sujet, d'un milieu social parmi d'autres, au carrefour duquel se trouve un individu à un moment donné de son existence : « En un sens, il n'y a de milieu pour chaque individu que ce que sa propre histoire a pu (ou n'a pas pu) organiser, mettre en cohérence, des formes sociales où il a été appelé à grandir » (Clot, 1984, p. 11). Nos travaux montrent que certains éléments conditionnent la structuration d'un milieu de formation (Mouton, 2007), comme le temps – au sens de durée –, la confiance dans une perspective anthropologique, en suivant Mauss (1950) lorsqu'il parle « d'imitation prestigieuse », la possibilité de la controverse professionnelle ou, enfin, la mise en circulation d'outils, systématiquement respectés dans l'organisation et le fonctionnement du GAP dès sa genèse.

Le travail au sein du GAP lors de rencontres collectives – qu'elles soient programmées tout au long de l'année scolaire ou informelles et décidées en fonction des besoins (préparation de formation, production de ressources, etc.) – consiste essentiellement à mettre en débat le travail réel, à partir des traces de l'activité de chacun, pour identifier les difficultés et les dilemmes de métier (situations jugées représentatives des difficultés du métier « par la bouche de ceux qui agissent »).

Considérer l'enseignement comme un travail pose d'emblée deux options très différentes relativement aux conséquences en termes d'analyse. Soit nous considérons que travailler, c'est avant tout et seulement s'efforcer de mettre en œuvre la prescription, et pour le coup, cette dernière devient prédominante dans l'analyse des choix opérés par l'opérateur, soit – et c'est notre point de vue – nous considérons que travailler, c'est bien sûr tenter de se

conformer à ce qu'il est demandé de faire mais c'est surtout surmonter des difficultés et résoudre des problèmes sur lesquels la prescription ne dit rien. C'est là, selon nous, que se situent les potentialités de développement de l'expérience professionnelle (Mouton, Espinassy, Félix, 2009). Une des conséquences de cette approche implique de s'intéresser aux dilemmes, aux conflits intérieurs de l'opérateur mais aussi aux compromis toujours provisoires qu'il passe avec les situations de travail, les arbitrages qu'il fait avec lui-même, les autres et la situation.

Ces situations de travail au sein du GAP reposent sur une méthodologie (Faïta, Viera, 2003 ; Clot, 2001) permettant d'accéder au travail réel et d'en faire un objet de discussion. Elles multiplient les adressages individuels et collectifs dans l'activité d'analyse, ce qui participe du développement de l'expérience individuelle et collective. Enfin, elles s'inscrivent dans l'histoire commune de ce collectif de travail. Au sein du GAP, en effet, s'opère un travail qui permet un développement de l'expérience professionnelle des enseignants expérimentés qui y participent et cette nouvelle potentialité est mise au service du travail futur dans leurs classes ou de la fonction qu'ils assument en tant que formateurs. Leur expérience, qui s'est transformée par le biais de controverses dans un milieu de formation, n'est plus seulement un objet de discussion entre enseignants expérimentés mais elle devient une ressource, un moyen de former des pairs.

Le GAP, milieu de production de connaissances

La co-analyse de l'activité enseignante par les membres du GAP et les chercheurs contribue à produire de la connaissance sur les pratiques professionnelles, sur les « tours de mains » que les professionnels tentent de développer pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés, ainsi que sur les pratiques (co-intervention, tutorat...) et les métiers qui émergent dans le cadre de l'éducation prioritaire (professeurs référents, assistants pédagogiques, auxiliaires de vie scolaire, animateurs, étudiants, médiateurs de réussite scolaire, etc.). Dans cette approche, il ne s'agit pas de construire un discours normatif à propos des « bonnes pratiques à tenir » mais bien de rendre compte des difficultés que le métier rencontre et des solutions qu'il s'efforce de construire pour faire face aux situations de travail.

L'éducation prioritaire offre un terrain privilégié d'étude des transformations du travail enseignant et des missions éducatives face à des publics scolaires très hétérogènes. L'objectif est de rendre compte des compromis que les équipes sont amenées à passer avec les collègues, la hiérarchie, les élèves et avec eux-mêmes, pour en interroger la pertinence et les limites. Nous formulons l'hypothèse que l'entrée par les dilemmes professionnels constitue, en formation, des leviers importants permettant aux acteurs de transformer et comprendre leur(s) activité(s) de travail et donc, pour les membres du GAP, d'avoir à disposition des matériaux visant à seconder les équipes dans leurs choix et à aider les acteurs à développer leur expérience dans des contextes de travail renouvelés. Ces matériaux sont élaborés à partir, d'une part, de ce que les membres du GAP proposent comme traces de leur activité de travail et, d'autre part, du traitement qu'elles subissent au cours des débats et des controverses qu'elles suscitent, au sein de ce milieu spécifique de formation. C'est par exemple le cas lors des travaux au sein du groupe autour de la co-intervention (Amigues, Espinassy, Félix, Saujat, 2008), pratique suscitée par la prescription de nouveaux statuts (assistant pédagogique) et de nouvelles fonctions (professeur référent)

pour les personnels dans les réseaux Ambition Réussite, dont la perspective est d'améliorer la réussite des élèves.

Le GAP, milieu de production de ressources

Cette particularité au sein de ce groupe d'avoir à analyser, comprendre et interpréter des situations professionnelles problématiques enregistrées au fur et à mesure qu'elles émergent des milieux de travail en pleine évolution nous a conduits à développer des compétences dans la réalisation et la mise en forme de ressources utiles à nos débats et controverses au sein du GAP, mais qui se sont révélés susceptibles d'être utilisées en formation par ses membres lors de leurs interventions en établissement. Dans ce contexte de réforme de l'éducation prioritaire marqué par l'urgence, les demandes de présentation de nos travaux se sont multipliées dans les espaces de formation. Il n'est pas surprenant que les professionnels de l'éducation aient manifesté de plus en plus explicitement le souhait de disposer de ressources – nos produits empiriques intermédiaires – afin de les utiliser dans leur milieu de travail, que ce soit au titre de la formation ou bien comme des outils capables de les aider à comprendre les transformations du travail éducatif pour envisager leurs possibles réorganisations.

Ces demandes ont donc été tout autant formulées par des formateurs de terrain – tuteurs, conseillers pédagogiques, professeurs référents, etc. – que par des formateurs universitaires ou des chefs d'établissement, voire des cadres issus des corps d'inspection, du premier comme du second degré.

Ces demandes insistantes du terrain, si elles appelaient à la prudence, notamment pour éviter toute tentative prescriptive ou conclusion définitive, ont convaincu les membres du GAP de s'engager dans un travail de conception et de mise à disposition d'un ensemble organisé de vidéos (Félix, Espinassy, 2012 ; Mouton, Heurtebize, 2012 ; 2014) au service de la formation dans le cadre de la plateforme en ligne NéoPass@ction portée par l'Institut français de l'éducation. Le GAP va donc, à partir de là, se constituer également comme collectif producteur de ressources à visée formative. Ces membres vont utiliser les ressources produites au sein du groupe dans leurs interventions de formation dans les établissements.

Ces interventions ont ainsi pour originalité de prendre appui sur des matériaux issus : 1) des situations de travail que les membres du GAP ont eux-mêmes élaborées, souvent à partir de l'analyse de leur propre activité de travail ou de celles des équipes de leur établissement scolaire respectif ; et 2) des situations de production de ressources à visée de formation telles que celles présentées sur la plateforme NéoPass@ction. Nous pouvons dire que les matériaux produits par ce collectif ont donc cette particularité de se constituer à la fois comme sources et comme ressources de formation ; sources de situations potentielles de travail mises à l'épreuve dans différents collectifs de travail ; ressources pour les collectifs de formation, en établissements scolaires et depuis peu en centre de formation, dans le cadre de la formation continue, par exemple. Pour le dire autrement, ces ressources prennent vie dans des collectifs organisés autour d'une finalité commune. C'est ainsi qu'en réponse à la question : « qu'est-ce que vous avez appris depuis six ans ? », posée lors d'une séance de travail, un des membres du GAP répond : « à lire des situations de travail ». Nous comprenons bien ici toute la préoccupation de formation à l'intervention de ces enseignants expérimentés devenus, parfois malgré eux, des formateurs de terrain. Une particularité qui ne semble pas vouloir disparaître, notamment depuis la réforme de la formation des

enseignants où les questions du tutorat, du compagnonnage, du transfert d'expérience sont au cœur des questions de formation aux métiers de l'enseignement, jouant un rôle de premier plan, puisqu'elles doivent permettre aux stagiaires de se doter des outils et des techniques de la profession.

Conclusion

Le GAP offre une alternative dans la formation professionnelle initiale et continue des enseignants en organisant un milieu de formation associant professionnels et chercheurs en vue, dans un premier temps, d'analyser l'activité de travail réelle des enseignants en éducation prioritaire afin de pouvoir, dans un second temps, réinvestir les méthodes et les ressources utilisées dans le GAP en formation dans les établissements. Pour que cette dynamique soit possible, il est nécessaire que les professionnels se familiarisent avec les outils d'analyse de l'activité de travail et les concepts de l'ergonomie de l'activité, sans pour autant se déporter de leur rôle de professionnels de l'enseignement. Les tâches qui leur sont confiées dans le GAP ne visent pas à en faire des chercheurs mais à mobiliser leur expertise (savoirs experts, savoirs d'expérience...) pour analyser l'activité des débutants et mettre en débat ces analyses en vue de produire des ressources pour leurs propres interventions en formation sur le terrain, mais également destinées aux autres novices et à leurs formateurs. Pour autant, leur expérience d'enseignants en milieu difficile est une condition importante, mais non suffisante, pour qu'ils deviennent des formateurs potentiellement utiles aux enseignants. Nous faisons l'hypothèse qu'en favorisant au sein du GAP le développement de leur expérience professionnelle par le biais de controverses, cette expérience change de fonction et de destinataire et n'est plus seulement objet de discussion entre enseignants expérimentés mais elle devient une ressource, un moyen de former des pairs. Il est donc nécessaire, selon nous, de constituer un milieu d'appropriation d'outils et de méthodes issues du champ de l'analyse de travail qu'ils pourront ensuite participer à co-construire avec leurs formés lors de leurs interventions sur le terrain. Nous insistons sur cette idée de milieu de formation co-construit par l'activité du formateur et des formés, un milieu spécifique de convocation de l'expérience à comprendre comme un espace-temps de débats sur l'activité réelle de travail des enseignants, sur les conflits et les dilemmes auxquels sont confrontés les débutants, sur les compromis provisoires qu'ils trouvent pour tenter de faire au mieux leur travail.

Les ressources produites (vidéos, textes...) comme supports à un travail de re-conception de l'activité ont parfois servi à alimenter la plateforme en ligne NéoPass@ction pour servir aux débutants et à leur formateur. Nous avons pu constater que la production de ressources, par le nouvel adressage qu'elle provoque, est un puissant vecteur pour l'activité des acteurs associés et contribue à renforcer individuellement et collectivement les capacités d'analyse des situations de travail.

Sur un plan plus général, en lien avec l'actualité, la refondation de l'éducation prioritaire pose quelques principes dans la formation des personnels – « équipes de formateurs-accompagnateurs », « expert de terrain », « conseiller les équipes et animer les échanges » – qui résonnent avec ceux qui ont guidé les travaux du GAP depuis 2006. Reste à relever le défi d'associer de manière pérenne la recherche et la formation, cette refondation pourrait en constituer l'occasion historique.

JEAN-CLAUDE MOUTON,
CHRISTINE FÉLIX,
Équipe ERGAPE (EA 4671 ADEF), Aix-Marseille Université

Références bibliographiques

- AMIGUES René, ESPINASSY Laurence, FÉLIX Christine, SAUJAT Frédéric (2008), *La Co-intervention : un nouveau milieu de travail au service de l'efficacité et de l'équité ?*, Communication orale présentée au Colloque international « Efficacité et équité en éducation », novembre 2008, Rennes.
- CANGUILHEM Georges (1947), « Milieu et normes de l'homme au travail », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. III.
- CLOT Yves (1984), « Quelques histoires "d'échecs scolaires" : pour une "psychologie du milieu" », *Société française*, n° 9, p. 8-11.
- CLOT Yves (1999), *La Fonction psychologique du travail*, Paris, PUF (5^e éd. 2006).
- CLOT Yves, FAÏTA Daniel (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, p. 7-42.
- CLOT Yves (2001), « Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie », in DELEFOSSE Marie S., ROUAN Georges (dir.), *Les Méthodes qualitatives en psychologie*, Paris, Dunod.
- FAÏTA Daniel, VIEIRA Marcos (2003), « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée », *Skholê*, Hors-série n° 1 : « Métier enseignant : organisation du travail et analyse de l'activité », p. 57-68.
- FÉLIX Christine, SAUJAT Frédéric (2012), « Les dimensions collectives dans le développement professionnel en réseau ambition réussite », in BAILLEUL Marc, THÉMINES Jean-François, WITORSKI Richard (coord.), *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*, Toulouse, Octarès.
- FÉLIX Christine, SAUJAT Frédéric, COMBES Christelle (2012), « Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant », *Recherches en éducation*, Hors-série n° 4.
- FÉLIX Christine, ESPINASSY Laurence (2011), production d'une ressource en ligne (IFÉ), « Aider les élèves à travailler », programme NéoPass@ction : <http://www.inrp.fr/neo>.
- LÉONTIEV Aleksei Nikolaevich ([1975]-1984), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Éditions du Progrès.
- MAROY Christian (2006), « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 111-142.
- MAUSS Marcel ([1950]-nouv. éd. 2013), *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF.
- MOUTON Jean-Claude (2007), *Le Conseil pédagogique : analyse du travail et développement de l'expérience professionnelle*, Thèse en science de l'éducation, Université de Provence.
- MOUTON Jean-Claude (2009), « Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée », *Recherche et formation*, n° 62.

MOUTON Jean-Claude, BOYER Roland, ESPINASSY Laurence (2009), « Le conseil pédagogique : un milieu et des outils propices au co-développement de l'expérience professionnelle ? », *Skholê*, « Les premières journées scientifiques de l'IUFM d'Aix-Marseille ».

MOUTON Jean-Claude, ESPINASSY Laurence, FÉLIX Christine, (2009 décembre), « Analyse de l'activité et développement de l'expérience professionnelle des maîtres formateurs : perspectives méthodologiques », Communication orale présentée au Colloque « *L'expérience* ». *Recherches et pratiques en didactique professionnelle*, ENESAD Dijon.

MOUTON Jean-Claude, HEURTEBIZE S. (2012), production d'une ressource en ligne (IFÉ), « Enseigner en cours double », programme NéoPass@ction : <http://www.inrp.fr/neo>.

MOUTON Jean-Claude, HEURTEBIZE S. (2014), production d'une ressource en ligne (IFÉ), « De la classe à l'atelier », programme NéoPass@ction : <http://www.inrp.fr/neo>.

ODDONE Ivar, RÈ Alessandra, BRIANTE Gianni (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?*, Paris, Éditions sociales.

RÈ Alessandra (2006), « Apprendre des erreurs, apprendre du quotidien : deux approches actuelles pour une analyse collective de l'activité », *Éducation permanente*, n° 166, p. 49-57.

VYGOTSKI Lev S. ([1927]-1999), *La Signification historique de la crise en psychologie*, Lonay (Suisse), Delachaux et Niestlé (éd. La Dispute, Paris, 2010).

WALLON Henri ([1959]-1971), « Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant », *Enfance*, numéro spécial, p. 287-296.