

**Communication n°226 – Atelier 21 : Formation au métier du soin**

## **L'analyse de pratique, une opportunité de transmettre**

**Christine Baeriswyl, Infirmière, Professeure, Haute Ecole de Santé de Fribourg, Suisse**

### **Résumé**

L'analyse de pratique est une méthodologie qui permet de développer la prise de distance et la réflexivité en situation professionnelle et en formation initiale ou continue. La particularité du dispositif d'analyse de pratique en formation initiale de Bachelor en soins infirmiers présenté, réside en la co-animation des séances par une praticienne-formatrice (PF) et une professeure qui suit un groupe d'étudiants durant toute sa formation. La question de la transmission de la culture, des valeurs et des normes professionnelles est également au cœur des analyses, comme l'analyse des traces vidéo le montre. Ces transmissions peuvent avoir lieu entre les étudiants, entre experts et étudiantes ainsi qu'entre PF et professeur autant autour du contenu des situations analysées que pour les options d'animation.

**Mots clés :** Transmission pairs-pairs-experts en analyse de pratique

### **Communication**

La thématique de la biennale 2012 suscite notre intérêt de réfléchir autour de la transmission dans le cadre de notre activité de professeures dans une haute école de santé de Suisse romande. En effet, la question de la transmission peut être posée dans le cadre du processus de développement et de concrétisation d'un dispositif d'analyse de pratique auprès des étudiants en formation initiale d'infirmière. Nous sommes prêtes à partager et discuter de nos expériences autour de ce dispositif d'analyse de pratique en utilisant pour cela des supports vidéo.

Pour ce faire, nous décrivons dans un premier temps le dispositif d'analyse de pratique dont il est question. Puis nous nommerons les postulats théoriques à la base de la mise en place de ce dispositif. Enfin nous aborderons la question des transmissions au sein de ce dispositif pédagogique.

### **Préambule**

En Suisse romande, la formation Bachelor en soins infirmiers en alternance est construite à partir d'un référentiel de compétences métier et d'une conception de programme de type modulaire.

Pour permettre le développement de compétences (Samurçay, 1995), un programme de formation doit offrir plusieurs conditions dynamiques :

- Un curriculum construit autour de situations prototypiques. Dans le programme de formation, les modules crédités sont conçus sur la base de situations emblématiques. Le choix des situations a été réalisé sur la base des données épidémiologiques, des données statistiques des institutions de soins, des défis professionnels qui attendent les infirmières

et d'une enquête auprès d'une cinquantaine d'équipe de soins pour définir les situations auxquelles elles étaient confrontées.

- Prendre de la distance par rapport à la situation vécue à : **niveau proche**. Ce travail est réalisé en partie par les PF lorsqu'ils réalisent des analyses de situations avec un ou des étudiants lors des différentes périodes de formation pratique et dans les modules théoriques lors des activités d'intégration intermodulaires. Ces activités cherchent à mobiliser des savoirs de différentes natures issus autant des modules théoriques et pratiques.
  - Exploiter, par la récupération ou la remobilisation, les vécus professionnels en se centrant sur l'acteur en situation **Une prise de distance** face aux situations rencontrées. Offrir l'occasion de donner du sens aux situations problématiques rencontrées est également un des buts des séminaires d'analyse de pratique. En effet, le travail collectif entre pairs et experts, autour d'objet professionnels, favorise la construction d'une posture réflexive, rarement spontanée.
  - Les étudiants, étant immergés très tôt dans des milieux de pratique professionnelle, sont donc confrontés à des situations authentiques, complexes qui nécessitent de leur part l'intégration de ressources multiples car la formation Bachelor est composée de 42 semaines de formation pratique réparties sur les 3 ans de formation et de 65 semaines de cours, organisées en module groupés. Les étudiants réalisent six périodes de formation pratique de 6 à 8 semaines dans cinq lieux de pratique différents.

De plus, la formation, se déclarant professionnalisante, a mis un accent particulier sur la formalisation du partenariat entre les lieux de la formation pratique et les sites de formation. Une convention définit la mission de formation pratique des institutions de soins et aboutit à la nomination de praticiens formateurs (ci-après PF) pour assurer l'enseignement clinique, l'encadrement et l'évaluation des périodes de formation pratique. Ces PF, pour être reconnus et rétribués, doivent suivre une formation de type Certificate of Advanced Studies avec l'obtention de 15 crédits ECTS. L'arrivée des PF a été l'occasion de redéfinir le rôle des professeurs des écoles dans les lieux de pratique professionnelle et de mettre en place des dispositifs favorisant l'articulation entre un contexte de production et un contexte de transmissions. Un de ces dispositifs proposé par notre école étant des séminaires d'analyse de pratique.

## **Le dispositif d'analyse de pratique**

Dans le cadre de ces changements, et dans le but de promouvoir des espaces-temps « en alternance » où étudiants, PF et professeurs travaillent ensemble autour d'objets professionnels concrets et communs, des séances d'analyse de pratique sont organisées dès 2005 à la Haute école de Santé de Fribourg.

Une revue de littérature, réalisée en 2007, a permis d'identifier que, si des dispositifs d'analyse de pratique existent dans de nombreuses formations, aucun dispositif ne présente les modalités telles que celles mises en place ici : un duo d'animation (professeur et PF) qui accompagne le même groupe d'étudiants sur trois ans. Le choix de la co-animation s'ancre dans une conception de l'alternance qui se dégage de l'opposition théorie-pratique un peu stérile, en imaginant des dispositifs où les enseignants et les formateurs de terrain cherchent à mettre en synergie les écarts entre le travail réel et le travail prescrit, à imaginer des alternatives et à articuler les différents cadres de référence propres au travail ou à la formation. Le choix de co-animer résulte aussi de la nécessité d'articuler les expériences professionnelles avec des activités de conceptualisation pour développer des compétences professionnelles car, selon Beckers J. (2004) un dispositif de formation « *doit aussi aménager des espaces-temps de*

*parole et d'échanges, dédiés au travail sur l'image de soi en relation avec l'action professionnelle, sur les plaisirs et les souffrances qui l'accompagne ... pour aider le professionnel par la suite à faire face aux ruptures identitaires occasionnées par les contextes de travail qu'il rencontrera »*

Pour accompagner ce dispositif, des séances de supervision pour toutes les animatrices ont été organisées. Puis des séances d'intervision ont été mises en place à un rythme bisannuel. Depuis 2009, nous travaillons à partir de supports vidéo des séances d'analyse de pratique pour faire de l'analyse de pratique de la co-animation. Avec le temps nous mesurons que l'objet des analyses de pratiques sont de l'ordre de la transmission dans un collectif d'étudiants, entre des experts (professeur et praticien formateur) et des étudiants ainsi qu'entre les professeurs et les praticiens formateurs (voir figure 1). Lors de notre communication, nous utiliserons des extraits vidéo pour illustrer la question des transmissions en nous basant sur une définition du terme transmettre - c'est mettre ce qu'on possède en la possession d'un autre.

### **Déroulement d'une séance**

Ces séminaires permettent la verbalisation et la conceptualisation des situations rencontrées durant l'immersion dans la pratique professionnelles. Ces analyses singulières et collectives permettent l'analyse d'une grande variété de situations.

Les séminaires d'analyse de pratique ont lieu 3 à 4 fois par année durant la totalité de la formation, dans le cadre scolaire. Une séance dure trois ou quatre heures et est animée conjointement par une professeure et une praticienne formatrice. Sauf impondérables, le duo suit le même groupe d'une dizaine d'étudiants et étudiantes sur toute la durée de la formation. La composition du duo répond à un souci de complémentarité en termes d'expertise professionnelle infirmière pour augmenter la familiarité avec la variété des situations analysées. Ces situations professionnelles sont déterminées par la multiplicité des lieux d'exercice professionnel dans lesquels les stages se déroulent. Le respect du secret professionnel et de la confidentialité est posé lors de chaque séance. En effet, la confidentialité est capitale car il se produit dans les moments d'analyse de pratique, des allers-retours entre la personne et les images qu'elle se donne d'elle-même et qu'elle donne à voir.

Une séance commence toujours par la présentation succincte par chaque participant d'une situation professionnelle et des questions qu'il se pose à propos de celle-ci. Les participants amènent des situations avec des intentions diverses. On peut y voir la volonté de résoudre un problème, d'améliorer ses pratiques, trouver d'autres façons d'agir. Vouloir lutter contre les sensations de routine et accroître la sensation de son pouvoir dans les situations peuvent être aussi des intentions. En fin de formation, la prise de conscience de l'identité professionnelle et de ses enjeux apparaît plus souvent : que fait et doit faire un professionnel infirmier en action, ce qu'il décide, adapte, ajuste dans l'action en cours et les activités d'auto-contrôle et d'auto-questionnement qu'il réalise

Un tour de table est ensuite opéré pour choisir, en principe, deux situations à analyser selon les intérêts ou les priorités du groupe. Ensuite commence la description fine par l'acteur de la situation retenue. Les participants et les animatrices posent, dans un premier temps, des questions de compréhension de la situation. A la fin de ce temps de question, la demande est faite à l'acteur de formuler en quoi cette situation lui pose un problème ou quelle question il se pose à propos de cette situation. Des hypothèses de compréhension sont alors formulées par tous les participants et les animatrices. Les interactions avec les pairs et les experts vont obliger l'acteur de la situation à voir les itinéraires de son action, ses prises de décisions, les éléments qu'il a pris en compte, les perturbations qui en ont modifié la trajectoire, etc. Dans ce cadre, les animatrices vont faire articuler les caractéristiques de la situation professionnelle avec des savoirs théoriques ou expérimentiels des participants. En effet, la question de la

conceptualisation est centrale ; toute activité contient une dimension productive -de transformation des objets du monde extérieur- et une dimension constructive – de transformation du sujet et d'enrichissement de son répertoire de ressources (Filliettaz, 2009). Ces moments-là sont un levier de transmissions de savoirs professionnels entre les différents participants.

Durant cette phase les animatrices sont attentives à ne pas laisser des jugements de valeurs se poser sur l'activité déployée et à centrer les questions sur la façon dont l'acteur s'y est pris dans le moment et comment les autres peuvent l'aider à trouver d'autres possibles en posant des questions sur le contexte et la situation. L'animation de ces séances d'analyse de pratique est complexifiée par son fort caractère d'imprévisibilité, par le fait que l'attention des animatrices est focalisée à la fois sur la conduite de l'animation du groupe, sur la co-construction de l'analyse de la situation présentée et enfin sur la co-construction du processus de professionnalisation des étudiants. Le rôle d'animation est donc complexe et passionnant parce qu'il travaille la dimension professionnelle, sociale et personnelle des différents acteurs.

**Les postulats**, à la base de l'organisation de ces séminaires d'analyse de pratique sont de plusieurs ordres :

- Former dès le début de la formation, de bons professionnels capables d'évoluer en apprenant en cours d'action et de leurs expériences.
- Devenir un acteur professionnel, c'est s'engager dans des communautés de pratiques focalisées sur des productions collectives pour apprendre à débattre des valeurs et des enjeux sociaux des pratiques quotidiennes. Devenir un acteur professionnel, c'est aussi vivre des formes de partenariat d'apprentissage coopératif et inscrire l'apprentissage dans un processus socialement médiatisé. Devenir un acteur professionnel c'est encore analyser des situations complexes, trouver du temps pour structurer la mise en mémoire des expériences et enfin analyser ses blocages inhibiteurs ou routines défensives et développer une pensée autonome.
- Favoriser la construction de l'identité professionnelle par un double processus dynamique de construction d'une identité : une identité pour autrui (processus relationnel, compromis entre l'identité proposée et l'identité assumée) et une identité pour soi (processus biographique, compromis entre l'identité héritée et l'identité visée) (Dubar, 2000).

### **Notions théoriques**

Nous présentons ici quelques notions théoriques qui ont guidé la naissance du dispositif et les questionnements lors des interventions.

La compétence est toujours contextualisée et consiste à mobiliser un ensemble diversifié mais coordonné de ressources. (Jonnaert & al, 2004)

La compétence est à envisager selon deux axes indissociables : un axe pratique, une « performance en acte » et un axe réflexif, le recul par rapport à soi et aux ressources mises en œuvre et combinées en situation. Pour agir avec compétence, il est nécessaire de mobiliser et combiner des ressources pertinentes (Le Boterf, 2002).

Bulea & Bronckart (2005) quant à eux définissent la compétence comme un processus dynamique, caractérisé par nombreuses bifurcations et choix, « *qui s'inscrit dans de multiples réseaux de contraintes sociales et matérielles et s'ajuste en permanence à une lecture-interprétation de ces contraintes* » p. 220. Pour ces auteurs, la dimension intentionnelle de la compétence mobilise des représentations et, de ce fait, le langage.

Jonnaert P. (2002) précise encore la nécessité pour l'acteur de poser un regard critique sur les ressources mobilisées et sur les résultats obtenus pour développer les compétences professionnelles ; et pour Pastré, Mayen & Vergnaud, (2005). la compétence réside dans l'ajustement d'un mode opératoire aux circonstances pour que celui-ci soit adapté ; cet

ajustement suppose une activité constructive à posteriori avec un travail d'analyse réflexive. C'est donc bien dans la capacité d'une personne à réorganiser ses ressources dans une situation nouvelle que réside la compétence ; la réorganisation des ressources passe par la rétrospection de l'action singulière pour en faire une action parmi d'autres.

Une activité professionnelle est toujours contextualisée, historiquement, socialement et individuellement. S'intéresser à l'activité humaine implique donc de se pencher sur les conditions de son exercice, son histoire, sa singularité, son caractère inédit et son unité. Les pratiques, comme objets d'analyse, concernent donc la totalité de l'individu, en tant que sujet, dans ses relations avec l'environnement, dans les différents contextes de sa vie professionnelle et sociale.

Les rapports que l'acteur entretient avec les tâches qu'il est censé mener à son poste sont au cœur des démarches dans le courant de l'ergonomie de langue française. Pour l'ergonome, l'activité d'un acteur c'est son faire et son vécu du faire. Cela implique donc, pour avoir accès à la totalité de l'activité, de passer par une phase de verbalisation et de conceptualisation de ce qui a été fait, des choix qui n'ont pas été retenus et du degré de satisfaction de l'acteur face à la tâche accomplie.

Si l'on place l'activité professionnelle - « *L'activité est l'ensemble des opérations de choix des actions à réaliser, d'exécution des actions et de contrôle du déroulement et du résultat de l'exécution, par lesquelles le professionnel agit dans et sur la situation de travail en fonction d'un but visé* » (Maxime, Cerf et Mayen, 2002)- au cœur de la formation initiale dont la mission essentielle (Beckers J., 2004) est d'amorcer une construction professionnelle qui favoriserait le développement ultérieur des personnes en formation, il paraît donc nécessaire que ces formations préparent leurs étudiants à devenir compétents, c'est-à-dire à agir avec efficacité et autonomie dans les situations auxquelles ils vont être confrontés, on se doit donc d'y intégrer une dimension réflexive.

Une formation professionnelle qui cherche à développer des sujets capables est construite autour de situations professionnelles et s'appuie sur une démarche d'analyse réflexive rétrospective (Pastré, 2009). Dans cette perspective, le rôle des formateurs professionnels consiste à mettre en scène des situations professionnelles, à guider les étudiants dans l'appréhension de ces situations et à analyser l'activité des apprenants en situation. La réflexivité étant souvent considérée comme une ressource déterminante à la professionnalisation (Filliettaz, 2007), la prise de recul sur son mode de fonctionnement, ses prises de décisions, les possibles non réalisés et les transactions ou articulations qu'un acteur réalise en situation paraît également indispensable. Le développement professionnel comprend aussi une composante identitaire -personnelle et professionnelle- et c'est au travers des interactions avec des acteurs du champ professionnel que l'identité peut se construire. Dans ce genre de dispositif, le langage occupe une place prépondérante car lorsqu'il s'agit d'acquérir une formation professionnelle, les interactions avec des collègues expérimentés devraient être une priorité car elles permettent d'accéder à une compréhension partagée des représentations et exigences de l'exercice de la profession (Billett, 2009).

L'analyse de pratique permet de développer plusieurs compétences à différents niveaux. A un niveau individuel, c'est un espace de verbalisation qui, potentiellement, aide l'étudiant à vivre l'alternance et à mener des transactions entre la consommation ou la production de savoirs et ses expériences.

Au niveau du groupe d'étudiants, ces séances sont un moyen privilégié pour apprendre à transformer les situations vécues, par soi-même ou par d'autres, en expériences et de transformer ces dernières en compétences professionnelles. L'action individuelle d'un sujet est ainsi inscrite dans un système collectif et permet de construire des références professionnelles à caractère socialisé ; références qui servent de cadre pour le processus de

professionnalisation et qui, en même temps, contribuent au développement de l'identité professionnelle. On peut dès lors parler d'un espace de construction du métier (Altet, 2002) parce qu'il favorise l'émergence de nouvelles significations pour dépasser les situations problématiques. Le fait de faire cet exercice en collectif de pairs de d'experts permet de mutualiser et de constituer un répertoire de ressources communes utiles à chacun. Le travail collectif dans une séance d'analyse de pratique permet de construire et valider des hypothèses de compréhension sur l'activité analysée, de repérer, au fur à mesure des séances, des récurrences dans les situations rencontrées qui peuvent donner lieu à une généralisation ou une schématisation (Durand & Filliettaz, 2009) et à mettre en circulation des croyances à caractère typifiant portant sur l'activité (Filliettaz, 2007).

Formation en alternance et partenariat sont des notions fortement liées. Le partenariat est une forme de relation privilégiée basée sur un projet partagé qui repose sur des relations privilégiées et non hiérarchiques dont l'application ne va pas de soi car il est nécessaire que chaque partenaire y trouve une source d'intérêt. Pour que le partenariat en formation professionnelle soit efficient, il faut que les partenaires se trouvent dans une relation d'égal à égal, que les différentes parties s'engagent de leur propre chef, s'entraident et produisent des échanges signifiants dans un espace-temps défini. Le partenariat est en outre un processus évolutif (Pelletier, 1997) qui provoque une reconstruction identitaire pour toutes les parties en présence.

Au niveau du partenariat Ecole-Lieux de pratique, ces séances sont une occasion de transmission et d'intégration formalisées entre le milieu professionnel et le centre de formation. Initialement, c'est pour développer l'axe réflexif que ces séances d'analyse de pratique ont été mises sur pied ; mais comme elles sont co-animées par une PF et un professeur de la Heds-FR, par le travail demandé autour des situations vécues en pratique par les étudiants, il y a une interpénétration des rôles de formateurs et des praticiens formateurs qui implique un changement dans leur posture habituelle face aux étudiants. Les relations de collaboration qui existent entre PF et professeur sont importantes pour que le savoir pratique, le savoir théorique et les expériences puissent être convoqués et articulés.). La porosité entre les deux milieux de formation suppose une articulation importante entre ces deux pôles et le développement de compétences spécifiques des formatrices pour investiguer l'activité de manière fine et pour en exploiter les données.).

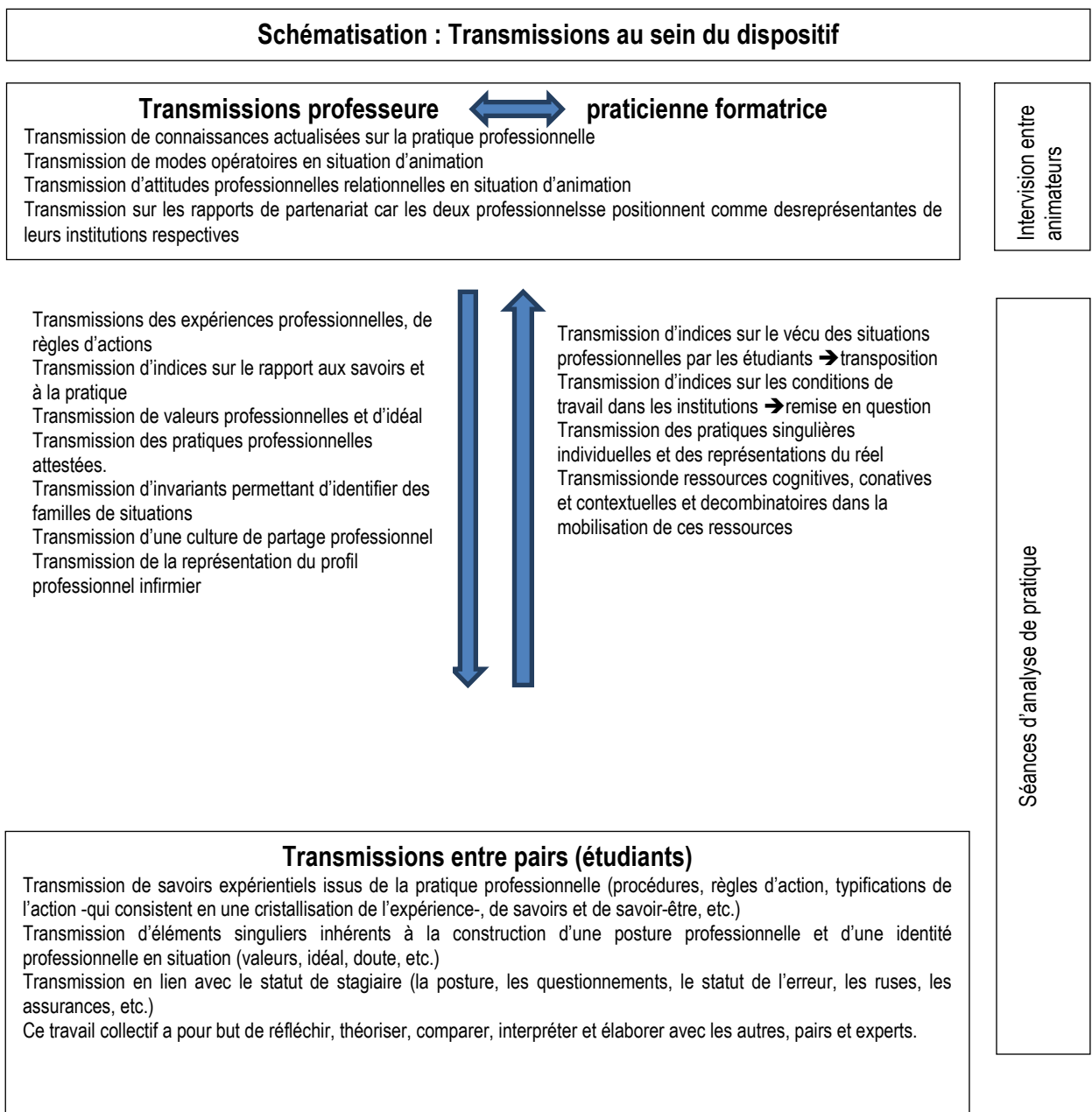
La co-animation des séances d'analyse de pratique est considérée comme une pratique de collaboration située. Toute collaboration étant interpersonnelle, les différents partenaires exercent et subissent des influences réciproques qui vont nécessiter, en cours d'activité, des processus de régulation, de négociation et de prise de décision pour que le travail collectif puisse être réalisé et que chacun adopte une attitude adéquate et puisse ainsi faire bonne figure. Même si chaque participant va jouer un rôle spécifique dans cette activité collective, il y a interdépendance entre les acteurs par le fait qu'ils travaillent conjointement et simultanément et que ceux-ci partagent une situation de travail, la séance d'analyse de pratique qui consiste en une succession d'interprétations de la situation dans laquelle les acteurs évoluent.

Selon Goffman (1961), toute interaction demande que les participants s'engagent dans l'activité, coordonnent leurs contributions, adoptent des attitudes culturellement et socialement adéquates, endossent certains rôles et ajustent en situation. Les rôles endossés procèdent d'un ajustement réciproque et se réorganisent dans le cours même de l'interaction.

Cette interprétation est influencée par la culture d'appartenance des animatrices (institution de formation ou institution de soins), du rôle prescrit (professeur ou PF) et par le type d'activité qui est réalisée. Le réajustement constant des conduites individuelles et mutuelles entraîne des prises de décisions d'animation qui sont influencées à la fois par leur personnalité, par la

perception des besoins de formation des étudiants, par la représentation de ce qu'être une infirmière efficace ainsi que par les valeurs des institutions respectives dans lesquelles les co-animatrices travaillent.

En synthèse, et dans le cadre de notre réflexion autour du lien entre co-animation, analyse de pratique et la question de la transmission, nous avons élaboré une schématisation qui servira de squelette pour notre communication. Un bilan de notre expérience dans ce dispositif d'analyse de pratique, basée sur l'analyse de traces vidéo de plusieurs séances, fait l'objet d'une analyse détaillée en cours d'écriture.



## Bibliographie

- Agulhon, C. (2000). L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés. *Revue Française de Pédagogie*, 131, 55-64
- Altet M. Pacquay L. & Perrenoud P. (2002) : *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles, Edition de Boeck
- Aubin V : (2006) (Propos recueilli par) : La conquête de l'autonomie, entretien avec Descombes V. in *Sciences humaines No 175* octobre
- Bachelard, P. (1993). Former des adultes au développement local. *Éducation Permanente*, 115, 53-64
- Barbier J-M. & Durand M. (2003) *L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ?* Recherche et formation, 42, 1-20
- Beckers J. (2004) Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et formation no 46*
- Berton, F. (1993). Alternance : conditions d'usage et pratiques d'entreprises. *Éducation Permanente*, 115, p.285
- Billett S. (2007) *Les pratiques participatives sur le lieu de travail: Apprentissages et remaniement de pratiques culturelles*. Griffith University, Australia
- Billett, S. (2009), Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In Durand M. & Fillietaz L (Ed.), *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF
- Blanchard-Laville C. & Fablet D. (dir.) (1996) : *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris. Ed. L'Harmattan
- Blanchard-Laville C. et Fablet D. (1999) *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*. Paris. L'Harmattan savoir et formation
- Blanchard-Laville C. et Fablet D. (Ed) (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris. L'Harmattan savoir et formation
- Bronckart J-P.& al (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Genève. Ed. Université de Genève, les Cahiers de la section des sciences de l'éducation
- Bulea&Bronckart (2005) *Linguistique saussurienne et paradigme thermodynamique*. Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Education.
- Carcassonne, M. & Serval, L. (2009) Formation à la conduite routière : approche socio-langagière des leçons de conduite. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90.
- Charlot, B. (1993). L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles. *Éducation Permanente*, 115,
- Clavier Loïc. (2004) La relation entre évaluation et formation dans les formations en alternance ; Le cas de l'alternance différentielle. *Recherche et formation 46*, 81-95
- Clénet J & Gérard C., (1994) *Partenariat et alternance en éducation Des pratiques à construire*. Paris, Ed L'Harmattan
- Clot Y. & Faïta D. (2000) : Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler 4Revue internationale de psychopathologie et de psychodynamique du travail*
- De Saint Just J-L. (2005) : *Les dimensions du transfert dans les groupes d'analyse des pratiques en formation initiale d'éducateur spécialisé et le rapport au savoir* Forum no 108
- Donnay J. & Charlier E. (2008), *Apprendre par l'analyse de pratiques Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur Ed. Presses universitaires de Namur
- Durand M. (2006) *Activité(s) et Formation*. Genève. Ed. Université de Genève, Carnets de la section des sciences de l'éducation
- Faingold N (2001) : *Entretien de L. Pacquay et R. Sirotain* Recherche et formation no 36 « Le praticien réflexif » INRP



- Faingold N (2003) : *Formation de formateur à l'analyse des pratiques* Communication au colloque « Formation et innovation » CAFOC-IUFM, Reims
- Filliettaz L., De Saint Georges I. & Duc B. (2008). « Vos mains sont intelligentes » : *Interactions en formation professionnelle initiale*, Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation.
- Filliettaz, L. & Bronckart, J.-P. (Ed.) (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve : Peeters.
- Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (Ed.) (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Filliettaz, L. (2006) Linguistique appliquée et activités de travail : état des lieux et perspectives dans le champ francophone. Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain
- Filliettaz, L. (Ed.) (2009). *Pratiques langagières et formation professionnelle*. Bulletin suisse de linguistique appliquée, 90.
- Filliettaz, L., (2009) Les formes de didactisation des instruments de travail en formation professionnelle initiale : une approche comparatiste in *Travail et apprentissages* no 4
- Gagnon C. (2008) *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprise en contexte d'alternance. Etude de cas en formation professionnelle agricole* in *Recherches qualitatives* vol 27 pp141-190
- Geay, A. (1993). Pour une didactique de l'alternance. *Éducation Permanente*, 115, 79-88
- Jonnaert P (2002) : *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles, Editions de Boeck
- Jonnaert P & al (2009) *Curriculum et compétences, un cadre opérationnel*. Bruxelles, Ed de Boeck
- Jorro A. (2002) : *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris, ESF éditeurs, collections pratiques et enjeux pédagogiques
- Le Boterf G. (2002) : *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris, Editions d'organisation
- Leblanc S., Ria L., Dieumegard G., Serres G. & Durand M. (2008) *Conevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche énaactive. @activités, volume 5 numéro 1*
- Libois J. & Loser F. (2003) : *Travailler en réseau, Analyse de l'activité en partenariat dans les domaines du social, de la santé et de la petite enfance*. Genève, IES Editions
- Maxime F., Cerf M. et Mayen P. (2002) *Analyse du travail et évaluation du dispositif d'accompagnement*. In *Façsade* no 15, juillet-septembre, INRA
- Maulini O. & Perrenoud P. (2003). *Sciences sociales et savoirs d'expérience : conflit de questions ou conflits de réponses ?* Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65-86.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (Ed.) (2007). *Alternance(s) en formation*. Bruxelles : De Boeck
- Molénat X. (2006) : *L'individu réflexif, nouveau modèle sociologique* in *Sciences humaines* No 175 octobre
- Nadot M., (1993). *Des médiologues de santé à Fribourg, Histoire et épistémologie d'une science soignante non médicale (1744 – 1944)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (option sciences infirmières fondamentales) sous la direction de Daniel Hameline. Lille. Atelier national de reproduction des thèses
- Obin J-P. (1995) : *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris éd. Hachette éducation
- Pacquay L. & al (1998) : *Former des enseignants professionnels Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris, Bruxelles, Edition De Boeck

- Paquay L., (2005) *Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une organisation apprenante ? De l'utopie à la réalité* /European journal of teacher Education Vol 28, No 2, 11-128
- Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006) *La didactique professionnelle* in Revue française de pédagogie no 154
- Pelletier, G. (1997). Le Partenariat : Du discours à l'action. *Revue des échanges*. Association francophone internationale des directions d'établissements scolaires (AFIDES) 14(3), 2-8.
- Pepel P. (2001) : *Apprendre et faire Vers une épistémologie de la pratique ?*. Paris Ed. L'Harmattan
- Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris Ed ESF
- Perrenoud P. (2003) : *L'analyse de pratiques en questions* in Cahiers pédagogiques no 416
- Perrenoud P. (2005) : *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, conditions de la professionnalisation*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève
- Perrenoud P. (2005) : *Assumer une identité réflexive*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève
- Perrenoud P. (2005) : *D'où viennent les savoirs mobilisés dans une analyse de pratiques*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève
- Samurçay R. & Pastré P. (2004) : *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse, ED. Octarès
- Schön D. (1994) : *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Editions Logiques
- Tap P. (1996-1997) : *Marquer sa différence*. In Sciences humaines, N° 15
- Vermersch P. (2006) : *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux, Ed. ESF