



Formateur et chercheur: synergies, défis et réflexions épistémologiques

Marco ALLENBACH¹ (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse)

Cet article vise à identifier des ressources et défis que peut engendrer une double position de formateur et de chercheur. Alternant récits et analyses, l'auteur expose comment des liens constants entre son activité de formation d'adultes et de recherche permettent des synergies au-delà du réinvestissement des résultats de recherche dans les enseignements. Ces synergies enrichissent l'élaboration du cadre théorique, les choix méthodologiques, les processus de conceptualisation et d'écriture. De plus, elles favorisent la construction de dispositifs conjoints de recherche et d'accompagnement.

L'auteur cherche à analyser et assumer pleinement sa double implication, ce qui s'accompagne d'un travail sur sa posture, et débouche sur des réflexions épistémologiques.

Mots clés : formateur chercheur, implication du chercheur, épistémologie en recherche qualitative, posture clinique, accompagnement, formes de recherche

Introduction

Cet article vise à rendre compte des richesses et défis que peut occasionner une position de chercheur formateur. Dans une réflexion sur la posture de praticien chercheur, De Lavergne (2007) relève plusieurs aspects applicables à la situation de formateur chercheur. Dans les deux cas, la double appellation signifie plus que la reconnaissance de sa propre insertion dans plusieurs domaines d'activités professionnelles :

Premièrement, elle met en avant une question identitaire : comment concilier l'appartenance au terrain et à la recherche qui étudie ce terrain ? Comment répondre aux exigences académiques tout en prenant en considération dans sa démarche les enjeux et les représentations des praticiens et des clients ? Comment développer un langage compréhensible et acceptable dans le monde de la recherche et dans celui du champ étudié ?

Deuxièmement, elle sous-entend que ces domaines d'activité différents s'influencent réciproquement : « Elle signifie que l'activité professionnelle

1. Contact : marco.allenbach@hepl.ch



génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, que l'activité de recherche ressource et réoriente l'activité professionnelle » (De Lavergne, 2007, p. 29).

Le praticien chercheur apparaît comme un médiateur entre le savoir d'expérience et le savoir scientifique. Si l'engagement dans une recherche est l'occasion d'une réflexion, d'un recul, permettant la découverte de nouvelles perspectives, il est aussi souvent porté par un désir de témoigner des réalités multiples vécues par les praticiens, mais aussi du sens qu'ils leur donnent, ainsi que des pratiques innovantes qu'ils développent. Il s'agit en quelque sorte, de leur donner voix au chapitre universitaire, tout en leur offrant en retour un cadre d'interprétation théorique dans lequel ils se sentent reconnus, et qui puisse prendre sens pour eux dans leur pratique. Cela ne signifie pas pour autant que la recherche ne serve qu'à cautionner les fonctionnements existants : une des motivations principales des praticiens chercheurs prend source dans des problématiques d'action, des difficultés, voire des souffrances auxquelles sont confrontés les professionnels ou/et leurs clients. Le travail de médiation vise à permettre au monde académique de mieux comprendre les sujets étudiés, et aux acteurs de s'appropriier les apports théoriques.

Cette position de médiateur, de générateur d'un « espace de transition et d'interaction » semble précieuse (De Lavergne, 2007, p. 30), car les chercheurs déplorent la distance entre ces deux mondes, le peu d'impact des résultats de recherche sur les pratiques et les fonctionnements, voire la méfiance des praticiens envers les chercheurs.

Mais le praticien chercheur « brouille les limites instituées » (p. 33) et vit souvent douloureusement cette double appartenance. De Lavergne identifie deux stratégies visant à la fuir :

- le chercheur « carapaçonné » cherche à s'appuyer sur un cadre théorique et des outils méthodologiques pour faire abstraction de sa propre subjectivité, de son parcours, de son implication pour montrer qu'il sait « faire rupture avec sa position de professionnel sur le terrain »
- le chercheur « caméléon » s'efforce de cacher son identité multiple.

Ces deux stratégies semblent tendues par un principe « d'objectivité », vu comme incompatible avec une prise en considération de l'implication du chercheur. A l'inverse « l'implexité » (contraction des termes d'implication et de complexité) vise à assumer conjointement ses implications complexes (Legrand, 2000). Le présent article rend compte des défis rencontrés dans cette quête.

La structure de cet article peut surprendre. Elle est au service, non pas d'un compte-rendu de résultat de recherche, mais d'une réflexion à partir d'un processus de recherche en cours. L'auteur est pluriel, en quelque sorte : il s'agit du narrateur (qui décrit sa recherche étroitement liée à ses activités de formation), du chercheur formateur réflexif (qui analyse ses



implications multiples) et du producteur d'un écrit, destiné à contribuer à une réflexion scientifique. La structure adoptée vise non pas tant à distinguer artificiellement ces trois « auteurs », qu'à exploiter la richesse de cette pluralité.

La première partie alterne entre deux formes d'écriture :

- 1) Dans des récits, écrits en italique et à la première personne, l'auteur raconte divers épisodes de ses activités actuelles de recherche et de formation. Il fait part de son cheminement, des écueils rencontrés et des découvertes effectuées. Le choix du récit à la première personne vise à reconnaître la trajectoire, l'implication de l'auteur dans la construction de sa recherche, ce qui apparaît comme un gage, plutôt qu'un manque, de scientificité, particulièrement dans sa double implication de chercheur formateur.
- 2) Chaque récit est suivi d'une réflexion où sont identifiés les enjeux complexes auxquels il est soumis dans cette double position. Des questions épistémologiques sont soulevées, en référence à divers courants théoriques, en sociologie, en sciences de l'éducation, et en épistémologie des sciences sociales. Ces réflexions sont écrites à la troisième personne, afin de favoriser, pour l'auteur et le lecteur, une prise de distance, une analyse du récit précédent.

La dernière partie de l'article reprend quatre thématiques, sous formes de synthèses et réflexions transversales aux divers épisodes relatés :

- les opportunités que représente la position de formateur chercheur
- la question de la posture développée pour assumer cette identité double
- la question d'une forme d'écriture permettant la reconnaissance de sa propre implication
- un retour final sur les questions épistémologiques, en guise de conclusion.

Récits et réflexions

De la problématique d'action à la question de recherche

Depuis quinze années, j'ai la chance et le plaisir de travailler dans le domaine de la formation continue, principalement dans les milieux proches de l'école : formations thématiques sur les dimensions relationnelles, analyse de pratiques, accompagnement individuel et collectif, interventions en organisation, etc. Les participants sont des enseignants, ainsi que des médiateurs scolaires, des psychologues, logopédistes et psychomotriciens, des infirmières scolaires, des enseignants spécialisés itinérants, etc.

Ces « intervenants à l'école » (personnes ressources qui ont pour point commun d'intervenir sur demande lors de situations particulières ou difficiles) m'ont fait part à de nombreuses reprises de questionnements autour de leur rôle



professionnel : Comment le décrire, le définir ? Où s'arrête-t-il ? En font-ils trop ou pas assez ? Les activités déployées sont-elles légitimes ?

Mes premières recherches bibliographiques sur ce thème m'ont amené à deux constats :

- *les populations d'intervenants en milieux scolaires ont été peu étudiées*
- *le concept de rôle semble délaissé par les milieux académiques depuis la thèse de Rocheblave-Spenlé (1969), qui pourtant le présentait comme le sujet central de la psychosociologie*
- *Maisonneuve (1993) est l'un des rares psychosociologues qui continue à définir ce concept de manière centrale, comme une structure dynamique construite à partir des attentes auxquelles un individu est confronté. Cette perspective invite à identifier les attentes de tous les acteurs concernés, depuis les instances institutionnelles jusqu'à soi-même. Le rôle n'apparaît plus comme un carcan prédéterminé, mais comme un processus constant d'interprétation, d'intériorisation, de clarification ou de négociation d'attentes.*

Cette définition semblait correspondre de manière pertinente à la situation des intervenants à l'école, confrontés à de multiples acteurs, aux attentes implicites ou explicites, formelles ou informelles, souvent contradictoires et évolutives.

J'ai alors soumis un projet de recherche doctorale sur cette thématique à divers spécialistes, qui m'ont, pour la plupart, largement encouragé à poursuivre, considérant cette question du rôle comme importante dans une perspective où le développement de pratiques variées et de collaborations semble indispensable pour répondre aux défis liés à l'intégration des élèves présentant des besoins particuliers. Cependant, quelques représentants des milieux de la recherche m'ont vivement incité à abandonner le concept de rôle, considéré comme dépassé.

Un travail bibliographique plus approfondi m'a fait découvrir plusieurs concepts :

- *le « genre » (Clot, 2006), qui évoque la construction, entre pairs, de ce qui s'avère commun à leurs activités professionnelles;*
- *la dynamique identitaire et la socialisation professionnelle (Dubar, 2009) qui ouvre des perspectives fécondes de liens entre l'étude de l'intime et du sociologique;*
- *des regards critiques sur la notion d'individu (Ehrenberg, 1998; Gaulejac, 2007; Martuccelli, 2002), analysant les effets des nouvelles normes de socialisation;*
- *la notion de pratique sociale (Giddens, 2005; Nizet, 2007), qui permet de conceptualiser le rapport entre individu et système, et le structurel qui tout à la fois en découle et y participe;*
- *l'apprentissage situé et les communautés de pratique (Lave & Wenger, 2005), qui mettent en évidence la façon dont le développement de pratiques s'inscrit dans un collectif.*

Chacun de ces concepts apporte un éclairage, mais ne correspond pas complètement à la problématique d'action soulevée par les praticiens. Ces approches permettent de comprendre pourquoi le concept de rôle a été délaissé, mais apportent également des arguments pour ne pas l'abandonner. Considéré, à la façon de Maisonneuve, comme un processus lié à de multiples attentes, ce concept dynamique du rôle m'apparaît comme indispensable pour construire et analyser ma problématique et me permet d'articuler les autres concepts évoqués :



1) Il intègre les processus d'analyse des demandes et de négociations menées par les intervenants avec divers acteurs, au cas par cas des situations. Il permet de prendre en considération l'influence du résultat de ces négociations (le type d'intervention choisi) sur les attentes des acteurs dans des situations futures. Ainsi, le rôle des intervenants peut être considéré comme évoluant à travers les négociations d'intervention, et, en retour structurant les attentes futures. Il fait ainsi partie du « structurel » qui, selon Giddens, découle et participe des pratiques sociales. Le terme de « rôle professionnel » spécifie cependant l'aspect du structurel sur lequel porte ma recherche.

2) Il englobe le « genre », de Yves Clot, qui concerne les relations entre pairs, tandis que les négociations avec d'autres acteurs interviennent aussi dans la construction du rôle des intervenants à l'école. Ainsi, le « genre » ne suffit pas à définir la problématique étudiée, mais peut être considéré comme une composante de la dynamique de structuration du rôle professionnel.

3) Il complète le concept d'identité professionnelle, qui fait l'objet de nombreuses recherches et publications, mais ne peut pas simplement se substituer à la notion de rôle, qui, chez les intervenants à l'école, ne dépend pas seulement de leur identité professionnelle :

- un rôle identique peut être pris par des professionnels différents, suivant les situations; leurs « champs de pratique » (Mongeau, 1987) s'entrecroisent

- une part essentielle de la dynamique du rôle paraît semblable chez tous les intervenants à l'école malgré la diversité des professions concernées

- le concept de rôle offre une interface entre l'identité et l'activité professionnelles. Dans les processus de négociations qui se jouent à chaque nouvelle demande, les intervenants négocient plus que leur activité, mais (heureusement), moins que leur identité : ils négocient leur rôle.

4) La notion d'apprentissage situé de Lave et Wenger apporte un éclairage sur les pratiques de négociation de rôle développées par les intervenants à l'école.

5) Enfin, le rôle comme dynamique liée aux attentes multiples permet de prendre en considération tous les niveaux concernés : institutionnel ou interactionnel, macro-sociologique ou micro-sociologique, formel ou informel, etc.

Par ailleurs, dans les rares recherches portant sur les intervenants à l'école, les questions liées au rôle apparaissent comme incontournables (Dupanloup, 1998; Thomazet, Ponté & Mérini, 2011; Moreau, 2006).

L'auteur se trouve engagé dans un travail conséquent de conceptualisation à partir de courants théoriques multiples, tant du point de vue de la construction du cadre théorique, que de celui de la méthodologie. La connaissance du terrain, la proximité avec ses acteurs lui a permis d'identifier une problématique d'action prégnante. Les recherches bibliographiques effectuées mettent en évidence qu'il s'agit d'une question innovante, d'une problématique encore peu étudiée. Mais la construction du cadre théorique et de la méthodologie s'avère bien plus conséquente que s'il s'inscrivait dans un courant de recherches actuel. Cependant, il ne peut s'affilier à courant de recherche actuel sans trahir ce qui l'a mobilisé, et sans détourner ou appauvrir la problématique d'action évoquée par les praticiens.



Les chercheurs issus du sérail universitaire doivent parfois consacrer beaucoup de temps à prendre langue avec les acteurs concernés, à découvrir le terrain étudié, et à réaliser souvent que leur projet initial s'avérait peu pertinent, en regard d'enjeux ou de dimensions dont ils n'avaient pas connaissance auparavant. Le passionnant chemin de croix du formateur chercheur s'effectue en sens inverse : il s'agit de construire un objet théorique et fonder une démarche méthodologique, à partir d'une problématique d'action.

Ce travail de mise en perspective, d'articulation entre des courants théoriques distants, voire opposés, prend tout son sens dans une perspective épistémologique qui se démarque de l'objectivisme en prenant en considération l'appartenance du chercheur à la complexité qu'il étudie. Selon Freidson (1997), « la réalité est si complexe et si fluide qu'elle ne peut jamais être pleinement illuminée par un seul type de concepts et d'approches, nous sommes inévitablement comme l'aveugle en train de palper un éléphant ». Sa position, « éclectique plutôt que théoriquement pure (...) traite tous les concepts, les théories et les méthodes comme des moyens commodes plutôt que comme des vérités ».

Pires (1997) estime que tout concept (de la construction de l'objet aux résultats d'une recherche) est une approximation de la réalité : la carte n'est pas le territoire. Dans cette perspective, plutôt que de prouver ou infirmer la « véracité » des concepts, il s'agit d'étudier la façon dont ceux-ci aident ou non à s'orienter dans la complexité, qui, fondamentalement, nous dépasse.

Si la position de formateur chercheur a facilité l'identification d'une problématique d'action intéressante à étudier, le processus de recherche s'accompagne d'un travail important de conceptualisation. Cette élaboration théorique ne se fait pas seulement en comparant des apports théoriques issus d'une bibliographie, mais aussi en fonction des liens du formateur chercheur avec le terrain. Ce travail s'accorde particulièrement avec une perspective épistémologique qui s'intéresse à évaluer les savoirs théoriques non pas tant dans leur correspondance « objective » au réel, que dans leur capacité à orienter les acteurs dans la complexité à laquelle ils sont confrontés.

Des relations constantes au terrain, des données multiples

Actuellement, toutes mes activités professionnelles sont en lien proche ou lointain avec la problématique de la construction du rôle, ou le travail des personnes-ressources en milieu scolaire. Par exemple :

- Pour les étudiants en dernière année de bachelor d'enseignant primaire, je donne un cours sur la collaboration avec ces divers intervenants.*
- Des groupes de médiateurs scolaires, d'enseignants d'appuis et d'enseignant spécialisés itinérants m'ont sollicité pour des analyses de pratique.*



– Des établissements scolaires m'ont demandé des accompagnements de leurs réflexions notamment concernant l'articulation des ressources offertes pour faire face aux situations particulières ou problématiques.

– Des enseignants spécialisés et des responsables pédagogiques m'ont demandé des accompagnements individuels.

– Depuis que je travaille sur la construction du rôle professionnel, des interventions sur cette thématique ont été mises sur pied dans plusieurs CAS (médiation scolaire, accompagnement individuel et collectif...).

Par conséquent, je suis constamment en contact avec le terrain, influencé par toutes sortes d'informations autres que mes entretiens de recherche, menés uniquement dans ce but. Je me suis mis à demander, auprès de plusieurs personnes rencontrées, l'autorisation d'enregistrer des séances, ou d'utiliser le compte rendu d'entretiens, à des fins de recherche.

Actuellement, je possède le matériel suivant :

– des enregistrements d'entretiens individuels menés principalement sur le mode compréhensif (Kaufmann & Singly, 2008), et, en partie d'explicitation (Vermersch, 2008)

– des enregistrements de groupes d'analyse de pratique

– des enregistrements d'accompagnement individuel pour des participants à des CAS dans lesquels je suis intervenu

– les enregistrements de réunions avec les cadres supérieurs et les cadres intermédiaires des intervenants à l'école, pour présenter mon projet de recherche et recevoir leurs échos

– parallèlement, je prends note, dans un journal de bord, d'événements qui me semblent marquants, lors des séances enregistrées ou en dehors.

La variété de ces prises de données peut poser question : suite à l'éclectisme théorique, le « pluralisme méthodologique » (Lefrançois, 1997) est-il défendable ? « Le recours à une stratégie flexible autorisant le mixage des procédés de collecte et d'analyse des données (syncrétisme et éclectisme) paraît le plus indiqué. En effet, l'intégration des savoirs théoriques et pratiques commande un élargissement du faisceau d'observation et en même temps une confrontation de plusieurs modes de collecte de données (p. 93) ».

Freidson (1997) valorise aussi l'éclectisme, à certaines conditions : « Nous ne produisons pas une bonne analyse par le simple fait de jeter dans une cocotte un bouquet d'idées d'origines variées (...). L'astuce est de sélectionner les concepts et les approches qui sont appropriés aux phénomènes que nous voulons comprendre (...) ».

Si un certain pluralisme méthodologique semble donc pertinent pour l'objet étudié, il implique, pour chaque méthodologie utilisée, un travail de justification. Les matériaux à disposition apportent tous un éclairage spécifique, correspondant à diverses facettes de la problématique étudiée :

– les entretiens de recherche récoltent des récits de parcours individuels, ainsi que des éléments contextuels et enjeux significatifs pour les participants. Les pratiques de négociation sont approchées à



travers la deuxième partie, menée sous la forme d'entretien d'explicitation

- les accompagnements individuels offrent un suivi longitudinal de l'évolution de la construction du rôle, ainsi qu'une analyse profonde de certaines représentations ou de certaines pratiques
- les groupes d'analyse de pratiques sont des lieux d'émergence du « genre », et de suivi longitudinal des situations vécues par les participants
- les réunions avec des cadres permettent d'identifier certains enjeux institutionnels ou organisationnels, qui n'apparaissent pas nécessairement ou du moins pas sous la même forme, chez les intervenants à l'école
- dans le journal de bord sont consignées des interactions vécues lors de ces situations d'enregistrement ou à d'autres occasions, ainsi que des réflexions et ressentis du chercheur sur le moment.

Un point commun entre ces récoltes d'information est l'importance donnée au discours des acteurs. Dubet (1994) considère que les acteurs « ont une connaissance pragmatique et causale des enchaînements de l'action, des situations, des décisions et des choix, des anticipations, qu'aucun chercheur ne peut atteindre avec la même précision » (p. 225). Il estime que les praticiens sont « capables de connaissance, de réflexivité » (p. 240).

Giddens considère la sociologie comme une science « de sujet à sujet » et non de sujet à objet, et s'intéresse aux « significations à la base des conduites humaines » (Nizet, 2007, p. 26). La compréhension des acteurs est conçue comme « agissante » (Giddens, 1985), « c'est-à-dire qu'elle imprègne et influence le sens et la direction à donner à ces situations de pratique » (Desgagné, 1997, p. 373). « En fait, viser à refléter le point de vue des praticiens sur ce qu'ils font, s'intéresser au contrôle réflexif qu'ils développent dans leur contexte d'action, analyser leur manière de composer avec les situations, de l'intérieur des contraintes et des ressources qu'elles présentent, privilégier, somme toute, leur "compétence d'acteur en contexte", suppose que le chercheur ne pose pas, par son choix d'objet, un regard normatif et extérieur sur ce que font les enseignants, mais va chercher, avec eux, et de l'intérieur du contexte dans lequel ils exercent, à comprendre ce qui supporte leur agir ». (Desgagné, 1997, p. 374).

Pour Gaulejac (2007), « les acteurs ne sont plus simplement là pour fournir des données, informer, témoigner, mais aussi pour co-construire le sens de leur expérience et de leur situation » (p. 15).

Les interactions constantes entre le formateur chercheur et les praticiens invitent celui-ci à s'intéresser au sens que les acteurs donnent à leur action, et à la façon dont ce sens peut émerger.



Exemple de co-construction : itinéraire du concept de « support »

Il y a deux ans, je discute de mon projet de recherche avec une logopédiste, qui s'enthousiasme et me dit : « Ca, c'est vraiment intéressant : qu'est-ce qui fait que l'on développe ces pratiques [de collaborations, de réseaux, d'interventions en classe, etc.] ou non ? ». Or, à ce moment-là, ma recherche ne portait pas spécifiquement sur cette question. Je ne rectifie pas, car je suis intéressé à la poursuite de sa réflexion. Elle raconte qu'auparavant, elle travaillait dans une équipe d'orientation systémique, qui s'efforçait de réfléchir, à chaque nouvelle demande, aux réponses les plus pertinentes, et dont les membres pratiquaient une palette large de modalités d'intervention. Elle passait plus de temps qu'actuellement en collaborations, en réseaux, en interventions en classe, etc. Dans son équipe actuelle, bien que plusieurs personnes aient suivi une formation en systémique, leur activité est presque entièrement consacrée aux bilans et traitements individuels. Son travail, malgré un nombre plus important d'enfants en thérapie, lui semble nettement moins fatigant, mais elle regrette les pratiques délaissées, car elle les trouvait intéressantes, riches de sens et profitables pour le développement des enfants concernés.

Quelques semaines plus tard, un autre intervenant m'annonce qu'il est en arrêt de travail pour épuisement professionnel. L'événement déclencheur a été la suppression du groupe pluridisciplinaire qui représentait pour lui un ancrage très important, un lieu où partager les situations rencontrées, réfléchir ensemble, coordonner les actions, un groupe auquel il se sentait appartenir, et où il ressentait suffisamment de confiance pour se confronter et co-construire des interventions qui prennent sens.

Ces deux personnes partagent des représentations prenant en compte les dimensions systémiques et les facteurs socio-environnementaux; elles ont développé une expérience large et des pratiques multiples d'intervention, ainsi que des compétences fines en termes de communication, d'analyse de la demande, de construction de relations de coopération. Elles sont appréciées comme des ressources précieuses dans les établissements où elles travaillent. Mais une forte dépendance apparaît par rapport aux équipes dans lesquelles elles s'insèrent.

A l'époque de ces deux rencontres, je lis « Grammaire de l'individu », de Martucelli (2002), qui présente le concept de support identitaire, reposant généralement sur des relations ou des réseaux. Ceux-ci sont-ils indispensables pour « supporter » l'inconfort lié à la diversification de ses pratiques ? Choisir continuellement entre celles-ci semble exigeant pour l'individu, contraint à analyser, fonder, justifier ces décisions. Ces choix se prennent le plus souvent avec les partenaires concernés, ce qui implique des processus de concertation, d'élaboration, de négociation, donc des relations à construire, à soigner, à réguler, avec de multiples acteurs.

Comment investiguer cette question des supports ? Selon Martucelli, le mythe de « l'individu qui se tient de l'intérieur » est si fort que les dépendances à des réseaux, à des relations, sont souvent inavouables, voire impensables, et ne révèlent leur importance que par défaut, lorsqu'elles manquent.

J'ajoute alors une relance à la fin de mon projet d'entretien de recherche : « Si vous changiez de lieu d'affectation professionnelle, pensez-vous que vous continueriez à développer cette diversité de pratiques ? Si oui, de quoi auriez-vous besoin pour que cela soit nécessaire ? ».



Dans certains entretiens réalisés depuis, il s'est avéré que l'importance, pourtant cruciale, des supports, n'apparaît qu'à ce moment-là.

Dans les groupes d'analyse de pratique, animés avant et après les rencontres décrites et le début des entretiens individuels, la question des supports est régulièrement soulevée par des participants, généralement lorsque ceux-ci leur manquent : des relations de confiance, soutenantes, au sein d'une équipe pluridisciplinaire, d'un groupe de pairs, entre collègues ou avec des supérieurs, apparaissent comme indispensables. Des difficultés sont évoquées (sentiments de solitude, confrontation à la complexité, besoin de reconnaissance) auxquelles répondent les supports.

Dès lors, je m'efforce d'intégrer cette dimension dans certaines prestations de formation. Par exemple, dans deux CAS (médiation scolaire et accompagnement individuel et collectif), nous accompagnons les participants dans l'identification des réseaux et des relations qui représentent déjà des supports pour eux, et dans l'élaboration de stratégies permettant d'en développer.

Les participants s'investissent fortement dans ces réflexions, en particulier lorsqu'approche la fin de la formation. En effet, il s'agit de formations en emploi, où le groupe d'apprenants représente pour eux un support précieux. Souvent, les participants décident de pérenniser leurs relations, sous forme d'un groupe d'analyse de pratique ou d'intervention.

J'apprends que quelques professionnels ayant terminé leur CAS deux ans auparavant sont en souffrance. Le soutien que représentaient le groupe d'apprenants et les formateurs n'a pas été relayé par d'autres réseaux ou relations. A l'époque, nous n'abordions pas cette thématique dans la formation.

Actuellement, je ne pourrais plus travailler uniquement sur les compétences personnelles d'analyse des demandes et de négociation de son rôle professionnel, car sans reconnaître explicitement l'importance des supports, j'aurais l'impression de donner un message implicite nourrissant le mythe de « l'individu qui se tient de l'intérieur ».

Récemment, des participants m'ont demandé s'il existait des connaissances sur la façon dont se construisent les supports au sein des établissements scolaires. Nous ne pouvons qu'étudier cela ensemble, car, à ma connaissance, aucune recherche n'a été menée sur le sujet.

Nous voyons ici comment des « données » multiples interviennent dans l'élaboration du cadre conceptuel. Les premières informations qui invitent l'auteur à intégrer le concept de support dans son cadre théorique surgissent au détour d'une rencontre, en dehors de toute méthodologie planifiée. Il s'agit en quelque sorte de données réellement « données », non pas « prises » ou « récoltées ». S'il tait cette influence, il pourrait donner l'illusion que l'importance des supports lui est apparue uniquement à travers l'analyse de ses données. Cependant, sans la modification apportée à son canevas d'entretien, plusieurs personnes interrogées n'auraient pas eu l'occasion d'exprimer l'importance pour elles de ces supports.

L'auteur a intégré un travail sur les supports dans des modules de CAS. Ainsi, les résultats intermédiaires de sa recherche influencent ses dispositifs de formation, qui en retour nourrissent la recherche. Ce mouvement



dialogique débouche sur une question commune entre praticiens et chercheur : « Comment se construisent les supports ? »

Adeptes de la recherche collaborative, Lefrançois (1997) estime que la recherche qualitative et la triangulation des données s'avèrent « plus aptes à tenir compte des singularités de chaque milieu » et à « favoriser un rapprochement entre divers partenaires » que les méthodologies de recherche traditionnelles (p. 85). Dans l'exemple étudié dans cet article, les mouvements itératifs et la prise en compte de données multiples ont permis un rapprochement intéressant entre préoccupations de chercheur et de praticiens : « Comment se construisent les supports ? » relève aussi bien d'une problématique d'action que d'une question de recherche.

Du point de vue heuristique, le cheminement décrit par Canter Kohn (1992) semble correspondre largement à la réalité de l'auteur : « Les concepts développés ont souvent “émergé” du terrain, générés dans et par des situations concrètes, apparaissant par surprise au détour d'un incident ou construits laborieusement par légères touches cumulatives. Ils ont été “expérencés” et “expérimentés” avant d'être conceptualisés et modélisés; ceux empruntés d'auteur ont passé par les mêmes évolutions. Puis, des formulations provisoires sont injectées dans de nouvelles situations qui testent leur pertinence, les modélisations sont expérimentées et réinvesties dans les formations. Retour à la sanction des faits. Je tiens à ne pas séparer pratique, théorie et théorisation : expérience, expérimentation et conceptualisation y sont étroitement imbriquées, articulation féconde entre le particulier et le général. »

À travers des occasions d'interaction variées, des informations reçues par de multiples acteurs font évoluer non seulement le cadre conceptuel, mais aussi les questions et le dispositif de recherche.

L'analyse de pratique : un dispositif de formation et de recherche

Dans un groupe d'analyse de pratique pour les membres d'une même organisation, des participants se plaignent à plusieurs reprises de leur responsable hiérarchique, dont ils n'ont pas l'impression qu'il comprend, ni reconnaît leur travail. Les autres participants, qui dépendent d'un autre responsable, finissent par manifester de l'impatience face à ces plaintes récurrentes. Des différences importantes sont alors mises en évidence : alors que les uns doivent quémander des réunions au coup par coup, les autres se réunissent à intervalle régulier, planifié en début d'année. Leur responsable hiérarchique a occupé auparavant cette fonction, alors que le premier responsable n'a jamais exercé cette activité. Ses subordonnés ont le sentiment d'être laissés à eux-mêmes, tandis que les autres se sentent en confiance, soutenus par une personne qui connaît leurs réalités professionnelles.

Ces différences suscitent des sentiments désagréables : culpabilité pour ceux qui bénéficient d'un meilleur support, déception, injustice ou colère pour les autres. Mais elles ouvrent également de nouvelles perspectives, en particulier lorsque les enseignants satisfaits de leur chef relatent les démarches à travers lesquelles leurs



pratiques de collaboration se sont petit-à-petit construites et régulées. Entre les séances suivantes, les participants insatisfaits se mettent alors à exprimer leurs besoins concernant ces réunions auprès de leur responsable directe.

Suite à l'annonce du départ de quelques personnes, pour des raisons diverses, les autres membres du groupe expriment à quel point elles ont représenté une référence, un soutien. S'ensuit une réflexion aboutissant au constat que des équipes trop petites se retrouvent très fragilisées suite à un départ, et qu'il serait souhaitable de les regrouper.

L'analyse de pratique est souvent présentée comme un dispositif de formation uniquement. Mais il peut aussi être considéré comme un dispositif de recherche. Les contenus des échanges représentent des sources d'information précieuses pour comprendre la façon dont les participants réfléchissent à leurs supports et évoluent dans leurs réflexions. Ici, c'est la comparaison entre situations professionnelles respectives qui révèle l'importance des supports.

Pour Gaulejac (2007), « c'est dans l'épreuve éclairée de l'intersubjectivité que le chercheur peut s'assurer de la pertinence et de la cohérence des résultats de recherches (p. 22) ». Il lui revient de « construire des espaces collectifs qui favorisent une expression dynamique des conflits, de proposer un cadre qui favorise l'expression réflexive et émotionnelle pour la transformer en force de réflexion et de coopération. La démarche clinique suppose que les acteurs « écrivent le social » en accédant à de nouvelles formes de savoir qui débouchent sur de nouvelles formes d'action » (p. 23).

D'autre part, les récits des participants donnent des aperçus, à intervalle régulier, des processus à travers lesquels construisent leurs supports sur leur lieu de travail. Enfin apparaît aussi la façon dont le groupe d'analyse de pratique devient lui-même un support identitaire, voire se renforce à un moment où il pourrait se fragiliser.

Il y a plusieurs années, un groupe d'analyse de pratique rassemblant des médiateurs scolaires m'a demandé de consacrer une séance à la question de leur rôle professionnel. Nous identifions quelques principes communs et beaucoup de diversité : les pratiques développées diffèrent, ainsi que les processus à travers lesquels sont élaborées les demandes et les interventions. Mais suite à ces échanges, les membres du groupe s'estiment satisfaits, rassurés, plus au clair. Les participants relient ces sentiments, non seulement aux rares principes communs élaborés, mais surtout à la possibilité même d'avoir échangé sur leurs pratiques, identifié et reconnu des différences, qui prennent sens pour chacun et s'en trouvent légitimées par le groupe.

Les interactions au sein du groupe permettent d'investiguer la façon dont s'élaborent le « style » de chacun et le « genre » commun (Clot, 2006).

Ces deux exemples montrent de quelle manière l'analyse de pratique prend un sens renouvelé, en tant que prestation pour les participants, mais aussi comme dispositif de recherche.



Ainsi se construisent des objectifs conjoints, répondant aux besoins des participants et aux besoins de la recherche, ce qui représente une condition pour des dispositifs de recherche-action-formation (Charlier & Charlier, 1998) ou de recherche collaborative.

La position de formateur chercheur favorise la création de dispositifs conjoints de recherche et formation. Ces dispositifs représentent non seulement des espaces propices à la compréhension des discours et des représentations des acteurs, mais aussi des lieux d'émergence de certains processus étudiés (l'élaboration du genre ou la construction des supports, par exemple).

Posture et herméneutique d'accompagnant-chercheur

Constatant la richesse des contenus et des interactions en analyse de pratique et souhaitant pouvoir rendre compte de ce qui influençait l'évolution de ma conceptualisation, j'ai demandé aux participants l'autorisation d'enregistrer les séances, avec la possibilité à tout moment d'interrompre l'enregistrement, ou de demander, a posteriori, de l'effacer. En effet, il me semblait primordial que la situation d'enregistrement ne péjore pas la qualité de la prestation d'analyse de pratique.

Par la suite, en cours d'analyse de pratique, il m'est arrivé qu'une pensée me traverse l'esprit avant certaines de mes interventions : allais-je influencer leurs échanges et réflexions ou devrais-je rester en retrait, afin de ne pas « polluer » les données qui allaient peut-être émerger ? Dans ces cas, j'ai toujours privilégié le contrat de formation, considérant que les participants avaient accepté que les contenus soient enregistrés, mais s'étaient inscrits à une analyse de pratique devant répondre à leurs besoins. J'ai choisi d'intervenir lorsque mes apports me semblaient pouvoir contribuer au processus de réflexion du groupe sans l'étouffer. Dans l'analyse de pratique, mon rôle consiste d'abord à veiller au processus de réflexion du groupe, au service de l'exposant. Souvent, je participe aussi aux réflexions, mais au même titre que les autres participants.

Par la suite, il arrive que des concepts évoqués par un participant ou moi-même, soient convoqués ou investis par une autre personne lors d'une séance ultérieure.

L'analyse de pratique s'avère complémentaire aux entretiens individuels de recherche, dans la mesure où elle permet d'étudier le fruit des interactions entre les membres du groupe, dont moi-même. Dans un modèle classique de chercheur « neutre et objectif », l'impact de mes interventions serait considéré comme un problème. Par contre, cet impact peut devenir en lui-même objet d'étude, et contribuer à évaluer la pertinence des concepts amenés : quels échos reçoivent-ils auprès des praticiens ? Comment se les approprient-ils ? Semblent-ils prégnants pour les situations qu'ils rencontrent dans leurs pratiques professionnelles ?

Giddens (2005) parle d'une double herméneutique : celle des actions et interprétations des acteurs, et celle des interprétations des chercheurs. Elles ne sont pas dissociées : c'est dans leur intersection que les analyses des praticiens influencent le monde académique, et réciproquement. Plus les découvertes sont éclairantes, « plus elles ont de chance de



s'incorporer à l'action et de devenir des principes connus et communs de la vie sociale » (p. 418).

Un groupe d'analyse de pratique peut représenter un lieu d'étude de cette intersection.

Le va-et-vient constant entre théorie et pratique, ainsi que la création de dispositifs d'échange entre chercheurs et acteurs, permet de dépasser l'opposition entre démarche « étique » (où l'explication des comportements ou des événements est donnée par le chercheur), et démarche « émique », (où l'explication est donnée par les acteurs) (Paillé & Muchielli, 2003; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006).

Dubet (1994) propose le principe de « vraisemblance », lorsque les acteurs peuvent se reconnaître dans les concepts amenés par le chercheur, et surtout lorsqu'ils « s'approprient cette analyse, la reprennent à leur compte dans leurs discussions (...) pour y replacer leur expérience et le travail du groupe » (p. 247).

Sous certaines conditions, les dispositifs de recherche-formation sont des lieux d'intersection privilégiés entre théorie et pratique, où les concepts proposés peuvent être débattus, contredits, ou intégrés et évalués à travers les expériences des acteurs.

Synthèses et discussions

Mon intention était d'écrire les récits à la première personne, et le reste de l'article à la troisième personne... mais je me suis rendu compte, en m'y exerçant, que cela relevait d'une « oscillation pendulaire » (De Lavergne, 2007). Au moment de passer à la synthèse, il me tient à cœur de travailler mon implexité, autrement dit, d'assumer conjointement mes positions de chercheur et de sujet. J'écrirai donc la suite de cet article à la première personne.

Formateur-chercheur : une position riche d'opportunités

L'activité professionnelle de formateur d'adultes m'offre de multiples accès aux représentations ou du moins aux discours des praticiens. Il s'agit d'une part d'entendre et comprendre leurs représentations, mais aussi de travailler avec eux la remise en question, l'appropriation ou l'émergence de concepts, au regard de leur expérience passée et présente. Si l'empathie « méthodologiquement pertinente » de Dévereux est indispensable, elle ne suffit pas (Dubet, 2007). Il s'agit de permettre que les concepts soient ignorés ou débattus, réfutés ou utilisés, transformés ou inventés.

Cette co-construction de représentations peut déboucher sur des questionnements et objectifs communs aux chercheurs et aux praticiens. Autour de ces objectifs peuvent se constituer des dispositifs et des processus qui répondent conjointement aux besoins des praticiens et aux interrogations de la recherche. En retour, ces dispositifs permettent l'ap-



profondissement du travail interactif entre savoir académique et savoir d'expérience.

La mise sur pied de tels dispositifs « ex nihilo » s'avèrerait très difficile à réaliser (Duchesnes & Haegel, 2005) : il s'agit de trouver les personnes disposées à participer à la recherche projetée, de les réunir si l'on souhaite travailler avec des collectifs, de contractualiser un dispositif correspondant aux motivations et aux limites de chacun, tout en développant une relation et un climat permettant aux types d'interactions souhaitées d'apparaître.

Dans mes réalités professionnelles, le va-et-vient entre terrain et théorie, entre pratique et conceptualisation, s'effectue de manière continue, au fil de mes diverses activités, dans de multiples formes de relations, formelles ou informelles, anticipées ou spontanées. L'élaboration de dispositifs de formation et le développement de mes recherches s'influencent et s'imbriquent.

Le développement d'une posture, pour assumer sa double identité

Supporter cet « entre-deux », dépasser « l'oscillation pendulaire » pour faire de mon « implexité » une ressource (De Lavergne, 2007) me semble corolaire au développement d'une posture doublement compatible, qui me permette d'envisager conjointement une identité de formateur et de chercheur. Ceci diffère de la position de praticien-chercheur, qui nécessite surtout un travail de prise en considération et de distanciation par rapport à sa propre expérience de praticien.

La posture que je développe se décline en plusieurs éléments :

1) Un rapport « modeste » au savoir

Je considère toute théorie comme « un éclairage possible » sur une réalité dont la complexité nous dépasse toujours. La confrontation avec les acteurs m'y aide, car « elle oblige presque toujours à tenir compte de l'hétérogénéité de l'action (...) L'épuration et la mise à plat de la complexité de l'expérience sociale (...) sont refusées par les acteurs dans la quasi totalité des cas. Ils ont plus le sentiment de gérer une diversité de significations que d'incarner une rationalité unique (Dubet, 1994, pp. 249-250) ». Le travail conséquent de construction théorique qui en découle prend alors tout son sens, aucun modèle préétabli ne correspondant de manière satisfaisante à ce qui émerge des pratiques.

2) Un intérêt pour les représentations et les ressentis des participants

Je m'intéresse à leur « compétence d'acteur en contexte » (Giddens, 2005), qui renvoie à « la capacité d'un acteur social, quel qu'il soit, d'exercer son jugement et d'orienter sa prise de décision en situation, en fonction des conditions qui prévalent et des enjeux en présence » (Desgagné, 1997, p. 374). Mon empathie pour les participants se fonde sur cet intérêt épistémique, mais aussi sur ma conception du rôle de formateur que, comme Canter Kohn, je préfère au terme d'enseignant. Je cherche à



« proposer des dispositifs, des moyens et des connaissances pour que les personnes “se forment” bien plus que leur transmettre des savoirs pour qu'ils les assimilent » (Canter Kohn, 1992, p. 10).

3) *Le partage de mes propres représentations, hypothèses, concepts*

Ce partage n'est possible qu'aux deux conditions ci-dessus. En effet, il n'a d'intérêt formatif et épistémique que s'il permet, de la part des participants, la contradiction ou l'ignorance aussi bien que l'appropriation. Il s'agit dès lors d'accepter que mes apports puissent être jugés comme non pertinents par les praticiens auxquels ils s'adressent, et de m'intéresser à comprendre leurs réactions. Il ne s'agit ni d'une posture « neutre » de chercheur ou de psychanalyste s'efforçant de cacher toute implication de sa part risquant de polluer l'élaboration du discours du sujet, ni d'une posture d'enseignant-expert, convaincu de l'objectivité de son savoir. Cette posture « humble mais impliquée » me semble compatible avec une perspective tant formative, qu'académique (sociologie compréhensive de Kaufmann, sociologie clinique de Gaulejac, sociologie de l'expérience de Dubet ou recherche collaborative).

Dans ces trois points, je me situe comme « accompagnant » plutôt « qu'expert » ou « guide » (Vial, 2007). Cette posture me semble particulièrement propice aux synergies entre recherche et formation : « la posture clinique, qui prête l'oreille au sens des sujets et aux interactions entre eux » (Canter Kohn, 1992, p. 8) s'exerce déjà en situation d'accompagnement.

Vers de nouvelles formes d'écriture

La position de chercheur-formateur nécessite d'articuler des contradictions, de dépasser, transcender ou supporter des tensions et des paradoxes. Ceci s'inscrit aussi dans les processus d'écriture scientifique :

1) *Linéarité et circularité*

Dans la tradition académique, la méthodologie de récolte des données découle de la question de recherche, qui elle-même repose sur un cadre théorique. Or, les démarches qui permettent de répondre simultanément aux besoins des participants et à ceux de la recherche, si elles s'avèrent très fécondes, se sont souvent construites avec eux. Si elles avaient été totalement prédéfinies par le chercheur, elles auraient peu de chance de rencontrer les besoins et les motivations des praticiens. La prise en compte des « données » spontanées, imprévisibles, et qui, pourtant, influencent considérablement l'élaboration théorique et méthodologique, pose le même problème. Ma conceptualisation se fait de manière itérative : je suis perpétuellement en train de construire mon cadre théorique tout en validant mes concepts et en recevant de nouveaux inputs : donc, en constant va-et-vient entre recherche et action. Ceci remet en question la perspective linéaire et séquentielle (De Lavergne, 2007) très fortement ancrée dans les productions académiques écrites, mais aussi dans les



représentations. La prise en compte de ces données multiples implique que la méthodologie ne soit pas entièrement posée, définie a priori, puisqu'elle est construite avec les acteurs et le terrain.

Sa justification se fonde en partie a posteriori, non seulement sur un cadre théorique posé préalablement, mais aussi sur une co-construction avec les acteurs.

Je serais insatisfait de masquer, de déguiser ces éléments, pour me mouler dans des principes linéaires fortement institutionnalisés, mais qui, dans ma situation, iraient à l'encontre de valeurs que ces principes académiques s'efforcent de défendre et qui me tiennent à cœur : l'honnêteté intellectuelle et la rigueur dans l'explicitation des conditions de production du savoir.

Je suis donc en quête de modes d'écriture, qui permettent, tout en restant intelligibles pour le lecteur, de m'affranchir de certains canons linéaires, pour rendre compte des mouvements multiples et circulaires qui président à l'élaboration de concepts.

2) *Implication et récit*

Prendre en compte l'implication du chercheur procède de la même intention, et tente de la compléter. En effet, je suis l'un des acteurs principaux de ces mouvements multiples et circulaires. « L'implication du chercheur, comme la "relation d'implication" entre le chercheur et ses divers partenaires au cours d'une recherche, ont de l'intérêt par ce qu'elles contribuent à la compréhension de l'objet d'étude, par les informations pertinentes à la construction de l'objet qui passeraient inaperçues sans cette élucidation » (Canter Kohn, 1992, pp. 4-5). Cet auteur cite trois formes de récits, permettant d'éclairer ces dimensions :

- les anecdotes, les observations, les exemples
- l'histoire de vie du chercheur, qui permet de le situer dans une perspective sociale et historique, et de saisir les lignes de force de ses travaux
- des arguments et des illustrations de la façon dont « l'implication du chercheur contribue à la création même de l'objet de recherche ». Dans le présent article, j'ai procédé plutôt selon la troisième forme, où « l'attention n'est plus portée sur la personne singulière de ce chercheur, mais sur la singularité de la démarche impliquée et sur ce qu'il engage de sa personne dans cette démarche » (...) « Ainsi, en "contrôlant" les conditions de création/recueil des matériaux, remplit-il une condition de la scientificité, de manière cohérente avec le champ d'étude à propos de l'humain. La cité savante peut ensuite effectuer son propre "contrôle" des résultats » (Canter Kohn, 1992, p. 5).

Cet exercice s'est avéré beaucoup plus impliquant, riche et vaste que je ne l'avais imaginé. Je n'ai pu écrire qu'une partie fort restreinte de toutes les implications complexes dont j'ai pris conscience à travers ce processus



réflexif. Je n'ai pas pu relater tous les événements, relevant d'implications intersubjectives, et n'ai pas explicité les implications subjectives liées à mon histoire personnelle, qui relèveraient davantage de la seconde forme de récit citée par Canter Kohn. Je pourrai partiellement en rendre compte dans un rapport final mais il ne s'agira jamais d'un compte rendu exhaustif de ces infinis méandres. En effet, chaque réflexion, chaque moment d'écriture débouche sur de nouveaux liens, tant les processus de pensée et les relations sociales semblent riches et complexes.

Conclusions : Des questions épistémologiques aux critères de scientificité

La dimension épistémologique pose la question des critères de scientificité.

Comme nous l'avons vu, je procède par hybridation des méthodologies et triangulation des résultats, plutôt que par standardisation d'un mode de prise de données. Selon Freidson (1997), « différentes sortes d'analyses et de perspectives peuvent toutes être vraies à leur manière », l'important étant de respecter « les règles de la preuve » et de citer « scrupuleusement ses sources ».

Les processus de « comparaison » sont limités, car la méthodologie varie suivant les publics visés... l'idée d'un contrôle des variables, ou du moins d'une comparaison entre données prises de manière identique devient fort utopique. Un relativisme absolu, cependant, ôterait en soi tout intérêt à une démarche de recherche. Je reste donc attaché aux questions de généralisation et validité, que je peux en partie évaluer par la récurrence de phénomènes ou de thématiques, autrement dit par la triangulation des données (Laperrière, 1997).

Dans une perspective qualitative, prenant en compte les contextes spécifiques, je préfère la notion de « schèmes conceptuels » de Giddens (2005) au critère d'universalité des énoncés. La question de la validité se mesure moins en termes de « véracité » des résultats, que de « prégnance » des concepts, dont le principe de « vraisemblance » de Dubet offre une forme d'évaluation. Peut-être ce principe rejoint-il en partie ce que Lefrançois (1997) appelle « validité pragmatique ».

Quant au principe de réfutabilité de Popper, Giddens le nuance à cause de la double herméneutique des sciences sociales : à peine on voudrait réfuter une hypothèse, que déjà, le terrain a été modifié par l'émission de cette hypothèse (Nizet, 2007, p. 99). Avec des systèmes sociaux, la répliquabilité n'est jamais totalement possible.

Ces questionnements relatifs aux critères de scientificité soulèvent des paradoxes, parfois irréductibles, mais féconds. Voici pour l'instant les principes généraux que j'en retire pour poursuivre mes activités de recherche et d'écriture :



- comment puis-je rendre compte des éléments qui m'ont amené à penser comme je pense ? (une définition plus humble que celle de preuve, prenant en compte explicitement la question de l'implication subjective et intersubjective)
- quels moyens me suis-je donnés pour me laisser surprendre ? (une réflexion méthodologique qui ne se cantonne pas à un courant prédéfini)
- comment puis-je donner prise à mon lecteur ou à mon interlocuteur pour contredire, relativiser ou enrichir mes propos ? (une adaptation du principe de réfutabilité).





Références

- Canter Kohn, R. (1992). *Démarche clinique et pensée paradoxale. Thèse d'habilitation. Université de Paris VIII.*
- Charlier, E. & Charlier, B. (1998). *La formation au coeur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants.* Paris : De Boeck Université.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail* (5^e éd. corrigée). Paris : Presses universitaires de France.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors Série, 3*, 28-43.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 23*, 371-393. Tiré de : <http://id.erudit.org/iderudit/031921ar>.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience.* Paris : Seuil.
- Dubar, C. (2009). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (3^e éd. revue ed.). Paris : Armand Colin.
- Duchesnes, S. & Haegel, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien collectif.* Paris : Armand Colin.
- Dupanloup, A. (1998). *Un psychologue dans l'école : la construction sociale d'un rôle professionnel et ses enjeux.* Carouge : Cahiers de la Section des sciences de l'éducation.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi : dépression et société.* Paris : O. Jacob.
- Freidson, E. (1997). *Pourquoi je suis aussi un interactionniste symbolique.* Conférence donnée à Nancy le 28 septembre 1997. Tiré le 10.09.2011 de : <http://blog.bafouillages.net/2009/11/pourquoi-je-suis-aussi-un-interactionniste-symbolique-eliot-freidson/>
- Gaulejac, V. D. (2007). *La sociologie clinique, enjeux théoriques et méthodologiques.* Ramonville Saint-Agne : Ed. Erès.
- Giddens, A. (2005). *La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration.* Paris : PUF.
- Kaufmann, J.-C. & Singly, F. D. (2008). *L'entretien compréhensif.* Paris : Colin .
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In Poupart, J. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Montréal : G. Morin.
- Lave, J., & Wenger, E. (2005). *Situated learning : legitimate peripheral participation.* Cambridge : Cambridge University Press.
- Lefrançois, R. (1997). La recherche collaborative : essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales, 10*, 81-95. Tiré de : <http://id.erudit.org/iderudit/301388ar>
- Le Grand, J.-L. (2000). *Implexité : implication et complexité.* Paris : Université Paris 8. Tiré de : <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/JLLeGrandimplexite.html>
- Maisonneuve, J. (1993). *Introduction à la psychosociologie* (7^e éd. mise à jour). Paris : Presses universitaires de France.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu.* Paris : Ed. Gallimard.
- Mongeau, P. (1998). Les relations humaines : un champ de pratiques, une diversité de formations et d'intervenants. *Interactions, 2*, 197-213.
- Moreau, A. (2006). Enseignant inclusif. In Bélanger, S. & Rousseau, N. *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 80-97). Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Nizet, J. (2007). *La sociologie de Anthony Giddens.* Paris : La Découverte.
- Paillé, P. & Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.
- Pires, A. P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In Poupart, J. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3-54). Montréal : G. Morin.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. & Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. In Paillé, P. *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 169-200). Paris : Armand Colin.
- Rocheblave-Spenlé, A.-M. (1969). *La notion de rôle en psychologie sociale : étude historico-critique* (2^e éd. augmentée). Paris : Presses universitaires de France.



-
- Thomazet, S., Ponté, P. & Mérini (2011). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction. *Recherches en éducation*, 11, 106-116.
- Vermersch, P. (2008). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Villemonteix, F. (2008). *Les animateurs TICE à l'école primaire : spécificités et devenir d'un groupe professionnel. Analyse de processus de professionnalisation dans une communauté de pratiques en ligne*. Thèse de doctorat, Université Paris V. Tiré de : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/80/63/PDF/These_F_Villemonteix.pdf