Co-conseil, co-construction et partage des savoirs. De nouvelles perspectives de coopération entre professeurs des écoles stagiaires en vue de la professionnalisation de leur propre formation

Jacques Lambert, Anaëlle Champagneux, Céline Saint-Roch

▶ **To cite this version:**

Jacques Lambert, Anaëlle Champagneux, Céline Saint-Roch. Co-conseil, co-construction et partage des savoirs. De nouvelles perspectives de coopération entre professeurs des écoles stagiaires en vue de la professionnalisation de leur propre formation. Expressions, 2004, 24, pp.09-40. hal-02406654

HAL Id: hal-02406654

https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406654

Submitted on 12 Dec 2019

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.

CO-CONSEIL, CO-CONSTRUCTION ET PARTAGE DE SAVOIRS
De nouvelles perspectives de coopération entre professeurs des écoles stagiaires en vue de la professionnalisation de leur propre formation

Jacques LAMBERT
IUFM de la Réunion,
avec la collaboration d'**Anaëlle Champagneux**
et de **Céline Saint-Roch**[1]

Résumé. – L'analyse de pratiques est l'objet essentiel des mémoires rédigés et soutenus en fin de formation initiale par les professeurs des écoles stagiaires. Cette analyse est thématisée, systématisée et mise à l'épreuve dans des prestations qui servent autant d'argument à une réflexion que de légitimation à l'égard d'aptitudes professionnelles minimales exigibles. Pourquoi ne pas, dès lors, utiliser l'astreinte de rédaction du mémoire comme temps de réflexion croisée : partage entre postulants, enrichissements mutuels, auto-formation auto-assistée ? Cette pratique innovante aurait le mérite de renoncer aux poncifs prescriptifs, avatars de la leçon-modèle, et nous engagerait de plain-pied, entre enseignants et au profit des élèves, dans l'apprentissage coopératif.

Abstract. – The analysis of teaching practices is the essential subject of the memoirs written and submitted by the primary-school trainee teachers at the end of their initial training course. This analysis is thematised, systematised and tested in performances that nourish thought as much as they legitimate the minimum professional competences required. Why not, then, use the time devoted to the writing of the memoir as a time of cross-thought: applicants sharing experience, mutual enrichment, self-helped personal training? This innovating practice would rightly help us avoid falling into the antiquated clichés, misadventures of the model-lesson, and would lead us straight away, between teachers and for the benefit of the pupils, into cooperative learning.

1. Professeures des écoles stagiaires, co-auteures d'un mémoire professionnel sur *Le Partage de savoirs au service de l'enseignement des arts à l'école primaire*, sous la direction de Jacques Lambert, formateur à l'IUFM de la Réunion, juin 2004.

Introduction : une situation initiale, heureux concours de circonstances

Le récit est la forme canonique de toute relation d'expérience, et de nombreux récits commencent par leur inscription dans l'intemporel, l'archétypal : « Il était une fois… ». Singularité ainsi affirmée de ce qu'il fut un jour donné de vivre et dont la narration, comme histoire désormais revécue à chacune de ses évocations, traverse le temps.

« Il était une fois » Anaëlle et Céline, professeures stagiaires en IUFM, et amies. L'une pratiquait les arts visuels, l'autre la musique, et chacune se disait :

> « Puisque la polyvalence est réclamée de nous comme professeures des écoles et que nous allons être réduites à être seules devant nos élèves lorsque nous enseignerons, comment faire pour que chacune puisse faire aussi bien que l'autre dans la spécialité qui est celle de l'autre et alors même que l'autre ne peut être là ? »

Elles décidèrent de faire de cette question le thème de leur mémoire professionnel et envisagèrent de se donner un projet commun qu'elles assumeraient chacune séparément dans les classes de chacun des trois cycles qui leur seraient confiées au fil de leur année de stage. Ce projet devait être un réel terrain d'expérimentation, suffisamment composite pour mêler à des compétences déjà maîtrisées d'autres compétences moins assurées. Puisqu'il y avait différences, on pouvait chercher à mutualiser à la fois les risques et les zones de plus grandes certitudes.

Elles construisirent ainsi un projet de travail de mémoire selon un type d'organisation que j'appellerai désormais « mémoire croisé » et qui comporte une structure de coopération au sens québécois[2] du terme. L'une sait des

2. Les chercheurs en sciences de l'éducation du Québec distinguent l'apprentissage fait en collaboration (c'est-à-dire entre personnes de statuts et de compétences identiques) de l'apprentissage fait en coopération lorsque les statuts et les compétences peuvent être diversifiés. En France, où le terme « collaboration » reste depuis les années de guerre connoté péjorativement (*Kollaboration* !), le terme « coopération » recouvre indistinctement les deux formes distinguées par les Québecois et lorsque la différence, par exemple de statut, doit être mentionnée, on recourt à une terminologie plus ou moins spécifique (travail en partenariat, entre autre). Il s'ensuit que l'appellation « apprentissage collaboratif » est, de plus en plus, exclusivement réservée à l'apprentissage en ligne et fait référence aux communications établies entre apprenants dans ce cadre virtuel, ce qui ne manque pas d'être paradoxal puisqu'on restreint ainsi la réalité de la collaboration à des interactions purement informationnelles et non plus socio-affectives et motivationnelles !

choses que l'autre ne sait pas. Il y a échange, partage. Pourtant, chacune est autant responsable pour sa part de ce qui réussit et de ce qui fait difficulté mais pour partie dans une relation de responsabilité directe, et pour une autre partie simplement au deuxième degré, lequel d'ailleurs n'est pas le moins impliquant. Il y a donc une dynamique qui se crée, faite de conseils, de mise en confiance, d'autorisation, de lâcher prise : une histoire, ou, si on préfère ce terme, une aventure. Il y a quelque chose qui se passe, ou mieux qui advient, de l'ordre de la prise de conscience, de l'évaluation, de la reprise en compte, de la remise en ordre : un rapport à l'action médiatisé par le rapport à l'autre.

Comme il leur fallait un mentor, elles vinrent me trouver, non que j'aie une quelconque prédisposition à m'intéresser aux bébés siamois, mais simplement parce que, inclassable dans une catégorie disciplinaire classique, je n'étais pas susceptible de dissoudre leurs questions dans quelques préceptes didactiques bien sentis : n'ayant aucun personnage disciplinaire à interjeter entre elles et moi, j'étais seulement susceptible de pouvoir les écouter.

Il y a des opportunités qu'il faut savoir mettre à profit, et des réponses qui peuvent prendre forme avant même que les questions qui les appellent n'aient été vraiment entendues, ni même simplement formulées : tel fut le pressentiment que j'éprouvai lorsqu'Anaëlle et Céline me soumirent leur projet de mémoire professionnel ! Pouvoir mettre ainsi en œuvre une analyse des pratiques d'enseignement développées en stage ; le faire à chaud, et par interactions entre les parties prenantes d'un même projet ; le prolonger par un travail d'écriture ; le réévaluer à terme dans la logique d'une soutenance orale devant de futurs pairs : il y avait là tous les ingrédients d'une cohérence et d'un raccourci pédagogiques que je recherche parfois en vain dans les activités d'ateliers que j'assume par ailleurs.

Je fus en outre sensible au fait que cette structure de travail, si elle se révélait efficace, pourrait être aisément reproductible : on peut, en effet, imaginer sans peine que de nombreux projets interdisciplinaires, ou transversaux, puissent trouver place dans un travail de type « mémoire croisé » par exemple : EPS et musique (mettre en scène une chorégraphie historiée) ; arts visuels et sciences (créer une exposition à partir d'expériences ou de documents de sensibilisation) ; français et découverte du monde (faire le journal d'une visite, réaliser un dossier documentaire) ; français et arts visuels (le carnaval comme manifestation de créativité collective et comme découverte d'une tradition de culture ancestrale), etc.

La seule question rémanente dans les mémoires rédigés en collaboration entre deux stagiaires demeure celle des compétences réellement investies par chacune des parties prenantes du projet. Trop souvent, cette question reste sans réponse : « Quelle est la part prise réellement par chacun des partici-

pants dans le travail présenté ? ». Dans le cas d'un « mémoire croisé », cette part est définie *a priori* et donc la reconnaissance des mérites respectifs est moins préoccupante ; la dynamique du « partage » peut plus facilement être mise en évidence.

J'acceptai donc, tout en conservant bien entendu cette position protégée qui est celle du maître, organisateur à distance – une distance confortable – de quelque chose qui lui échappe, et le dépasse : ce projet restait à mes yeux une réelle chasse au trésor, une quête de sens dans l'attention aux signes et aux présages. Anaëlle et Céline auraient très bien pu être des truqueuses, m'embarquant dans une histoire sans issue ni panache. C'était un risque à prendre, mais il se trouvait que je les aimais et leur faisais confiance.

I. Les enjeux : place de la formation à la réflexivité dans la professionnalisation de la formation des enseignants et nature réelle de la praxis enseignante. Ce qu'en disent les experts

1. L'analyse des pratiques comme leitmotiv de la formation des enseignants

Ce qui m'intéressait tout d'abord dans la proposition qui me fut faite par Anaëlle et Céline de suivre l'élaboration de leur mémoire professionnel, c'était le sens que pouvait prendre cette opportunité par rapport à ma préoccupation de formation des professeurs stagiaires à l'analyse des pratiques professionnelles.

Préconisée en 1989 par le rapport Bancel, l'analyse des pratiques professionnelles fait son entrée en 1991 dans le nouveau dispositif de formation des enseignants concrétisé par la création des IUFM comme une particularité propre au mémoire professionnel[3]. Puis, au fil des ans, elle devient progressivement l'un des axes essentiels de l'ensemble de la formation, son développement pouvant, dès lors, prendre diverses formes et recouvrir divers objectifs.

3. La circulaire ministérielle n° 91-202 du 2 juillet 1991 (*B.O.* n° 27 du 11 juillet 1991) indique en ces termes les objectifs propres du mémoire professionnel en IUFM : « Le mémoire s'appuie sur l'analyse des pratiques professionnelles, rencontrées en particulier lors du stage en responsabilité. »

Cette évolution peut être datée historiquement : dans la recension bibliographique très documentée qu'elles réalisent sur ce thème en 1997, Madeleine Maillebouis et Maria-Drosile Vasconcellos notent : « Depuis une dizaine d'années, on assiste en France à la parution d'un ensemble de travaux concernant l'analyse des pratiques professionnelles » (p. 35), mais « ce thème n'apparaît qu'assez récemment dans la formation des enseignants » (p. 41) pour lesquels il apparaît que les connaissances reconnues utiles sont de l'ordre de pratiques professionnelles « déterminées par l'institution scolaire, par les conditions de travail ainsi que par le contexte d'interactions dans la classe » (p. 43).

En 2001, paraît au BOEN n° 32 du 6 septembre la circulaire n° 2001-150 du 27 juillet 2001 relative à l'« Accompagnement de l'entrée dans le métier et (la) formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation ». Ce texte entérine l'importance à accorder à l'analyse des pratiques au sein du dispositif de formation continuée :

> « **L'analyse des pratiques, une démarche à privilégier.**
> Les ateliers d'analyse de pratiques qui permettent d'identifier et d'analyser des expériences professionnelles avec des collègues et des experts doivent être privilégiés : études de cas, mise en relation des résultats obtenus et des démarches utilisées, analyse des incidents critiques et des réussites, etc. Ils nécessitent une organisation particulière : étalement dans le temps, groupes restreints et travail de proximité…
> Une démarche d'analyse de pratiques bien comprise fait appel à de fortes compétences et ne doit pas être confondue avec de simples échanges de pratiques. » (*BOEN*, n° 32, 2001)

Début 2002, une étude critique de Jean-François Marcel, cosignée par plusieurs autres universitaires (Marcel *et alii*, 2002), sollicite des praticiens de s'inscrire dans des problématiques mieux définies : s'agit-il, dans l'analyse des pratiques, de travailler sur le savoir produit par l'action, ou bien sur l'acquisition de maîtrise d'action, ou encore sur l'évolution du contenu souhaitable de cette action ? À partir de la réponse à cette question, un certain nombre de paradigmes de recherche et les méthodologies de travail qui leur sont adaptées s'imposeront aux divers acteurs. Pour ce qui me concerne, il est clair que le dispositif que j'assume vise une meilleure maîtrise de l'action par l'apprenti-professeur qui a sollicité mon aide, et donc que la méthodologie qui m'échoit est de faire de son expérimentation l'ancrage de ses apprentissages, et des discours et comportements des divers acteurs les indicateurs et les régulateurs de ce qui est ainsi mis en question. D'autres feraient sans doute d'autres choix, mais, personnellement, je n'ai d'autre recours que celui de m'affirmer comme formateur d'enseignants et ce type de contrat avec mes

étudiants détermine entièrement la posture épistémologique de mes engagements vis-à-vis de leur propres productions.

En octobre 2002, une université d'automne à l'initiative du Programme national de pilotage du ministère de l'Éducation nationale propose d'approfondir les modalités et les objectifs attendus de tels dispositifs :

> « L'analyse des pratiques en formation des enseignants est relativement récente… Hier, aux allures innovantes ou aventureuses, elle renvoyait à l'innovation, à l'occasionnel, au marginal. Aujourd'hui , elle devient banale et prescrite. Elle renverrait presque à l'ordinaire. En même temps, elle devient générale et confuse » (Nadot, 2003, p. 15.)

Il faut donc distinguer les diverses modalités et finalités de ces moments d'analyse :

> 1 - « **L'analyse de pratiques, un outil pour transmettre des savoirs jugés utiles à la pratique**
> Conçue comme une aide à la transmission, elle permet de travailler la pratique en s'appuyant sur une modélisation. L'analyse de pratiques se fait alors selon une décomposition a priori des tâches supposées essentielles pour la pratique et elle aide à l'identification des écarts entre activité programmée et activité réalisée. L'analyse de pratiques est donc un outil permettant de décrire et d'expliquer l'activité » (*idem,* p. 20.)

C'est, dans ce cas, un simple avatar de l'« art d'apprendre » et des dispositifs d'apprentissage par analyse de l'action fort répandus en milieu industriel.

> 2 - « **L'analyse de pratiques, un outil pour problématiser les pratiques et leurs singularités**
> L'action est considérée ici comme insuffisamment programmable. L'hypothèse est que chaque praticien doit mobiliser dans l'action plus de connaissances que la formation ne peut transmettre et qu'il existe une intelligence en acte » (*idem,* p. 21.)

Ceci correspond davantage aux nouvelles tendances d'analyse du travail développées par l'ergonomie contemporaine (voir Clot, 2000) ainsi qu'aux recherches autour de la notion de *praticien réflexif*.

> 3 - « **L'analyse de pratiques, un outil pour travailler l'implication du praticien**
> L'hypothèse est qu'il existe des caractéristiques personnelles qui entrent en jeu de manière décisive dans la pratique. Ces caractéristiques peuvent affaiblir ou développer les capacités à agir. L'analyse de pratiques permet de les identifier et de les discuter » (*ibidem.*)

Ici, la référence est plutôt celle du sujet en situation tel que les psychologues, psychosociologues et psychanalystes aiment à le définir.

Bien sûr, on ne peut trancher *a priori* en faveur de l'une ou l'autre de ces perspectives. La première est bien connue des formateurs en milieu professionnel ; je n'y insisterai donc pas. En revanche, je vais développer les implications que comportent pour la formation des enseignants les 2ème et 3ème orientations de travail.

2. La place prise par le développement de la réflexivité comme objectif de formation des enseignants ; ses liens avec la prise en compte de la « *professionnalisation* » de la fonction enseignante

L'analyse des pratiques n'est pas une finalité en soi. C'est tout au plus un moyen. Le véritable objectif qui ressort de l'observation des dispositifs mis en place, c'est l'exigence de développement de la réflexivité. Philippe Perrenoud insiste sur ce point :

> « Le paradigme du patricien réflexif est complexe… Depuis bientôt une vingtaine d'années, aux États-Unis puis dans le monde, ce paradigme a inspiré plus ou moins explicitement les travaux sur la formation des maîtres… Toutefois, identifier et valoriser une posture et une pratique réflexives ne dit pas encore comment y former. L'enjeu n'est pas d'apprendre tout bonnement à réfléchir » (Perrenoud, 2001a, pp. 43-44.)

Le comment renvoie au pourquoi. Si, dans les constats auxquels on veut répondre, on privilégie la pensée commune des novices (complexité des situations d'enseignement et changement massif et multiforme de ses conditions d'exercice), on privilégiera les moyens qui mettent en œuvre la métacommunication et la métacognition. C'est, par exemple, ce que proposent deux chercheures de Sherbrooke, par le biais du recours aux « cartes mentales » (Bessette et Duquette, 2003). D'autres mettent en évidence les liens qui peuvent exister entre une situation de partage de ses propres innovations pédagogiques et le développement de l'« autosupervision » (capacité d'identifier la nature et l'impact de ses propres modalités d'intervention, *cf.* Brunelle, 2000). Certaines universités, notamment l'université Notre-Dame-de-la-Paix de Namur[4], proposent des cycles complets de formation à la ré-

4. Facultés universitaires Notre-Dame-de-la-Paix, Namur, Centre d'étude et de formation pour enseignants et formateurs, cycle de formation à la réflexivité ; en ligne : <www.det.fundp.ac.be/cefope/ressources/reflexivite.html>

flexivité, en liaison avec le programme européen Comenius. Dans tous ces contextes, on cherche à mettre au point des outils et des procédures.

Un autre courant consiste à considérer que c'est dans la nature même du travail sur les connaissances, travail spécifique à l'enseignement, que réside l'obligation de réflexivité :

> « Le travail de l'enseignant ne se limite pas à utiliser des connaissances : il est toujours un travail sur des connaissances, ce qu'on appelle un travail réflexif où les connaissances sont réinvesties comme des ressources rendant possible la production et la reproduction de ces mêmes connaissances. Autrement dit, dans le travail réflexif, les connaissances du travailleur ne sont pas seulement des outils utilisés dans le travail, elles sont aussi constitutives du travail lui-même, ainsi que de l'identité du travailleur. […] L'expérience du travail n'est donc pas qu'un lieu où l'enseignement applique des connaissances, elle est elle-même connaissance du travail sur des connaissances, bref, réflexivité, reprise, reproduction, réitération de ce que l'on sait dans ce que l'on sait faire, afin de produire sa propre pratique professionnelle » (Tardif & Lessard, 1999, p. 373.)

Bernadette Noël (1997) y avait insisté à propos de la métacognition. Philippe Perrenoud le redit à sa manière : « La formation réflexive ne saurait être une discipline spécifique… Elle n'est pas de l'ordre du savoir mais du rapport au savoir, du regard sur l'action, de la posture critique, de la compétence » (Perrenoud, 2001a, p. 43.)

L'essentiel n'est ni dans les outils de formalisation de l'analyse, ni dans le caractère exceptionnel ou emblématique des performances prises en compte, mais dans l'aptitude à développer une attitude, à tout simplement se poser des questions : ce sont les questions que je me pose qui définissent mon professionnalisme et aucune question n'est interdite ni superflue. Je dois simplement apprendre à gérer ces questions pour qu'elles jouent leur rôle de régulation ; elles sont les indices que je prends pour organiser ma conduite, pour parvenir à une certaine efficacité, pour rester conscient de mon activité d'enseignement au moment où je la réalise.

« Travailler en double piste », le maître mot de la formation des formateurs d'adultes des années 70 devient ainsi l'emblème de la pratique enseignante « tous terrains », car enseigner, c'est d'abord reconstruire pour soi-même un objet de savoir, pertinent et partageable, et ceci ne peut se faire qu'à travers un questionnement adéquat. L'évidence n'existe pas. La réflexivité est une quête permanente d'authentification du rapport à la connaissance. Elle peut être conduite de multiples manières. Encore faut-il que l'authentification s'esquisse, et, lorsque ce moment advient, cela correspond sans aucun doute à ce que Piaget appelait « prise de conscience », qui est compréhension structurante de l'étayage du savoir (Piaget, 1974a).

Sans dénier le bien-fondé de ces considérations épistémologiques, Philippe Perrenoud rattache l'exigence de développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant aux nouvelles conditions sociales d'exercice du métier, c'est-à-dire aux exigences de professionnalisation qui pèsent sur lui. Du point de vue qui est celui du discours sociologique, le débat nord-américain sur la professionnalisation du métier d'enseignant

> « reste inintelligible si l'on ignore une distinction, banale dans les pays anglo-saxons, mais qui n'a pas d'équivalent en français, entre une profession et un métier. […] L'usage anglo-saxon réserve le statut de profession à des métiers bien définis, ceux dans lesquels il n'est ni opportun, ni même possible, de dicter aux praticiens, dans le détail, leurs procédures de travail et leurs décisions. […] Un professionnel est censé réunir les compétences du concepteur et celles de l'exécutant : il identifie le problème, le pose, imagine et met en œuvre une solution, assure le suivi. Il ne connaît pas d'avance la solution des problèmes qui se présenteront dans sa pratique. [Cela exige donc de sa part] une démarche de résolution de problèmes, une forme d'invention, plutôt que l'application d'un répertoire de recettes, […] la capacité de gérer l'écart entre travail prescrit et travail réel. Cet écart varie selon les métiers. […] Dans les métiers de l'humain, la part du prescriptible est plus faible que dans les métiers techniques » (Perrenoud, 2001b, pp. 12-13.)

Mais, si l'enseignement est, à proprement parler, un « métier de l'humain », il convient de ne pas s'arrêter en si bon chemin et de prendre également la mesure de ce que cette définition implique. Comme le dit notre auteur : « Le plus formateur n'est-il pas d'accéder aux coulisses de l'action, aux doutes, aux échecs, aux rêves, aux ambivalences du patricien ? » (Perrenoud, 2001a, p. 43)

3. La nature propre du travail d'enseignement en tant que travail sur autrui et l'implication éthique du praticien

Cette approche se traduit dans la prise en compte de la distinction introduite par Aristote entre *poïesis* et *praxis*. La clarification qu'elle permet est majeure pour ce qui concerne les objectifs aujourd'hui assignables à la formation des enseignants.

Le travail enseignant ne peut être une simple *poïesis*, c'est-à-dire une simple fabrication de savoirs, d'élèves, de citoyens. Il est, d'abord et avant tout une *praxis*, c'est-à-dire « ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie » (Castoriadis, 1975, p. 103). À la critique de Castoriadis qui dénonce l'illusion de *poïesis* pure (concrétisation de l'idéologie étatique, *in L'Institution imaginaire de la société*, 1975) répond,

près de trente ans plus tard, l'étude magistrale de François Dubet (*Le Déclin de l'institution*, 2002) qui analyse, entre autres, l'évolution des conditions d'exercice de l'enseignement. Naguère, il existait une attente très précise, relayée par l'enseignement en écoles normales, de l'institution à l'égard du travail enseignant :

> « Le programme institutionnel s'inscrivait dans un type de relation à autrui, celui que l'instituteur, le prêtre ou le médecin pouvaient mettre en œuvre avec leurs élèves, leurs fidèles ou leurs malades… 1) Ce programme considère que le travail sur autrui est une médiation entre des valeurs universelles et des individus particuliers ; 2) il affirme que le travail de socialisation est une vocation parce qu'il est directement fondé en valeurs ; 3) il croit que la socialisation vise à inculquer des normes qui conforment l'individu et, en même temps, le rendent autonome et libre » (Dubet, 2002, pp. 13-14.)

Fort de ces conceptions, l'instituteur de la République pouvait endosser la « fonction agentique » décrite par Stanley Milgram (1974), laquelle est, selon Alice Miller (1985), l'une des « racines de la violence dans l'éducation de l'enfant ». Le « programme institutionnel » demandait à l'instituteur de la République de donner la priorité à la fabrication, grâce à l'enseignement scolaire, de bons petits patriotes, de bons petits soldats, de bons petits républicains. Manifestement, nous n'en sommes plus là aujourd'hui !

> « Le programme institutionnel n'est plus le cœur du travail sur autrui… ce qui renvoie presque toujours à une nostalgie, à un âge d'or que les enseignants voient s'éloigner… les institutions, l'école notamment, ayant été largement identifiées à l'identité d'une nation qui se voulait homogène, moderne et républicaine » (*idem*, p. 14.)

Cette évolution a un impact certain sur le travail de l'enseignant du primaire et sur la manière dont on peut envisager sa formation.

> « Plus on s'éloigne du programme institutionnel, moins le travail sur autrui se présente comme l'accomplissement d'un rôle et plus il est une expérience composite, expérience qui renvoie à l'expérience, elle aussi composite, des « objets » de ce travail » (*ibidem.*)

Les transformations qui s'ensuivent et que l'on remarque dans les pratiques scolaires sont majeures : on accepte de voir l'enfant derrière l'écolier, et non plus seulement l'élève ; on cherche à ce qu'il développe pleinement ses capacités d'activité ; ses difficultés psychologiques ou relationnelles sont prises en compte dès qu'apparaissent des difficultés d'apprentissage ; on sollicite les parents pour qu'ils assument leur part de travail en partenariat.

> « Il faut sortir de la classe et sortir la classe au stade, au musée, au théâtre, au concert, et cela d'autant plus que les enfants sont socialement défavorisés. Enfin, il convient, sinon de soigner et de guérir des élèves qui souffrent, de les

> orienter vers des psychologues et les travailleurs sociaux capables de les prendre en charge » (*idem*, p. 111.)

D'où la conclusion relative au rôle de l'enseignant et à sa formation :

> « Bien que le métier d'instituteur ne soit pas éclaté, il reste qu'il ne peut plus être décrit comme l'accomplissement d'un rôle déjà écrit… Le métier engage le sujet, il implique une sorte de vocation et d'engagement personnel. Cela explique sans doute le sentiment toujours affirmé d'une grande distance entre la formation reçue et la pratique professionnelle. Les instituteurs ne peuvent que mesurer la faible cohérence des principes (développés au fil de leur formation) dès lors qu'ils s'adressent à des élèves réels. "En stage et à l'IUFM, on n'apprend pas grand' chose"… Les maîtres d'école disent tous avoir appris l'essentiel de leur métier sur le tas » (*idem*, p. 117.)

Sur un autre plan, qui n'est plus celui de l'étude de l'évolution sociologique des conditions d'exercice d'une profession, mais qui est celui des options pédagogiques assumées par les maîtres et des valeurs transmises par l'école, la même distinction entre *poïesis* et *praxis* se révèle féconde. Elle est exploitée et, reconnaissons-le, systématisée dans l'exposé que Francis Imbert fait de *L'impossible métier de pédagogue* (2000). La *poïesis* est relation à la matière, fabrication. Elle soumet les moyens aux fins. La *praxis* est relation à l'autre, incertitude, recherche d'assentiment et de rencontre à partir d'une sollicitation. Une *praxis* enseignante authentique

> « conserverait du sens de la praxis aristotélicienne de ne pas se résumer à la pure et simple production de savoirs mais de soutenir en classe l'avènement d'actes et de paroles dont les enfants, dans des conditions données, fussent-ils élèves de section maternelle, puissent se révéler les auteurs à part entière » (Imbert, 2001.)

La distinction paraît suffisamment importante, du point de vue des options pédagogiques qu'elle permet de mettre à jour, pour que Philippe Meirieu en fasse le principe organisateur d'une de ses conférences récentes.

> « Dans la *poïesis*, le créateur définit lui-même l'objet qu'il fabrique ; il assume le contrôle du processus. Dans la *praxis*, un sujet accompagne un sujet en émergence, grâce à l'intelligence qu'il a de ce qui se joue dans l'interaction. Dans la *praxis*, nous sommes dans l'éthique : l'autre est, comme moi, un sujet en développement ; acceptant l'imprévisibilité et l'événement, nous essayons de nous comprendre en situation et d'exercer notre jugement » (Meirieu, 2004, tableau 8.)

À partir de cette distinction se décline tout un ensemble de tensions et d'oppositions, de dilemmes inhérents à la relation éducative qui constituent autant de grilles d'analyse de la pratique enseignante. L'éthique de l'« agir communicationnel » s'inscrit au cœur du métier ainsi redéfini.

En conclusion à cette réflexion sur les enjeux

Le résumé des étapes parcourues amène à insister sur le sens qu'elles peuvent contribuer à donner à la conduite et à la rédaction d'un mémoire professionnel de type « mémoire croisé » :

- Analyse de pratiques : déjà en 1997, Madeleine Maillebouis et Maria-Drosile Vasconcellos signalaient l'opportunité de l'élaboration de mémoires professionnels en IUFM en tant que dispositifs particuliers d'analyse :

> « la pratique répandue dans les IUFM d'élaboration d'un mémoire professionnel représente l'occasion d'analyser les compétences sollicitées et engendrées dans ce type d'exercice. La caractéristique principale de ce type de mémoire est qu'il prend pour objet une pratique sociale et professionnelle… [Il] permet, en outre, d'envisager des actions possibles, de se donner des buts, de préciser des intentions, de planifier son activité… [et assure le] développement d'une capacité de questionnement ancrée dans une pratique réelle… Ces dispositifs relèvent d'une volonté d'investigation et de compréhension de la complexité de plusieurs processus à l'œuvre dans l'acte d'enseigner. Ils contribuent ainsi à approfondir les interrogations sur l'interprétation et la conceptualisation des pratiques de référence et des compétences qu'ils mobilisent » (Maillebouis et Vasconcellos, 1997, p. 48.)

- Mise en place des conditions d'une réflexivité partagée :

> « C'est la mise en mots du vécu qui permet l'apprentissage et le changement. Lorsque le moment réflexif n'est pas présent, la formation redevient conseil et modélisation. Par contre, c'est l'articulation entre vécu expérimenté par chacun puis mis en mots, la réflexion et la confrontation au sein du groupe de pairs qui favorise la construction de pratiques nouvelles… le rapport au savoir [devient] professionnel et non plus instrumental… Il permet de formaliser et de théoriser la pratique par le détour réflexif » (Altet, 2000, p. 153.)

- Réalisation d'un projet commun imposant une réelle collaboration : c'est ce lien entre projet interdisciplinaire, réalisation du mémoire professionnel et développement du travail en équipe, que Gilles Baillat et Jean-Pierre Renard font dans leur exposé des perspectives d'évolution de la formation des enseignants en IUFM : « Le mémoire professionnel peut constituer un incitateur fort au travail en équipe, ne serait-ce que dans le cadre des mémoires réalisés à plusieurs professeurs stagiaires appartenant, qui plus est, à différentes disciplines » (Baillat & Renard, 1999, p. 40.)

En préalable, ils n'avaient pas manqué de préciser :

> « A la limite, la polyvalence comme l'interdisciplinarité pourraient être considérées comme des prétextes permettant de poser comme véritable enjeu stratégique, pour l'évolution des pratiques de classe, la question du travail en équipe » (*id.*, p. 33.)

- L'agir communicationnel au cœur de la *praxis* enseignante : dans l'instruction donnée à autrui (*poïesis* : imposition, transformation), les critères de réussite de l'action vont de soi sous réserve que chacun se soumette à la place qui lui est imposée, alors que dans la coopération (*praxis*), il convient d'expliciter les modalités qui permettront à chacun de tenir son rôle sans qu'il n'y ait de détriment ni pour l'un ni pour l'autre. C'est le sens de fondement moral qu'Habermas reconnaît à l'« activité communicationnelle » :

> « L'activité communicationnelle se produit lorsque les acteurs acceptent d'accorder leurs projets d'action de l'intérieur et de ne tendre vers leurs buts respectifs qu'à la seule condition qu'une entente sur la situation et les conditions escomptées existe ou puisse être ménagée. […] Cela étant, alors que la description des structures de l'activité immédiatement orientée vers le succès suffit pour le modèle d'action stratégique, il faut, pour le modèle d'activité orientée vers l'intercompréhension, spécifier les conditions qui rendent possible une entente par la communication et grâce auxquelles un *alter* peut relier ses actions à celles d'un *ego* » (Habermas, 1983, pp. 148-149.)

Ceci suppose apprentissage, et adaptation progressive. C'est une condition de réussite de l'action en même temps que cela en est un des bénéfices les plus marquants. D'une coopération réussie, le sujet tire profit non seulement dans le résultat concrètement obtenu mais également dans la mise au clair de son implication, dans le retentissement qu'ont sur lui certains incidents critiques, certaines situations d'incertitude ou certaines résistances inattendues, que ces résistances ou difficultés viennent du groupe d'élèves ou du sujet lui-même.

- L'interaction entre pairs comme soutien à l'apprentissage : l'essentiel de ce qui se joue dans l'interaction en apprentissage n'est pas de l'ordre de l'échange d'informations, ni même de l'ordre d'un guidage méthodologique, mais plutôt de l'ordre de la réassurance par rapport à l'action (autorisation, validation, encouragement). « J'accepte de dépasser mes propres limitations, appréhensions et incertitudes, et je me laisse contaminer par l'assurance de l'autre. » À plusieurs, on se soutient ; on s'aventure à oser, et la manière dont peut être raconté et mémorisé ce qui a été vécu fait partie de l'apprentissage.

Dans l'expérience menée de manière isolée, l'échec et l'incertitude sont propices au déni et à l'oubli : je n'apprends bien que de ce que je réussis.

Dans l'expérience menée à plusieurs, l'échec est un des ferments de l'histoire qui désormais nous lie, ingrédients d'un conte, avec ses péripéties et sa conclusion toujours instructive : parce que cela a été partagé, cela peut plus aisément devenir quelque chose qui se raconte et qui, peu à peu, sera intériorisé et réfléchi.

Dans l'analyse de pratiques menées en coopération, cette dimension propre au soutien dans l'apprentissage est flagrante, et elle a joué d'une manière notoire dans le travail en interaction qu'avec Anaëlle et Céline nous avons mené.

II. L'organisation et le suivi de « *mémoires croisés* » : quelques exigences méthodologiques

1. Un projet interdisciplinaire commun, mené en coopération : co-construction et partage de savoirs

L'élément fondateur du « mémoire croisé », c'est le caractère interdisciplinaire du projet construit en commun par les deux professeurs stagiaires, projet modulé pour pouvoir s'adapter aux situations propres aux trois niveaux parcourus au fil des trois stages et mené par chacun pour son propre compte sous la supervision de l'autre.

Le choix des disciplines concernées par le projet doit se faire en lien avec la formation antérieure de chacun des professeurs stagiaires, non que chacun ait nécessairement déjà expérimenté une situation d'enseignement dans un champ disciplinaire particulier (le passage d'une situation d'apprentissage à une situation d'enseignement pourra se révéler riche en découvertes et en réajustements), mais néanmoins que chacun puisse, sur la partie qui le concerne, s'appuyer sur des savoirs didactiques précis, une formation personnelle soutenue par un goût pour la matière à enseigner et une bonne maîtrise des objectifs assignés à cet enseignement. Ceci permettra de garantir la réciprocité dans l'échange des savoirs.

En définissant ainsi la situation, c'est à la notion québécoise d'apprentissage coopératif que je fais référence : elle suppose une certaine dissymétrie et une certaine complémentarité dans l'apport de chacun, ce qui peut contribuer à entrecroiser des apprentissages de nature diverse : « On n'apprend bien que ce que l'on enseigne », ou encore « Enseigner, c'est apprendre deux fois » (tutorat) ; « On apprend mieux lorsque l'autre est proche que lorsqu'il est loin », ou « On n'apprend bien que ce que l'on voit faire » (observation participante, imitation) ; « On apprend de ce que l'autre apprend » (vicariance). Le plus souvent, il s'agira d'un apprentissage diffus, composite, que la contrainte d'explicitation incluse dans l'écriture du mémoire viendra formaliser et institutionnaliser.

1.1. L'interdisciplinarité

Elle est inscrite dans l'exigence de polyvalence attendue des professeurs des écoles, et, dans ce cas précis, elle apparaît autant comme une opportunité que comme une contrainte. Bien sûr, il convient de choisir entre les différents termes qui se partagent la réflexion sur les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre :

- pluridisciplinarité (un même objet vu sous l'angle propre à plusieurs disciplines, par exemple : le port de Saint-Pierre, géographie marine, histoire, économie, pratiques festives et culturelles) ;
- transdisciplinarité (des compétences communes recherchées à travers des mises en œuvre de diverses natures, par exemple le français en lecture d'énoncés arithmétiques ou dans la fabrication de fiches de technologie) ;
- interdisciplinarité (des objectifs propres à chacune des disciplines à travers des activités articulées entre elles, par exemple, musique et expression corporelle en danse).

(Pour des références plus complètes, voir Deviterne *et alii*, 1999, ainsi que Baillat et Renard, 1999, déjà cités.)

Personnellement, je préfère rechercher l'interdisciplinarité, qui laisse place à une évaluation des résultats obtenus dans chaque domaine concerné, alors que la transdisciplinarité (ou la transversalité) bute toujours sur la question de la décontextualisation et du transfert et que la pluridisciplinarité prend parfois l'aspect d'inventaires à la Prévert, légitimement soucieuse de synthèse mais peu structurante dans une phase d'initiation.

L'interdisciplinarité suppose que chacun s'investisse dans la part qui le concerne et apporte à son partenaire toutes les indications utiles afin que celui-ci puisse, lui aussi, réaliser une animation pertinente et efficace, là même où il s'en sentait peu sûr.

1.2. La réciprocité dans l'échange et le partage de savoirs

Je n'insisterai pas sur cet aspect qui est essentiel à l'équilibre du système et à l'efficacité du dispositif d'apprentissage.

Depuis quelques années, en France, la notion d'échange réciproque des savoirs a connu une certaine médiatisation, notamment à la faveur du développement de l'autoformation et de la validation des acquis de l'expérience. C'est en 1970 que Claire Héber-Suffrin, alors institutrice à Évry, a conçu le premier « réseau d'échanges réciproques de savoirs ». Elle voulait que des élèves, désabusés par une scolarité chaotique, reprennent goût à l'étude grâce au plaisir qu'ils pouvaient découvrir à faire partager leurs propres compétences. Ce type d'initiative connut un grand succès. Les réseaux se multiplièrent

rent, s'organisèrent en mouvement et se dotèrent d'une charte. Plusieurs colloques universitaires et plusieurs numéros spéciaux de revues pédagogiques se firent l'écho de leur dynamisme. Dans ces diverses publications, on trouve des indications riches d'enseignements sur la manière d'organiser les échanges et surtout de s'assurer qu'ils sont réellement réciproques. Sur ce thème, on consultera donc avec profit les propos de Claire Héber-Suffrin (2001a et 2003), et la documentation mises en ligne par le mouvement des réseaux (<www.mirers.org>.)

1.3. L'inscription dans la durée

Le projet commun, pour être vraiment coopératif et interdisciplinaire, doit s'inscrire dans la durée, c'est-à-dire se dérouler sur la totalité de l'année de formation initiale des professeurs stagiaires, afin d'être mis à l'épreuve dans chacun des trois cycles d'enseignement abordés au cours des stages : l'interdisciplinarité, comme effort de mise en articulation, ne se valide bien qu'à travers les formes variées que cette articulation peut prendre aux différentes étapes de la scolarité. L'évolution des objectifs de chaque domaine, au fil des cycles, n'est pas indépendante du développement global, cognitif et motivationnel, de l'enfant, et le réaménagement nécessaire des rapports respectifs entre disciplines et objectifs de formation est essentiel à la réflexion pédagogique des nouveaux enseignants s'ils veulent bien comprendre comment se construit progressivement l'autonomie de l'élève. Le réajustement intercycle est une étape nécessaire de la prise en compte du développement de l'enfant et donc de l'apprentissage du métier d'enseignant.

1.4. La mise en écho

C'est une opportunité que signalent plusieurs auteurs. Pourquoi ne pas introduire, à l'occasion de l'interdisciplinarité, un moment de métacognition ? Par exemple, dans la réalisation d'un projet de spectacle de danse, un moment où l'on propose aux élèves de s'interroger chacun pour lui-même :

> « À quoi suis-je surtout sensible (aux sons ou aux mouvements de mon corps) ? Est-ce que je pourrais faire les mêmes mouvements avec le même rythme, sans la musique ? Est-ce que je pourrais imaginer une autre musique qui irait mieux avec ce que je peux faire ou sais faire avec mon corps ? Comment est-ce que je mémorise ? Comment puis-je imaginer des changements ? Comment est-ce que je ressens ce que d'autres ont fait comme mouvements ? etc. »

Il s'agit là simplement d'un conseil en forme de construction en abyme : ce qui doit se passer entre professeurs stagiaires à l'occasion de la mise en place et de la conduite d'un projet interdisciplinaire doit pouvoir trouver sa

transposition auprès des élèves, et réciproquement. Si l'on introduit la méta-cognition auprès des élèves, sans doute la pratiquera-t-on plus aisément dans ses rapports de coopération avec son condisciple (?) !

2. La mise en place des conditions d'un accompagnement réciproque : les avatars du co-conseil

Les Instructions officielles sont claires : l'analyse de pratiques ne se résume pas à un simple échange d'expériences. Généralement, elle est conduite par un animateur qui n'est pas nécessairement spécialiste du contenu mais qui est formé à l'écoute et aux techniques de relances en entretien et en animation de groupes. Par assimilation avec les dispositifs de formation en psychothérapie, on a tendance à nommer « superviseur » cet animateur. La définition qu'en donne Pierre Vermersch dans son *Glossaire* précise :

> « Il existe plusieurs termes qui décrivent des pratiques équivalentes dans des cadres professionnels spécialisés : le terme de supervision vient du monde de la psychothérapie, alors que celui de contrôle vient de la psychanalyse ; dans l'industrie, on va rencontrer le terme de debriefing, ou de séance d'analyse. Tous ces termes connotent la présence d'un "superviseur", d'un "animateur", d'un "régulateur" qui gère la séance, contrairement aux situations de co-vision, de co-conseil, aux groupes d'échanges de pratiques dans lesquels il n'y a pas d'animateur désigné et où tout repose sur le principe de parité » (Vermersch, 1997, p. 220.)

La différence entre les deux types de situations me paraissait assez claire, et donc, lorsqu'Anaëlle et Céline me soumirent leur projet, je leur conseillai tout naturellement de mettre en place une technique de co-conseil et de s'inspirer des règles habituellement recommandées dans ce dispositif de mutualisation de l'écoute et d'attention portée au vécu et au ressenti de l'autre.

Las ! Ce qui me paraissait simple d'accès, puisque je l'avais moi-même pratiqué il y a plus d'une vingtaine d'années, se révèle aujourd'hui obsolète. Le co-conseil, comme technique enseignée de partage en vue de développement personnel, a disparu du champ de la formation « grand public ».

Au départ, cette technique s'était développée dans la mouvance rogérienne des relations d'aide centrées sur la personne et se pratiquait dans des contextes variés, le plus souvent proches des préoccupations professionnelles et familiales quotidiennes. Aujourd'hui, elle se réfugie dans les formations qualifiantes mises en place pour les professionnels en charge de publics spécifiques : l'orientation professionnelle à l'INETOP (Cnam) ou à l'INOIP (Afpa), la gestion des conflits et du management social en entreprise (Sciences-Po), les intervenants du planning familial, ou les services sociaux en charge de populations concernées par l'alcoolisme ou le sida (Tourette-

Turgis, 1996). Dans ces divers contextes, elle est définie comme une formation à l'auto-supervision de l'entretien.

Le principe du co-conseil est assez simple : il suffit de développer une attitude d'écoute positive, non évaluante, soucieuse de maintenir le lien et la qualité d'implication de l'interlocuteur dans sa recherche de communication, le plus proche possible de son vécu et de son ressenti. Le co-conseil, c'est d'abord un espace d'accueil, de respect, de sollicitation, une présence transitionnelle de l'autre entre soi et soi, une aide à l'élucidation, un service à se rendre réciproquement.

Dans le contexte institutionnel qui est aujourd'hui le nôtre, on peut considérer que c'est le groupe de chercheurs et de praticiens rassemblés autour de Pierre Vermersch (Grex : Groupe de recherche sur l'explicitation) qui reprend à son compte la méthodologie d'entretien la plus proche de celle préconisée dans l'ancien co-conseil. Les techniques mises au point dans le cadre de ce groupe de recherche visaient initialement l'« extraction des connaissances », c'est-à-dire cherchaient à éviter la perte de savoirs d'expérience qu'occasionnait fréquemment le départ en retraite d'agents professionnels hautement qualifiés. À l'usage, il est apparu que cette technique pouvait rendre d'énormes services en formation et notamment pouvait être la base d'une formation de formateurs à l'analyse de pratiques. Nadine Faingold, professeure à l'IUFM de Versailles, conduit ainsi à la fois des formations de formateurs d'enseignants et une recherche sur ce thème auprès de maîtres formateurs. L'ensemble des travaux réalisés par le groupe ainsi que les outils mis au point et les articles ou interventions réalisées en diverses occasions sont accessibles en ligne (<www.expliciter.net>), ce qui fait de ce site une base de ressources fort appréciable en vue d'une autoformation à l'entretien de formation (voir, entre autres : Bénetière, 1997, et Faingold, 1997).

Dans un autre domaine, celui de l'analyse du travail, il faut signaler l'apport d'un psychologue spécialisé en ergonomie qui a remis en honneur une technique particulière d'explicitation de la réflexion en vue de l'action : l' « instruction au sosie » (Clot, 2000). Malheureusement, les applications de cette technique semblent assez peu développées et bénéficient surtout à celui qui est dans la position de transmettre son savoir sur sa pratique bien plus qu'à celui qui tient la position de sosie. Bien sûr, ce type de remarque devient une banalité dès lors qu'on s'intéresse aux résultats des mises en situation d'enseignement mutuel.

Dernier élément, et non le moindre, à prendre en compte dans le dispositif d'accompagnement réciproque d'un « mémoire croisé » : aussi bien dans l'entretien d'explicitation que dans l'instruction au sosie, chaque séance est enregistrée au magnétophone et le décryptage des bandes est assuré par celui

qui s'est livré à l'entretien, lui donnant ainsi l'occasion de revenir d'une manière distanciée sur la signification réelle de ce qu'il a cherché, et peut-être réussi, à exprimer.

On pourrait donc imaginer un dispositif d'accompagnement un peu plus systématique que celui, assez informel, que j'ai proposé à Anaëlle et Céline, à savoir :

- avant chaque stage, une double séance d'instruction au sosie, réalisée, alternativement et pour la partie qui la concerne, par chacune des deux stagiaires dans la matière où elle pense maîtriser le mieux les conditions de son intervention ;
- au retour du stage, une séance d'entretien d'explicitation sur un certain nombre de temps forts vécus en stage dans le cadre des séances ayant un rapport avec le projet commun, là encore, alternativement, et sans doute, pour éviter la surcharge et les effets d'écho, à des moments différents.

Inscrire ces séances dans un calendrier précis, leur accorder un volume horaire suffisant, se donner des échéances pour la transcription des enregistrements, éventuellement – si cette transcription donne lieu à commentaires – conserver trace de ces échanges après-coup, voilà donc ce qui semble constituer un dispositif minimal d'accompagnement d'un « mémoire croisé » en phase de réalisation.

3. Le travail d'écriture, outil et étape de formation. De l'expérience menée en stage à la rédaction du mémoire. De la rédaction à la soutenance.

Dès lors que, dans un « mémoire croisé », on privilégie la mise en place concertée d'un projet, sa réalisation et sa réappropriation progressive grâce aux échanges, confrontations, et réajustements inscrits dans la dynamique de coopération. Le travail d'écriture intervient à plusieurs étapes et non seulement comme concrétisation contrainte, finale et formelle, exercice de style, passage obligé de la certification-titularisation.

La place du travail d'écriture dans la dynamique de formation que constitue le mémoire professionnel a déjà fait l'objet d'études et de synthèses fort intéressantes, par exemple celle présentée par Florent Gomez (2001, pp. 54-63). Je n'y reviendrai donc pas.

Ce que je souhaite simplement rappeler ici, comme des pierres blanches balisant un chemin, ce sont les fonctions propres que l'écrit remplit en accompagnement de la réflexion.

1. L'écriture ne laisse pas simplement des traces réutilisables ultérieurement. Elle constitue un engagement, préliminaire à une véritable objectivation de la réflexion. Elle est le premier pas qui ouvre le chemin, la pierre de seuil à partir de laquelle va se définir un espace habitable par la pensée. Parlant d'un compte rendu qu'elle se propose de faire sur les travaux du Groupe de recherche sur l'explicitation, Mireille Snoeckx écrit :

> « Faire le point à partir de ce qui s'est passé, c'est une écriture qui m'est nécessité… Si je ne fais pas cette écriture, les savoirs qui émergent pour moi de ces journées vont rejoindre tous les autres qui s'incorporent sans se nommer et restent à l'état de friches conceptuelles. Je me sens démunie pour commencer, mais je ne vais pas me laisser freiner par ce désarroi. Je vais laisser parler les choses en moi, essayer de ne pas laisser fuir les pistes entrevues » (Snoeckx, 2001, p. 16.)

Courage des commencements ! Courage nécessaire et fondateur, qui permet au narrateur de prendre une légère distance, de marquer un retrait à peine perceptible par rapport à celui qui marche, mais qui, en même temps, lui permet de rassembler des bribes de signes qui pourront progressivement se constituer comme carte d'un territoire !

2. L'écriture a, par ailleurs, quelque chose à voir avec la mise en mémoire, c'est-à-dire avec l'apprentissage. C'est ce que note Jean-Albert Chatillon (Chatillon, 2000) :

> « Se pose alors la question du rapport de l'écriture… censée concourir directement à la formation d'une nouvelle professionnalité » (p. 70). […] La réflexion sur l'action suppose… la possibilité de construire une narrativité qui servira de canevas à l'analyse et ouvrira la voie à une énonciation… à la faveur de laquelle pourra se développer une approche plus conceptuelle des pratiques. Cette narrativité construite sur la pratique est partie prenante de tous les apprentissages » (p. 79.)

Avec d'autres mots, Mireille Cifali tient un discours semblable :

> « Mes recherches m'ont amené à poser comme hypothèse que le récit serait l'espace théorique des pratiques. Cette écriture pourrait être vue comme un des modes d'intelligibilité des situations du vivant… Tout sujet se construit à travers les fragments de son histoire : cela part de bribes, d'événements discontinus et sans lien, et construit finalement une histoire où le sujet se retrouve sans pour autant s'y perdre. Pour un métier, n'en irait-il pas de même ? On parle beaucoup d'identité professionnelle : que le récit – condition de la mémoire – contribue à sa construction, on ne l'évoque que rarement » (Cifali, 1996.)

3. L'écriture se développe comme récit, mais non comme récit de ce qui s'est simplement passé au moment où cela s'est passé, mais comme récit égale-

ment de ce qui se passe actuellement, au moment où je me réapproprie ce qui s'est passé, où je le réinvestis et apprends à le reformuler en mon nom propre, où j'apprends à dire « Je » et à réintroduire ma subjectivité. C'est le point de vue que développe Martine Dumont, professeure à l'IUFM de Paris :

> « L'écriture est le lieu d'une confrontation d'une personne à sa propre pensée sur ce qui s'est passé, sur ce qu'elle a fait. La pensée étant distincte bien évidemment de la simple description, du simple récit. Prendre position sur ce qui a eu lieu suppose d'être capable de passer du narratif, même très précis, même très rigoureux, du matériau écrit, à ce que la personne est capable de dire lorsqu'on l'interroge sur son écrit. Il y a un espace à constituer entre l'écrit de départ et un oral qui va permettre petit à petit d'aboutir à une écriture que j'appellerais, personnellement, une écriture en nom propre, une écriture dans laquelle on parle en son propre nom sur ce qui a eu lieu… On va de quelque chose de très extérieur à ce qui est là, une écriture en surplomb, à une écriture dans laquelle on retrouve la personne et ce qu'elle écrit. Ce qui se modifie à travers un processus d'écriture, c'est le mode de subjectivation du travail. C'est que l'enseignant tout d'un coup se sent autorisé à penser quelque chose de son propre travail, de l'univers de son propre travail, des liens qui sont autour » (Dumont, 1997.)

4. Il y a, bien sûr, la question de l'adressage de l'écrit, mais l'auteur de l'écrit fait partie des interlocuteurs de sa propre écriture, au même titre que son partenaire de mémoire, que son directeur-accompagnateur, que les autres intervenants ou partenaires de sa formation, et que les membres du jury, qui sont ses futurs pairs. La multiplication des destinataires virtuels élargit la réflexion en sollicitant une complémentarité et une mise en cohérence des points de vue. À la différence de ce qui se trame en face à face sous le regard exclusif d'un directeur-mentor, le travail d'écriture n'est pas contraint à se conformer à des attentes préétablies ni à un ensemble de prescriptions proches de quelque chose qui pourrait être de l'ordre du modèle, du convenu, du prescrit. L'écriture de l'expérience est un savoir à partager.

5. Pour conclure sur cet aspect qui concerne le suivi du mémoire, je tiens à souligner la notion de directeur-accompagnateur que j'ai employée ci-dessus et dont Jacques Crinon, au terme d'une recherche menée dans le cadre d'un projet européen concernant la formation des enseignants, souligne l'adéquation avec la nature même de la démarche entreprise dans le « mémoire croisé » :

> « Ce n'est que si l'essentiel du travail de mémoire […] est consacré à l'analyse des pratiques, à des mises en relation, à des confrontations à partir d'interprétations argumentées avec le formateur, les pairs, d'autres enseignants, d'autres formateurs, que tout à la fois sa nature […] peut devenir claire et la réflexion sur la pratique progresser. Ainsi, faire de l'élaboration du

> mémoire un moment d'analyse des pratiques implique, me semble-t-il, que le formateur adopte une position d'accompagnement : celle-ci fait de lui plus un partenaire qu'un enseignant. Il est aux côtés du formé, en tant que personne-ressource (ou relais vers des ressources), et il aide le jeune professeur à se situer comme acteur, comme sujet de sa recherche et de sa pratique professionnelle » (Crinon, 2001, p. 46.)

6. Enfin, l'adage souvent évoqué selon lequel « l'écriture est serve, la parole est libre », amène à considérer que la soutenance du mémoire est elle-même une étape au cours de laquelle tout ce qui a été vécu préalablement peut être remis à plat, réinterprété et prolongé. Le professionnalisme se construit dans la manière dont on peut parvenir à assumer une parole vraie au moment où on la profère, quitte à infirmer, nuancer ou contredire certains propos couchés par écrit qu'une réflexion plus circonstanciée aurait rendus caducs. Il y a place pour un décalage entre l'écrit – aboutissement partiel et mise en forme historiquement datée – et la réalité de ce qui s'est vécu et qui se prolonge, s'affine et se précise, demeure ouvert. Le mémoire est une pierre sur le chemin, un ensemble d'indices exhumés, susceptibles de réinterprétations, balise provisoire et non épitaphe.

III. L'apprentissage entre pairs : un champ d'investigation qu'il conviendrait d'approfondir

Proposer un thème de mémoire professionnel suppose de pouvoir, en même temps, indiquer quelques pistes de « problématisation », c'est-à-dire dégager quelques unes des variables sur lesquelles les postulants au mémoire vont avoir à exercer leur perspicacité en les mettant en exergue, les expérimentant, les questionnant.

Or, sur ce thème de l'aide que peuvent s'apporter mutuellement des personnes en formation créant entre elles un dispositif de collaboration (autrement dit : sur l'apprentissage entre pairs en formation d'enseignants), il existe une littérature relativement abondante dans l'espace francophone (Québec, Belgique, Suisse…) et une pénurie tout aussi remarquable en France proprement dite. Il me semble néanmoins utile de commencer par évoquer les variables retenues par Céline Buchs dans son étude sur les dispositifs d'apprentissage en dyades menée à l'université de Grenoble puis je ferai référence, sans les approfondir, à un certain nombre de ressources mises en ligne dans l'espace francophone en vue de la mutualisation de la formation des enseignants.

1. Variété des dispositifs d'apprentissage entre pairs et variables influençant leur efficacité pour les participants

Selon la recension opérée par Céline Buchs (Buchs, 2002, pp. 9-81), il existe deux grands ensembles de dispositifs d'apprentissage entre pairs qui ont donné lieu à des expérimentations systématiques : le tutorat, d'une part, et l'apprentissage collaboratif ou coopératif d'autre part. Le tutorat suppose des relations asymétriques entre un tuteur plus capable et un novice moins avancé, alors que, dans l'apprentissage collaboratif ou coopératif, l'interdépendance des apprenants crée les conditions d'un engagement mutuel des participants à résoudre un problème ensemble.

À l'intérieur de ces deux approches, la diversité des dispositifs est importante.

Pour ce qui concerne le tutorat, les bénéfices tirés par les tutorés sont généralement significatifs, mais moins importants que les bénéfices, notamment socio-affectifs et motivationnels, tirés par les tuteurs (ce que confirment la recension fort complète opérée par Alain Baudrit, 2000, ainsi que celle de Christine Berzin, 2000-2001). D'où l'idée, émise par de nombreux chercheurs, de développer des tutorats symétriques, ces dispositifs ayant l'avantage d'offrir un défi pour les deux partenaires au moment de leur mise en activité. Le tutorat réciproque, par exemple, peut se mettre en place entre des étudiants de même niveau qui travaillent en binômes à partir de fichiers autocorrectifs, le tuteur disposant des bonnes réponses et le tutoré devant les redécouvrir. Dans cette situation, le tuteur est un accompagnateur de l'apprentissage de son collègue.

Dans l'apprentissage coopératif, les apprenants sont encouragés à travailler ensemble, soit pour réaliser une production collective à partir d'une documentation dispersée comme autant d'éléments d'un puzzle, ou bien dans l'optique de relever un défi, par exemple en recherche documentaire, soit pour découvrir ensemble la solution de problèmes complexes et développer des méthodes d'investigation et de l'articulation des informations recueillies.

L'ensemble des résultats des recherches sur les dispositifs d'apprentissage coopératif indique que les efforts vers la réussite, la qualité de la relation entre les participants et l'ajustement psychologique sont des aspects qui peuvent être positivement influencés. Ces différents domaines entretiennent des liens réciproques et contribuent à développer la satisfaction des participants et leur désir de renforcer la coopération.

En fait, même si les effets bénéfiques de l'apprentissage coopératif sont évidents, on ne comprend toujours pas très bien les facteurs qui le rendent efficace ni les variables qui interviennent pour renforcer ou mettre en péril sa

dynamique : certaines recherches mettent l'accent sur l'interdépendance sociale qui lie les participants, chacun percevant qu'il ne peut atteindre son but que si son partenaire atteint lui aussi le sien. Le simple fait de travailler en groupe ne suffit pas ! Encore faut-il que chacun soit intimement persuadé qu'il a personnellement intérêt à ce que tout le groupe réussisse. Ce n'est que dans la mesure où ce sentiment d'interdépendance existe que le tutorat réciproque pourra apporter un complément à l'apprentissage collaboratif entre pairs, chacun faisant bénéficier l'autre de ce qu'il a lui-même acquis.

D'autres variables concernent le système d'interactions mis en place (fréquence des interactions, mise en forme des échanges, explicitation et construction d'une signification commune de la situation (co-construction), coordination et mise en cohérence des points de vue…). Ces différents facteurs favoriseraient l'enrichissement mutuel.

Enfin, la dynamique de la communication mise en œuvre (à savoir : controverse, confrontation, ajustement, recherche de synthèse) aiderait à constituer une base de savoir partagé que chaque partie prenante pourrait ensuite s'approprier.

On le voit, dans ces recherches sur l'interaction entre pairs dans l'apprentissage, les références à Vygotski et à Piaget sont transparentes (Bronckart, 1999 ; Piaget 1974a & 1974b) : ce qui tue la coopération, c'est la complaisance et la soumission, alors que la confrontation, le conflit et la controverse sont porteurs d'approfondissements ; de même, ce qui tue la coopération, c'est l'esprit de compétition, le débat conflictuel au terme duquel une seule des parties en présence est déclarée gagnante, alors que, dans la controverse, il s'agit essentiellement de parvenir à une position consensuelle.

L'objectif serait donc de parvenir à rendre conscient chaque participant des conditions d'exercice qui peuvent rendre féconde une situation d'apprentissage en coopération : apprendre à apprendre dans l'interaction. La boucle serait ainsi bouclée avec ce que nous avons défini plus haut comme caractéristique essentielle de la *praxis* enseignante : un travail sur autrui, dans l'interaction et dans la construction d'une relation.

Il reste que les modalités selon lesquelles cet apprentissage pourrait se faire demeurent encore aujourd'hui largement expérimentales. En proposant le recours à l'élaboration de « mémoires croisés », nous avançons un pion, mais nous avons en même temps le sentiment d'avancer en terrain découvert. Une littérature variée, prolixe, militante existe, certes, mais beaucoup reste à faire pour établir quelques certitudes qui aient valeur de cadre directeur pour l'acquisition de compétences professionnelles : beaucoup reste à faire, et c'est peut-être pour cela que cela vaut la peine d'être tenté !

2. Publications et plate-forme collégiale de soutien coopératif en ligne pour de jeunes enseignants : le cas du Québec

La recherche sur Internet est astreignante, certes, mais néanmoins elle est nécessaire pour ouvrir notre réflexion sur des procédures de collaboration et de soutien entre enseignants, procédures qui semblent ailleurs aller de soi et qui seraient assez aisément considérées comme du militantisme, vaguement soixante-huitard attardé, ici.

La littérature de langue anglaise est très fournie sur le thème du *peer learning* et autres termes déclinant les diverses formes de ce que nous appelons en français « l'apprentissage entre pairs ». Je m'en tiendrai à la littérature francophone et me réfugierai donc au Québec.

Peut-être est-ce parce que les options concernant la mise en œuvre d'apprentissage coopératif à tous niveaux (enseignement initial, formation professionnelle, accompagnement de seniors) y sont moins frileuses et isolées qu'en France, peut-être est-ce parce que les structures de recrutement et d'intégration professionnelle sont différentes et que la formation initiale des enseignants ne se fait pas, comme en France, dans le cadre de l'accès à une position de fonctionnaire, dans la formation des enseignants au Québec, la référence à un travail collaboratif est assez systématiquement présentée comme une nécessité liée à la socialisation et une assise pour l'identité professionnelle. Des travaux sur ce thème sont évoqués lors de communication présentées par des Québécois dans le cadre des différentes Biennales des sciences de l'éducation (Dumoulin *et alii*, 2002 ; Bouchamma, 2004). Un bureau spécialisé du ministère de l'Éducation du Québec développe les ressources en ligne utiles pour un perfectionnement en cours d'emploi et l'on peut consulter avec profit les articles publiés dans *La Vie pédagogique*, par exemple sur « le partage d'expériences vécues comme moyens de perfectionnement des enseignants, l'apprentissage coopératif, la mise en place d'une communauté d'apprentissage », ou encore « le perfectionnement par les pairs » (Ouellet, 1998).

Un programme de recherches (Parea : Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage) est poursuivi d'années en années, contribuant à la promotion de formules d'apprentissage coopératif (*cf.* par exemple : Boivin & Boucher, 1996).

Enfin, un dispositif d'aide personnalisée en ligne a été mis en place. Ses résultats font l'objet d'une évaluation longitudinale (Nault & Nault, 2002 et 2003). D'autres contributions témoignent de la diversité et de la complémentarité des approches, ce qui donne lieu à une intéressante mise en relation des

concepts d'apprentissage collaboratif, de coopération dans l'apprentissage et de communauté d'apprentissage (Gagnon, 2003).

Dans la tradition française, le modèle des franchises universitaires implique assez naturellement un mode de fonctionnement où l'enseignant est maître dans sa classe, libéré des contraintes extérieures, parfaitement autarcique et autosuffisant. Avoir besoin des autres est presque considéré comme une inaptitude à la fonction : une faiblesse administrativement préoccupante et normalement signalée à la vigilance de l'inspection.

Autres lieux, autres mœurs ! En France, il faut définir un sorte de non-lieu pédagogique, d'extraterritorialité pour que des projets rassemblant plusieurs enseignants puissent se mettre en place. Encore sont-ils souvent gérés comme des tiers temps pédagogiques dont les participants les moins motivés se retirent dès qu'ils ont accompli le volume horaire administrativement exigible d'eux.

La référence au Québec n'est donc sans doute pas adéquate à la situation française. Néanmoins, dans l'espace de « loisir » (*scholé*) qui est celui de la formation, il peut être utile de laisser quelque place à l'imagination et de tenter des choses, d'essayer la collaboration, la coordination, le partage, rien que pour voir si ce qui est considéré communément ici comme superflu est vraiment à ce point insensé.

En conclusion, la question au demeurant centrale : « Et les élèves, dans tout ça ? Quel horizon pour une éducation à la coopération à partir des prémices d'un apprentissage coopératif ? »

Cette question devrait nécessairement être évoquée au moment de la soutenance du mémoire : comment ce que les professeurs stagiaires ont appris sur la manière dont ils peuvent avoir appris dans le cadre d'un « mémoire croisé », interfère-t-il avec la conception qu'ils se font des conditions facilitant l'apprentissage des élèves ? Quelle coopération instaurer ? Quelle solidarité ? Quelle socialisation ? N'y a-t-il pas là quelques opportunités à savoir exploiter, quelqu'appel à un nouveau type de partage auquel il faut apprendre à répondre ?

Étayer cette réflexion ferait, certes, l'objet d'un tout autre article. Je m'arrête donc à ce seuil où m'a mené mon travail de formateur d'enseignants, en souhaitant que d'autres en poursuivent la démarche, et me tiennent collégialement informé de leur propre bonne fortune, chemin faisant !

Bibliographie

ALTET Marguerite (2000), « Former-apprendre en formation continue : un travail interactif de médiation et de négociations en situation », *in* CARLIER Ghislain *et alii*, *La Formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles, De Boeck, collection « Pratiques pédagogiques », pages 145-153.

BAILLAT Gilles & RENARD Jean-Pierre (sous la direction de) (1999), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*, Reims, CRDP Champagne-Ardennes.

BAUDRIT Alain (1997), *Apprendre à deux. Études psychosociales de situations dyadiques*, Paris, PUF, collection « L'éducateur ».

BAUDRIT Alain (2000), « Note de synthèse : le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? », *Revue française de pédagogie*, INRP, n° 132, juillet-septembre, pp. 125-153.

BÉNETIÈRE Jean-Paul (1997), « Utiliser l'aide à l'explicitation en formation continue des enseignants ? Dans quels buts », *in* VERMERSCH Pierre & MAUREL Maryse (dir.), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, pages 161-186.

BERZIN Christine (2000), « Interactions de tutelle, développement et apprentissages », *Carrefours de l'éducation*, IUFM de Picardie, n° 10, juillet-décembre, pages 157-180.

BERZIN Christine (2001), « Contributions aux acquisitions scolaires et professionnelles », *Carrefours de l'éducation*, IUFM de Picardie, n° 11, janvier-juin, pages 121-147.

BESSETTE Sylvie & DUQUETTE Hélène (2003), *Développement d'une pratique réflexive : découvrir ses savoirs d'action et enrichir sa pratique grâce aux cartes mentales*, Collège de Sherbrooke [Rapport Parea]. Accessible en ligne :
<www.cdc.qc.ca/729269_bessette_2003_PAREA.pdf>

BOIVIN Lise & BOUCHER Gilles (1996), *Les Stages coopératifs et la relation théorie-pratique : la formule de l'enseignement coopératif favorise-t-elle davantage l'intégration théorie-pratique que la formule traditionnelle ?*, Saint-Jérôme, Cegep (recherche subventionnée dans le cadre de Parea).

BOUCHAMMA Yamina (2004), « Supervision de l'enseignement et réformes », contribution 7300 à la *Septième biennale des Sciences de l'éducation*, accessible en ligne :
<www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf>

BRONCKART Jean-Paul (1999), « La conscience comme "analyseur" des épistémologies de Vygotski et Piaget », *in* CLOT Yves (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, pages 27-53.

BRUNELLE Jean (2000), « Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants-stagiaires. », *in* CARLIER Ghislain (*et alii*), *La Formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles, De Boeck, collection « Pratiques pédagogiques », pages 83-109.

BUCHS Céline (2002), *L'Interdépendance des ressources dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs : menace des compétences et dépendance informationnelle. Vers des processus médiateurs et modérateurs*, thèse de doctorat en psychologie sociale expérimentale, Grenoble, Université Pierre Mendès-France.

CASTORIADIS Cornelius (1975), *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, cité par MOSCONI Nicole, (2001), « Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? », *in* BLANCHARD-LAVILLE Claudine & FABLET Dominique (coord.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pages 15-34.

CHATILLON Jean-Albert (1997), « Quel mémoire pour quelle professionnalisation ? Note conjointe sur la professionnalisation », *Expressions*, IUFM de la Réunion, n° 9, juin, pages 83-111.

CHATILLON Jean-Albert (2000), « Le mémoire professionnel à l'épreuve de la réflexivité », *Expressions*, IUFM de la Réunion, n° 15, mai, pages 67-81.

CIFALI Mireille (1996), « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture », *Education permanente*, n° 127, avril-juin, consultable en ligne à l'URL :
<http://agora.unige.ch/sed-cifali/Parole.html>.

CLOT Yves (2000), « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », *in* MAGGI Bruno (dir.), *Manières de penser, manière d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, pages 133-156.

CRINON Jacques (2001), « Pour le mémoire professionnel », *in* LAFONT Monique (coord.), « Accompagner, une idée neuve en éducation », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 393, avril, pages 45-46.

CRINON Jacques et GUIGUE Michèle (2003), « Écrire ses pratiques dans des mémoires professionnels », *in* BLANCHARD-LAVILLE Claudine et FABLET Dominique, (coord.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*, Paris, L'Harmattan, pages 167-198.

CRINON Jacques (2003), *Le Mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris, L'Harmattan.

CORMIER Claudine (2004), « Présentation d'un processus de co-formation des formateurs », contribution 298 à la *Septième biennale des sciences de l'éducation*, accessible en ligne :

<www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/298.pdf>

DEAUDELIN Colette & NAULT Thérèse (dir.) (2003), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*, Sainte-Foix, Presses de l'Université du Québec, 268 p.

DEVITERNE Dominique, PRAIRAT Eirick, RETORNAZ Annick et SCHMITT Nicole (1999), « La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité ? », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 46-47, pages 87-94.

DUBET François, (2002), *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

DUMONT Martine (1997), « Intervention à la table ronde n° 3b », *Journée académique des innovations et réussite*, Académie de Paris, 2 avril 1997, consultable en ligne à l'URL :
<http://innovalo.scola.ac-paris.fr/PNI1/Tables_rondes/tableronde3b.htm#debut>

DUMOULIN Marie-Josée, GARANT Véline et BEAUCHESNE André (2002), « L'accompagnement réflexif en dyade : potentiel et limites », contribution à la *Sixième biennale des sciences de l'éducation*, accessible en ligne :
<www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/Contrib/index.php>

DONNAY Jean & CHARLIER Evelyne (1990), *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*, Bruxelles, De Boeck.

DUBANT-BIRGLIN Marie-Josée et SILLAM Maguy (2002), « Le mémoire professionnel à plusieurs, des professeurs des écoles stagiaires : un autre regard sur le métier d'enseignant », contribution à la *Sixième biennale des sciences de l'éducation*, accessible en ligne :
<www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/Contrib/index.php>

FAINGOLD Nadine (1997), « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques », *in* VERMERSCH Pierre & MAUREL Maryse (dir.), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, pages 187-214.

GAGNON Claudia (2003), « Un regard sur les concepts », *in* DEAUDELIN Colette & NAULT Thérèse (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*, Sainte-Foix, Presses de l'Université du Québec, pages 75-80, 155-159 et 249-254.

GOMEZ Florent (2001), *Le Mémoire professionnel, objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles, De Boeck Université.

HABERMAS Jürgen (1983), « Conscience morale et activité communicationnelle », *in Morale et communication*, Paris, Flammarion, 1986 pour la traduction française, collection « Champs », pages 134-204.

IMBERT Francis (2000), *L'Impossible Métier de pédagogue,* praxis *ou* poïesis, *éthique ou morale*, Paris, ESF.

HEBER-SUFFRIN Claire et PINEAU Gaston (coord.) (2000), « Réciprocité et réseaux en formation », numéro spécial de la revue *Éducation permanente*, n° 144.

HEBER-SUFFRIN Claire (2001a), *Partager les savoirs, construire le lien*, Lyon, Chronique Sociale.

HEBER-SUFFRIN Claire (2001b), « Chemin faisant, chemin tissant », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 52, INRP, pages 43-57.

HEBER-SUFFRIN Claire (2003), « Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS) », table ronde du 16 mai 2003 dans le cadre du colloque « De la mutualisation à la collaboration », université de Poitiers, accessible en ligne à l'URL :
<http://edel.univ-poitiers.fr/demo/document17.html>

LAMBERT Jacques (2003), *La Place de la vidéo-formation dans les ateliers d'analyse de pratiques (le cas de la formation de PE2 au Tampon, de 1999 à 2003)*, Le Tampon, IUFM de la Réunion, ronéoté, document pour le stage de formation de formateurs « Analyse de pratiques et conseil en formation », Saint-Denis, IUFM, 27-29 janvier 2003.

MARCEL Jean-François, OLRY Paul, ROTHIER-BAUTZER Eliane et SONNTAG Michel (2002), « Les pratiques, comme objets d'analyse », *Revue française de pédagogie*, n° 138, janvier-mars, pages 135-170.

MAILLEBOUIS Madeleine & VASCONCELLOS Maria-Drosile (1997), « Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 41, pages 35-67.

MEIRIEU Philippe (2004), « Que faut-il comprendre pour éduquer ? », conférence donnée le 25 février 2004 à l'IUFM de Lyon dans le cadre d'un cycle de formation AIS, accessible en ligne à l'URL :
<www.lyon.iufm.fr/capsais/cours/comprendre_enseigner>

MILGRAM Stanley (1974), *La Soumission à l'autorité : un point de vue expérimental*, Paris, Calmann-Lévy.

MILLER Alice (1985), *C'est pour ton bien. Les racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris, Aubier.

MUCCHIELLI-BOURCIER Arlette (1999), *Apprendre à coopérer : repenser la formation*, Paris, ESF.

NADOT Suzanne (2003), « L'analyse de pratiques dans le discours de la formation », *in* Ministère de l'Éducation nationale, Programme national de pilotage, *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants. Actes de l'université d'automne, les 28, 29, 30 et 31 octobre 2002 à Paris*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, Scérén, collection « Les Actes de la Desco », pages 15-22.

NAULT Geneviève & NAULT Thérèse (2002), « La communauté de pratique en ligne : une avenue pour le développement professionnel », présentation, en ligne, du dispositif collaboratif d'accueil et de soutien des nouveaux enseignants, accessible à l'URL : <http://docushare.cslaval.qc.ca/dscgi/ds.py/Get/File-279/acfas2002nault2.ppt>

NAULT Geneviève & NAULT Thérèse (2003), « Communauté virtuelle : un soutien pour des enseignants novices en cheminement vers la collégialité », *in* DEAUDELIN Colette & NAULT Thérèse (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*, Sainte-Foix, Presses de l'Université du Québec, pages 191-210.

NOËL Bernadette (1997), *La Métacognition*, Bruxelles, De Boeck (2ème édition, revue et augmentée, 1ère édition en 1994).

OUELLET Fernand (1998), « Le perfectionnement par les pairs : une démarche de formation continue réussie », *Vie pédagogique*, n° 107, avril-mai 1998, pages 18-21.

PELPEL Patrice (2001), *Apprendre et faire : vers une épistémologie de la pratique ?*, Paris, L'Harmattan.

PERRENOUD Philippe (2001a), « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », *Cahiers pédagogiques*, n° 390, janvier 2001, pages 42-45. Disponible en ligne à l'URL : <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001>.

PERRENOUD Philippe (2001b), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.

PIAGET Jean (1974a), *La Prise de conscience*, Paris, PUF.

PIAGET Jean (1974b), *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.

SNOECKX Mireille (2001), « Construction des identités en formation initiale : approche expérientielle et direction de mémoires », suivi de « Des récits et des hommes », *Expliciter. Journal de l'association GREX*, n° 38, janvier 2001, pages 1-22.

SAINT-ARNAUD Yves (1995), *L'Interaction professionnelle. Efficacité et coopération*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

TARDIF Maurice & LESSARD Claude, (1999), *Le Travail enseignant au quotidien*, Québec, PUL, & Bruxelles, De Boeck.

TOURETTE-TURGIS Catherine (1996), *Le* Counseling. *Théorie et pratique*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? ».

VERMERSCH Pierre (1994), *L'Entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.

VERMERSCH Pierre (1997), « Glossaire de l'explicitation », *in* VERMERSCH Pierre & MAUREL Maryse (dir.), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, pages 215-260. Disponible en ligne à l'URL : <www.expliciter.net>.