

Nadine Faingold - Communication au colloque de Versailles - Juin 1998
Re-source. La Revue Scientifique de l'IUFM de l'Académie de Versailles.

Recherche " Explicitation des pratiques de maîtres-formateurs du premier degré ". Appel d'offre 1995-1997

EQUIPE DE RECHERCHE

Responsable de la recherche :

Nadine FAINGOLD, professeur de philosophie et de psycho-pédagogie, Docteur es Lettres et Sciences Humaines (Sciences de l'Education, Paris X)
Thèse de doctorat : Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques.

Conseiller scientifique :

Pierre VERMERSCH, Docteur en Psychologie, chargé de recherche au C.N.R.S., Unité de recherche associée URA 15-75 : Langages, cognitions, pratiques, ergonomie, Laboratoire de psychologie cognitive de l'Ecole Normale Supérieure de la rue d'Ulm.

Membres de l'équipe de recherche :

- **Jocelyne CHARTIER** , EMFAIEN, Circonscription d'Aubergenville (78). D.E.A. de Sciences de l'Education (Paris X). Thèse en cours.

- **Chantal ROUILLEAULT** , I.E.N., Circonscription d'Aubergenville (78).D.E.A. Sciences de l'Education (Paris X). Thèse en cours.

- **Nicole TALLEUX** , EMFAIEN, Circonscription de Pontoise - Saint Ouen l'Aumône (95).

- **Agnès THABUY** , EMFAIEN, Circonscription de Pontoise A.I.S. (95) - D.E.A. Sciences de l'éducation (Paris X).

RESUME DE LA COMMUNICATION

Recherche financée par l'appel d'offres 1995-1997

EXPLICITATION DES PRATIQUES DE MAÎTRES FORMATEURS DU PREMIER DEGRÉ

Une recherche portant sur l'explicitation des pratiques tutorales des maîtres-formateurs du premier degré a été menée à l'IUFM de Versailles et a permis d'analyser différentes modalités d'intervention dans le cadre des entretiens de formation. En suivant un cadre méthodologique élaboré par P. Vermersch concernant la verbalisation de l'action, des entretiens d'explicitation ont été menés auprès des maîtres-formateurs à partir de la consigne suivante : "Je te propose d'évoquer un moment avec un stagiaire qui t'a semblé être un véritable temps de formation".

Les trois années de recherche ont permis la construction d'une méthodologie de traitement du corpus et l'élaboration de catégories descriptives de l'action rendant possible l'analyse des pratiques effectives des maîtres-formateurs dans l'interaction avec un stagiaire. L'un des aspects les plus intéressants a été de distinguer à partir de l'étude des verbalisations deux niveaux d'analyse :

** un premier niveau relevant de l'aspect procédural de l'action du sujet (prises d'information, identification, opérations de traitement et d'exécution, régulation). Cette mise au jour des stratégies permet un classement des modes d'intervention des maîtres-formateurs au cours des entretiens de formation, en fonction d'un type de focalisation d'une part (sur la situation pédagogique, sur les processus-élèves ou sur le stagiaire) et du type de médiation privilégié dans une visée de formation d'autre part.*

** un second niveau relevant de l'implication de la personne sous-jacente à l'action. Il s'agit alors de repérer quelle intentionnalité, quelles expériences de référence, quelles croyances et quelles valeurs donnent sens aux stratégies observées. On accède ici à la mise au jour d'enjeux souvent marqués d'une tonalité émotionnelle, enjeux qui relèvent de la construction de l'identité professionnelle, et qui permettent de cerner des représentations et des attitudes spécifiquement liées à la fonction de formateur.*

PROBLEMATIQUE

Dans le cadre des entretiens de formation, les maîtres-formateurs ont à trouver des modalités de formation adaptées à chaque cas unique que représente un stagiaire particulier confronté à une classe particulière. Comment improvisent-ils au cas par cas en fonction d'un contexte singulier ? Comment mobilisent-ils leur expérience antérieure pour résoudre le problème toujours nouveau qu'est une interaction à visée de formation ? Schön et Argyris "utilisent le terme réflexion dans l'action pour décrire le processus mental qui permet à un professionnel de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession" (Yves St-Arnaud, 1992). Il semble qu'une partie importante de cette "réflexion dans l'action" soit une réflexion implicite, relevant de savoirs d'expérience que le praticien expert met en oeuvre quasiment "à son insu". L'objet de cette étude est de recueillir des informations sur les pratiques des maîtres-formateurs dans leur compétence spécifique de

formateurs de terrain au cours des entretiens de formation, lors des stages de pratique accompagnée et au cours des visites.

Or, la difficulté consiste à pouvoir décrire le comment du fonctionnement de ces savoirs experts, dans la mesure où ils relèvent d'un registre de la conduite auquel le sujet lui-même n'a pas directement accès. Il y a en effet un écart important entre ce que le praticien de l'intervention peut expliquer spontanément sur son action, et ce qu'il fait effectivement. Il semblerait que les connaissances mobilisées en cours d'action ne soient pas verbalisables sans la médiation d'un questionnement spécifique qui permette au praticien expert de les faire passer au plan de la représentation et de la mise en mots.

Le choix méthodologique qui a donc été fait est celui d'un recueil d'informations utilisant l'entretien d'explicitation. L'entretien d'explicitation est une technique d'aide à la verbalisation mise au point par P. Vermersch, qui rend possible la prise de conscience des démarches intellectuelles préréfléchies s'opérant en situation, par la médiation d'une mise en mots qui se distingue nettement des récits de pratique habituels ou des rationalisations a posteriori sur le métier.

A travers l'élucidation des différentes manières de faire des maîtres formateurs dans le travail avec les stagiaires au cours des entretiens de formation, notre hypothèse est qu'il est possible de repérer comment s'opèrent :

1. Les prises d'information
2. Le traitement de cette information, la construction d'une évaluation diagnostique et le "choix" d'un mode d'intervention, ces différentes opérations étant souvent de l'ordre de micro-prises de décision en cours d'action dont la logique demeure implicite pour l'acteur lui-même.
3. L'évaluation de cette action par de nouvelles prises d'information.

ETAPES DE LA RECHERCHE :

METHODOLOGIE ET DISPOSITIF DE RECUEIL D_INFORMATION

En 1994, une phase exploratoire a consisté à mener un certain nombre d'entretiens couvrant le champ des différentes activités de maîtres-formateurs, et a ainsi permis de mieux cerner l'objet de la recherche, avec la décision de ne travailler que sur les entretiens de formation. Après un approfondissement méthodologique à la technique de l'entretien d'explicitation utilisé à des fins de recherche (Vermersch, 1994), un corpus de données sur les modalités d'intervention des maîtres-formateurs au cours des entretiens de formation auprès des enseignants stagiaires ou titulaires débutants a pu être recueilli en 1995 et 1996.

En effet, plusieurs entrées méthodologiques étaient possibles quant à l'analyse des modes d'intervention des maîtres formateurs dans leurs interactions avec des stagiaires. Le choix de privilégier l'entretien d'explicitation comme outil de recueil d'information sur les pratiques effectives correspond à une hypothèse selon laquelle les discours habituels des professionnels sur leur pratique sont des rationalisations à posteriori qui rendent très mal compte de ce qu'ils font vraiment. Il s'agissait d'obtenir une description fine du "comment" de leur manière d'intervenir en situation qui permette la mise en mots d'éléments pré-réfléchis du vécu de l'action, c'est-à-dire d'opérations mentales qui ont eu lieu dans le feu de l'action, mais qui n'ont pas encore fait l'objet d'une prise de conscience. Pour accéder à l'élucidation des opérations d'identification et de prises de décision qui s'enchaînent à toute allure, à l'insu même du sujet, dans sa pratique effective, il convient de mettre en place un guidage spécifique des verbalisations vers une position de parole particulière, la position d'évocation, qui rendra possible un ralentissement du rythme de parole, l'accès en mémoire et la mise à jour du déroulement d'actions. C'est ce qui permet la technique de l'entretien d'explicitation mise au point par P. Vermersch.

Comme le verrons dans l'analyse du dispositif de recherche, le privilège méthodologique de l'explicitation (entretiens a posteriori) n'est pas exclusif d'autres voies d'investigation possibles, en particulier l'étude d'entretiens de formation enregistrés en situation réelle. Mais, qu'il s'agisse du maître-formateur ou des stagiaires, une prise d'information de l'extérieur sous forme d'enregistrement des échanges verbaux en situation peuvent donner lieu à des hypothèses interprétatives, elles ne permettent pas d'accéder à "ce qui se passe dans la tête" des interlocuteurs, au vécu subjectif que seule une investigation a posteriori peut mettre à jour. Le but de l'entretien d'explicitation est d'aider à la prise de conscience de ce vécu subjectif de l'action, informant le chercheur et permettant au sujet de s'auto-informer sur son propre fonctionnement en situation.

Un premier recueil d'informations avec un nombre limité de maîtres formateurs nous a donc amenés à distinguer deux types de matériaux de recherche :

- des entretiens de formation de "niveau 1" entre les formateurs et leurs stagiaires, au cours des stages de pratique accompagnée ou au cours de visites pendant les stages en responsabilité.
- des entretiens d'explicitation de "niveau 2" correspondant à un questionnement à posteriori des formateurs, et le cas échéant des stagiaires, sur leur vécu respectif de ces temps de formation.

Cette distinction a permis de différencier deux entrées :

* l'analyse des interactions en situation à partir d'une étude des entretiens enregistrés de niveau 1. Ces entretiens "bruts" enregistrés au magnétophone fournissent des données qu'il peut être intéressant de confronter aux verbalisations a posteriori dans une perspective de triangulation, mais qui ne permettent pas de reconstituer la logique subjective de l'intervention.

* l'élucidation des éléments préréfléchis de l'intervention du maître formateur, par la mise en place d'entretiens d'explicitation a posteriori de niveau 2 qui permettent d'accéder au niveau des prises d'information et du traitement mental de ces informations par le maître-formateur.

Il a été décidé de mettre l'accent prioritairement sur les entretiens d'explicitation de niveau 2 avec les maîtres formateurs, qui correspondent spécifiquement à l'objet de la recherche. Des entretiens de niveau 2 avec les stagiaires ont été ponctuellement menés quand un croisement des deux entretiens semblait intéressant pour évaluer les effets d'une intervention. Enfin il a été décidé de stocker les entretiens de niveau 1 afin de pouvoir y revenir le cas échéant à des fins de triangulation a posteriori. Le niveau 1 livre l'observable de l'interaction et la réalité (partielle, telle qu'elle résulte des limites de l'enregistrement) des échanges, le niveau 2 livre le vécu subjectif verbalisé par l'un des deux acteurs (parfois les deux) de l'interaction. Les entretiens d'explicitation ont été supervisés par Pierre Vermersch, conseiller scientifique de la recherche.

La seconde phase de la recherche (1996) a consisté à mettre au point une méthodologie de traitement des protocoles transcrits. Ont été utilisées à cette fin différentes lectures de la description des pratiques telles qu'elles sont restituées par les sujets à partir d'un acte de réfléchissement (Vermersch, 1994, 1995). Au cours de la troisième et dernière phase (1996-97), il s'agissait de mettre à jour différents modes de fonctionnement dans les pratiques de tutorat, tant au plan de l'observation diagnostique des enseignants stagiaires, que dans les choix stratégiques qui sont opérés dans une visée formatrice.

ACQUIS DE LA RECHERCHE

1. Distinguer différents niveaux méthodologiques

Il a d'abord été nécessaire de construire une méthodologie de traitement du corpus. Il s'est avéré important de bien distinguer trois niveaux de lecture des protocoles :

1. supervision de la conduite d'entretien, en particulier sur la technique de questionnement d'explicitation (mise au point et contrôle de la méthodologie de recueil des données).
2. questions de recherche propres à la démarche de l'explicitation (par exemple, éléments relatifs à la théorie de la prise de conscience, au statut du pré-réfléchi, à la sollicitation de la mémoire concrète, etc.)
3. élaboration de catégories descriptives de l'action, ce qui permet d'aborder l'objet spécifique de la recherche et l'analyse des pratiques effectives.

La visée de notre recherche relevait principalement du point 3 : rendre possible une description du mode d'intervention des maîtres-formateurs dans le détail des prises d'information, des opérations de traitement et de prises de décision dans l'interaction avec un stagiaire. Les points 1 et 2 constituaient des préalables théoriques et méthodologiques indispensables à la mise en place du cadre de recherche.

2. Elaboration d'une méthodologie de traitement des protocoles recueillis par la technique de l'entretien d'explicitation

Les entretiens ont donné lieu à plusieurs types de traitement en fonction de grilles de lecture élaborées par l'équipe de recherche :

2.1. Repérer dans les verbalisations de l'interviewé les moments de parole en position d'évocation (représentation de la situation passée). Les indicateurs sont soit non verbaux (direction de regard, gestuelle) et observables uniquement quand il y a un enregistrement vidéo, soit para-verbaux (ralentissement du rythme de parole), et repérables à l'écoute de l'enregistrement audio, soit linguistiques (utilisation du "je", temps des verbes, vocabulaire descriptif faisant appel à des éléments sensoriels, fragmentation de l'action induite par le questionnement, prise de conscience d'éléments pré-réfléchis de la pratique professionnelle)

2.2. Reconstituer, à partir des verbalisations de l'interviewé, le fil chronologique des événements de la situation de référence, souvent très bouleversé par la mise en récit, les retours en arrière, l'approfondissement en explicitation de certains moments spécifiés. Il faut souvent démêler et reconstituer la séquentialité de plusieurs épisodes évoqués par le locuteur sans qu'il ait spontanément souvenir de leur ordre temporel .

2.3. Distinguer, en utilisant un surlignage au feutre fluo de différentes couleurs, les verbalisations relevant de l'aspect procédural de l'action du sujet (prises d'information et opérations d'exécution), des verbalisations relevant d'informations satellites de l'action (buts, savoirs de référence, commentaires et jugements de valeur). Dégager, à partir de ce travail et en ne reprenant que les éléments procéduraux, la structure de la stratégie d'intervention mise en oeuvre dans la situation de référence.

2.4. Elucider les différents niveaux d'intentionnalité (buts immédiats, enjeux sous-jacents), et repérer les éventuels décalages entre but énoncé et but réellement poursuivi. Le niveau des enjeux implique la personne du formateur au plan de son identité professionnelle et des valeurs qui la fondent. C'est ici la dimension proprement

clinique de la recherche qui est privilégiée, au sens où la démarche clinique implique "un espace où la pratique professionnelle trouve à se théoriser en partant d'une situation singulière et de l'implication de celui qui y est compris comme professionnel" (Cifali, 1994, p. 286.).

2.5. Distinguer les macro-stratégies (mode d'intervention global) des micro-stratégies (boucles de régulation pré-réfléchies intégrées à l'action) que l'entretien d'explicitation permet de mettre à jour.

Au plan des micro-stratégies, on peut classer les opérations cognitives mises en jeu à l'aide de la grille suivante :

PRISES D'INFORMATION - OPERATIONS D'IDENTIFICATION

* identification immédiate : sémantisation immédiate, réponse immédiate (Activation de schèmes d'identification sensorielle)

* identification immédiate, sémantisation différée, réponse différée. Certaines informations sont "mises en attente"

* identification par la médiation d'un traitement de l'information (cf opérations de traitement)

OPERATIONS DE TRAITEMENT

* mise en relation analogique et/ou logique avec :

- des savoirs d'expérience (éventail de situations de référence - rôle de la mémoire concrète, des exemples)

- et/ou des savoirs théoriques de référence

* Inférences, raisonnements,
hypothèses

PRISE DE DECISION - OPERATIONS D'EFFECTUATION

* recherche d'informations complémentaires

* Comportements observables

* action sur le contexte, intervention

Un exemple d'utilisation de ce mode de traitement des données recueillies a donné lieu dans un premier temps à une communication à la Troisième Biennale de l'Education et de la formation, puis à la publication détaillée de l'étude de cas dans l'ouvrage " Pratiques de l'entretien d'explicitation " paru aux éditions ESF.

Au plan des macro-stratégies, un tableau à double entrée a pu être élaboré à partir de l'ensemble des données recueillies, permettant de classer les modes d'intervention des maîtres-formateurs en entretien de formation en fonction d'un type de centration d'une part et du type de médiation privilégié dans une visée de formation d'autre part. Nous en présentons ici les grandes lignes.

3. Typologie provisoire des modes d'intervention

Le questionnement a été systématiquement orienté vers des moments qui ont paru importants en termes de processus de formation pour le stagiaire. L'entrée dans l'entretien s'est faite à partir d'une formulation du type : "je te propose de prendre le temps de retrouver un moment avec le stagiaire qui t'a semblé être un véritable temps de formation."

Dans ce cadre, nous avons été amenés progressivement à ne retenir que des situations excluant toute perspective d'évaluation sommative. L'expérience a en effet montré que dans les situations où les maîtres formateurs ont à assumer la double casquette d'évaluateur et de formateur, la visée même de l'évaluation rend

impossible une attitude d'écoute authentique chez le tuteur, condition nécessaire d'une relation de confiance. Parallèlement, le contexte institutionnel de la validation des compétences professionnelles positionne le stagiaire dans une attitude défensive, qui le mène plus à des justifications de son action qu'à un travail d'analyse réflexive.

Les entretiens de formation qui ont fait l'objet d'un traitement systématique relèvent donc de champs institutionnels comme les stages de pratique accompagnée ou le suivi de titulaires débutants, le facteur temps jouant ici un rôle important par rapport à un processus de formation conçu dans la durée.

Ont été repérées trois centrations possibles du but de l'intervention :

- viser une modification de la situation pédagogique
- viser une prise en compte différente de l'élève
- viser une modification de certains savoir-faire ou savoir-être du stagiaire.

Si l'on exclut des modalités de travail comme "montrer" ou "préparer avec le stagiaire" qui ne relèvent pas du contexte spécifique des entretiens de formation qui fait l'objet de notre recherche, sept modes d'intervention ont été répertoriés à partir de l'étude du corpus :

1. Dire
2. Questionner
3. Re-présenter, démontrer
4. Utiliser les ressources pour gérer les problèmes
5. Changer de canal de communication
6. "Frapper du poing sur la table"
7. Ne rien faire, différer.

Ces trois centrations et ces sept modes d'intervention constituent un tableau provisoire à 21 cases, pour lesquelles le groupe de recherche dispose d'exemples plus ou moins développés. **Deux études de cas correspondant à la centration élève et aux modes d'intervention "dire" et "questionner" ont donné lieu à publication dans le numéro de *Recherche et Formation sur les pratiques tutorales* (Décembre 1996).** Dans chaque étude de cas, les éléments -clé du repérage diagnostique des problèmes rencontrés par le stagiaire sont analysés.

Le but de cette recherche est, à terme, de penser une formation des maîtres-formateurs qui les prépare à l'observation diagnostique et à la mise en place d'une relation d'aide adaptée au cas par cas, à partir d'un éventail repéré d'interventions possibles.

4. Perspectives

4.1. De l'explicitation des stratégies d'intervention à la problématique de l'identité professionnelle

Les acquis théoriques et méthodologiques de cette recherche ont été synthétisés par Nadine Faingold dans un texte qui a donné lieu à une communication au colloque " Recherche et Formation des enseignants " qui s'est tenu à l'IUFM de Grenoble en février 1998. Une méthodologie de traitement des protocoles transcrits a été élaborée au terme des trois années de recherche, qui permet de distinguer la description des stratégies d'intervention des maîtres-formateurs, des enjeux identitaires qui donnent sens à ces stratégies. Au niveau des stratégies, P. Vermersch insiste sur la centration vers l'aspect procédural de l'action du sujet, entendue comme succession d'opérations d'identifications et d'opérations d'effectuation, et définit quatre types d'informations satellites de l'action, sous la forme suivante :

CONTEXTE

DECLARATIF

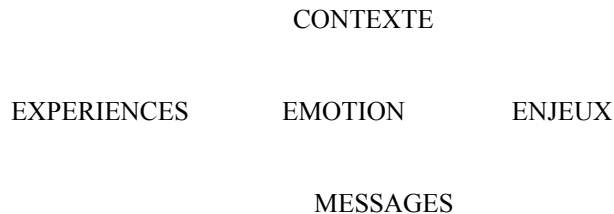
PROCEDURAL

INTENTIONNEL

JUGEMENTS

Ce qui apparaît alors, c'est qu'un certain nombre de verbalisations, mais aussi d'éléments non-verbaux et para-verbaux ne rentrent pas dans le schéma : il s'agit de tout ce qui revêt une coloration émotionnelle et qui peut laisser supposer que ce qui se joue pour le sujet n'a pas seulement trait aux stratégies mises en oeuvre en termes d'action pure, mais engage la personne à un autre niveau qui n'est plus seulement le " ce que je fais ", mais véritablement " qui suis-je quand je fais ça ? ". En effet, à partir d'un même contexte, dans certains cas l'émotion prend le pas sur l'action et devient l'essentiel de ce que le sujet évoque en exprimant des enjeux importants au plan identitaire.

Un autre tableau exactement analogique du précédent peut alors être construit, qui correspond à un niveau sous-jacent et plus fondamental qui est celui de l'identité professionnelle :



Ce tableau permet de repérer dans les verbalisations les représentations et les valeurs qui donnent sens aux stratégies du sujet sur la base d'une cristallisation identitaire, c'est à dire d'une identification à des messages structurants relevant de l'histoire du sujet (expériences de référence).

Par rapport à la transcription de l'enregistrement d'un entretien de recherche ou d'une étude de cas présentée en groupe d'analyse de pratique, il s'agit désormais de distinguer les verbalisations relevant du niveau expérientiel des stratégies, des verbalisations relevant du niveau expérientiel de l'identité professionnelle. La distinction de deux niveaux expérientiels aide à repérer plus clairement l'émergence des affects dans des temps de description de l'action, et il importe alors au plan de la recherche, de faire la part des éléments relevant de l'identité professionnelle, de ce qui pourrait relever d'une problématique de l'identité personnelle. Dans tous les cas, l'explicitation d'un moment spécifié de pratique est un point de départ pour travailler la mise au jour des messages structurant les attitudes professionnelles.

4.2. Elaboration d'un nouveau projet de recherche

En Février 1997 un nouveau projet de recherche sur la construction de l'identité professionnelle des maîtres-formateurs du premier degré a été approuvé par le Conseil scientifique et technique de l'IUFM et a ainsi pu s'inscrire dans l'axe "Construction identitaire de l'enseignant et du formateur".

Sur la base des données recueillies au cours des trois dernières années, nos hypothèses sont de deux ordres :

Hypothèse 1. De même qu'un changement de positionnement a dû s'opérer dans le passage du statut d'ancien élève à celui d'enseignant à travers le passage d'une centration sur soi à une centration élève, de même il semble que le passage du statut d'enseignant expert à celui de formateur requière un *changement de centration*, l'objet de l'attention et la cible de l'intervention devenant le stagiaire. Même si la finalité du système demeure bien sûr l'apprentissage des élèves, celle-ci se trouve, dans la situation de formation professionnelle pratique, médiatisée par le processus de changement à mettre en place chez l'enseignant stagiaire.

Hypothèse 2 : Ce déplacement des pôles de centration est favorisé par des **dispositifs réflexifs d'analyse des pratiques** professionnelles qui facilitent les prises de conscience et la mise en mots des différentes attitudes en jeu dans l'interaction avec les stagiaires. De même qu'il a été mis en évidence que des dispositifs d'analyse des situations pédagogiques sont un facteur puissant pour l'appropriation du métier chez les enseignants débutants, de même les groupes d'analyse de pratiques professionnelles rendent possible une décentration et des prises de conscience qui sont au coeur même du processus de formation de formateurs. Cette approche métacognitive du processus de formation présuppose que les enseignants comme les formateurs sont des "praticiens réflexifs" au sens donné à cette expression par D. Schön) et que tout dispositif favorisant la réflexivité facilite et accélère le processus selon lequel l'analyse s'inscrit au coeur de l'action. En ce sens, le dispositif de recherche contribue à la construction de l'identité professionnelle des formateurs qui y participent.

Cette nouvelle recherche s'articule donc sur les résultats de la recherche sur les modes d'intervention des maîtres formateurs et devrait permettre à la fois d'approfondir l'étude des stratégies d'intervention auprès des stagiaires et d'aborder la problématique plus complexe de la construction de l'identité professionnelle. A travers une lecture plurielle des pratiques effectives, mais aussi des enjeux identitaires sous-jacents aux choix observés, nous visons une meilleure problématisation des rapports entre formation, conseil pédagogique, relation d'aide et pratique de l'intervention. A partir du moment où des pratiques initialement opaques à elles-mêmes ont fait l'objet d'une élucidation et d'une mise en mots, elles deviennent communicables et transférables, ouvrant ainsi la voie d'une conceptualisation et d'une modélisation des attitudes et des postures qui définissent la profession.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : P.U.F.

BLANCHARD-LAVILLE et FABLET, *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan

CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D. , *Initier aux savoirs de la pratique - Les Maîtres -Formateurs sur leur terrain*. Centre de Recherches Education et Formation, Université Paris X-Nanterre (Diffusion Publidix).

FAINGOLD N. (1993a). Explication d'une démarche de formation, Entretien avec Agnès Thabuy, I.M.F., in CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D. , *Initier aux savoirs de la pratique - Les Maîtres -Formateurs sur leur terrain*. Centre de Recherches Education et Formation, Université Paris X-Nanterre (Diffusion Publidix).

FAINGOLD N. (1993b). *L'entretien de formation*. Actes de l'Université d'Automne "Pratique de terrain et dimension professionnelle de la formation des maîtres", Fréjus, octobre 1992. Les Dossiers I.U.F.M. n° 3, 41-47. Lyon : I.U.F.M. de l'Académie de Lyon.

FAINGOLD N. (1993c) *Accéder aux savoirs implicites de l'acte pédagogique : l'entretien d'explicitation avec des enseignants experts*. Actes du Premier Congrès d'actualité de la recherche en éducation et en formation, 25-26-27 mars 1993.

FAINGOLD N. (1993d). *Décentration et prise de conscience - Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*. Thèse de doctorat. Université Paris X-Nanterre, U.F.R. des Sciences Psychologiques et des Sciences de l'Education.

FAINGOLD N. (1994). *Explicitation des pratiques d'expertise des maîtres formateurs*. Communication à la Seconde Biennale de l'Education et de la Formation

FAINGOLD N. (1996a). *Analyse de pratiques, explicitation et transfert de compétence*. Communication à la Troisième Biennale de l'Education et de la Formation, Paris, Avril 1996.

FAINGOLD N. (1996b). *Observation diagnostique et stratégies d'intervention dans les pratiques tutorales : Propositions pour une méthodologie de traitement des données recueillies*. - Communication au Deuxième Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation. Paris X Nanterre. Juillet 1996.

FAINGOLD N. (1996c). Pratiques tutorales de maîtres-formateurs du premier degré et formation de formateurs . *Recherche et Formation n° 22* .

FAINGOLD N. (1996d). *Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles*, in PAQUAY L. et al., *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck .

FAINGOLD N. (1997c) Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. in VERMERSCH P. et MAUREL M., *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

FAINGOLD N. (1998). *De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle*. Communication au Colloque "Recherche et Formation des enseignants", Grenoble, Février 1998. A paraître dans les Actes du Colloque, CRDP Grenoble

PELPEL P. (1996). *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Editions d'organisation.

PERRENOUD P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

SCHON D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Editions Logiques.

ST-ARNAUD Y. (1992). *Connaître par l'action*. Presses de l'Université de Montréal.

VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ,E.S.F.

VERMERSCH P. (1995). Du faire au dire : l'entretien d'explicitation. *Cahiers Pédagogiques n° 336*, Septembre 1995.

VERMERSCH P. et MAUREL M..(1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.