

# 6<sup>ème</sup> Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et  
l'Université de Genève  
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

## Co-explicitation et croisement des perspectives d'analyse de l'activité

Badya LAGE

Université de Haute-Alsace, Mulhouse, France

[badya.lage@uha.fr](mailto:badya.lage@uha.fr)

Laurence DURAT

Université de Haute-Alsace, Mulhouse, France

[laurence.durat@uha.fr](mailto:laurence.durat@uha.fr)

### Types de communication

Recherche empirique

### Axes de la conférence

Axe 1 : Croiser la perspective des acteurs

### Objectifs de la conférence

Apporter de la visibilité aux réalités empiriques de la formation professionnelle

### Résumé

*Par cette communication, nous essayerons de partager une expérience de croisement des perspectives d'analyse de l'activité, des différents acteurs, enseignants et chercheurs, au sein d'un dispositif se référant au principe de la « co-explicitation » (Vinatier 2009). Nous souhaitons également présenter l'influence de ce croisement sur la réflexion sur l'action par une prise de conscience et un changement d'angle de vue sur ses propres actions. Et enfin nous tenterons de montrer que cette démarche rencontre à la fois l'intérêt des professionnels concernés et crée des situations de développement potentiel (Mayen, 2012) mais n'est pas exempte de résistances et d'obstacles à identifier pour les transformer.*

## **Mots-Clés**

Analyse d'activité – Co-explicitation – Situation de développement potentiel -  
Accompagnement

## **Contenu de la communication**

Dans les différents systèmes éducatifs plus précisément en relation avec la formation des enseignants, la professionnalisation des formés est actuellement, la visée principale des dispositifs adoptés. Différentes expériences sont développées en relation avec l'articulation entre la pratique en classe et la formation que ce soit initiale ou continue. L'intégration de l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler sont des moyens utilisés pour accompagner le développement professionnel des enseignants. Selon Barbier (1991) cité par Durat et Kern (2019) « la situation de travail devient situation de formation à partir du moment où l'acte de travail lui-même devient explicitement l'occasion de réflexion et de recherche de la part de ceux qui sont impliqués dans sa réalisation ». Paquay et al (2010) parlent d'un apprentissage par le travail pour le travail. Un apprentissage qui se base sur une reconstruction conceptuelle de ce qui a produit l'action. Il s'agit d'une prise de conscience « des différentes connexions et relations entre les différents moments de l'action ». C'est dans l'objectif de la recherche d'une telle prise de conscience que le recours à l'analyse réflexive de l'activité par l'acteur permettrait à celui-ci des connexions entre ses différentes dimensions de son activité. Toutefois, un tel processus de transformation semble se faire beaucoup plus dans un cadre d'accompagnement qui pousse à la réflexion a posteriori au détriment d'une résolution ou d'apport de solution. S'intéresser à l'accompagnement revient à définir « une relation bipartite entre une personne accompagnée et une personne accompagnatrice » (Paul, 2020). Ce qui constitue le minima d'un accompagnement c'est « d'être avec pour aller vers : de la mise en relation dépend la mise en chemin ». Cette relation nécessite en plus de l'écoute, la compréhension de l'autre ainsi que la mise en place « d'espaces relationnels instituant : des modalités d'échange permettant l'élaboration, par la personne, de sa situation et des perspectives que contiennent cette situation ».

Accompagner des acteurs dans la construction d'une expérience d'analyse réflexive de leur propre activité revient donc à les accompagner « de là où ils sont vers là où ils veulent aller ». Ils ont une expérience et sont appelés à construire de l'expérience.

Comment peut-on accompagner la construction d'une expérience d'analyse de l'activité ? Quels outils peuvent être utilisés pour comprendre l'organisation de l'activité

de l'accompagné ? quelles modalités d'échanges peuvent être installées entre l'accompagnateur et l'accompagné ?

Afin d'aborder ce questionnement, nous présenterons dans un premier temps un aperçu sur comment nous avons créé des conditions pour un croisement de perspectives. Dans un second temps, nous présenterons les différentes étapes de notre dispositif d'accompagnement avant de présenter une discussion de nos résultats.

### **Croisement des perspectives d'analyse de l'activité :**

Afin de comprendre l'activité de l'enseignant en ayant recours à l'analyse de l'activité dans l'option d'un accompagnement, la mise en évidence des préoccupations principales autour desquelles l'activité est organisée nous a semblé indispensable pour pouvoir l'accompagner de là où il est et vers où il veut aller (Paul 2020).

Différentes approches d'analyse réflexive de l'activité ont été mobilisés comme outils pour comprendre l'organisation de l'activité par le chercheur. Ces mêmes approches ont été utilisées par le biais de l'analyse produite par le chercheur, comme objet d'échanges et de co-construction entre acteurs et chercheur.

Le processus de l'analyse réflexive rétrospective a été exploité en tant qu'éléments d'accompagnement créant des conditions pour une construction d'une nouvelle expérience d'analyse de l'activité. Ce processus réflexif rétrospectif considéré comme activité vécue, expérimentée par l'accompagné est accompagnée d'un apprentissage incident qu'on cherche à rendre intentionnel.

C'est dans ce sens que nous avons exploité le processus de l'analyse réflexive de l'activité ainsi que l'analyse réalisée par le chercheur pour accompagner la réflexivité et la prise de conscience de l'impact des attentes de l'enseignant sur le processus d'interaction avec les élèves.

### **Perspective des accompagnés<sup>1</sup>:**

La compréhension de l'organisation de l'activité de l'enseignant s'avère une étape indispensable pour tout accompagnement. Le recours à l'analyse réflexive de l'activité poursuit l'objectif de déterminer des éléments de l'expérience organisant l'activité de l'enseignant. Ces éléments sont considérés comme le résultat d'un processus

---

<sup>1</sup> Nous avons développé ce volet dans une autre communication présentée au cours de ce colloque.

d'apprentissage au cours de l'expérience passée, résultat d'une réflexivité sur ses propres actions (avant, pendant, après).

Différentes approches ont été mobilisées comme outils d'analyse de l'activité de l'enseignant : l'approche des gestes professionnels selon le modèle de Bucheton et al. (2009) ; l'approche de la didactique professionnelle (Pastré et al 2006 ; Pastré 2011) ; l'approche sémiologique du cours d'action (Durand et el 2005).

Nous nous sommes intéressées aux éléments mobilisés par les acteurs pour diagnostiquer les situations et ainsi agir. Les gestes en tant que représentant du réel de la classe, ont été accompagnés par une recherche de la structure d'attente selon l'approche de Theureau ou par les invariants opératoires des schèmes organisant l'activité selon la didactique professionnelle. Ce choix se base sur une volonté de mettre en évidence les préoccupations qui orienteraient l'activité de l'enseignant d'un côté et d'un autre côté, la mise en évidence des attentes mobilisées pour diagnostiquer les éléments de la situation et ainsi orienter l'action de l'enseignant. Nous pensons que les attentes de l'enseignant à propos des réactions d'autrui par rapport à son action pourraient être des outils d'accompagnement.

### **Perspective de l'accompagnateur :**

Dans toute activité humaine (Samurçay & Rabardel, 2004 cité par Vinatier 2011), il y a « une activité productive » qui relève de « la transformation du réel » par l'acteur et « une activité constructive » qui relève de la transformation de l'acteur par lui-même. En transformant le réel, l'acteur se transforme aussi.

Les connaissances de l'acteur peuvent être considérées comme « outils », quand il s'agit de l'activité productive. Il les utilise « afin de pouvoir agir et répondre aux besoins de la situation ». Elles peuvent avoir un statut d'« objet » quand il s'agit de l'activité constructive. Celle-ci correspondrait au sens que l'acteur donne à son activité productive et qu'il a développé dans le cadre de son expérience personnelle et professionnelle.

« Expliciter son expérience suppose donc de considérer à la fois "l'activité productive du sujet" et le sens donné à ses propres actions en référence à "son activité constructive". »

L'analyse réflexive rétrospective de l'activité permet l'accès à certains éléments de cette activité constructive. La réflexivité d'après Durat et Kern (2019), a pour objectif non seulement « une compréhension mais aussi un apprentissage sur les raisonnements utilisés pour agir ». Cette réflexivité, selon les mêmes auteurs, est associée à « une opération de conscientisation » qui se base sur :

- La « loi de prise de conscience » (Piaget 1967) : « plus nous nous servons d'une relation, moins nous en prenons conscience, ou encore plus une relation est automatiquement employée, plus difficile est la prise de conscience ».
- La « loi du décalage ou du déplacement » (Piaget 1967) : « prendre conscience d'une opération, c'est en effet la faire passer au plan de l'action sur celui du langage, c'est donc la réinventer en imagination pour pouvoir l'exprimer en mots. »

« Aider un professionnel à passer d'une pensée en acte à une conscience de son activité de pensée » est un point central dans les dispositifs de co-explicitation de Vinatier<sup>2</sup> (2009). « Développer une conscience de son activité, c'est apprendre de ses situations en même temps que se déprendre du contexte dans lequel il se trouve engagé. Cette prise de conscience suppose conceptualisation. » Vinatier (2011) p 103

Une activité professionnelle devient une activité de pensée pour un acteur, lorsque celui-ci s'engage dans une construction de connaissances sur cette activité. Dans ce cadre, les concepts et méthodes issus de la théorie pourraient être utilisés comme des ressources mises à la disposition de l'enseignant afin qu'il développe une conscience de son activité.

En référence aux dispositifs de co-explicitation" de Vinatier (2009), le chercheur en tant qu'accompagnateur, « propose son analyse des situations professionnelles transcrites et la soumette à négociation avec l'acteur ». L'objectif recherché par cette action est de permettre à l'acteur de « se mettre à distance avec la situation » en provoquant un décalage par rapport à son propre vécu. « La théorie » mobilisée par le chercheur pour proposer une analyse de la situation, est mise en discussion avec les théories construites par les professionnels dans le cadre de leur expérience. « Ce processus crée un espace d'interprétation » qui permet une discussion éloignée de la peur du jugement.

Cette prise de conscience d'un autre angle de vue de l'analyse de son activité semble être indispensable au développement d'une compétence de la réflexivité. La réflexion selon Durat et Kern, (2019), peut « engendrer de nouvelles actions puisque, dans la

---

<sup>2</sup> Dans le cadre de la didactique professionnelle, Vinatier (2009) a développé des « dispositifs d'analyse de l'activité fondés sur le principe de la co-explicitation entre le chercheur et le professionnel ». Ces dispositifs répondent aux besoins du chercheur de « comprendre les enjeux des situations éducatives et les savoirs d'expérience » que mobilise le professionnel pour « faire face à la complexité des situations d'enseignement apprentissage », d'un côté. D'un autre côté, ils répondent « aux besoins spécifiques d'enseignants volontaires » pour collaborer à un « dispositif de formation porteur d'un enjeu de recherche ».

mesure où on a compris ce qu'on a fait, on ouvre de nouvelles possibilités, mais d'autre part, en tant que modèle explicatif, elle est le point de départ d'une série d'autres conceptualisations ».

### **Vers une recherche d'indicateurs d'une prise de conscience et un changement d'angle de vue sur ses propres actions.**

Afin de rechercher comment le croisement de perspectives d'analyse réflexive de l'activité a impacté le raisonnement de l'acteur, nous avons cherché dans le discours de l'acteur des indicateurs du changement de processus réflexifs en référence aux travaux de Derobertmeasure et Dehon (2012). Les processus réflexifs sont définis comme « une formalisation des « traces » (une caractérisation du comment « écrire », comment « dire ») par lesquelles l'individu met en mots l'abstraction<sup>3</sup> réfléchissante ». Cette abstraction serait élaborée sur la base d'un « réfléchissement entendu comme une prise de conscience, permettant à la conscience d'avoir accès à la réalité ».

Le tableau ci-dessous représente un résumé des différents niveaux des processus réflexifs à partir des travaux de Derobertmeasure et Dehon (2012) :

Niveaux	Processus réflexifs
Niveau 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Narrer ou décrire sa pratique et faire un état des lieux ou une synthèse de ce qui a été réalisé</li> <li>➤ Se questionner sur ses actions ou son identité</li> <li>➤ En prendre conscience</li> <li>➤ Pointer certaines difficultés ou problèmes</li> </ul>
Niveau 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Prendre du recul par rapport à ce qui a été fait,</li> <li>➤ Légitimer sa pratique par rapport à une tradition, au contexte,</li> <li>➤ Évaluer sa pratique un modèle ou une norme ou une intention</li> </ul>
Niveau 3	<p>Dépasser la réflexion sur ce qui a été fait pour se focaliser sur une réflexion pour l'action :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Proposer une ou des alternatives</li> <li>➤ Théoriser</li> </ul>

---

<sup>3</sup> L'abstraction est abordée dans le sens de Piaget. Elle correspondrait aux « mécanismes d'intériorisation des connaissances » Vermersch (1994) cité par Derobertmeasure et Dehon (2012)

L'acteur en communiquant sur son expérience d'analyse réflexive de l'activité, construite au cours du processus d'accompagnement, met en évidence des éléments du processus réflexif mobilisé. Comment il communique sur son activité en classe, comment il mobilise les concepts de la théorie, qu'a-t-il pu « voir » à travers cette expérience ce qui lui a posé problème ou ce qui a déclenché un questionnement... sont les éléments questionnés pour rechercher le changement des processus réflexifs des acteurs.

### **Éléments de méthodologie :**

Trois objectifs sont recherchés par notre dispositif :

- Créer les conditions pour une construction d'une expérience d'analyse de l'activité comme moyen d'accompagnement
- Comprendre l'organisation de l'activité de l'enseignant « expérimenté »
- Orienter la réflexion sur l'écart entre les attentes de résultat et d'efficacité et les conséquences des actions de l'enseignant

L'analyse réflexive de l'activité n'est pas vue en référence à ce qui doit être fait mais en référence à une prise de conscience du sens et des préoccupations qui encadrent l'activité de l'enseignant. La recherche du sens a pour finalité de permettre à l'acteur de s'approprier son expérience, comme dit Pastré, en référence à Ricoeur, de passer de l'expérience « idem » vécue, à l'expérience « ipsé ».

### **Échantillon**

Ce dispositif a été élaboré au cours de l'accompagnement de 3 enseignants volontaires, engagés dans la recherche d'un développement professionnel. Ces enseignants, avec une expérience dépassant dix ans, constituent des ressources pour des enseignants novices. La réflexion sur leur activité est un élément indispensable pour pouvoir accompagner d'autres dans leur travail.

### **Dispositif d'accompagnement, déclencheur d'une prise de conscience sur le sens de son activité :**

Notre dispositif d'accompagnement a connu différentes étapes que nous pouvons résumer en six étapes.

La première étape consiste en la mise en place d'un contrat de réflexion entre le chercheur en tant qu'accompagnateur et l'accompagné. L'accompagnateur joue le rôle d'un médiateur entre l'acteur et son activité dans des situations d'interaction. L'objectif

est de construire ensemble une expérience de l'analyse réflexive de l'activité comme outil d'accompagnement.

La deuxième étape consiste en un partage des différentes données recueillies, en relation avec l'activité analysée. Il s'agit des verbatim des séances et de l'entretien faites par l'accompagnateur ainsi que les impressions des enseignants sur ces verbatim.

La troisième étape comprend l'analyse de l'activité réalisée par l'accompagnateur à partir des éléments de l'entretien d'auto-confrontation. La description de l'organisation hypothétique de l'activité a été réalisée sur la base d'un questionnement de la pratique de l'acteur par différentes approches d'analyse. Cette analyse a été communiquée à l'acteur en question afin qu'elle soit lue et discutée.

La quatrième étape comporte une confrontation des 2 registres de compréhension (l'analyse réflexive rétrospective de l'acteur et l'analyse de l'accompagnateur) au sein d'un entretien oral, enregistré. Des invariants opératoires, et des éléments des structures d'attentes soulevés dans l'analyse réalisée par le chercheur ont été sujet de discussion en référence aux gestes déterminés à partir de l'analyse de l'activité productive. Cette étape pourrait être considérée comme la plus importante du dispositif. Par l'analyse du chercheur, l'acteur a été mis dans une nouvelle situation au sens de la didactique professionnelle (Mayen, 2012). La situation constitue en « ce à quoi l'acteur a affaire » ; « ce avec quoi il a à faire » que ce soit au sens où il est appelé à s'y accommoder (s'approprier le contenu de l'analyse proposée par le chercheur selon ses propres connaissances) ou au sens de « ce avec quoi il a à combiner ses efforts et à « co-agir avec elle » ; « ce sur quoi il a à agir », pour la transformer, la redéfinir, la modifier, l'ajuster pour pouvoir par la suite l'intégrer dans sa communication au sein d'un partage d'expérience d'analyse de l'activité.

La cinquième étape concerne le traitement et l'analyse des entretiens réalisés. Elle a pour objectif la mise en évidence des indicateurs de prise de conscience. Nous avons essayé de rechercher des variations dans les expressions des acteurs, sont-elles dirigées vers le sens de l'action ou vers son résultat d'une part. D'autre part, nous avons relevé comment les acteurs ont exploité les nouveaux termes des approches d'analyse de l'activité, exploitées par le chercheur.

La sixième étape s'intéresse au partage de l'expérience construite tout le long de ce processus entre les acteurs qui ont participé à cette recherche.



Le tableau suivant représente un résumé des principales actions réalisées par chacun des intervenants dans ce dispositif d'accompagnement.

<b>Processus d'accompagnement</b>	<b>Chercheur</b>	<b>Acteur</b>
Recueil des données sur l'activité	Enregistrement par vidéo	Choix de la situation Écrit réflexif avant et après la séance
Traitement des données	Transcription des interaction Enseignant-élève	Visualisation de l'enregistrement Lecture de la transcription Écrit réflexif : différences enregistrées
Analyse réflexive rétrospective	Entretien d'auto-confrontation	
Analyse par l'approche qui donne plus à voir l'organisation de l'activité	Enregistrement Transcription Analyse par des approches d'analyse comme outil théorique	
Mise en évidence de l'Organisation hypothétique de l'activité	Présentation par écrit des éléments de l'analyse pour l'acteur : invariants opératoires, règles d'actions, structure d'attente, unités de sens	Lecture de l'analyse Écrit réflexif : son point de vue sur l'analyse, ses accords, désaccord
Confrontation de 2 registres de compréhension	Entretien focalisé sur le lien entre les actions et les conséquences de ces actions d'une part et d'autre part la concordance avec les IO, structure d'attente	
Indicateurs de prise de conscience	Transcription de l'entretien Mise en évidence des indicateurs d'une prise de conscience et des	Partage entre les pairs de l'expérience d'analyse réflexive vécue

	changements des expressions dans le langage de l'acteur	
--	---	--

### **Résultats et discussion :**

Les éléments de ce dispositif ont été élaborés au fur et à mesure, selon les besoins des acteurs et de leur accompagnement. Durant tout ce processus d'accompagnement, des prises de conscience sur le sens attribué aux actions par les acteurs pourraient être considérés comme des indicateurs de conceptualisation verbalisée.

Dans le discours de deux enseignants nous avons pu noter des variations, indiquant une prise de conscience de l'influence de leurs propres attentes sur l'interprétation des réactions des élèves en situation d'interaction en classe. Pour un enseignant, nous avons pu observer une évolution dans son processus réflexif qui est passé d'une prise de conscience (niveau 1) vers la prise d'un recul par rapport à ses actions (niveau 2). Une prise de conscience des causes possibles de l'agitation de certains élèves considérés perturbateurs a conduit à une remise en question du degré de l'efficacité de l'approche poursuivie en classe (questions faciles, les élèves s'ennuient...).

Pour une autre enseignante, la prise de conscience enregistrée est en relation avec l'objet de sa focalisation durant son activité en classe. Elle s'est rendue compte que le fait de faire à la place des élèves, en apportant des explications en continu, n'aide pas réellement les élèves comme elle l'anticipait, surtout ceux jugés en difficulté mais cela minimise les occasions de leur apprentissage. La prise de conscience concerne un passage d'une focalisation sur le savoir à enseigner vers une focalisation plus orientée apprentissage de l'élève. Pour le troisième enseignant, une mobilisation des concepts théoriques a été enregistrée dans son discours, il s'est approprié les concepts discutés au cours de l'analyse. Par contre, nous n'avons pas pu détecter des indicateurs d'une prise de conscience ou d'un changement dans le processus réflexif. Le recours à l'analyse par d'autres approches pourrait être efficace.

Les différentes étapes poursuivies au sein de ce dispositif peuvent être considérées comme de nouvelles situations auxquelles les enseignants ont été appelé de travailler dans, sur et avec. Toutefois, la question reste soulevée, jusqu'à quel degré peut-on qualifier les situations rencontrées par les acteurs des « situations de développement potentiel » ou « situations à potentiel de développement » ? Notre dispositif reste limité à notre triple étude de cas. Il a été élaboré chemin faisant en fonction des besoins des acteurs accompagnés. En outre, un fort engagement de la part des acteurs a été nécessaire pour arriver aux résultats présentés.

Toutefois notre objectif peut être considéré comme atteint en partie. Nous avons pu accompagner deux enseignants à réorienter le but de leur action d'un but à court terme, la réussite de l'action, vers un autre but pour comprendre selon un autre angle de vue le comportement des élèves, à leur satisfaction. Ce but n'a pas été complètement atteint avec le troisième. Nous nous interrogeons notamment sur les conditions d'établissement de la confiance et de la sécurité pour permettre le développement lors de l'accompagnement, dans la mesure où le 3<sup>ème</sup> enseignant a montré qu'il pouvait adapter sa stratégie avec des publics différents. Une piste à explorer serait alors de changer le périmètre de l'analyse réflexive pour susciter un processus réflexif de niveau 3 selon Derobertmeasure et Dehon (2012). Ces résultats sont très encourageants et demandent donc à être approfondis.

## **Bibliographie**

Durat, L. et Kern, D. (2019). « Accompagner la réflexivité sur l'expérience : une médiation cognitive, conative, socio-affective vers l'apprentissage ». *Activités*. Vol. 16. N°1.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009 octobre). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation et didactique* [En ligne], 3-3 | mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Derobertmeasure, A. et Dehon, A. (2012). « Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode ». *Phronesis*. 1(2). 24-44. <https://doi.org/10.7202/1009058ar>

Durand, M. et Veyrunes, P. (2005). « L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation. In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°14, 2005. *Méthodes d'analyse des pratiques enseignantes*. pp. 47-60. DOI : <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1208> [https://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2005\\_num\\_14\\_1\\_1208](https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2005_num_14_1_1208)

Guillemette, S. et Monette, K. (2019). « Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité ». *Formation et profession*. 27(2). 32-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.493>

Mayen, P. (2012) « Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle ». *Phronesis*. vol. 1. n° 1. p. 59-67. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/1006484ar>

Paquay, L. Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (dir.) (2010). « L'évaluation, levier du développement professionnel. Tensions, dispositifs, perspectives ». Bruxelles : De Boeck.

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006 janvier - mars). « la didactique professionnelle, note de synthèse ». *Revue Française de Pédagogie*, 154 / En ligne : <https://doi.org/10.4000/rfp.157>

Pastré, P. (2011). « Situation d'apprentissage et conceptualisation ». *Recherches en éducation* [En ligne], 12 | 2011, mis en ligne le 01 novembre 2011, consulté le 29 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5085> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5085>

Paul, M. (2020). « La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques ». Perspectives en éducation et formation. De Boeck Supérieur.

Vinatier, I. (2009) « Pour une didactique professionnelle de l'enseignement » Rennes, P.U.R. Col Païdeia.

Vinatier, I. (2011). « Comment penser la possibilité « d'apprendre des situations » pour des enseignants en formation: une co-élaboration entre chercheur et praticiens? ». *Education Sciences & Society*. Vol. 2 n°1.