

PROFESSIONAL DIDACTICS AND TEACHER EDUCATION: CONCEPTUAL CONTRIBUTIONS FOR AN ALTERNATIVE WAY OF TRAINING TEACHERS

Didactique professionnelle et formation à l'enseignement: apports conceptuels pour former autrement

Didáctica profesional y formación docente: aportes conceptuales para formar de otra manera

Didática profissional e formação docente: contribuições conceituais para formar de outra maneira

El Mostafa Habboub¹

Université Hassan II

PhD, (Université de Sherbrooke), Professeur-chercheur à l'École normale supérieure (Université Hassan II, Maroc) et responsable de l'Équipe de recherche en Sciences de l'Éducation pour les pratiques d'enseignement et de formation (ÉRSÉPEF).

Abstract

Over the past few decades, in order to renovate and modernize the teaching profession, many educational systems around the world, including those in Quebec and France, have carried out a number of reforms in teacher education programs. In order to ameliorate the functioning of these programs, some educational systems used professional didactics to improve the field of education and the field of teacher training. However, the utilization of professional didactics in these fields is recent. With the aim of drawing the picture of the utilization of professional didactics in education and training for school staff, the current paper sheds some light on the key concepts that emerged as a result of the utilization of professional didactics, namely situation, knowledge and activity, addresses the issue of the relationships between these concepts, and attempts to figure out the contribution of these concepts to education.

Keywords: Professional didactics; teacher education; job analysis; teaching activity; knowledge; situation.

Résumé

Au cours des dernières décennies, pour rénover le métier enseignant, plusieurs systèmes éducatifs dans le monde, dont celui du Québec et de la France, ont introduit des réformes des programmes de formation à l'enseignement. Dans une perspective d'amélioration du processus de ces programmes, certains systèmes ont eu recours à la didactique professionnelle (DP) pour améliorer le champ de l'enseignement et de la formation des enseignants. Or, dans ces champs, le recours à la DP est récent. Dans la perspective de dresser un portrait de son usage en enseignement et en formation du personnel enseignant, le présent texte met en lumière les concepts essentiels qui émergent suite à l'usage de la DP, à savoir situation, savoir et activité. Il aborde leur articulation et tente de dégager les apports conceptuels sur la formation.

Mots clés: didactique professionnelle; formation à l'enseignement; analyse du travail; activité enseignante; savoir; situation.

¹ habboubelmostafa@gmail.com

Resumen

En el transcurso de las últimas décadas, varios sistemas educativos en el mundo, entre ellos el de Quebec y de Francia, han instaurado reformas de los programas de formación para renovar la profesión docente. En una perspectiva de mejora del proceso de estos programas, algunos sistemas recurrieron a la didáctica profesional (DP) para mejorar el campo de la enseñanza y de la formación de los docentes. Sin embargo, en estas áreas, el recurso a la DP es reciente. Con el afán de mostrar el panorama relacionado con su utilización en enseñanza y en formación del personal docente, el presente artículo pone de relieve los conceptos esenciales que aparecen a raíz del uso de la DP, es decir situación, saber y actividad. Trata de la articulación e intenta destacar los aportes conceptuales sobre la formación.

Palabras clave: didáctica profesional; formación docente; análisis del trabajo; actividad docente; saber; situación.

Resumo

Nas últimas décadas, para renovar a profissão docente, vários sistemas educativos no mundo, em particular os do Québec e da França, introduziram reformas dos programas de formação de professores. Em uma perspectiva de melhoria desses programas, alguns sistemas recorreram à didática profissional (DP) para melhorar a área do ensino e da formação dos docentes. Entretanto, o recurso à DP é recente. Visando esboçar um retrato do uso da DP no ensino e na formação dos docentes, o presente texto coloca em evidência os conceitos essenciais que emergem após o uso da DP, ou seja, situação, saber e atividade. Ele aborda a articulação entre esses três conceitos e tenta identificar suas contribuições conceituais para a formação.

Palavras-chave: didática profissional; formação docente; análise do trabalho; atividade docente; saber; situação.

1. Contexte problématique

Dans une autre publication (Habboub, sous presse), nous dressons un portrait de l'usage d'une didactique qui intègre le champ de l'enseignement et de la formation. Il s'agit de la didactique professionnelle (DP). Depuis sa création, en 1992, l'intérêt pour la DP a connu un essor croissant. Le type et la complexité des problématiques connaissent également une évolution marquante. Si, dès le départ, la DP s'est donné pour objectif d'étudier les relations entre travail et formation (Habboub, 2005; Métral & Orly, 2013), le champ des situations professionnelles étudiées continue de s'élargir : allant des situations traitant des relations personne-machine aux situations de relations de services, de conseils et d'accompagnements, en passant par les situations de gestion d'environnements dynamiques (Métral & Orly, 2013). Nous pouvons répartir les problématiques qui justifient l'usage de la DP en quatre types. Le premier type renvoie à la question de la construction de dispositifs de formation. La DP est sollicitée pour élaborer des

dispositifs de formation aux compétences. En effet, la DP s'inscrit dans une perspective développementale des compétences (Mayen, 1998; Pastré, 2002). La formation aux compétences est dès lors au cœur de ses préoccupations (Mayen, 1998; Pastré, 2011). De plus, la DP fait de l'analyse du travail sa principale démarche, dans le but de concevoir des formations et de les assurer (Mayen, 2003; Pastré, 2004). Elle s'appuie sur les situations qu'elle considère comme le support par excellence de la formation (Mayen, 2003; Pastré, 2002). Pour les lecteurs qui veulent approfondir leurs connaissances de la DP, il existe diverses publications, dont celle de Pastré, Mayen & Vergnaud (2006) et plus récemment Habboub (sous presse).

Dans ce texte nous avons identifié, entre autres, les types de problématiques dans lesquelles il est fait appel à la DP en formation initiale du personnel enseignant. Nous avons relevé les dispositifs de formation qui y sont mis en œuvre, ainsi que les fondements conceptuels mis de l'avant pour conceptualiser cet usage de la DP. La discussion des résultats a permis d'aborder

les apports potentiels de la DP pour le champ de la formation enseignante. Dans la continuité de Habboub (sous presse), la présente contribution est composée de quatre sections : Contexte problématique; aspects méthodologiques; l'essentiel des résultats dégagés et leur discussion; conclusion. Ce texte met en lumière les concepts essentiels qui émergent à la suite de l'usage de la DP, à savoir les concepts de situation, savoir et activité. Il de leur articulation et tente de dégager les apports conceptuels sur la formation. Mais, avant d'affronter cet océan conceptuel, il nous paraît important de rappeler succinctement le contexte problématique de la recherche en DP en lien avec le champ de l'enseignement et de la formation.

Ces dernières décennies, plusieurs systèmes éducatifs, dont celui du Québec et de la France, ont introduit des réformes de leurs programmes d'enseignement et de formation. Les buts visés sont multiples, mais la toile de fond qui les sous-tend est, entre autres, la volonté de rénover le métier enseignant. En nous centrant sur la formation initiale à l'enseignement (FIE) et pour le besoin de ce texte, nous nous limitons à trois buts en lien avec ce type de formation:

- 1) actuellement, plusieurs systèmes éducatifs se donnent comme mission le développement des compétences professionnelles par les futurs enseignants et l'efficacité de ces derniers dans l'exécution de tâches d'enseignement et de formation;
- 2) ces mêmes systèmes ont des préoccupations entre autres pédagogiques et de professionnalisation;
- 3) l'intérêt se porte de plus en plus sur la compréhension de l'acte d'enseigner par l'analyse du travail enseignant. Or, pour les futurs enseignants, les didactiques des disciplines (DD) ne constituent pas une approche en formation à l'enseignement, mais bien des objets de savoir. Par

conséquent, il n'existe pas d'approche spécifique si l'on excepte l'approche par compétences (APC). Cette dernière est supposée permettre le développement des compétences professionnelles et, par conséquent, viser, entre autres, l'atteinte d'une professionnalisation de l'acte d'enseigner. Or, l'APC en tant que méthodologie de construction de programmes de formation (Parent, d'Hoop, Lejeune & De Ketele, 2010) est surtout organisationnelle. Nous la concevons donc comme une approche curriculaire et non pédagogique. De plus, cette approche a souvent été contestée (Crahay, 2006; Jonnaert, 2014). Le but de cette contribution n'est pas de discuter les raisons des difficultés à mettre en œuvre l'APC. Toutefois, il y a lieu de constater que, dans une perspective d'amélioration du processus de leurs programmes de FIE, certaines institutions éducatives, en France ou en Belgique notamment, font appel à la DP pour élaborer des dispositifs d'enseignement et de formation et pour, entre autres, comprendre le travail enseignant et l'inscrire dans des situations pertinentes. Nous avons tenté dans Habboub (sous presse) de montrer que la DP serait à même de fournir des éléments nécessaires pour assumer cette fonction de développement de la professionnalisation du métier d'enseignant et pour permettre également la compréhension de l'acte d'enseigner par le futur enseignant.

Bien que l'on ait de plus en plus recours à la DP, sa mise en application dans le champ de l'enseignement est récente, voire embryonnaire (Habboub, Lenoir & Desjardins, 2012). C'est pourquoi nous nous sommes intéressés, d'une part, aux conditions et aux situations dans lesquelles il est fait appel à la DP en formation à l'enseignement (Habboub, sous presse). D'autre part, nous considérons également important de s'interroger sur la pertinence de faire appel à ce champ de recherche et de pratiques, lequel, il y a peu de temps, s'intéressait exclusivement à la formation

des métiers (Pastré, 2002). Or, rares sont les recherches qui ont dressé un portrait de l'usage de la DP en enseignement et en formation du personnel enseignant (Habboub, 2012; Habboub et al., 2012).

En harmonie avec les orientations de la présente publication collective², l'objectif de ce texte est de présenter le fruit de discussions de résultats d'analyse des recherches en DP qui sont en lien avec le champ de l'enseignement et de la formation. Ainsi la présente contribution, qui est une pure analyse théorique, clarifie les concepts essentiels qui émergent suite au recours à la DP, ainsi que leur articulation. Il importe tout d'abord de préciser l'essentiel des aspects méthodologiques adoptés au cours de cette étude.

2. Aspects Méthodologiques

Dans ce texte, afin de mettre à jour les résultats de notre recherche doctorale (Habboub, 2012), nous avons choisi de recourir à une analyse de la documentation scientifique. Par contre, dans la recherche précédente (Habboub, 2012), la méthodologie adoptée est celle d'une recherche exploratoire et descriptive. Elle consiste en une analyse de contenu telle que définie par Bardin (1998, 2003). Les procédures adoptées pour la collecte et l'analyse ont porté sur des données provenant de trois différentes sources de données. La première source est constituée d'un corpus d'une trentaine de documents scientifiques qui portent sur l'usage de la DP en formation à l'enseignement. La collecte des textes qui forment le corpus s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps, pour la recension des écrits, nous avons utilisé les outils informatisés, entre autres, les catalogues des bibliothèques des Universités de Sherbrooke, de Laval, de Montréal, de la

Bibliothèque nationale du Québec et de celle du Canada. Nous avons également eu recours à diverses bases de données informatisées, dont le guide de repérage et de consultation de mémoires et thèses des universités nord-américaines (*Proquest Digital Dissertation*), des universités canadiennes (AMICUS), des universités françaises (ABES), la base de données informatisée Francis, Repère et la source de l'ICIST validée. Nous nous sommes fixé deux critères de sélection. Les textes devaient traiter de la DP (critère 1) dans le cadre de la FIE (critère 2). C'est pourquoi nous avons utilisé les expressions clés telles que DP, FIE et formation initiale des maîtres. Nous avons également combiné deux ou plusieurs de ces expressions clés. Dans un second temps, pour compléter ou valider la liste des textes colligés, nous avons, d'une part, effectué de façon systématique et pour chaque auteur, de qui nous avons repéré un ou plusieurs textes, une recherche bibliographique en utilisant comme descripteur le nom de ce dernier combiné aux termes DP et FIE. D'autre part, à la fin de l'entrevue, nous avons demandé à chacun des 11 sujets interviewés, dont le profil est présenté dans le paragraphe suivant, de nous faire parvenir les références des textes dans lesquels ce sujet traite de la DP en FIE.

La deuxième source concerne les entrevues de quatre sujets conceptualisateurs (SC) de la DP. C'est à la suite d'une recherche documentaire, dans le cadre de notre mémoire de maîtrise (Habboub, 2005), que ces SC ont été identifiés. Ce sont des professeures et professeurs qui opèrent dans le champ de la DP. Ces SC se démarquent par le nombre relativement élevé de travaux écrits en lien avec la DP. La troisième source de données comprend les entrevues de 11 sujets que nous désignons par les sujets formateurs (SF). Il s'agit de 11 professeurs-chercheurs

² Selon les orientations de la publication collective, notre texte traite des questions théorico-méthodologiques. Il est axé sur la dimension

conceptuelle et met en exergue les connaissances produites par la recherche en didactique professionnelle.

qui font appel à la DP dans leur pratique de formation des maîtres en France. Pour ce qui est de la discipline de FIE qui est liée à l'usage de la DP, trois SF œuvrent en sciences (vie et terre) et technologies, un SF en mathématiques, trois SF en sciences de l'éducation, deux SF en psychologie de l'éducation et deux SF ont une expérience de formation dans le champ de l'enseignement professionnel et de la formation continue. Bien que ces disciplines d'usage soient disparates, cette diversité a été imposée et voulue. D'une part, en 2010, le champ de la DP en FIE était en émergence. Il n'a donc pas été aisé de trouver davantage de sujets liés à une discipline donnée. D'autre part, ce choix de la disparité était voulu afin de nous permettre de croiser les points de vue des SF dont les disciplines d'usage sont différentes. Aussi, nous voulions pouvoir relever la place de la discipline lors de l'usage de la DP en FIE.

Qu'il s'agisse de collecter les données textuelles ou discursives, nous avons eu recours à deux grilles de lecture et d'analyse. Chacune des deux grilles se compose de quatre thématiques. Trois d'entre elles sont identiques aux deux grilles. Il s'agit des thématiques : 1) Justifications de l'usage de la DP en FIE (5 dimensions); 2) Fondements sur lesquels s'appuie cet usage (8 dimensions); 3) Modalités d'opérationnalisation de ce dernier (cinq dimensions). La quatrième thématique porte sur les données descriptives (genre, âge, etc.) des SC ou SF dans le cas des données discursives et sur les données descriptives de la documentation analysée (titre, auteur, etc.). Les deux grilles ont été validées à la fois par la méthode intra et inter juge.

3. L'essentiel des résultats dégagés et leur discussion

Comme nous l'avons avancé précédemment, dans ce texte, nous nous

arrêtons sur l'aspect conceptuel des résultats dégagés par notre étude. À la lumière des résultats de la recherche, le caractère central du concept de situation se confirme lorsqu'on se réfère à l'usage de la DP en FIE. Cependant, l'importance de ce concept paraît se heurter à celle d'autres concepts, en l'occurrence ceux de savoir et d'activité. C'est pourquoi, dans ce qui suit, nous présentons et discutons de ces trois concepts (situation, savoir, activité). Par la suite, nous abordons l'articulation existante entre eux. Lorsque nécessaire, nous apportons un cadrage théorique en faisant appel à des éléments des cadres de références de nos études (Habboub, 2005, 2012) pour apporter un éclairage sur les concepts abordés.

3.1 Situation

Dans les dispositifs de FIE qui ne font pas appel à la DP, le concept de situation est utilisé selon une perspective de didactique d'une ou des disciplines. Cette perspective renvoie davantage au contexte d'enseignement-apprentissage dans l'exercice de la profession en se centrant sur la dimension didactique telle que définie par Brousseau (1998). Pour ce dernier, dans une perspective disciplinaire, les situations didactiques sont vues en tant que lieu de mise en œuvre des prescriptions d'un curriculum. Par contre, selon l'analyse de la documentation scientifique effectuée par Habboub (2012), en DP, le concept de situation renvoie au contexte de formation au sein duquel on prépare un professionnel, entre autres en enseignement. Or, dans une perspective professionnalisante de la FIE, le concept de situation s'inscrit dans deux perspectives : l'une disciplinaire et l'autre professionnelle. En faisant appel à la DP, le concept de situation, en plus de s'inscrire dans une perspective disciplinaire, répond à d'autres enjeux. Dans une perspective professionnelle, la lecture du concept de situation est un peu différente, voire complémentaire, car elle apporte un nouvel

aspect. La situation est perçue du point de vue de l'agir professionnel (Vergnaud, 1994). La DP ajouterait ainsi la possibilité de considérer la situation en relation avec la vie, c'est-à-dire avec le quotidien de l'acteur apprenant ou formé. En effet, la situation, qui se caractérise par sa dimension réelle et dynamique, prépare à la vie (dans son sens commun et professionnel) dans laquelle le système complexe des savoirs sera mobilisé.

Ainsi, l'usage de la DP en FIE semble ajouter une nouvelle caractéristique à la situation d'enseignement-apprentissage en contexte de formation : son dynamisme. Il importe de préciser que la situation dynamique, en tant que concept qui a surtout évolué dans le champ de la DP, a été explicitée par plusieurs auteurs tels que Rogalski (1995), Samurçay & Pastré (1995) et Wagemann & Percier (2004). Outre la présence d'un processus qui évolue indépendamment de l'action de l'opérateur qui le contrôle (Samurçay & Pastré, 1995), deux éléments caractérisent une situation dynamique. D'un côté, vu le nombre de variables en jeu, dont les temporalités multiples et la nature des actions, l'acteur (ici l'enseignant) n'a pas les moyens de contrôler la totalité du champ de travail. D'un autre côté, « les principales variables du système sont rarement accessibles directement. Ce qui est accessible directement, ce sont des variables dérivées, qu'il faudrait traiter en tant que simples indicateurs des variables fonctionnelles » (Pastré, 2006). De plus, ce type de situation « évolue selon sa dynamique propre avec laquelle interagissent les actions humaines, et où les moyens de prise d'information et d'action doivent être élaborés » (Rogalski, 1995, p.47). Ces situations sont qualifiées d'inhabituelles. Comme pour le nucléaire, l'aviation ou le feu et forêt, il est question d'opérateurs hautement qualifiés possédant une formation technique de haut niveau (Pastré, 2006). En contexte de formation à l'enseignement, c'est par la dynamique des rapports « entre les élèves et le contenu

enseigné, rapport que l'enseignant vise à modifier pour atteindre des objectifs de connaissance ou de compétence » (Rogalski, 2007, p.1) que l'enseignement est considéré en tant que gestion d'un environnement dynamique particulier. En d'autres termes, le système dynamique n'évolue pas seulement sous l'action de celui qui le pilote, il se transforme aussi en fonction de sa propre dynamique (Pastré, 1999) et des rapports sociaux qui s'y déroulent.

Selon les résultats, ces différentes caractéristiques du concept de situation ont des conséquences sur la FIE qui sont de trois ordres. La première conséquence est en lien avec la centralité de ce concept, lequel est compatible avec la logique d'action (Jonnaert, 2007; Raisky, 1993). Pour la DP, ce qui semble être au centre du processus de formation, ce n'est ni le formé, ni le formateur, ni le savoir, mais la situation dynamique en tant qu'espace de rencontre entre le sujet/formé apprenant et l'intervenant/formateur à propos d'un apprentissage/développement requis (Habboub & Lenoir, 2011). Nous pensons qu'il s'agit d'une façon de concevoir autrement la FIE qui insiste sur la prise en compte du contexte de l'activité enseignante pour comprendre le développement professionnel des formés. La deuxième conséquence est en lien avec la pédagogie des situations que la DP met de l'avant (SC 1) et qui concorde avec ce que Raisky (1993) avançait depuis déjà longtemps, c'est-à-dire que cette pédagogie vise, entre autres, à former autrement dans une logique d'action. La DP suppose donc de choisir des situations professionnelles pertinentes. D'une part, ces dernières offrent l'occasion de relever comment, à partir de concepts scientifiques, une conceptualisation accroît considérablement la puissance d'agir des individus (SC 2). D'autre part, ces situations donnent la possibilité de concevoir des scénarios de formation qui permettent d'apprendre à se débrouiller dans différents contextes et

d'analyser son propre travail d'enseignant. Car, pour donner sens à l'apprenant (futur enseignant), les situations professionnelles constitueraient des situations de vie dans lesquelles sont appris à la fois des savoirs disciplinaires et leurs modalités d'enseignement ainsi que d'autres types de savoirs (savoir-faire, savoir-être, savoir expérientiel, etc.). Ainsi, les situations sont censées renvoyer à des systèmes complexes de savoirs (Raïsky, 1993) qui dépasseraient les savoirs disciplinaires.

La troisième implication des caractéristiques du concept de situation sur la FIE est en lien avec le caractère dynamique de la situation, telle que décrite par la DP. L'incidence sur le personnel enseignant en formation est d'abord sa conscientisation quant aux caractéristiques de la situation d'enseignement-apprentissage. Ensuite, si l'enseignant (en formation, entre autres) peut contrôler les conditions mises en œuvre pour favoriser l'apprentissage, ce personnel ne peut pas toujours contrôler tout le processus d'apprentissage. Il paraît important de prévoir, dans le cadre de la FIE, l'apprentissage de l'anticipation de ces situations dynamiques. En effet, si dès le départ, la DP s'est donné pour objectif d'étudier les relations entre travail et formation (Habboub, 2005), le champ des situations professionnelles étudiées continue de s'élargir : des situations traitant des relations personne-machine aux situations de relations de services, de conseils et d'accompagnements, en passant par les situations de gestion d'environnements dynamiques (Métral & Orly, 2013). Finalement, si l'apprenant peut contrôler son rapport au savoir, ce rapport dépend forcément de l'intervention d'autrui (futur enseignant, entre autres), en termes de médiation (Bruner, 1991). Ce sont ces raisons qui font que la situation

d'enseignement-apprentissage, en tant que situation de travail de l'enseignant, paraît dynamique, et toujours renouvelée. Il suffit de changer une variable (futur enseignant ou enseignant en exercice, élève, objets, contexte) pour que la situation varie. Les conséquences (apprentissage, difficultés d'apprentissage, échecs, etc.) sur l'enseignement changent également. Bref, cette conscientisation est donc censée modifier la conception de l'enseignement-apprentissage chez les formés, ce qui n'est pas sans intérêt pour l'atteinte des finalités de l'école. Nous supposons également que cette conscientisation changerait la dynamique du processus de formation. Ainsi, par la prise en compte du dynamisme de la situation, il y a lieu de s'attendre à des changements dans les démarches et les conditions de formation mises de l'avant par les formateurs pour favoriser cette conscientisation chez les formés.

Le second concept que nous traiterons dans ce qui suit est celui du savoir. À l'instar de Vergnaud (1995), nous pensons que le « réel doit être lu à la fois comme un ensemble de situations et comme un ensemble d'objets » (p.8). Si le concept de situation vient d'être présenté, en ce qui concerne les objets, ils renvoient au concept de savoir et son lien avec la discipline.

3.2 Savoir et place de la discipline

Si, à la lumière des résultats, il importe de discuter de deux aspects en lien avec la question de la discipline, soit le savoir et la discipline, il convient d'abord de préciser le lien qui les unit. Le savoir, qui est le produit d'un sujet dans son interaction avec d'autres individus, se construit dans des cadres méthodologiques et il peut être de l'ordre de l'objet (Charlot, 1997)³. Il devient ainsi communicable et représente de

³ Il importe de préciser que, dans la documentation scientifique, il existe plusieurs entrées pour approcher le concept de savoir, dont l'approche psychique ou psychanalytique (Beillerot,

Blanchard-Laville & Mosconi, 1996), l'approche psychosociologique (Charlot, 1997) et l'approche disciplinaire (Maury & Caillot, 2003). Ces trois approches constituent des balises pour situer les

l'information accessible pour autrui. De plus, ce savoir « est soumis à des processus collectifs de validation, de capitalisation, de transmission » (Charlot, 1997, p.73). Cette validation est nécessaire, car « la didactique ne traite que de savoirs sociaux reconnus socialement, explicités, théorisés et homologués » (Lenoir, 2000a, p.16). Le savoir, qui est le résultat de l'action et qui s'exerce toujours en interaction, voire collectivement, est constitué d'un ensemble de composantes. Il s'est vu attribuer un ensemble d'adjectifs de divers ordres. Différentes classifications de ce concept circulent dans les écrits. Par conséquent, le « paysage est surpeuplé » (Raymond, 1993). Parmi les termes liés au concept de savoir, on trouve les savoirs pratiques, les savoirs d'expérience, les savoirs savants, les savoirs scientifiques, les savoirs disciplinaires, les savoirs pédagogiques, les savoirs didactiques, les savoirs curriculaires, les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux et les savoirs pragmatiques. La liste est encore longue.

Dans ce texte, nous n'avons pas l'intention de revenir sur les débats entourant ces différentes appellations, dont celui de Raymond (1993) et Van der Maren (1993). Ce que nous voulons préciser c'est que la trame directrice de nos études est la formation initiale à l'enseignement. Dans ce type de formation, les disciplines enseignées ont une importance essentielle. Or, dans une perspective de professionnalisation, toute formation est censée s'inscrire dans une logique d'action et rompre avec la division traditionnelle des disciplines en trois blocs d'enseignements : les disciplines scientifiques, les disciplines technologiques et enfin la pratique (Raïsky, 1993; Habboub, 2012), d'autant plus que les savoirs ne se réduisent pas seulement aux disciplines scientifiques (Martina n.d,

1989). Par conséquent, dans le champ de l'enseignement et de la formation à l'enseignement, il apparaît qu'au moins trois types de savoirs sont pertinents à traiter. Il s'agit des savoirs disciplinaires, des savoirs scolaires et les savoirs professionnels (Lenoir, 2000b). Dans ce travail, nous traitons uniquement des savoirs disciplinaires. Ce sont ces derniers qui émergent des résultats dégagés.

À la lumière des résultats, il importe d'aborder deux aspects en lien avec la question de la discipline⁴. Le premier est la place de la discipline dans l'utilisation de la DP en contexte de FIE. L'importance de la discipline a été mise en évidence par les SF et les SC, mais davantage par les premiers. Pour la majorité des sujets SC et SF, la discipline est au centre de l'activité enseignante. Ce point de vue concorde avec plusieurs discours, dont celui de Sachot (1998) qui souligne que la discipline constitue la base de la profession enseignante. Le personnel enseignant est censé organiser son activité autour des savoirs d'enseignement (Jonnaert & Laurin, 2001). Ces savoirs font référence à un champ de connaissances déterminé (Develay, 2001). Or, pour la DP, c'est l'activité enseignante et son analyse qui sont centrales (Mayen, 1999). C'est pourquoi on reproche à la DP de ne pas accorder à la discipline toute la place qui lui revient. Il semble qu'il s'agit là d'une limite à surmonter. Comme pour les didactiques des disciplines (DD), dans le cadre de la DP, il apparaît important que la place effective et supposée de la discipline en FIE soit clairement mise en évidence. C'est pourquoi nous pensons que cette limite pourrait être surmontée par la mise en synergie, dans une perspective de complémentarité, des DD et de la DP. Cette complémentarité articulerait l'apprentissage

conceptions de la DP lors de l'analyse de la documentation scientifique effectuée par Habboub (2005).

⁴ Dans ce texte, nous comprenons le terme discipline comme « un ensemble de concepts en relation à des

problèmes » (Fabre, 1999, p.102) qui renvoie à une discipline scolaire. Par la force de ces concepts qui forment chaque discipline (Jonnaert & Laurin, 2001), celle-ci constitue également une spécialité.

d'une profession et celui d'un savoir disciplinaire.

Le deuxième aspect est la place de la discipline, laquelle oscille entre deux positions nuancées exprimées par les sujets de la présente étude. De façon générale, les SF estiment que la discipline n'influence pas l'usage de la DP en FIE, car les éléments d'analyse qu'offre la DP sont adaptés à différentes disciplines. D'autre part, deux SF nuancent ce point de vue, en mettant en évidence le fait que l'activité enseignante est liée à une discipline donnée. Pour le SF 3 (SF 2 et SF 5), l'analyse ne peut être identique d'une discipline à une autre, car « le contenu disciplinaire pour un enseignant de français est loin de celui d'un enseignant de mathématiques. Il faut donc regarder quelles sont les propriétés du métier de l'enseignant » (SC 3). Ce point de vue du SC 3 laisse supposer que l'analyse de l'activité enseignante peut avoir plusieurs angles, un qui considère l'objet d'enseignement (discipline-objet) et l'autre les propriétés du métier d'enseignement.

Si, encore une fois, dans l'usage de la DP en FIE, la question de la discipline semble confuse et marquée par des zones d'ombre, entre ces deux positions, c'est la seconde qui semble plus proche de certains discours documentés relatifs aux DD. Pour Terrisse (2002), bien que les DD conservent une certaine unité – puisqu'elles ont en commun un ensemble de concepts et de méthodes – en raison de la diversité de leur objet d'enseignement (disciplines) qui renvoie souvent à des disciplines scolaires ou universitaires (Reuter, 2007), ces didactiques sont différentes (Terrisse, 2002). En effet, les DD ont été fondées sur la base de différentes disciplines au bénéfice d'autres matières, « en faisant appel entre

autres à la sociologie, à l'anthropologie, à la linguistique » (Vergnaud, 2000, p.129). Bref, pour notre part, nous inscrivons la différence de ces DD dans une perspective de didactique comparée qui articule différentes composantes spécifiques des DD pour répondre aux besoins d'autres DD (Schubauer-Leoni, 2008).

Nous évoquons plus haut que le personnel enseignant organise son activité autour des savoirs d'enseignement. Après avoir abordé le concept de savoir, le dernier concept que nous traiterons, ci-après, est celui d'activité.

3.3 Activité

Comme pour les deux concepts précédents, dans cette section, la discussion des résultats permet d'aborder deux points : la place de l'activité et celle de l'analyse de l'activité⁵ en FIE.

Selon les résultats, la place du concept d'activité est d'une grande importance pour la formation à l'enseignement. Or, dans les dispositifs de FIE qui ne font pas appel à la DP, ce sont les notions de pratique enseignante et de pratique d'enseignement qui sont souvent utilisées. L'appel à la DP supposerait de faire plutôt référence au concept d'activité. La raison est double. D'une part, le concept de pratique est polysémique (Altet, 2002). D'autre part, le mot pratique peut être une notion fourre-tout. Il est fréquemment employé comme un terme générique ou un quasi-synonyme pour désigner à peu près tout ce qui est fait dans l'action de la classe. En effet, selon Blanchard-Laville & Fablet (2000), le terme pratique est défini « tantôt comme la mise en œuvre d'une intention, tantôt comme un algorithme d'opérations à suivre pour

⁵ C'est Léontiev (1976) qui est à l'origine de la théorie d'activités comme elle est comprise présentement dans le champ de l'éducation et de la psychologie du travail. Le terme "activité" vient étymologiquement du latin *activus*, qui signifie « faculté d'agir » (Nouveau Petit Robert de la langue française, 2009).

Cette définition concorde bien avec le reste des définitions du concept d'activité. De ces définitions, il se dégage une centration sur l'acte qui est pris ici dans le sens de l'agir et de l'action dans un processus, pour une finalité (but, objectif, etc.).

obtenir un résultat, tantôt comme une accoutumance » (p.40). Pour atténuer l'ambiguïté de la notion de pratique, comme plusieurs auteurs, Bressoux (2001) recourt au concept d'activité telle qu'utilisée en psychologie du travail. Pour Bressoux (2001), le concept d'activité constitue le moyen pour lever l'ambiguïté de la notion de pratique. Dans ce sens, Altet (2002) et Bressoux (2001) définissent les pratiques comme un ensemble d'activités et de discours opératoires singuliers et complexes composés de nombreuses dimensions enchevêtrées. Altet (2002) ajoute que l'activité enseignante constitue une «activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel» (p.86). Finalement, bien qu'il y ait une distinction entre pratique enseignante et pratique d'enseignement⁶, nous adoptons le terme activité enseignante. En effet, le terme pratique « est utilisé pour qualifier tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classes » (Vinatier & Pastré, 2007, p.97). Par contre, le terme activité porte sur des moments précis de ces pratiques, puisqu'il se réfère à des situations spécifiques dans le travail enseignant (activités en classe, activités de préparation, etc.) (Masselot & Robert, 2007).

Bref, les éléments que nous venons de présenter expliquent la place et surtout l'intérêt du concept d'activité dans l'usage de la DP en FIE. Ainsi, le recours au concept d'activité en FIE comporte deux types d'implication: théorique et méthodologique. Sur le plan théorique, le lien qu'effectue la DP entre la tâche et l'activité donne un sens plus global à cette dernière, surtout quand il s'agit d'une activité très spécifique comme l'activité enseignante, entre autres, dans un

processus de FIE. En effet, Pastré et al. (2006) conçoivent le métier d'enseignant en tant qu'« activité particulièrement difficile à analyser : la place des savoirs à transmettre y occupe une place importante » (p.182). Il s'agit également d'un métier empirique, « où la tâche prescrite reste très générale et où beaucoup de compétences mobilisées sont acquises sur le tas » (Pastré et al., p.182). Toutefois, l'enseignement constitue « un processus de prise de décision en situation qui suit la formation d'un jugement porté sur cette situation en fonction des buts à atteindre » (Bressoux, 2002, p.11). La FIE forme donc à une activité enseignante qui est finalisée par le but (intention) que se fixe le sujet à partir de celui que prescrit la tâche (Leplat, 2000). En d'autres mots, ce qui est au centre d'une activité, c'est le but qui donne sens à son action (Léontiev, 1976). Dans le processus de FIE, la prise en compte des liens entre la tâche et l'activité est donc centrale, car c'est le but qui distingue une activité réfléchie d'un automatisme.

Sur le plan méthodologique, l'intérêt du recours au concept d'activité en FIE est lié à la place de l'analyse de l'activité dans une formation, laquelle est ancrée dans la DP. Outre ce qui a été précisé à propos du concept d'activité, son importance est surtout due à son analyse en contexte de formation. En effet, ce n'est pas l'activité, « mais l'analyse de l'activité qui exerce une influence déterminante dans le développement cognitif » (Mayen, 1999, p.23) d'un sujet apprenant. C'est ce qui expliquerait l'intérêt de l'analyse de l'activité dans un processus de FIE. Rappelons qu'à la lumière des résultats, l'analyse de l'activité est constituée comme la principale démarche de la DP. Or, comme nous le relevons plus haut, dans les dispositifs qui ne font pas appel à la DP, les

⁶ Les pratiques d'enseignement sont définies comme «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'apprentissage» (Talbot, 2005, p.35). Par contre, les pratiques

enseignantes englobent, en plus, toutes les pratiques qui sont en lien avec l'enseignement ou l'apprentissage, mais qui ne se déroulent pas toujours en présence des élèves (Bru & Maurice, 2001).

analyses se centrent sur les savoirs d'enseignement et sur les modèles d'enseignement présentés *a priori*. C'est donc dire que ces analyses s'effectuent souvent dans une perspective d'une formation professionnelle qui considère que la pratique est essentiellement fondée sur des savoirs théoriques et didactiques (Wittorski, 2005). Toutefois, les dispositifs d'analyse ou de coanalyse⁷ que la DP propose sont censés permettre de se centrer sur la construction des activités de formation sur la base d'analyses quotidiennes et continues, de façon à constater la progression du développement. L'analyse de l'activité, comme processus d'opérationnalisation du recours de la DP en FIE, paraît viser l'élaboration de modalités de formation (Mayen, 2003) ou de situations visant le développement des compétences professionnelles (Pastré, 2002). Les conséquences de ce type d'analyse à employer en FIE sont multiples. L'analyse de l'activité est censée permettre :

- la mise en évidence des différentes composantes qui forment la situation (acteurs, dispositifs, objets interpellés);
- la compréhension des niveaux de développement des compétences des futurs enseignants en distinguant les apprentissages d'ordre disciplinaire et ceux liés au métier d'enseignant;
- l'opérationnalisation, dans un processus de conceptualisation des concepts, des règles d'intervention, des règles d'action et des valeurs;
- l'explicitation du comment un acteur peut s'appuyer sur son savoir pratique pour le faire évoluer vers une conceptualisation plus rigoureuse.

Bref, parmi les buts associés à l'analyse de l'activité et qui pourraient constituer des buts visés par la FIE, il y a lieu de noter : l'identification des

déterminants de l'organisation de l'activité du formé, la prise de conscience par ce dernier de la logique qui régit son activité dans une situation donnée, et la compréhension du comment observer l'articulation des choses.

Pour terminer, si l'analyse de l'activité est un concept clé dans l'usage de la DP en FIE, nous avons également montré que les concepts de situation et de savoir ont autant d'importance pour la FIE. De plus, ces trois concepts (activité, savoir, situation) constituent des modalités d'opérationnalisation de la DP en FIE, la section qui suit aborde l'articulation de ces trois concepts. Elle traite également du passage d'une centration en DP sur le couple situation-activité à une focalisation, dans le cadre de la FIE, sur le triplet situation-savoir-activité.

3.4 Triplet situation-savoir-activité

De prime abord, il importe de souligner que l'idée du triplet situation-savoir-activité renvoie aux types d'objets interpellés lors d'une activité enseignante à laquelle une formation, telle que la formation initiale à l'enseignement, prépare les formés. À la lumière des résultats, les objets interpellés peuvent être des savoirs (disciplinaires ou autres), des activités (enseignantes ou autres), ou des situations où des interactions ont lieu (entre acteurs ou entre acteurs et savoirs). L'avantage qu'offre ce triplet découle de la synergie entre ces trois concepts, dont la pertinence et les impacts sur la FIE ont été développés précédemment.

L'articulation entre ces différents objets sollicités lors d'un processus d'enseignement-apprentissage en formation paraît donc au centre de ce processus en contexte de pratique. Dans l'activité enseignante, les savoirs issus des disciplines

⁷ La coanalyse, qui porte sur l'analyse du chercheur avec l'enseignant, constitue un moyen d'accès à l'analyse de l'activité enseignante par l'acteur (Altet,

2002). Une coanalyse peut porter également sur une coactivité enseignant/élève.

d'enseignement constituent la raison d'être de l'école. Pour cette dernière, l'instruction constitue l'une de ces trois missions. L'enseignement (en formation ou autre) est un métier relationnel par lequel l'enseignant intervient dans la relation qu'un sujet apprenant établit, dans une situation surtout complexe, avec des objets de savoir. Cette relation vise à créer, d'une part, les conditions jugées les plus propices à la mise en œuvre d'un processus d'apprentissage de la part de ce dernier. D'autre part, le but est de comprendre ce métier par l'analyse de l'activité produite par cet intervenant au cours de ce processus. C'est pourquoi il paraît important d'articuler ces trois concepts pour former le triplet situation-savoir-activité (Raisky, 1999).

L'articulation de ces trois concepts implique que la FIE peut être organisée autour de savoirs comme elle peut être organisée autour de situations représentatives d'un métier. C'est pourquoi ce triplet que nous qualifions de professionnalisant paraît constituer une piste potentielle de rapprochement entre les DD et la DP. D'une part, ce triplet permet de prendre en compte la finalité première de la profession enseignante, l'instruction, par la centration sur les savoirs qui, avec la socialisation et la qualification, constitue l'une des principales missions de l'école. D'autre part, à travers l'analyse de l'activité enseignante, il permettrait également la compréhension par l'acteur (enseignant en formation) de son métier (développement des compétences) au moyen de l'apprentissage par les situations (Pastré, 2009; Vinatier, 2013). Autrement dit, ce triplet constitue une valeur ajoutée à la conception de l'analyse de l'activité que conçoit la DP (Pastré, 2002). Ce dernier, en se référant à Leplat (2000), perçoit l'analyse comme étant surtout « organisée autour du couple situation-activité, la situation incluant la prescription et la structure cognitive de la tâche, et servant d'introduction à l'analyse de l'activité, qui reste le but de l'analyse » (Pastré, 2002,

p.11). Or, le couple activité-situation, en tant qu'élément à l'origine du processus d'apprentissage par adaptation active, fait que les situations sollicitent les savoirs, et vice-versa : dans le processus didactique, c'est la maîtrise non de "savoirs" isolés ou de "situations", mais de ce système situation-savoir-activité. En effet, sans action, il n'y a qu'une situation potentielle. Ce qui constitue la clé du système, ce qui le détermine et le constitue, c'est l'activité, qui est orientée selon des fins dont le sujet est l'agent, et « non la situation au sens d'un ensemble d'éléments mis en œuvre, et le savoir en est à la fois la condition et le produit » (Pastré, 2002, p.39).

Pour terminer, il reste à préciser qu'à l'instar de Raisky (1999), les SC et les SF avancent qu'il est impossible de substituer la situation au savoir, car il est impossible de séparer situation, savoir et activité. En d'autres termes, ce qui est le plus intéressant dans l'expression "apprendre des situations", « c'est l'idée que l'on ne peut séparer ce qui est visé dans l'apprentissage, le "savoir" au sens générique du terme, et la "situation" dans laquelle ce savoir se construit » (Raisky, 1999, p.37).

Conclusion

Pour conclure cette contribution, il importe de rappeler que l'appel à la DP a une incidence sur la conception de l'enseignement et de la formation. Notre contribution, qui fait suite à l'analyse de données discursives et textuelles de recherches sur l'usage de la DP en formation à l'enseignement, est une mise en relief des conséquences théoriques et des débats idéels autour de concepts tels que savoir et pratiques. L'essentiel de ces conséquences et débats pourrait avoir pour titre : Former autrement. En effet, l'essentiel des résultats dégagés et leur interprétation permet de dégager que, dans une perspective de professionnalisation de la

formation, la DP paraît offrir, entre autres, les outils conceptuels, dont le triplet situation-savoir-activité. Ce triplet, par l'articulation de ces trois concepts centraux, constitue une valeur ajoutée à l'idée de l'analyse de l'activité qu'envisage la DP. En effet, par l'analyse du travail enseignant, la DP pourrait soutenir davantage la prise en compte des activités enseignantes effectives, y compris sur le plan des compétences incorporées. Cette analyse permet également de se servir des situations de travail en tant que supports pour la formation des compétences. Ainsi, le développement des compétences s'effectue de trois manières : par l'action dans le travail, par l'analyse réflexive après-coup en situation de travail, et par l'intervention didactique et la centration sur les savoirs disciplinaires. Finalement, sur le plan de la recherche, par sa conception de l'analyse du travail enseignant, la DP pourrait étayer l'élaboration de référentiels professionnels pouvant éclairer les processus de formation et la production des référentiels de formation. C'est ce qui amorce un mouvement de changement de la formation professionnelle (Barbier, 1996) et dessine la voie à une formation visant la professionnalisation des formés dans l'action. Une professionnalisation qui tiendrait compte non seulement de la professionnalisation des savoirs, mais de l'activité et de la formation (Bourdoncle, 2000). Il s'agit de former autrement.

Loin de la tentative conceptuelle que nous présentons dans ce texte, la question qui se pose est : jusqu'à quel point est-on prêt à apporter des changements fondamentaux aux dispositifs de formation? Dans la perspective de changements, nous proposons comme ouverture de recourir à l'analyse de l'activité enseignante en situation, selon la conception de la DP. Les buts sont multiples. Parmi ceux-ci se trouve le potentiel d'effectuer des analyses qui sont réelles et non à travers des référentiels préétablis. Ce type d'analyse offrirait, d'une part au personnel enseignant en formation,

la possibilité de s'outiller conceptuellement et méthodologiquement pour s'autoanalyser, ce qui lui permettrait de comprendre son activité et de modifier sa pratique. D'autre part, pour le personnel formateur, il permettrait de cerner les situations pertinentes et de les intégrer dans le processus de FIE. Enfin, il offrirait au chercheur l'occasion d'identifier les invariants qui caractérisent le métier d'enseignant.

Pour terminer, il reste à préciser l'une des limites de notre recherche, laquelle est en lien avec l'échantillon. Tous les sujets participants exercent en France, loin du Québec. Néanmoins, la problématique de la professionnalisation de la FIE est globalement semblable tant en France qu'au Québec. L'une des visées de la thèse était de ramener le débat sur la question de l'usage de la DP en FIE dans cette province canadienne. Cette limite n'enlève en rien l'originalité de la recherche en tant que première thèse à avoir traité de l'usage de la DP en FIE. Il ne serait pas adéquat de questionner des sujets qui n'utilisent pas la DP ou qui ne seraient pas favorables à son usage en FIE. Toutefois, il serait pertinent d'explorer le contexte québécois afin de dresser un portrait du recours à la DP en FIE, puisque depuis 2010 plusieurs enseignants-chercheurs se sont intéressés au champ de la DP.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Barbier, J.-M. (1996). Introduction. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p.1-17). Paris: Presses universitaires de France.
- Bardin, L. (1998, 2003). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires

- de France.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, F. (dir.) (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots. Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-131.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 35-52.
- Bressoux, P. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Récupéré de: <<http://hal.archives-ouvertes.fr>>.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Textes rassemblés par N. Balachef, M. Cooper, R. Suterland & V. Warfield. Grenoble: Éditions de la pensée sauvage.
- Bru, M. & Maurice, J.-J. (2001). Les pratiques enseignantes: contributions plurielles. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.
- Bruner, J.S. (1991). *Et la culture donne forme à l'esprit*. Paris: Eshel.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Éditions Economica.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Paris: ESF éditeur.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Habboub, E. (2005). *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique francophone*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada.
- Habboub, E. (2012). *La Didactique professionnelle et formation initiale à l'enseignement secondaire: Analyse de la documentation scientifique et de points de vue de formateurs et de chercheurs*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada.
- Habboub, E. (sous presse). L'appel à la didactique professionnelle en enseignement et en formation à l'enseignement: finalités, fondements et modalités. In A. Araújo-Oliveira, I. Chouinard & G. Pellerin (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels: perspectives plurielles*. Presses de l'Université du Québec.
- Habboub, E. & Lenoir, Y. (2011). La didactique professionnelle et la formation à l'enseignement: apports et questionnements. *Education Sciences & Society*, 2(1), 11-40.
- Habboub, E., Lenoir, Y. & Desjardins, J. (2012). La didactique professionnelle et la formation à l'enseignement: apports et questionnements. *Travail et apprentissage*, 9, p.15-38 (paru en mai 2013).

- Jonnaert, Ph. (2007). *Compétence: quelle approche à l'ORE?* Actes du colloque de l'ORE, avril 2007. Récupéré de: <www.ore.uqam.ca>.
- Jonnaert, Ph. (2014). Évaluer des compétences? Oui, mais de quelles compétences'agit-il? In Ch. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey (dir.). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (35-55). Bruxelles: De Boeck Université.
- Jonnaert, Ph. & Laurin, S. (dir.). *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. (2000a). *La question des didactiques et de la recherche dans la formation à l'enseignement: sources, objets, pertinence et limites*. Documents du Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative.
- Lenoir, Y. (2000b). *La question des didactiques et de la recherche dans la formation à l'enseignement: sources, objets, pertinence et limites*. Documents du Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative.
- Léontiev, A.-N. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris: Éditions sociales.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie: aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse: Octarès.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Masselot, P. & Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche et formation*, 56, 15-32.
- Maury, S. & Caillot, M. (2003). Quand les didactiques rencontrent le rapport au savoir. In S. Maury & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p.13-32). Paris: Éditions Fabert.
- Mayen, P. (1998). Évolutions dans le parcours professionnel et processus de transformation des compétences. In *Actes du 33^e congrès de la Société d'ergonomie de langue française (SELF)* (p.561-571) (document fourni par son auteur).
- Mayen, P. (1999). Les écarts de l'alternance comme espace de développement des compétences. *Éducation permanente*, 141, 23-38.
- Mayen, P. (2003). Comment la didactique professionnelle peut contribuer à l'évaluation des compétences professionnelles? In *Actes du 16^e colloque de l'ADMEE-Europe. Évaluation: entre efficacité et équité* (p.1-7) (document fourni par son auteur).
- Métral, J.F. & Orly, P (2013). *Nouvelles perspectives en didactique professionnelle*. Communication dans le cadre du congrès d'AREF 2013, Montpellier, 27-30 août.
- Nouveau Petit Robert de la langue française (2009). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Parent F., d'Hoop E., Lejeune C. & De Ketele J.-M. (2010). *L'évaluation dans le cadre d'un curriculum basé sur l'approche par compétences intégrée*.

- Récupéré de: <<http://www.ulb.ac.be>>.
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences: un point de vue de didacticien. *Formation et emploi*, 67, 109-124.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2004). Introduction. Recherches en didactique professionnelle. In R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 1-13). Toulouse: Octarès.
- Pastré, P. (2006). Que devient la didactisation dans l'apprentissage des situations professionnelles? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels* (p.321-344). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Pastré, P. (2009). Postface. In I. Vinatier (dir.), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement* (p.211-215). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. Jonnaert & Y. Lenoir (dir.), *Didactique du sens et sens des didactiques* (p.101-121). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Raisky, C. (1999). Complexité et didactique. *Éducation permanente*, 139, 37-64.
- Raymond, D. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement: remarques critiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 173-185.
- Reuter, Y. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Rogalski, J. (1995). Former à la coopération dans la gestion des sinistres: élaboration collective d'un dispositif d'actions. *Éducation permanente*, 123(2), 47-64.
- Rogalski, J. (2007). *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*. Séminaire international, 11-15 juin. Récupéré de: <<http://www.ciep.fr>>.
- Sachot, M. (1998). Discipline générale d'enseignement et référentiel. In M. Sachot (dir.), *Le référentiel d'apprentissage et de formation: un outil didactique?* (p.67-82). Strasbourg: Centre régional de documentation pédagogique d'Alsace.
- Samurçay, R. & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, 123, 13-31.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). L'évolution du champ didactique. In A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p.129-133). Paris: Presses universitaires de France.
- Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville Saint-Ange: Éditions Ères.

- Terrisse, A. (2002). Éditorial. Didactique des disciplines scientifiques et technologiques: concepts et méthodes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 8, 5-9.
- Van der Maren, J.-M. (1993). Réplique aux critiques de Raymond et de Tardif. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 201-210.
- Vergnaud, G. (1994). *Apprentissages et didactiques, où en est-on?* Paris: Hachette.
- Vergnaud, G. (1995). Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir? In A. Bentolila (dir.), *Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan* (p.5-20). Maxéville: Éditions Nathan.
- Vergnaud, G. (2000). Apprentissage et didactiques en formation professionnelle. In J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation* (p.127-145). Paris: Éditions Démos.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant: Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Vinatier, I. & Pastré, P. (2007). Autour des mots. « Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante ». *Recherche et formation*, 56, 95-108.
- Wagemann, L. & Percier, M. (2004). De la difficulté méthodologique à définir une compétence complexe. Étude de l'acquisition d'une compétence de base dans l'entraînement initial à la conduite d'un processus continu. In R. Samurçay & P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p.49-65). Toulouse: Octarès.
- Wittorski, R. (2005). La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants. In R. Wittorski (dir.), *Formation, travail et professionnalisation* (p.23-49). Paris: L'Harmattan.

Data de Submissão: 12/01/2018

Data de Aceite: 14/02/2018