

## **Effets de l'analyse des pratiques à partir de séquences de cours filmées sur le développement personnel et professionnel d'enseignants stagiaires**

La vidéo-formation a depuis de nombreuses années une place au sein de la formation initiale des enseignants. (Altet, 1986 ; Wagner, 1988) Différents courants de pratiques se sont développés et ont généré un certain nombre de recherches qui appartiennent aux différents paradigmes et courants des sciences humaines respectivement des sciences de l'éducation. (Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. 2008). Dans cet article je présente une première réflexion de chercheur sur une approche de la vidéo - formation où j'ai essayé d'occuper en tant qu'accompagnateur une position clinique de type psychanalytique.

L'enseignant - stagiaire qui débarque dans l'enseignement a déjà une certaine manière, un « habitus », un ensemble de dispositions à agir comme l'affirme Bourdieu (1980). Il est imprégné par son vécu familial, par ses expériences d'élève et il peut être pris soit d'un fantasme déterminé par différentes craintes soit d'un fantasme de maîtrise imaginaire de la réalité en classe et de la transmission du savoir. (Kaës, Anzieu, 1997) Or les oublis, retards, refus d'apprendre, agitations, agressions diverses et insolences de la part des élèves constituent le lot presque quotidien des stagiaires. Ces situations affectent le jeune novice, elles lui pèsent et certaines finissent par le déstabiliser sérieusement.

L'enseignant novice en tant que se formant se retrouve confronté à trois niveaux d'interpellation :

- Il doit développer du savoir et des compétences concernant la pratique d'enseignant c'est-à-dire la mise en place de processus d'apprentissage auprès des élèves.
- Il se pose d'autre part la question « est-ce que je suis fait pour ce métier ? » Y peuvent être liées les questions du « que suis je » et « que suis je comme enseignant ? ».
- Et sur l'axe biographique se pose le défi de l'entrée dans la vie professionnelle et de l'intégration en tant qu'acteur du cadre institutionnel de l'école. Comment y loger sa singularité ? Question importante pour le stagiaire, car le travail est d'une grande signification pour l'économie libidinale.

### ■ **Le dispositif d'analyse vidéographique**

Afin de soutenir les stagiaires dans leur démarche de formation, je leur ai proposé au cours de l'année 2010 un dispositif de vidéo-formation et ceci entre autres pour donner suite à la demande de certains stagiaires. C'étaient des enseignants novices qui ne voulaient non seulement appliquer du savoir dans leur pratique mais introduire aussi une distance, c'est-à-dire de s'abstraire de la situation immédiate dans laquelle ils se trouvaient pris. Le dispositif devrait soutenir les stagiaires à faire face à un problème rencontré et à développer leur identité personnelle et professionnelle.

Sur l'axe temporel, le dispositif se constituait des étapes suivantes :

- Enregistrement et analyse personnelle d'une première leçon filmée par le stagiaire en question;
- Présentation de cette analyse devant les pairs et le formateur; co-analyse des séquences filmées avec les pairs;
- Elaboration d'une hypothèse d'action et essai de mise en pratique ;

- Présentation éventuelle d'une deuxième et troisième séquence filmée et échange avec les pairs et le formateur ; développement de nouvelles hypothèses et mise en pratique ;
- Mise en écriture de la démarche réalisée par rapport à la propre praxis. Le document peut être ajouté au portfolio, c'est-à-dire au dossier de soutenance.
- Entretien de recherche facultatif avec le formateur – chercheur.

Cette démarche se situe dans le paradigme de l'enseignant comme praticien réflexif. (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2001)

## ■ Démarche de recherche

Ce qui me guide dans cette recherche à poursuivre ce sont les questions suivantes : Quels sont l'intérêt et l'efficacité d'un tel dispositif d'analyse des pratiques ? Comment les stagiaires dans leur singularité *font usage du dispositif* pour développer leur pratique ? Quel est l'effet d'un tel travail au niveau du développement de l'identité professionnelle, de l'identité personnelle et éventuellement du sujet de désir ?

Il m'importe finalement de voir quelles sont les conditions de possibilités pour qu'il y ait formation à travers un tel dispositif.

Cette recherche est de type clinique. Elle fait donc place à la singularité au cadre psychique des enseignants – stagiaires. Elle est de type psychanalytique, parce qu'elle a en focus non seulement sur le savoir faire ou savoir-savant, mais aussi sur l'expérience de la satisfaction auprès du stagiaire, donc la question du désir et de l'affect, c'est-à-dire du ressenti qui émeut, ébranle ou qui met en mouvement.

Il s'agit donc de détecter à travers *l'analyse des énoncés mais aussi de l'énonciation, donc l'acte de production du discours* des changements concernant leur pratique et ceci plus précisément au niveau

- des choix, stratégies et gestes
- du rapport à soi - même,
- du savoir disciplinaire,
- de la relation aux élèves,
- de la parole partagée au cours du travail que prévoit ce dispositif.

Le travail utilise les méthodes qualitatives de recherches suivantes : les séquences enregistrées, les notes de l'enseignant-chercheur sur les échanges de confrontation croisée lors du travail en groupe, les écritures des stagiaires sur cette expérience formative, les échanges entre stagiaire et formateur sur la mise en écriture, entre le stagiaire ainsi que l'entretien de recherche enregistré concernant l'expérience formative dans ce dispositif de formation.

Se pose naturellement la question de la scientificité de la recherche si le formateur est en même temps chercheur. N'y a-t-il pas un risque de confusion entre les perspectives ? La seule façon de rencontrer ce problème est de se rendre compte de son engagement dans la relation et des transferts et contre-transfert en jeu. Dans ce sens le chercheur doit savoir que même la réponse des stagiaires à la demande de participer à l'interview de recherche peut être un indice du genre de transfert en place entre l'étudiant et l'enseignant-chercheur. Je reviendrai sur cette question.

## ■ Premières observations concernant la démarche

Après une première réunion de concertation portant sur l'organisation et la philosophie du dispositif, chaque stagiaire détermine soi-même les aspects sur lesquels il veut travailler. Il fait enregistrer par un tiers une ou plusieurs heures d'un cours assuré dans une de ses classes. Il fait soi-même une première analyse et choisit les parties qui l'interpellent et sur lesquelles il veut échanger avec ses pairs. Donnons quelques exemples d'aspects qui les ont interpellés: Pour les uns c'était un travail sur leur communication non-verbale, leur façon de motiver ou d'être présent en classe. Pour une stagiaire il s'agissait de travailler la problématique proximité - distance et son envie de former les élèves à l'auto-discipline. Pour une autre

stagiaire c'était la structuration de la fin du cours, démarche participative et de didactique constructiviste qui l'intéressait.

Dans un deuxième temps, c'est le groupe constitué de trois à quatre stagiaires qui se met au travail. Il se constitue de quatre enseignants - stagiaires et de l'enseignant-chercheur. C'est ainsi que j'ai accompagné au cours de cette année 2010 trois groupes. (Trois stagiaires ont été accompagnés sur leur demande en individuel.) Les participants visionnent des séquences de film sur lesquelles le stagiaire en question se pose des questions et veut travailler. Ils analysent en commun en se posant des questions sur la situation, la problématique, les interactions. Et ils formulent des hypothèses d'action afin de soutenir le stagiaire à formuler ses propres hypothèses concernant le remaniement de sa pratique.

La confrontation des stagiaires avec leurs premiers enregistrements constituait une expérience émotionnelle plus ou moins difficile à supporter. Ils étaient gênés, surpris, souvent choqués en se voyant agir. Ils uns affirment avoir découvert en premier lieu des « *situations chaotiques* », des « *gestes professionnels non adéquats* ». D'autres se disent « *effrayés et scandalisés par leur réactions virulentes* » ou leur manière d'organiser des situations d'apprentissage.

D'une part les novices reconnaissent à travers les enregistrement des aspects de leur l'image de soi qu'il se sont construits. Mais ils découvrent aussi leur méconnaissance. Les stagiaires disent avoir découvert « *un côté étrange de leur personnalité* ». L'une d'elles affirme : « *j'ai été choquée par ma violence, par ma façon de parler avec mes élèves.* » Ils notent des écarts entre le soi tel qu'il est et le soi tel qu'il se voudrait ou encore te qu'il doit être. Ils sont étonnés par une certaine "division de sujet". S'ils découvrent leur l'altérité, leurs pulsions, c'est au registre du réel qu'ils sont confrontés.

Le désir ou l'acte de vouloir changer s'installe assez vite auprès de la majorité des stagiaires engagés dans le dispositif en question. L'un d'eux affirme : « *Quelques jours sont écoulés avant que je n'aie eu le courage de me lancer dans cette confrontation quand-même très personnelle. Mais, dès le premier visionnage, j'ai assez vite pris la décision d'utiliser ce moyen comme un des outils me servant à améliorer ma pratique professionnelle.* »

L'échange dans le groupe a été très apprécié. Certains affirmaient à avoir pris « *plaisir à travailler ensemble* » et à voir que « *tout le monde se trouve à peu près dans le même questionnement. On n'est pas seul à avoir des problèmes.* » Ils se sont rendus compte de l'importance du regard d'un tiers, nécessaire pour qu'ils puissent modifier leur vision des choses. Le travail sur l'enregistrement vidéographique aide « *à faire écart* ». Le travail en groupe peut leur servir de se voir « *dans une autre perspective* » et « *dans un temps décalé* ». Ils se voient sur une autre scène. Ce travail permet donc de ne pas coller sur l'image, mais de mise en parole et de développer une perspective symbolique concernant sa propre pratique. C'est ainsi que le dispositif permet un croisement du regard, de la parole et de l'écoute. Cette dialectique a permis d'éviter le danger « *qu'il n'y a que ce qui est visible qui est réel* » dont C Wajcman (2010 p.33) veut nous préserver.

Dans l'après-coup les stagiaires ont évoqué le sujet de la confiance « *on se donne à voir et à écouter, ce n'est pas dans n'importe quel groupe qu'on se risque* ». Ils n'étaient pas prêts « *à se montrer nu* » à n'importe qui. A travers ce discours c'est aussi la pulsion et le désir du regard qui est questionné ici. On n'aime pas nécessairement voir tout de soi, ni montrer tout à l'autre. Ils se sont posés des « *questions sur le regard de l'autre et sur ce qu'il en fait.* »

Le travail en groupe ne visait pas à calquer des signifiants absolus, des certitudes ou des recettes sur un problème. Il s'agissait de formuler des hypothèses aussi bien concernant les déterminants d'une situation vécue par le stagiaire que concernant d'autres manières à en sortir et de faire avec le non-maîtrisable. Les séances d'analyse et d'échange laissaient place au non-su. Les stagiaires n'avaient donc pas l'impression de devoir reproduire du même mais qu'ils étaient interpellés dans leur « *singularité* » en tant que sujet de désir. Le « *non - identique à soi* », le principe d'indétermination avait droit dans le groupe, ce qui permet de passer au-delà « *des figures arrêtées d'une identité pour ouvrir à une nouvelle forme de soi.* » ( De Villers, 2008, p.38).

Certains stagiaires ont mis cette expérience en écriture. Ils ont décrit leur questionnement, les nouvelles hypothèses et expériences. Il y ont analysé et évalué le développement de leurs compétences à travers ce

projet de formation. C'est ainsi qu'ils devenaient aussi explicitement *auteur* de leur évolution à l'intérieur de ce dispositif. A travers cette écriture le stagiaire met en relation pensées et affects, signifiants anciens et signifiants nouveaux. C'est justement à cause de l'exercice difficile de trouver les mots justes pour exprimer le vécu, qu'on peut parler avec Paul Ricoeur (1985, p. 285) d'une fonction « révélatrice » et « transformante » de l'écriture à l'égard de la pratique. C'est finalement un travail de configuration, mais qui reste toujours provisoire.

## ■ Effets de l'analyse vidéographique et de la mise en oeuvre de nouvelles hypothèses de travail

Quels étaient les effets relevés par les stagiaires lors des interviews ou soulevés dans leurs écrits ?

### ■ *Changements au niveau du rapport au savoir*

Pour un stagiaire le rapport à l'objet disciplinaire ne peut plus être le même que celui de l'ancien étudiant en chimie. A travers son analyse vidéographique il a découvert que le savoir disciplinaire ne constitue plus tellement un objet devant lequel il pouvait s'émerveiller « *regardez comme c'est beau, c'est beau...vraiment c'est beau* », mais aussi un objet à partager avec ses élèves. Une expérience en cours de chimie ne consiste pas uniquement dans la présentation d'un objet devant lequel l'enseignant s'émerveille et qu'il donne à voir. En classe l'enseignant doit mettre en place un processus de déconstruction et de construction de savoir.

### ■ *Effets au niveau des capacités d'analyse et de réflexivité*

Le travail en groupe permet d'apprendre « *à mieux observer et à mieux écouter* », de comprendre que les comportements sont liés à des représentations, des liens sociaux, des transferts et des discours. Dans ce sens une stagiaire écrit que « *ce travail lui a permis de se rendre compte que l'analyse critique de sa propre pratique conduit à un enseignement réussi.* » Ils ont pu constater et aborder en partie ce qui anime leur corps lorsqu'ils enseignent, leur « *passion* » aussi bien que leur « *impatience* ».

### ■ *Effets au niveau du rapport aux élèves*

Une stagiaire affirme que le travail vidéographique « *lui a permis de mieux aller à la rencontre des élèves, de mieux comprendre leur problèmes et leurs angoisses* »  
Un autre stagiaire affirme avoir découvert qu'il a posé « *inconsciemment les questions difficiles aux élèves plus faibles et les plus faciles aux élèves plus doués.* » Une autre dit « *avoir pu de se décentrer* » et que l'élève devant elle n'est ou ne doit pas nécessairement être une reproduction du moi - élève qu'elle était.

### ■ *Effets au niveau d'une démarche personnelle*

Lors des entretiens de recherche les stagiaires ont confirmé leur demande « *de réfléchir la pratique au delà des gestes pris un à un, ... de s'observer agir professionnellement en tant que personne ... dans une manière d'être global* ». Il importait à un stagiaire de lier les comportements observés à son « *caractère* », à « *son histoire, son enfance* ». Une question angoissante le travaillait: « *est-ce que la profession de l'enseignant est innée ?* » L'histoire émotionnelle du sujet, l'image inconsciente du corps comme disait Françoise Dolto y jouait donc un rôle déterminant dans ce questionnement.

Pour certains stagiaires qui ont explicitement resitué leur pratique par rapport à leur structure de personnalité, ce travail semble avoir mené à savoir assumer la contingence. « *Au début j'ai pensé devoir devenir l'enseignant parfait. ... je me suis rendu compte de mon propre style ... je me suis rendu compte que je ne serais pas un enseignant parfait, mais quelqu'un avec des point forts et des faiblesses personnelles.* » On voit donc bien qu'ici une place est donnée au manque et à l'indétermination.

Cet aspect du travail sur soi n'est pas évident pour les stagiaires mais peut mener à des transformations sensibles. L'un d'eux affirme : « *Je voulais éviter une confrontation avec le 'moi' reproduit par les images*

*objectives de la caméra” ... “En comparant la première leçon avec la dernière leçon de ce projet, j’ai l’impression de voir deux personnes différentes... »*

Un stagiaire a pu reconnaître et travailler un symptôme qui l’a amené à vouloir discipliner d’une façon très directive sa classe et à la tenir à distance de soi-même. Sa façon de gérer sa classe était liée à une façon personnelle de vivre son corps et de vouloir maîtriser l’écart entre soi et ses élèves. L’échange dans le groupe lui a permis d’y réfléchir et de mieux « *comprendre aussi le besoin de proximité et de contact de ses élèves* ». Mais il leur explique aussi la « *différence entre un enfant de l’école fondamentale et un lycéen* », entre la position de l’enfant et la position de l’adolescent par rapport à soi-même et aux autres.

#### ■ **Se donner des normes, des limites**

Comme dans toute profession on rencontre des gens qui savent faire, qui ont du don, une certaine légèreté dans leurs conduites. Il y a quelque chose « d’un enfant merveilleux » (Serge Leclair, 1975), du bon animateur séduisant qui semble s’y découvrir. J’ai l’impression qu’ils ont consciemment ou non découvert qu’ils fonctionnent souvent à partir d’une position de toute puissance et qu’ils doivent se former de ce côté et se donner plus de structure afin de pouvoir vraiment « *écouter les élèves* » et leur donner ainsi une place symbolique. Ce travail semble donc avoir permis aux stagiaires à « *normer le désir immédiat* » (Quentel, 2008, 151)

#### ■ **Des changements au niveau des signifiants**

L’expérience qui a duré à peu près six mois a conduit finalement à des changements repérables à travers des ajoutés ou des substitutions au niveau des signifiants. C’est ainsi que pour un stagiaire, il ne s’agit plus de « *discipliner ses élèves en début de cours, mais de proposer aux élèves une structure, des rituels, des normes et une certaine organisation didactique dans le quotidien de l’enseignement.* » Les discours de certains donnent maintenant une place plus centrale à la « *personnalité* » et à l’identité qu’aux « *gestes professionnels* ».

#### ■ **Les conditions de possibilité du travail d’analyse vidéographique**

Comment faire pour qu’un tel dispositif puisse porter ses fruits ? Qu’est-ce qu’en disent les stagiaires ? Quelle en est mon expérience en tant qu’enseignant-chercheur ?

Rappelons avec les paroles d’un stagiaire qu’il s’agit d’un travail redoutable parce qu’il concerne l’identité personnelle : « *Ce travail constituait pour moi une des expériences les plus instructives que j’ai jamais fait dans ma vie. La confrontation avec mon comportement devant une classe constituait pour moi un pas important, un pas que j’avais envisagé depuis longtemps, mais que j’ai toujours repoussé, parce que je redoutais la confrontation avec mes faiblesses.* »

Afin d’y arriver, il faut qu’un travail dans une certaine confidentialité soit possible. Le cadre doit assurer un certain climat de confiance afin que ce travail avec ses implications psychiques soit possible. Les stagiaires se sont bien rendus compte de leur envie et de leur crainte de voir, de regarder, de se laisser et de se faire voir. En effet les pulsions du voir, le regard constituant du réel, donc du non-maîtrisable : « *où on ne sait jamais ce qu’en fait l’autre* ». Il faut donc qu’ils aient l’impression que la « *confidentialité* » y règne. Il leur importait « *de pouvoir choisir les collègues avec lesquels ils voulaient former un groupe d’analyse de leur pratique* ». C’est la condition que le désir de savoir et de se développer puisse être vécu et que différents transferts sur des « *sujets-supposés-savoir* » ou sachant se mettent en place. (Lacan, 1973, p. 210). C’est grâce à ces transferts qu’une communauté apprenante peut se former. Une dynamique de transfert et de contre-transfert, de don et de contre-don se met en place si certaines craintes, résistance comme la passion de l’ignorance ont chuté.

Le dispositif avec ses différentes étapes permet au sujet de cheminer sur un axe temporel constitué par les moments du voir, du juger et de l’agir. La dialectique mise en place entre regard et parole et écoute permet des allers et retours qui donnent finalement une place au non-visible, au non-su, donc à l’indétermination.

Mais pour y arriver, il faut que le formateur puisse faire aussi alliance avec le stagiaire en recherche sur son identité professionnelle, donc avec le sujet non - identique à soi. (De Villers, 2008, p 38) C'est à travers son regard pudique et dans ses paroles, qu'il peut soutenir le stagiaire à s'aventurer et à surmonter son étonnement et ses bouleversements de se découvrir autre, dans sa contingence.

Ce n'est pas la priorité de ce dispositif qu'un savoir savant, qu'un signifiant absolu soit transmis. Il s'agit plutôt d'éveiller auprès des stagiaires le désir de savoir, de quitter certaines représentations qui les enferment. Pour ce faire le formateur doit bien reconnaître aux stagiaires les compétences et les savoirs requis pour s'ouvrir à de nouveaux savoirs. Mais d'autre part, il doit aussi bien être prêt à installer une discordance par rapport aux savoirs auxquels le moi de l'apprenant s'est identifié. Au cours du travail d'analyse le formateur doit veiller à n'occuper une « *position de tout-sachant* » par rapport à la pratique singulière d'un stagiaire. Mais il peut et doit « *dire aussi son point de vue* » sur ce qu'il a observé par rapport aux séances visionnées. Il soutient ainsi le groupe à « trouver des signifiants inédits pour autant qu'ils se tiennent à une juste distance des signifiants déjà acquis ». (De Villers, 2008, p.39)

Le formateur veille en plus à n'absorber « pas toute l'énergie du désir d'apprendre en se proposant lui-même comme objet de désir ». (De Villers 2008) Dans une telle démarche de type clinique l'accompagnateur constitue soi-même une sorte d'outil à cause des transferts et contre-transferts en jeu. S'en rendre compte constitue une partie importante de son travail et un des moteurs du processus de formation mis à la disposition des stagiaires. Ceci nécessite aussi que le formateur « se constitue lui-même comme objet de recherche. » (Serge Blondeau, 2006, p. 33) Dans ce même ordre d'idée, le formateur en tant que chercheur doit se rendre compte qu'il se trouve dans une position de demandeur.

Si pour Freud, d'ailleurs comme pour Kant aussi, l'éthique se conçoit comme limitation des pulsions (1939), on peut dire que le travail de l'accompagnateur qui occupe une posture de regard, d'écoute et de parole demande d'une part un travail continu de sublimation des pulsions en jeu. Et d'autre part il y a un travail qui se dégage de ses contre-transferts, c'est-à-dire de ses dérapages. Ce travail permet d'ailleurs aussi de trouver dans la pratique des « miroitements de sa propre fiction hypothético-théorique. » (Cabassut et Ham, 2008, p.175) On voit bien que ce genre de setting formatif nécessite une dialectique permanente entre espace psychique et dispositif. Le dispositif en soi constitue une abstraction et ne garantit aucun acte formatif. C'est dans le transfert et le contre-transfert que se construit quelque chose, qu'une ouverture se développe et qui permet au stagiaire de développer leur pratique et à l'enseignant-chercheur de continuer à développer le dispositif.

Travailler ou analyser ses propres transferts et contre-transferts dans un lieu tiers aide le formateur à produire du savoir sur le dispositif en question et la relation éducative en général. Dans le cadre précis de cette expérience je me demande par exemple, pourquoi deux stagiaires n'ont pas continué leur parcours de formation jusqu'au bout. Quels en étaient leurs motifs ? Quels motifs, quel désir et quels contre-transferts m'ont retenu à les suivre de plus près ? Le formateur est toujours renvoyé à la subjectivité de l'autre et à ses transferts. (Quentel, 2008, p. 218) Dans ces cas précis j'avais l'impression qu'ils me demandaient de ne pas insister. Est-ce juste, où est-ce que cette représentation exprime aussi quelque chose de mes propres limites d'écouter et de rencontrer l'autre dans le réel qui le constitue ?

J'en tire aussi qu'un tel dispositif constitue uniquement une proposition aux stagiaires qui s'y engagent jusqu'au point où bon leur semble. Stagiaires et formateur sont mis dans une position aussi bien de sujet supposé savoir, de sachant et de sujet de désir. En analysant les interviews et les écrits on peut constater que chacun a eu des demandes bien singulières vis-à-vis des membres du groupe. Il y a ceux qui sont venus chercher du savoir-être et du savoir-faire, ceux qui demandaient de l'appui moral, de l'assurance pour la soutenance et il y a ceux qui pour différentes raisons n'aiment pas que le formateur s'implique trop. Il y a ceux qui restent par moments dans une certaine haine. Question importante pour le développement et du cadre psychique et du dispositif.

Suite à cette première étape de recherche sur un dispositif de vidéo-formation, je pense pouvoir affirmer avec d'autres qu'il ne s'agit pas de transmettre en priorité du savoir psychologique à travers ce type de dispositif. Il ne s'agit non plus d'appliquer un certain psychologisme. Cela ne passe pas, comme je l'ai constaté grâce aux interviews avec les stagiaires. Il s'agit plutôt de s'impliquer en tant que clinicien d'orientation psychanalytique et de permettre au stagiaire d'interroger le choix de ses mots, de son analyse et de ses hypothèses (Cabassut et Ham, 2008, p. 174, ) Dans ce sens j'espère y avoir appris et transmis un bout sur l'impossible, quelque chose sur l'irréductible diversité dans les conduites humaines donc sur l'importance que les sujets soient attentifs à un non su, qu'il y a donc toujours du manque qui fait désirer.

## ■ Questionnement politique

Est-ce qu'un tel dispositif importe au sein d'une formation ? Est-ce qu'il pourrait changer quelque chose au niveau des pratiques ? Le fait de s'intéresser au développement singulier des enseignants relève de la dimension politique. En effet les stagiaires y peuvent découvrir et vivre une situation d'apprentissage où la « confiance », le transfert, donc l'amour du sujet supposé savoir ou sachant joue un rôle important.

Faire évoluer un tel dispositif à travers la recherche constitue aussi un acte politique. Réfléchir en commun avec les stagiaires sur le dispositif, c'est-à-dire mettre les stagiaires en recherche non uniquement par rapport à soi-même mais aussi par rapport à l'ingénierie de formation, donc à la construction de situations de formation favorise le développement de l'autonomie et est une condition de développer l'institution telle qu'elle est elle-même génératrice d'autonomie ainsi que Cornelius Castoriadis l'imaginait. En faisant participer ainsi les étudiants à la réflexion sur les dispositifs, les sciences de l'éducation savent mieux montrer aux décideurs politiques l'enjeu et l'efficacité de leurs dispositifs.

Jean-Marie Weber  
Enseignant-chercheur  
Université du Luxembourg

## Bibliographie

ALTET, Marguerite (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF

Antoine, Jacky; Weber Jean-Marie, (2001) La leçon filmée, Luxembourg : Formation pédagogique

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (2003). *Une séance de cours ordinaire. "Mélanie, tiens passe au tableau."* Paris : L'Harmattan.

Blondeau, Serge (2006). Recherche thématique clinique et objet complexe. In Douville, Olivier (s. dir) *Les méthodes cliniques en psychologie*. Paris : Editions Dunod

Bouyer, Sylvain, l'observation et l'approche clinique in Douville, Olivier (s.direct.) (2006). *Les méthodes cliniques en psychologie*. Paris : Editions Dunod

Cabassut, Jacques et Ham Mohammed (2008). Discours analytiques et logiques institutionnelles. Entre applications théoriques et implication clinique. In : *Filigrane : écoutes psychothérapeutiques*, vol.17, no 1, 2008, p. 165-180

De Villers , Guy ( 2008). Identité versus subjectivité dans le récit autobiographique et en formation d'adultes, in *Journal de l'alpha* no 166, 35- 40

Dinkelacker, Jörg ; Herrle, Matthias (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften.

Freud, Sigmund (1939). L'homme Moïse et la religion monothéiste. Paris : Gallimard, Folio-essais. Tr. Fr. 1986

Kaes, R., Anzieu, D. et al. (1997). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.

Lacan, Jacques (1973). *Le Séminaire*, Livre XI, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, du Seuil.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. (2008). Con-cevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à par-tir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 58-78.

Leclaire, S. (1975). *On tue un enfant. Suivi du texte de Nata Minor*. Paris : Editions du Seuil.

- Parker, Ian ( ). *Qualitative Psychology. Introducing radical research*. Maidenhead, Berkshire : Open University Press,
- Pedinelli, Jean-Louis ; Fernandez Lydia (2009). *L'observation clinique et l'étude de cas*. Paris : Armand Collin
- Quentel, Jean-Claude (2008). *Le parent. Responsabilité et culpabilité en question*. Bruxelles, Editions de Boeck
- Ricoeur, Paul (1985). *Temps et récit 3. Le temps raconté*. Paris, Editions du Seuil
- Trautmann, Matthias; Sacher, Julia (HG.) (2010). *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback*, Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht
- Van der Maren, Jean-Marie (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : Editions de Boeck
- Wajcman, Gérard ( 2010). *L'oeil absolu*. Paris : Editions Denoël
- Weber, Jean-Marie: Lehrerausbildung: Die Entwicklung klinischer Kompetenzen durch die Arbeit in Supervisionsgruppen, Schule als Bildungsort und "emotionaler Raum", Opladen, Verlag Barbara Budrich, 2010, 2010, pp. 275-284,
- Weber, Jean-Marie: Die Bedeutung der Arbeit an der Übertragung in der Lehrerbildung, Lehren bildet, Bielefeld, Transcript Verlag, Bielefeld 2010, 2010, pp. 275-282
- Weber, Jean-Marie: Formation des enseignants du secondaire: Développement de compétences cliniques à travers l'analyse des pratiques?, Penser l'éducation de demain, Scientiphic – Luxembourg, Editions Phi, 2011, 2011, pp. 247-262