

La didactique professionnelle, un nouveau regard pour analyser les pratiques d'enseignement

Philippe Maubant

Lucie Roger

Samir Dhahbi Jemel

Isabelle Chouinard

Université de Sherbrooke

Centre de recherche sur l'intervention éducative

Introduction

La finalité intrinsèque de la professionnalisation est bien la recherche d'une rationalité instrumentale conduisant à la professionnalité (Lenoir et Vanhulle, 2006). Celle-ci peut être définie comme la capacité du professionnel à mettre en œuvre de manière rationnelle les savoirs nécessaires à l'exercice de la profession. Dans cette perspective, l'institution de formation cherchera à identifier les processus facilitateurs de l'apprentissage professionnel. Dès lors, la lecture compréhensive de l'activité d'enseignement, qui peut prendre plusieurs figures, en particulier celle constitutive de démarches d'analyse des pratiques, devrait contribuer à faciliter l'apprentissage professionnel (Maubant et Lenoir, 2005). Si l'on peut considérer que la condition pour réussir le processus de professionnalisation est bien la centration de la formation sur l'apprentissage professionnel, le cadre théorique offert par la didactique professionnelle (Pastré, 2002 ; Habboub et Lenoir, 2005) peut constituer un cadre pertinent d'analyse et de compréhension de l'acte professionnel. De l'analyse compréhensive de l'activité d'enseignement dépendent, selon nous, les différentes conceptions des situations d'apprentissage professionnel que porteront et chercheront à mettre en œuvre les formateurs d'enseignants. Pour éclairer cette perspective, cette contribution sera organisée en deux parties. Dans une première partie, nous proposerons de questionner le cadre de la didactique professionnelle. Nous chercherons, dans une seconde partie, à comprendre en quoi la didactique professionnelle peut constituer un cadre théorique pertinent pour analyser les pratiques d'enseignement. La présentation de ces deux regards croisés sur les conditions d'un processus de professionnalisation devrait nous inviter à quelques réflexions sur d'autres manières de penser la formation professionnelle des enseignants.

1. La didactique professionnelle comme cadre pour une lecture compréhensive de l'acte d'enseigner

Les textes officiels récents sur la formation à l'enseignement au Québec s'inscrivent dans une approche par compétences. L'approche par compétence est présente dans les textes officiels définissant les objectifs de l'école québécoise (MEQ, 2001). Elle constitue aussi la pierre angulaire et le modèle de référence des textes organisant la formation initiale des enseignants.

L'approche par compétences cherche à favoriser une meilleure compréhension des réalités du monde, au service d'un agir social pour l'élève et d'un agir socio-professionnel pour l'enseignant. Pour ce dernier, l'apprentissage et la maîtrise des douze compétences au service d'un savoir-agir professionnel constituent le cadre de la démarche de professionnalisation. Dans l'esprit de la réforme de l'école québécoise, l'enseignant est donc bien un apprenant, au sens où l'apprentissage proposé vise la construction et la maîtrise d'un savoir-agir professionnel incarné par les douze compétences. Dès lors, il est rappelé aux institutions en charge de la formation des enseignants de tout faire pour créer les conditions les plus favorables à cet apprentissage devant faire sens pour l'enseignant en formation, car étant pensé et mis en œuvre au service d'un agir professionnel en construction. Cette finalité d'un « agir professionnel » à construire définirait et justifierait en quelque sorte l'approche par compétence.

Mais le terme de compétence, qui constitue en quelque sorte la figure emblématique des réformes au Québec (réforme des programmes de l'école primaire et secondaire, réforme de la formation à l'enseignement), comme dans d'autres pays d'ailleurs, ne nous aide guère à identifier ce qui constitue le cœur de l'acte d'apprendre que cet acte se décline en formation professionnelle des adultes, dans l'éducation scolaire ou encore dans les dispositifs de formation des maîtres. Rien n'est dit, notamment, sur les savoirs nécessaires à l'exercice de ce savoir-agir, ni sur les processus conduisant à leur élaboration, ni sur les processus d'apprentissage professionnel sensés s'appuyer sur ces savoirs. Certes, le concept de compétence peut constituer l'apanage d'un discours officiel incantatoire et prescriptif visant l'adaptabilité socio-professionnelle. Mais il n'est en aucun cas opératoire en termes de compréhension de l'activité d'enseignement. Il semble donc essentiel, si l'on souhaite donner une densité aux nouvelles orientations des politiques de formation des maîtres, de revenir à la problématique des savoirs, et donc de recourir aux modèles proposés par la didactique professionnelle.

Il convient, à l'instar de B. Rey (1997) de considérer qu'il n'y a pas de savoir sans compétence ni de compétence sans savoir. Astolfi poursuit cette idée (2003) : « Posséder un savoir, ce n'est pas seulement le mémoriser, c'est s'en servir d'outil avec compétence. Quant à la compétence qui ne disposerait pas d'un savoir pour l'éclairer, elle ne serait qu'une recette grâce à laquelle on réussit sans comprendre » (p.36). Cette réserve majeure faite au concept de compétence explique sans doute pourquoi les recherches actuelles en didactique professionnelle semblent se recentrer sur la problématique des savoirs professionnels en jeu dans l'exercice de l'activité professionnelle (Pastré, 2002). Ce retour du savoir dans les débats scientifiques sur la formation professionnelle des enseignants peut expliquer aussi le glissement qui semble s'opérer aujourd'hui entre une didactique professionnelle et une didactique des savoirs professionnels (Habboub, Lenoir et Tardif, 2005). Outre la nécessité de se centrer sur l'identification des savoirs constitutifs de l'agir professionnel, nous avons pu montrer dans des travaux antérieurs que les recherches en formation professionnelle des adultes peinent souvent à identifier le système d'ensemble qui permet d'analyser et de comprendre l'articulation entre les composantes de l'apprentissage (les différentes formes de savoirs) et l'action même d'apprendre (Maubant, 2004). Les recherches sur la formation des enseignants se heurtent à la même impasse. S'il semble possible de repérer les différents savoirs en jeu dans l'activité professionnelle, il semble plus délicat d'identifier le système qui régit la pratique, ce que Bru (2004) qualifie de principes organisateurs de la pratique.

Comprendre l'agir professionnel requiert d'identifier ses éléments constitutifs mais aussi ce qui participe de leur opérationnalisation. Dès lors, nous pouvons admettre l'importance accordée aux recherches qui vont tenter de privilégier un triple regard : l'identification des savoirs professionnels, la compréhension des processus de construction et de mise en œuvre des savoirs professionnels dans l'exercice de la profession et l'identification des éléments constitutifs, contributifs et facilitateurs de l'apprentissage professionnel. Il nous semble donc important ici de proposer une rupture épistémologique dans la conception des dispositifs de formation des maîtres en privilégiant l'entrée par l'analyse de la pratique d'enseignement, celle-ci se fondant sur ce triple regard. Dès lors, la didactique professionnelle peut selon nous constituer un cadre référence pertinent pour analyser l'acte d'enseigner.

La didactique professionnelle, de quoi parle-t-on?

La didactique professionnelle s'appuie sur l'analyse cognitive du travail en vue de rendre plus efficace la formation professionnelle (Pastré, 1997). Il s'agit d'une analyse de l'activité qui, lorsque celle-ci est achevée, sera exploitée à des fins de formation. Les recherches effectuées principalement en industrie mettent en effet l'accent sur l'apprentissage qui a été réalisé par les salariés ou par les apprentis une fois le processus d'analyse de l'action réalisée. Parfois en situation réelle, parfois sur simulateur, il s'agit d'observer l'action effectuée par le travailleur en cours de réalisation, puis d'analyser ensuite avec lui les actes réalisés, le laisser expliciter le sens et les raisons des gestes posés.

L'analyse du travail couramment convoquée dans la construction des curriculums de formation est, avant tout, un inventaire de tâches prescrites et ou s'appuie sur une analyse d'une activité effective, comme c'est le cas dans les formations professionnelles proposées par le ministère français de l'agriculture. Plus précisément encore, l'analyse du travail s'appuie sur une perspective épistémologique qui postule l'idée que la conception et la mise en œuvre de l'activité est structurée autour de champs conceptuels. La théorie des champs conceptuels développée par Vergnaud (1991) est reprise par Pastré (1997, p.92). Ce dernier définit l'activité comme « un ensemble de situations qui mobilisent un même type d'opérations pour les traiter. » Les champs conceptuels, poursuit Pastré, forment « un ensemble de concepts et d'énoncés qui permettent d'analyser ces situations. C'est enfin l'idée que ces deux ensembles (de situations et de concepts) constituent la solution aux problèmes posés. »

Mais la visée centrale de l'activité professionnelle étant pragmatique, le professionnel en situation ne retient de ses connaissances opérationnelles que ce qui lui est fondamentalement utile. Ceci nous conduit à aborder les concepts pragmatiques, proches des concepts quotidiens de Vygotski, sur lesquels s'appuie Pastré. Ces concepts pragmatiques sont transmis par verbalisation et par démonstration. Ils font l'objet d'une construction du sujet. Les concepts pragmatiques constituent « un objet d'échange dans le cadre des savoirs de métier » (Pastré 2002, p.13). Ils contribuent à organiser l'action de manière efficace, car leur construction est formée à partir d'une sélection des éléments pertinents de la situation professionnelle. Toutefois, bien que ces concepts soient importants dans les diagnostics de situation, ils restent difficilement définissables. Pour cette raison et également parce que les concepts pragmatiques sont propres à chaque professionnel, il ne serait pas envisageable de baser une analyse des savoirs professionnels exclusivement sur les concepts pragmatiques. Mais on ne peut faire abstraction de ces concepts, car toute analyse du travail effectuée par un professionnel sera nécessairement guidée par ses propres concepts pragmatiques. C'est par ces concepts qu'il arrive à verbaliser et à expliciter son agir professionnel. Outre cette identification des fondements des savoirs mobilisés pour agir professionnellement (la place prépondérante des concepts pragmatiques), la didactique professionnelle propose un regard pertinent pour analyser l'agir professionnel.

En effet, la didactique professionnelle propose une analyse de l'organisation de l'action qui postule l'idée d'une organisation et d'une hiérarchisation des actions. Pastré (1997) reprend la théorie piagétienne des schèmes développée par Vergnaud. Les quatre catégories de composantes des schèmes adaptées par Pastré (1997) pour la didactique professionnelle sont les suivantes: un but, des règles d'action, des invariants opératoires (prises d'informations), des possibilités d'inférence (densité du réseau conceptuel). Le schème est une totalité dynamique fonctionnelle, c'est-à-dire qu'il se propose d'être représentatif de l'activité. Le schème est également une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situation (Vergnaud, 2001). Néanmoins, l'activité, quant à elle, est variable puisque les concepts pragmatiques des individus sont différents. À ce propos, pour bien comprendre le processus de conceptualisation dans l'action, regardons la conception de la connaissance adoptée par Vergnaud et Pastré qui se présente sous deux formes : la forme prédicative et la forme opératoire.

La forme opératoire de la connaissance est celle qui permet de la mettre en action. Elle permet de comprendre l'organisation de l'action ; c'est l'intelligence des situations. La forme prédicative permet la verbalisation des connaissances, elle permet de comprendre les relations entre les connaissances. Cette conception d'une même connaissance se présentant sous deux formes (opératoire et prédicative) tend à renforcer l'intérêt en formation professionnelle d'une analyse de l'organisation de l'action. En effet, analyser l'organisation, c'est engager un processus de compréhension de l'action qui consiste principalement à retrouver les schèmes, les organisations invariantes de l'activité, en quelque sorte la forme opératoire de la connaissance. À partir de ce cadre proposé par la didactique professionnelle, un processus d'analyse de l'activité devra s'appuyer sur une verbalisation du sujet qui, par le fait même, prendra conscience de la construction de ses propres concepts pragmatiques et pourra ainsi identifier la forme prédicative de la connaissance.

Nous pouvons percevoir dans cette approche de l'activité professionnelle une articulation entre le modèle cognitif et le modèle opératif du sujet. Le modèle cognitif est l'ensemble des savoirs dont dispose un sujet pour comprendre le fonctionnement d'un objet. (Pastré, à paraître) Le modèle opératif est orienté par le but de l'action et par le diagnostic de situation que l'action implique (Pastré, à paraître). Chaque modèle opératif s'articule avec un modèle cognitif qui peut aussi bien être explicite, implicite, formel ou informel selon les situations. Ce modèle cognitif peut se trouver plus ou moins nourri d'un cadre théorique ayant une valeur scientifique. Toute activité, et donc tout agir professionnel, comporte ainsi une part de diagnostic et une part de résolution de problème. L'action professionnelle est orientée par un ensemble organisé de savoirs, organisé sous l'autorité d'un modèle cognitif.

Cette nécessaire prise en compte de la globalité de l'activité nous conduit à dégager les éléments du processus constitutif de l'analyse de l'action. Ce processus consiste en premier lieu à retrouver les opérations d'exécution et de contrôle dans le travail réalisé (le modèle opératif). Il convient ensuite de repérer les traits et caractéristiques de la situation, en quelque sorte, chercher à retracer la dimension cognitive de l'activité. Selon cette perspective, en convoquant là encore les travaux de Pastré (à paraître), l'analyse de l'organisation de l'action devrait permettre de repérer les différentes stratégies mises en œuvre pour gérer une situation-problème, d'identifier les stratégies qui reposent sur un diagnostic, d'analyser cette activité pour accéder aux concepts organisateurs de l'action. Ainsi, l'analyse de l'organisation de l'action doit s'inscrire dans une perspective épistémologique afin d'en faire ressortir fondements, c'est-à-dire le modèle cognitif mobilisé et dès lors les différents concepts, leurs relations et leur mobilisation dans l'activité.

Le professionnel aura initié, conduit et réalisé une action à partir de ses propres champs conceptuels et notamment de ses concepts pragmatiques. Ces derniers sont construits par des savoirs mobilisés qui ont une double forme prédicative et opératoire. Lors de l'analyse de la situation, les caractéristiques des schèmes de la situation pourront être identifiées. Il sera ainsi possible de dégager les modèles cognitifs et opératifs du sujet. Cette lecture des modèles cognitifs et opératifs du sujet pourra le conduire à une compréhension de son agir professionnel et pourra le conduire à discuter de ses propres concepts pragmatiques. En didactique professionnelle, ce processus d'analyse est conduit avec l'aide d'un accompagnateur. Il est essentiel en effet que le sujet soit accompagné dans cette démarche pour qu'on l'aide à identifier les principes organisateurs de son activité.

2. Une nécessité en formation professionnelle, comprendre l'activité d'enseignement. Un constat, les zones d'ombres des modèles d'analyses des pratiques

Les travaux sur l'analyse des pratiques professionnelles s'inscrivent dans les théories de l'action (Baudouin et Freidrich, 2001). Ils constituent une des pistes possibles pour analyser le travail enseignant (Barrère, 2002). D'autres travaux sur l'analyse des pratiques portent d'ailleurs sur l'étude d'autres professions, en travail social et dans les professions de santé. Mellouki et Gauthier (2006) rappellent que cet intérêt de la recherche pour l'analyse de l'activité s'enracine dans une « nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle » (p.13). Ils identifient les travaux nord-américains (Calderhead, 1987 ; Bolster, 1983 ; Doyle, 1990) et européens (Altet, 1994, Perrenoud, 1993) qui font état de cette nouvelle orientation de recherche. Rappelons d'ailleurs que l'essentiel de ces travaux portent sur l'analyse des pratiques déclarées et non sur celle des pratiques effectives (Bressoux, 2001). En 2006, une recherche conduite conjointement par le CRIE et le CREFI de l'université Toulouse-Le-Mirail, sous la direction d'Y. Lenoir et de M. Bru (Lenoir et Bru, 2006) a porté sur l'analyse de 42 recherches portant sur la pratique d'enseignement et réalisées en Amérique du Nord (États-Unis, Canada Anglais et Canada Français) entre les années 1985 et 2005.

De manière générale, les textes analysés concernent les pratiques d'enseignement c'est-à-dire « l'activité déployée par l'enseignant en situation de classe, dans le but affiché que ses élèves s'engagent ou poursuivent leur activité en vue d'appren-tis-sage » (Talbot, 2005, p. 35). Certains textes débordent toutefois ce cadre pour se pencher sur les pratiques enseignantes qui englobent un ensemble de sous-systèmes de pratiques dont les composantes sont, entre autres, les pratiques d'enseignement, les pratiques professionnelles, les pratiques formalisées, les pratiques de surveillance, les pratiques professionnelles hors de l'école (les planifications, les corrections, etc...) (Marcel, 2001). Bien que les aspects de la pratique enseignante considérés par ces différentes recherches soient multiples, l'analyse de ces publications met en évidence un intérêt des chercheurs principalement pour les dimensions psychopédagogiques et organisationnelles constitutives de la pratique d'enseignement (Lenoir et Bru, 2006). Celles-ci sont étudiées soit seules, soit en lien avec d'autres dimensions de la pratique. Ce sont par exemple des recherches visant à mettre en évidence l'impact du contexte de classe sur les performances des élèves, sur les modalités de groupement des élèves (en groupe *versus* individuellement), sur l'organisation de l'activité d'apprentissage par l'enseignant, sur les modalités d'évaluation, sur la mise en œuvre de pédagogies spécifiques, sur les types d'interactions en classe, sur les activités de soutien, etc...

L'aspect didactique paraît relativement peu présent dans l'ensemble des recherches. Dans cette perspective, nous pouvons remarquer que plusieurs recherches centrées sur les dimensions psychopédagogiques et organisationnelles abordent les relations maître-élèves et élèves-élèves mais sans prendre en compte les savoirs en jeu. Concernant les publications présentant des synthèses et des méta-analyses sur les savoirs de l'enseignant, leurs analyses révèlent que peu de recherches prennent en compte les savoirs professionnels de l'enseignant. L'analyse de ces publications montre que le fondement des savoirs sur l'enseignement trouve son origine principalement dans les savoirs issus de la recherche (Fenstermacher, 1994). Les savoirs d'expérience, quant à eux, semblent constituer la pierre angulaire du savoir enseignant (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991). Comme le font remarquer Lenoir et Bru (2006), un grand nombre de recherches recensées s'appuient sur une conception de l'apprentissage professionnel qui consiste à considérer «qu'apprendre à enseigner est un processus d'acquisition de connaissances sur l'enseignement» (Carter 1990, *in* Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998, p. 160, cité par Lenoir et Bru, 2006).

Lorsque l'on étudie les recherches visant l'analyse des pratiques d'enseignement, on peut remarquer combien celles-ci sont sous la prégnance d'une logique de formation-évaluation, ce qui conduit là encore à décrire l'activité professionnelle comme ce qu'elle devrait être. Cette interprétation de l'analyse des pratiques tend à justifier une certaine lecture de l'apprentissage professionnel fondée sur la relation descendante théorie-pratique. Dans cette perspective un certain discours sur l'alternance, prônant le renforcement des liens entre la théorie et la pratique se trouve convoqué principalement pour justifier cette interprétation de l'apprentissage professionnel. Or l'alternance en formation, conçue comme cadre de référence d'une réflexion sur le processus de professionnalisation, mérite mieux que cette lecture réductrice.

Les conditions du passage de l'analyse de la pratique à l'analyse de l'activité

Lorsque l'on se propose d'analyser la pratique d'enseignement, il est important de clarifier, pour le définir, le concept même de pratique. Notons tout d'abord qu'il importe d'identifier ce qui compose cette pratique d'enseignement. Une première réponse peut être proposée en repérant trois types de savoirs articulés au concept de pratique : les savoirs de la pratique, ceux sur la pratique et ceux enfin pour la pratique. Les savoirs de la pratique sont ceux issus de l'activité enseignante elle-même. Lenoir et Vanhulle (2006), s'appuyant sur les travaux de Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996) rappellent combien « les savoirs de la pratique ne sont que des fragments discursifs structurés n'exprimant que très partiellement la pratique elle-même dans toute sa complexité » (p.74). Ils sont du domaine de la subjectivation, si l'on reprend la théorie des trois mondes défendue par Popper. Ils sont davantage des connaissances si l'on s'appuie sur la perspective issue des travaux de Popper reprise par Astolfi (1992). Les savoirs sur la pratique correspondent à l'ensemble des savoirs descriptifs et compréhensifs de l'activité d'enseignement, qu'ils émanent de la recherche en éducation ou des discours des formateurs d'enseignants. Ces savoirs homologués sont composés de savoirs-objets (des savoirs d'action tant d'ordre didactique que pédagogique) et de savoirs-outils (les disciplines constitutives et contributives des sciences de l'éducation). Les savoirs pour la pratique, quant à eux, figurent les éléments constitutifs des programmes de formation. Ils sont le résultat d'une finalisation des savoirs sur la pratique. Ils sont de l'ordre du prescriptif et du normatif. Jean-Marie Barbier (1996) définit la pratique comme un ensemble de processus de transformation d'une réalité en une autre réalité requérant l'intervention humaine.

Dans cette perspective, Barbier distingue la fonction latente de la fonction manifeste d'une pratique. Les pratiques ont une fonction manifeste, car elles s'organisent en fonction de résultats souhaités. Elles ont aussi une fonction latente, car elles transforment le réel, sans avoir été mises en œuvre dans ce but de façon déclarée. Ce qui nous conduit à rappeler combien l'analyse de la pratique nécessite de faire interagir un double regard, celui des savoirs de la pratique et celui des savoirs sur la pratique, pour parvenir à identifier et à comprendre les savoirs explicites de l'action enseignante comme aussi les savoirs maîtrisés par les enseignants mais qui sont incorporés et donc peu ou pas explicités. Dans la perspective de penser les dispositifs de formation professionnelle des enseignants, il apparaît donc nécessaire d'identifier préalablement les éléments constitutifs de la pratique d'enseignement : les savoirs professionnels, les principes organisateurs de la pratique d'enseignement et les processus d'élaboration, de construction et d'apprentissage des savoirs professionnels. Nous voyons bien ici que définir la pratique d'enseignement requiert d'identifier préalablement ses composantes. L'entrée par le concept de savoirs peut constituer une perspective pertinente si l'on veut faire de la pratique un concept opératoire pour lire et comprendre l'activité d'enseignement. Mais elle n'est pas suffisante. Dans nos recherches, nous proposons une modélisation de l'activité d'enseignement en convoquant le cadre de la didactique professionnelle, dans l'attente d'esquisser une théorie de la pratique. Le cœur de cette modélisation s'appuie sur le concept d'activité.

Les belles heures de la didactique professionnelle

Longtemps réservée à la formation professionnelle des adultes, la didactique professionnelle s'invite aujourd'hui aux débats sur la formation des enseignants. Elle a tous les apanages d'un effet de mode, tant aujourd'hui aussi nombres d'équipes de recherches déclarent travailler sur l'analyse des pratiques enseignantes. Néanmoins, elle constitue selon nous un cadre théorique de référence pertinent pour lire et comprendre l'acte d'enseigner et ceci pour trois principales raisons. Tout d'abord, la didactique professionnelle s'enracine fondamentalement dans l'analyse du travail et plus particulièrement dans l'analyse de l'activité. Elle n'est pas préoccupée en premier lieu de formation. D'autre part, elle considère qu'il est nécessaire de prendre en compte l'articulation entre les modèles cognitifs et opératoires convoqués par le sujet pour mieux appréhender les caractéristiques de l'agir professionnel. Enfin, elle présuppose le rôle essentiel des concepts pragmatiques comme point de départ d'une explicitation par le sujet des champs conceptuels mobilisés pour agir. C'est ici que la didactique professionnelle dessine ce qu'elle peut offrir comme outil de compréhension et d'amélioration de l'activité enseignante. C'est là qu'elle peut constituer un prodigieux levier pour créer les conditions d'un apprentissage professionnel réussi.

Bibliographie

ALTET M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : Presses universitaires de France.

BLANCHARD-LAVILLE et FABLET D. (dir.) (2000), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan

BARRERE A. (2002) *Les enseignants au travail*, Paris : L'Harmattan.

BAUDOIN J.-M. et FRIEDRICH J. (2001) Théories de l'action et éducation - in : J.-M. BAUDOIN et J. FRIEDRICH (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 7-24.

BOLSTER A.S. (1983) Toward a more effective model of research on teaching, *Harvard Educational Review*, 53(3), pp. 294-308.

BRESSOUX P. (2001) Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, numéro 5, pp. 35-52.

BRU M. et LENOIR Y. (2006) Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement : Une collaboration scientifique France-Québec, CRIE-Sherbrooke, CREFI-Toulouse-Le-Mirail.

CALDERHEAD J. (1992) Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants, *Recherche et formation* numéro 11, pp. 51-64.

DOYLE (1990) Themes in teacher education research - in: W.R. HOUSTON (dir.), *Handbook of research on teacher education*, pp. 3-24. New York, NY : Macmillan.

FENSTERMACHER G.D. (1994) The knower and the known : the nature of knowledge in research on teaching, *Review of research in education* numéro 20, pp. 3-55.

FREITAG M. (1986) *Dialectique et société*. Tome 1 : Introduction à une théorie générale du symbolique, Montréal : Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

GAUTHIER C. et MELLOUKI M. (2006) *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*, Québec : Les presses de l'université Laval.

HABBOUB E., LENOIR Y. et TARDIF M. (2008) La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique : un essai de synthèse des travaux francophones - in : P. PASTRE et Y. LENOIR: *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès.

LENOIR Y. et VANHULLE S. (2006) *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherche*, Sherbrooke : Éditions du CRP.

MARCEL J.-F. (2001) Questions et réponses, *Les Dossiers des sciences de l'éducation* numéro 5, pp. 9-33.

MARCEL J.-F., OLRÉ P., Rothier-Bautzer, Sonnatag (2002) Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n°138, pp. 135-170.

Ministère de l'éducation du Québec (2001) *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation (2001) *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, gouvernement du Québec, Direction générale de la formation et des qualifications.

MAUBANT P., LENOIR Y., ROUTHIER S., OLIVEIRA A., LISEE V. et HASSANI N. (2005) L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, pp. 61-75.

PASTRE P. (1997) Didactique professionnelle et développement, *Psychologie Française*, vol. 42, n°1, pp. 89-100.

PASTRE P. (1999) L'ingénierie didactique professionnelle - in : P. CARRE et P. CASPAR (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, pp. 403-418.

PASTRE P. (2002) L'analyse du travail en didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, n°138, pp. 9-17.

PASTRE P. et LENOIR Y. (Dir.) (2008), Apprentissage et activité, in : *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse : Octarès.

PERRENOUD P. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : Presses universitaires de France.

TALBOT L. (2005) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Ramonville Saint-Ange : Éditions Ères.

TARDIF M., LESSARD C. et LAHAYE L. (1991) Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignants, *Sociologies et sociétés*, Vol.23, n°1, pp. 55-70.

VERGNAUD G. (2001) Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance, Document téléaccessible à l'adresse:
<http://smf.emath.fr/Enseignement/TribuneLibre/EnseignementPrimaire/ConfMontrealmai2001>

WIDDEN M., MAYER-SMITH J. et MOON B.(1998) A critical analysis of the research on learning to teach: Making a case for an ecological perspective on inquiry, *Review of Educational Research*, vol.68, n°2, pp. 130-178.