

## Formatrice d'enseignants et animatrice en analyse de pratiques : quels effets sur la pratique professionnelle de formatrice ?

**Nathalie Charvy**

Maîtresse de conférence en Sciences du Langage

Université Bourgogne Europe

[nathalie.charvy@ube.fr](mailto:nathalie.charvy@ube.fr)

### *Résumé*

Être à la fois formatrice d'enseignants et animatrice en analyse de pratiques durant vingt années invite à se demander si les deux fonctions sont indépendantes l'une de l'autre, se complètent ou plus encore, se renforcent l'une, l'autre. Choix est fait de balayer chacun des champs d'analyse que nous convoquons lors des séances d'analyse des pratiques enseignantes : personnel, pédagogique et didactique, sociologique et institutionnel. Et pour chacun de ces axes, il s'agit de repérer les effets de la pratique d'animatrice en analyse de pratiques au sein de groupes d'enseignants sur la pratique en tant que formatrice d'enseignants.

### *Mots-clés*

formatrice d'enseignants, effets sur la pratique

### *Catégorie d'article*

Témoignage

### *Référencement*

Charvy, N. (2026). Formatrice d'enseignants et animatrice en analyse de pratiques : quels effets sur la pratique professionnelle de formatrice ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 28, 64–73. <https://www.analysedepratique.org/?p=6225>.

*Les articles de la revue de l'analyse de pratiques professionnelles paraissent uniquement en format électronique et sont en libre consultation sur le site internet [www.analysedepratique.org](http://www.analysedepratique.org). Ils sont sous licence Creative Common 3.0 « Paternité – pas de modification », ce qui signifie qu'ils peuvent être imprimés ou transmis librement à condition qu'ils ne soient pas modifiés et que soient mentionnés le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.*

*« Nous sommes humains parce que nous avons le langage.  
Accueillir l'humain, c'est le faire tel par des paroles qui l'honorent. »*

Françoise Dolto

Je suis formatrice d'enseignants, maître de conférences en sciences du langage, depuis une vingtaine d'années et je suis devenue animatrice de groupes d'analyse de pratiques quasiment en même temps : à travers ce numéro de la revue de l'Analyse de la Pratique Professionnelle, l'occasion m'est donnée sinon d'une introspection, au moins d'un bilan sous forme de témoignage.

Ce texte sera donc personnel et subjectif. L'objectif étant d'essayer de répondre à la question suivante : quels effets l'analyse de pratiques a-t-elle eus sur ma pratique professionnelle en tant que formatrice d'enseignant.e.s ? Je fais le choix d'un plan correspondant aux axes de réflexion que nous utilisons lors des séances d'analyse de pratiques avec les étudiants, futurs professeurs. J'interrogerai donc tour à tour les effets de l'animation en analyse de pratiques sur ma pratique de formatrice des points de vue à la fois : personnel, didactique/pédagogique, sociologique et institutionnel.

Bucheton et Soulé font l'hypothèse d'une corrélation entre la posture enseignante et celle des élèves : *« Les travaux menés actuellement en collège ZEP montrent des corrélations fortes : un jeu de postures plus ouvert, le maintien plus long en posture réflexive chez les élèves lorsque les enseignants sont davantage dans la posture d'accompagnement lors des ateliers »* (2009, 43). Légitimement, et de la même façon, nous pourrions questionner les effets de la posture produite par l'expérience en analyse de pratiques sur les postures des étudiants. Je ne pourrai prouver scientifiquement cette corrélation dans cet article, mais c'est certainement une hypothèse à retenir.

Dans tous les cas, je fais part des possibles effets qu'ont eus ces vingt années d'expérience sur la formatrice en didactique du français que je suis devenue.

## 1. Du point de vue personnel

À l'INSPE<sup>1</sup> de Bourgogne, lors des sessions d'analyse de pratiques des futurs enseignants, nous nous appuyons essentiellement sur un dispositif que nous appelons ODP<sup>2</sup> (Outil de

---

<sup>1</sup> INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

<sup>2</sup> Il y a une vingtaine d'années, les formateurs volontaires de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Bourgogne ont été formés à l'analyse de pratiques et ce, plusieurs jours par an pendant plusieurs années. Les intervenants nous ont présenté le dispositif « ODP », inspiré du GEASE (groupe d'entraînement à l'analyse de Situations Educatives). Nous avons choisi collectivement de faire de l'ODP notre dispositif central.

développement professionnel). Après avoir rappelé les règles éthiques (confidentialité, non jugement et bienveillance), nous passons par les étapes suivantes : 1. Temps de recherche individuelle d'un récit ; 2. Tour de table des récits par le biais d'un titre et d'une brève présentation de la situation ; 3. Choix du récit (ou selon une urgence ou les participants votent) ; 4. Établissement d'un contrat de communication : quel rôle joue l'animateur ? Se tait-il ? Ou participe-t-il aux temps de distanciation, d'évocation et d'hypothèses explicatives ? 5. L'ODP à proprement parler : récit/questionnement d'explication/phases de distanciation (les participants tiennent le rôle d'un autre « acteur » du récit, par exemple, un autre élève, le proviseur etc.) et d'évocation (« cela m'a fait penser à... ») /phase d'analyse "Si cela s'est passé comme cela, c'est peut-être parce que ..." en interrogeant les différents axes psychologique, pédagogique, didactique, institutionnel, sociologique et pour finir, la parole revient à l'auteur qui clôture symboliquement ce temps d'APP.

La mise en œuvre de ce dispositif tout au long de ces années m'a beaucoup appris. D'abord à accueillir le silence, il n'est pas rare en effet qu'au sein des dispositifs d'analyse de pratiques, les étudiants commencent par se taire, ne parlent pas tout de suite. Je peux attendre de longues minutes avant qu'ils osent prendre la parole. Et plus le temps a passé, moins j'en ai conçu de gêne : j'attends sereinement. Les stagiaires me regardent, d'abord inquiets et au fil des séances, ils comprennent que le silence n'est pas menaçant, qu'il a droit de cité. Dans "Histoire du silence" (2016),

Alain Corbin montre comment le silence, loin d'être simplement l'absence de bruit, a été valorisé par les moines, les philosophes, les écrivains, avant de perdre de sa valeur éducative à l'ère de l'hypercommunication. Il nous enjoint à redécouvrir l'importance du silence dans notre monde bruyant, en nous invitant à la méditation et au retour sur soi. L'analyse de pratiques poursuit même modestement, cet objectif. Il s'agit de privilégier l'écoute et de partager peut-être l'idée que l'on progresse plus en écoutant qu'en parlant. Le proverbe dit : « Tu as deux oreilles et une bouche, ce qui veut dire que tu dois écouter deux fois plus que tu dois parler »... L'écoute parce qu'elle nous ouvre à d'autres univers que le nôtre.

Et j'ai constaté que dans les cours que j'appellerais traditionnels (où je forme les enseignants à la didactique du français), la parole était moins omniprésente ; j'invite assez souvent les étudiants à écrire, à lire par exemple, je leur laisse du temps pour réfléchir avant de réagir. On parle moins, donc, et « je » parle moins, j'y reviendrai dans la partie consacrée à l'axe pédagogique.

Dans la même veine, j'ai appris à accueillir les émotions et à ne pas en avoir peur ; dans les séances d'analyse de pratiques, il arrive qu'on pleure. Cela m'a sans conteste permis de décrypter les humeurs d'un groupe, quelles qu'elles soient et sans me sentir éprouvée par les réactions négatives (agacement, ennui, agressivité...) Je les repère, les accueille, les dédramatise, effet de l'analyse de pratiques sans aucun doute.

Mais de façon plus générale, au cœur de l'analyse de pratiques, on se confronte à l'altérité. Accueillir l'autre en analyse de pratiques, c'est souvent recevoir sa souffrance. Si la morale est un ensemble de normes ou de devoirs en vigueur dans un contexte donné, dans le cadre des dispositifs en question, il s'agit pour moi, de répondre à des préoccupations de justice, d'égalité, de solidarité.

Car l'analyse de pratiques relève avant tout de la nécessité morale de l'accompagnement de la difficulté et d'une solitude. Dans les métiers de l'humain dont relève l'enseignement, par essence complexes, les étudiants débutants sont a priori seuls et dépourvus. Comme le précise Mireille Cifali, un métier de l'humain, c'est une affaire de personne et de relation avec ses enjeux, ses exigences, ses peurs, ses pouvoirs. Cette nécessité est d'autant plus forte que l'Education Nationale affronte une crise multiple liée au manque de moyens, à la crise des vocations et à ce que nous essayons de traiter en analyse de pratiques : la souffrance enseignante et pour ce qui me concerne, celle des jeunes enseignants-stagiaires.

Lors de journées d'étude qui se sont tenues à l'INSPE de Bourgogne (décembre 2017), les différents intervenants ont proposé leur vision des valeurs qui sous-tendent l'analyse de pratiques. Je les rappelle ici. Pour Patrick Robo, l'analyse de pratiques permet de mettre en actes les valeurs de la République, « Liberté, Egalité, Fraternité ». Pour Denis Loizon, la rencontre humaine est centrale, elle comporte toujours un risque mais que nous nous devons de prendre, l'analyse de pratiques permettant cela. En écho à Patrick Robo, Denis Loizon insistait sur le fait que l'analyse de pratiques est le lieu où le débat sur ce que sont l'égalité et la fraternité est possible. Pour Yves-Félix Montagne, il s'agit avec humilité d'aider les autres à devenir meilleurs tandis que ces derniers, par un phénomène de réciprocité, nous aident également à le devenir. Pour lui, l'analyse de pratiques est une démarche humaniste où l'on essaie de se situer du côté du bien.

Ces valeurs trouvent leur concrétisation dans des principes : le respect mutuel, la bienveillance, la confidentialité, la co-responsabilité partagée. La question est donc la suivante : ces principes, ce cadre éthique exigeant, mis en œuvre inlassablement ces vingt années, ont-ils contribué à changer la formatrice d'enseignants que je suis ?

Je ne peux répondre à cette question que par une autre question : faut-il vouloir partager ces valeurs pour devenir animateur.trice en analyse de pratiques ? Anne Jorro (2006) parle, quant à elle des gestes éthiques de l'enseignant, qu'elle appelle « de retenue dans le dialogue » : le silence, la tolérance à l'égard des réflexions sont des indicateurs d'une attitude d'écoute et de respect, cette posture éthique pouvant ouvrir sur une relation d'accompagnement et de conseil.

Je me permets de rapporter deux anecdotes de cette fin d'année universitaire qui ne valent pas preuves mais qui, à l'écriture de ce texte, font écho. D'abord le message écrit d'une étudiante qui me fait part de « voir en chacun.e le meilleur », puis un mail d'une autre

étudiante qui me remercie de « *l'empathie dont j'ai fait preuve tout au long de l'année* ». Ce sont juste deux « petits » témoignages, mais j'ose croire que l'analyse de pratiques a contribué à changer ma posture d'enseignante, en mieux...

En outre, la formation à l'analyse de pratiques a eu des effets qui ne se limitent pas au seul temps de l'analyse. L'accueil de la difficulté, voire de la souffrance, déborde du cadre de l'analyse de pratiques ; certains étudiants se confient à moi, par ailleurs, lors d'un rendez-vous de suivi de mémoire par exemple.

Enfin, Patrick Robo a complété ces principes par des règles qui, parce qu'elles participent du cadre structurant et accueillant nécessaire aux séances, nous semblent devoir être précisées ici : l'absence de portable (et j'ajouterai d'ordinateur), la parole lorsque c'est son tour, l'absence d'apartés, la présence ininterrompue dans la salle. Eh bien, désormais, dans mes cours de didactique : pas de portable, pas d'apartés, on s'écoute !

## 2. Du point de vue pédagogique et didactique

Dans leur article « L'analyse de pratique : une transformation des pratiques des formateurs ? » André Zeitler et Serge Leblanc constatent qu'un obstacle pour les acteurs de l'analyse de pratiques est « *de passer d'une logique de cours (fut-il mené de façon active) à une logique d'aide à la formalisation des problèmes rencontrés et des solutions techniques à adopter. Ceci impose au formateur de devenir d'avantage un « acrobate conceptuel », qu'un applicateur de leçon* » (Zeitler & Leblanc, 2005, 9).

Il s'agit là pour beaucoup d'entre nous d'une véritable transformation identitaire : on ne contrôle plus le déroulement d'une séance –celle qui s'appuie sur des contenus– mais on doit tenir compte des besoins des stagiaires, besoins que l'on ne connaît pas à l'avance. Jorro (2006) convoque le sens du *kairos*, autrement dit de l'improvisation, de l'intuition de l'instant qui apparaît dans le geste opportun, émergent.

Nous, animateurs en analyse de pratiques, prenons des risques face à l'incertitude liée à la gestion de situations pédagogiques diverses et réelles, comme dans la « vraie vie » de l'école en quelque sorte. Les risques de l'enseignant dans sa classe et ceux du formateur en analyse de pratiques se font écho. Cela contribue sans doute à la construction d'une confiance réciproque. « *En acceptant d'avoir à faire face à ces incertitudes et aux éventuelles conséquences, nous faisons l'hypothèse que l'animateur-formateur contribue à l'apprentissage d'une confiance collective pour gérer les risques. Au contraire, toute tentative de maîtrise de la situation pédagogique empêche un travail de cette nature* » nous assurent Obertelli et Wittorski (2018, 47).

La configuration consistant à être à la fois animateur en analyse de pratiques et formateur en didactique avec les mêmes étudiants est sans doute bénéfique. Je ressens que la confiance construite en analyse de pratiques joue également sur l'atmosphère propice au travail qui vaut dans les autres cours.

Pour être tout à fait honnête, si en analyse de pratiques, le lâcher-prise et l'irruption de l'inattendu me sont faciles, je ne suis pas complètement débarrassée de la propension au contrôle dans les séances didactiques. Non, l'analyse de pratiques ne guérit pas de tout... Quels sont les autres effets sur la pratique de formateur ?

La prise en compte des expériences des stagiaires nous amène sans doute à adapter plus systématiquement les contenus des formations à leurs besoins pratiques. Non, nous ne sommes pas que des spécialistes d'une discipline, nous devons nous appuyer, autant que faire se peut, sur leur expérience en stage. Cela a conduit, au sein de l'INSPE de Bourgogne, à l'émergence d'une nouvelle modalité de cours, à savoir des heures consacrées à l'analyse de son enseignement. Elle n'est pas une simple continuation des apports didactiques et disciplinaires. Elle s'inspire de l'analyse de pratiques, mais elle en diffère dans la mesure où elle n'interroge que les champs didactique et pédagogique.

Enfin, elle est différente des séances consacrées à la préparation-exploitation de stage qui proposent des solutions à court terme. À partir du rappel par chacun.e de ses expériences en classe, il s'agit d'approfondir, par le biais de l'analyse des réussites et des erreurs dans les séances menées, les concepts didactiques et les démarches pédagogiques correspondants.

Par ailleurs, le rapport à l'évaluation en est changé. L'analyse de pratiques n'est pas évaluée, comment pourrait-elle l'être ? Mais lorsque nous l'avons mise en place il y a vingt ans, la question nous a été posée par l'institution. Être animateur en analyse de pratiques a pour conséquence une position moins normative, plus compréhensive, qui s'appuie sur l'accès au point de vue et à l'expérience des enseignants, que permet notamment une mise à distance du jugement. Loin de se poser en tant qu'évaluateur omnipotent, le formateur devient davantage un accompagnateur de l'évolution de la pratique de l'enseignant.

Obertelli et Wittorski parlent de la « capacité à penser l'hétérogène, le complexe, à se situer à différents niveaux d'intelligibilité » de la part de l'animateur-formateur (2018, 46). En effet, s'appuyer sur la multi-référentialité (Ardoino, 1993) au sein d'une approche collective nous oblige à la complexité. Cela se traduit par l'acceptation d'espaces pour l'échange, une vision à plus long terme donc un assouplissement des postures professionnelles de formateur.

Ce nécessaire changement de posture peut d'ailleurs avoir d'autres conséquences, moins heureuses, sur notre manière d'être enseignant ou d'être formateur. La conscience de la complexité des choses, à laquelle invitent la multi-dimensionnalité et la multi-référentialité, peut générer une plus grande difficulté à être un enseignant bardé de certitudes et de savoirs, et par ricochet une irrésolution, je l'ai constaté. Dans le même temps, les stagiaires mis à mal dans leur être professeur ont besoin de l'assurance du formateur.

Enfin, l'animateur apprend à moins parler et à écouter. Puisse cette aptitude au silence de l'enseignant se répercuter dans les autres cours.

D'un point de vue didactique, on pourrait très bien imaginer que l'on s'appuie sur l'analyse de pratiques pour transformer l'ingénierie de formation. On pourrait s'emparer des thèmes qui émergent en analyse de pratiques pour construire la formation qui en découle, plus adéquate parce que répondant aux besoins des stagiaires. Cela déboucherait à n'en pas douter sur une collaboration plus grande entre formateurs et étudiants, légitimant une formation d'enseignants qu'année après année, malgré les réformes, les étudiants continuent à considérer comme trop abstraite, parce qu'insuffisamment en prise avec la réalité du terrain.

Au début de la mise en place de l'analyse de pratiques, nous avons expérimenté cela : après qu'avaient été abordées les situations en lien avec la gestion de classe, nous proposons aux étudiants les lectures théoriques correspondantes. Cela n'a pas duré. L'articulation théorie-pratique reste le serpent de mer de la formation des enseignants.

Zeitler et Leblanc (2005) pointent un renforcement paradoxal de la place à la théorie, plus particulièrement celle de l'intelligibilité des situations : « *De ce fait l'apport théorique (quelquefois très abstrait) est souvent vécu comme très concret par les apprentis, dans la mesure où une compréhension différente du cas est pour eux une nouvelle mise en forme de leur propre expérience* » (p.12). Et si les théories sont plébiscitées par les étudiants, parce qu'elles sont considérées comme utiles, la pratique des formateurs quand elle convoque la théorie s'en trouve validée. Cela corrobore la pertinence du dispositif mentionné ci-dessus.

### 3. Du point de vue institutionnel

Lorsque la formation des enseignants a été masterisée en 2010, nous ne savions pas si l'analyse de pratiques allait conserver une place dans les nouvelles maquettes. En tant que coordinatrice, j'ai rencontré les nouvelles équipes de direction pour essayer de « sauver » l'analyse de pratiques car nous le vivions comme une mission. En effet, nous craignons, l'équipe de formateurs concernés, qu'elle soit tout bonnement supprimée. Nous étions destinataires de retours informels dans ce sens, l'université était méfiante.

Finalement, l'équipe de direction nous a laissé notre chance, nous pouvons dire les choses ainsi. Les retours positifs des étudiants ont fait le reste : il existe au sein de l'INSPE de Bourgogne des CPER (conseils de perfectionnement) qui assurent le suivi et la régulation des différentes formations et dans lesquels siègent les étudiants. Leur évaluation très positive des dispositifs de l'analyse de pratiques nous a permis de poursuivre, sans n'être plus jamais inquiétée. Nous pouvons dire que nous avons gagné la confiance de l'équipe de direction.

L'analyse de pratiques remet en cause non seulement les pratiques de formation, mais peut entraîner des conflits de valeurs qui se répercutent jusqu'au pôle institutionnel. En effet, en faisant bouger les lignes, elle peut impliquer une revendication d'adaptation plus grande des contenus, dans l'organisation de la formation jusque dans la résolution des préoccupations des étudiants.

Il ne saurait y avoir d'analyse de pratiques sans que des relations de confiance soient instaurées entre l'institution et les animateurs. Plus exactement, cette confiance est amorcée par la confiance initiale a priori donnée par l'équipe de direction qui assume le risque de s'engager dans la mise en place de l'analyse de pratiques. Et dans le même temps, que se passerait-il s'il n'existait pas cet espace d'échanges sans évaluation, sans jugement où chacun peut déposer ses préoccupations sans crainte ? Une dernière question sans réponse : que faisons-nous, animateurs, de la culpabilité de ne pouvoir agir de façon institutionnelle face aux difficultés ou aux propositions d'amélioration des stagiaires ?

#### 4. Du point de vue sociologique

Sous ce quatrième axe, on a envie de répondre à la question : « *C'est quoi être animateur en analyse de pratiques ?* ». Lorsque la petite équipe de l'IUFM de Bourgogne a commencé, on entendait parfois des remarques peu amènes, « *c'est une secte* », disait-on de nous ! Aujourd'hui, plus de vingt ans plus tard, il serait intéressant de se demander : « *mais qui sont désormais les animateurs en analyse de pratiques ?* ». À l'époque, nous avons engagé des plans massifs de formation, tous les formateurs ou quasiment ont été initiés ou formés. Aujourd'hui, quels sont ceux qui restent ? De quels statuts relèvent-ils : plutôt enseignants-chercheurs ou agrégés-certifiés ?

C'est en fonction des valeurs personnelles, conscientes ou non, que chacun.e détermine ses choix d'action. Choisir d'animer des groupes d'analyse de pratiques ou d'y participer, nous l'avons dit, c'est d'abord défendre certaines valeurs morales.

L'animateur perd en analyse de pratiques son statut de formateur, donc d'expert, au profit de celui d'accompagnateur. Pas si simple. Pas si simple parce que l'animateur fait partie du groupe tout en y tenant une place particulière. Il est garant du respect du cadre, du respect

des personnes ; il peut, à la demande du groupe, au même titre que les autres membres du groupe émettre des hypothèses de compréhension. Il est à la fois partie prenante au même titre que tous, il n'est pas positionné hiérarchiquement, pour autant chacun sait que sa responsabilité du point de vue éthique est grande.

Pas si simple parce que la sécurité des personnes est en jeu. On ne peut s'improviser animateur en analyse de pratiques. Des précautions doivent être prises, des conditions réunies. La formation et la clairvoyance en sont deux essentielles. On ne saurait élaborer de fiche de poste, mais peut-être serait-il bon de préciser quelques critères définissant ce que doit requérir le profil d'animateur. Au moins une condition semble devoir être remplie : pour analyser la pratique de l'autre, il faut avoir été soi-même analysé.e dans ses pratiques en tant qu'animateur.trice en analyse de pratiques.

## 5. Conclusion : suis-je devenue une enseignante réflexive ?

Jacqueline Beckers (2009) résume les travaux portant sur la réflexivité autour de deux pôles. D'une part, la « construction identitaire » du professeur, qui supposerait le développement de compétences liées à une certaine introspection personnelle assez chargée émotionnellement, telles que « *la capacité du formé à distinguer sa personne de sa fonction, à gérer sa subjectivité dans la perception du "réel", à accepter de modifier ses propres images de soi ou ses pratiques, à créer de nouvelles pratiques...* » (p.7). D'autre part, la réflexivité relèverait aussi d'une forme de conceptualisation : principalement, savoir repérer dans plusieurs situations des invariants et des spécificités et ainsi résoudre une nouvelle situation en s'inspirant de ce qui a été fait dans des situations analogues déjà vécues.

L'analyse de pratiques nous apprend la mise à distance. Il s'agit d'enseigner et de se regarder le faire en même temps, de reconnaître nos compétences et nos erreurs, d'identifier nos états émotionnels, en particulier ceux que l'empathie génère pour ne pas être submergés. Pour pouvoir accompagner.

Aucun formateur, et moi non plus, ne pouvons revendiquer que ces compétences sont toujours au rendez-vous.

Mais aider l'autre à analyser ses pratiques, c'est nous aider à le faire pour nous-même.

## Références bibliographiques

- Ardoino J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation. Analyses*, n°25-26, 15-34
- Beckers J. (2009). Contribuer à la formation de "praticiens réflexifs", pistes de réflexion, *Puzzle*, Centre Interfacultaire de formation des enseignants, n°26, 4-14.

- Bucheton D. & Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*. [https://doi.org/10.4000/ educationdidactique.543](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543).
- Cifali, M. (1993). Conférence donnée dans le cadre du salon des apprentissages individualisés et personnalisés -I.D.E.M 44 Pédagogie Freinet.
- Corbin, A. (2016) *Histoire du Silence*. Albin Michel.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1996). *Dialogues*. Paris : Flammarion.
- Jorro A., (2006). L'agir professionnel de l'enseignant, *Conférence au séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation, CNAM, Paris*.
- Obertelli P. & Wittorski R. (2018). Traits critiques de professionnalité des animateurs formateurs de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles, *Revue Education & Formation*, e-308, 42-48.
- Zeitler A. & Leblanc S. (2005). L'analyse de pratique : une transformation des pratiques des formateurs ? *Éducation permanente*, 164, 91-104.