

COMMUNICATION #26 : ÉTUDE DE L'ÉVENTUALITÉ D'UNE DOUBLE ORIGINE DES JUGEMENTS QUI ORGANISENT L'ACTIVITÉ D'UN ENSEIGNANT : ANALYSE DE CAS

Jonathan RAPPE, chercheur, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), j.rappe@uliege.be

Charlotte DEJAEGHER, chercheuse, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), cdejaegher@uliege.be

Yves DEPLUVREZ, chercheur – doctorant, Université de Liège Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (B32), Yves.depluvrez@uliege.be

Type de communication

Compte-rendu de recherche

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

Les concepts organisateurs de l'action se construisent soit pleinement à partir d'expériences vécues (Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2010; Pastré, 2011; Schugurensky, 2007) soit à partir de théories scientifiques qui sont pragmatisées. Concernant le jugement, on lui prête une seule origine : l'action (Pastré, 2011). Nous postulons que certains jugements, initialement issus de conceptions pédagogiques, s'actualisent dans l'activité et deviennent pragmatisés. Pour investiguer cette hypothèse, nous présenterons une analyse de l'activité d'un enseignant en début de carrière et chercherons à identifier si certains des jugements qui organisent son activité sont issus des modèles de pensée (Crahay et al., 2010) transmis lors de sa formation.

Mots-Clés : analyse de l'activité, jugements, pragmatisation.

Introduction

Il n'est plus à démontrer, si l'on s'inscrit dans le courant de la didactique professionnelle, que l'activité d'un professionnel est organisée (Vergnaud, 1996). Vergnaud démontre en effet que l'activité s'organise autour d'invariants, sans toutefois être prédéterminée. Ceci constitue sans doute l'une des expressions de l'intelligence professionnelle.

Ainsi, l'orientation de l'action d'un sujet se réalise au départ de différents concepts « tenu[s] pour pertinent[s] dans l'action en situation » (Vergnaud, 2011, p. 44) permettant un diagnostic de la situation, sur la base duquel le professionnel déploie des stratégies d'action et de contrôle de l'action afin d'être efficace en situation. Pastré a prolongé et adapté ce cadre théorique aux spécificités du monde du travail (2011). Pour lui, ces concepts organisateurs sont de deux ordres : pragmatiques, c'est-à-dire construits dans l'action par le professionnel, ou pragmatisés, c'est-à-dire de nature scientifique ou technique, découverts hors de l'action et rendus organisateurs par le sujet au travers de cette dernière. Même si le métier d'enseignant possède ses spécificités (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2007 ; Rogalski, 2012),

l'organisation de l'activité des enseignants est également régie par des concepts organisateurs (Vinatier & Pastré, 2007). Par exemple, Lefevre et Murillo (2017) ont étudié le modèle opératif d'une enseignante ayant développé le concept pragmatique d'« écart entre les attentes éducatives et le comportement des élèves ». En ce qui concerne les concepts pragmatiques, Huard (2010) a montré que des enseignants ont, suite à un dispositif de formation continue, progressivement pragmatiqué le concept de « différenciation pédagogique ».

Dans le cadre théorique de Pastré, les concepts organisateurs structurent la tâche de l'agent, mais ne sont pas les seuls constituants du modèle opératif du professionnel (Pastré, 2011). En effet, pour pleinement comprendre l'activité du sujet, il est également nécessaire de relever ses jugements pragmatiques. Au niveau de sa forme, le jugement pragmatique est une proposition, un énoncé, qui peut être implicite ou explicite pour le sujet, et que ce dernier tient pour vrai (Pastré, 2014). Le jugement pragmatique possède la propriété de véridictionnalité (Pastré, 2010), c'est-à-dire qu'il se traduit nécessairement comme une affirmation ou une infirmation. En d'autres termes, le jugement pragmatique est un postulat qui participe à l'organisation de l'activité du sujet. Mais ce n'est pas un énoncé qui a obligatoirement été démontré. Selon Pastré, un jugement pragmatique se définit comme une : « proposition tenue pour vraie par un individu [...] qui permet, dans un système, de faire des inférences, d'établir des articulations » (2010, p. 39) et d'organiser son action. Par ailleurs, Pastré identifie trois types de jugements pragmatiques qui peuvent correspondre à trois types d'énoncés : les énoncés de circonstances, les énoncés factuels, et les énoncés généraux, qui fondent les deux premiers types d'énoncés.

Étant « pragmatique », cet organisateur est présenté comme construit dans l'action par le sujet. Mais, puisqu'il est lié au genre professionnel du sujet, cette construction n'est pas *a priori* pleinement autonome, mais possède une dimension sociale, au même titre d'ailleurs que le concept pragmatique (Pastré, 2011). Notre postulat, pour cette étude, pensée dans une optique exploratoire, est que l'origine des jugements organisateurs ne se situe pas uniquement dans l'action et dans l'histoire du professionnel et celle de son collectif, mais qu'ils peuvent aussi naître de la formation, que ce soit de manière formelle ou informelle (Schugurensky, 2007). Certains de ces jugements ne seraient donc pas pleinement pragmatiques, mais, en quelque sorte et pour partie, « pragmatiques ».

Pour cela, nous nous intéressons à l'activité d'un enseignant novice. Nous cherchons à identifier si certains des jugements qui organisent son activité sont issus des modèles de pensée (Crahay, Wanlin & Issaieva, 2010) transmis lors de sa formation initiale. L'objectif n'est pas de conceptualiser une nouvelle dimension du modèle opératif, puisque que nous nous centrons sur un cas isolé, mais plutôt d'ouvrir des pistes de réflexion en ce sens. Si l'hypothèse d'un jugement organisateur issu de la formation et intervenant dans l'organisation semble se dessiner, nous chercherons à déterminer si ce dernier constitue plutôt un levier ou un frein au développement de l'intelligence professionnelle du sujet, en mettant en perspective sa nature avec les recommandations de la recherche relatives aux pratiques d'enseignement.

Méthodologie

Notre sujet est une enseignante novice en fonction depuis trois ans. Elle travaille dans la 2^e année de l'enseignement primaire dans une école d'enseignement ordinaire accueillant un public considéré comme défavorisé. Elle a suivi un Bachelier en pédagogie primaire suivi d'un master en sciences de l'Éducation. Elle a enchaîné les deux formations sans avoir occupé un poste d'enseignant.

Nous avons laissé le choix à l'enseignante d'une séquence d'enseignement qu'elle était d'accord de nous laisser observer et que nous avons filmée. Nous avons ensuite mené deux entretiens intégrant des moments d'autoconfrontation et d'entretien semi-directif portant sur son contexte de travail, sa formation, ses représentations quant à la séquence, l'organisation de son action, et ce qu'elle pense retirer de sa formation. Enfin, nous avons analysé les supports de formation qui ont été proposés à cette dernière et qui constituent une trace de sa formation initiale. Nous avons visé plusieurs sources d'information dans une optique de triangulation des données (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Une fois les entretiens retranscrits, l'analyse des données s'est effectuée de manière inductive au moyen d'une analyse catégorielle classique (L'Écuyer, 1987) respectant néanmoins quelques principes visant à assurer une véritable analyse interprétative (Lejeune, 2014). Concernant l'analyse des supports de formation, elle s'est effectuée de manière plus déductive. Nous cherchions en effet des traces des paradigmes pédagogiques mis en avant, en visant plus spécifiquement à identifier 1) la manière dont le socio-constructivisme - SC (modèle consensuel dans la formation initiale des futurs enseignants en Belgique francophone) est présenté, et 2) si des modèles alternatifs étaient proposés.

Résultats

Pour notre observation, l'enseignante a choisi de mener une leçon de mathématiques portant sur la découverte de la multiplication. Nous avons tenté d'identifier les organisateurs de son activité. Il nous semble en avoir repéré deux : un concept et un jugement qui participent tous deux à l'organisation de son activité d'enseignement. Celle-ci semble d'abord guidée par le concept d'assimilation (par l'élève) de la procédure enseignée. Ce concept est associé à la prise de trois types d'indicateurs : l'élève exécute-t-il la tâche correctement ? L'élève peut-il réexpliquer ce qu'il a fait ? L'élève peut-il réexpliquer à un autre sans donner la réponse ? Le diagnostic de la situation qu'elle semble opérer grâce à ces éléments amène à des actions fondées sur deux règles, dans ce qui semble ressortir de la séquence et des propos de l'enseignante : soit réexpliquer la procédure, soit proposer des exemples de réalisation de cette dernière pour que l'élève puisse faire une analogie. Les exemples en question peuvent venir directement de l'enseignante, ou du travail d'un autre élève.

Son activité semble également être guidée par un jugement. Pour bien comprendre ce dernier, il est nécessaire de reprendre les propos qu'elle a tenus lors d'un entretien durant lequel nous la questionnions sur sa méthode d'enseignement. D'un point de vue didactique, nous pouvons dire qu'elle a recouru, pour la séquence analysée, à une méthode relevant de l'enseignement explicite. Cette approche consiste, en résumé, à expliciter en début de séquence toute une série d'éléments (objectifs, savoirs et savoir-faire à acquérir, raisonnement permettant de résoudre les tâches proposées, etc.), puis à diminuer progressivement l'étalement des élèves dans

les tâches qui leur sont proposées. Lorsque nous l'avons interrogée sur ses représentations quant à cette méthode, elle s'est positionnée en comparaison avec les méthodes d'enseignement inscrites dans un paradigme constructiviste (figure 1).

Chercheur : « En quoi trouves-tu que cette méthodologie [enseignement explicite] est intéressante pour l'enseignement ? »

Enseignante : « Je trouve que ça permet à l'élève de se débrouiller tout seul en fait. C'est clair que le prof a un rôle au début. Et je pense que par rapport au socioconstructivisme où des fois, **j'ai l'impression qu'ils doivent un peu sucer de leur pouce...** Typiquement chez les grands, ils ne vont jamais **deviner** la règle de l'accord du participe passé par exemple. Ici, ils ne vont jamais deviner que le « 1 » se prononce « UN ». Je pense qu'à un moment, il faut l'amener et je trouve que l'enseignement explicite a du positif, c'est que OK, on amène « la théorie », ce qu'il faut savoir et après, ben voilà, quand l'élève a assimilé, il peut être autonome et se répéter lui-même d'abord, je devais faire ça... pour travailler tout seul. »

Chercheur : « C'est rendre l'élève autonome par rapport à une tâche ? »

Enseignante : « Oui ! »

Figure 1. Premier extrait d'entretien

Elle semble ainsi considérer que, dans le cadre des approches constructivistes, les élèves ont à tout moment la responsabilité de faire émerger les notions à acquérir, voire les deviner dans certains cas, ce qu'elle définit par l'expression « sucer de leur pouce ». Il semble que ce soit cette vision des choses qui la pousse à recourir à d'autres types d'approches dans le cadre de son action. En d'autres termes, « dans une approche socio-constructiviste, les élèves doivent tout deviner » semble être un jugement participant à l'organisation de son activité. Nous avons cherché à approfondir l'origine de ce jugement, qui ne nous semble pas être réellement représentatif d'une méthode d'enseignement inscrite dans le courant socioconstructiviste (SC), et notre sujet a évoqué sa formation initiale (Figure 2).

Enseignante : « À la Haute École, ils ne prônent que le socioconstructivisme... Il y en a qui ratent rien que parce que leurs préparations de stage ne sont pas assez « socioconstructivistes » et je ne dis pas, l'élève doit être acteur de ses apprentissages et tout ça, je suis d'accord avec une partie, mais je pense qu'à l'extrême, il y a une perte de temps énorme parce que même s'ils finissent par deviner... parce qu'on leur a mis 40 images de « 1 », ils finiront peut-être par dire que c'est « UN », mais je pense qu'on perd du temps dans l'apprentissage et l'entraînement, l'assimilation. »

Chercheur : « Quand tu dis qu'on perd du temps, que veux-tu dire ? »

Enseignante : « Ben je ne sais pas... Regarde, moi, je ne vois pas l'intérêt à mettre les élèves à... oui, dans certaines leçons, ils doivent être en situation de recherche, ça je suis tout-à-fait d'accord, mais s'ils ne peuvent pas deviner la matière, je ne vois pas l'intérêt, autant... OK, je vous dis « c'est comme ça », on apprend comment le résoudre et puis on résout. »

Figure 2. Deuxième extrait d'entretien

L'analyse des supports de formation initiale du sujet met effectivement en lumière plusieurs éléments. D'abord, les concepts scientifiques explicitement abordés font pour la plupart référence au courant socioconstructiviste : socioconstructivisme, conflit sociocognitif, zone proximale de développement ou encore le concept de « situation-problème ». Par ailleurs, si

certaines concepts scientifiques peuvent s'accorder aisément avec différents courants pédagogiques (feedback, objectif d'apprentissage), très peu sont propres à d'autres paradigmes d'enseignement-apprentissage. Les seules fois où d'autres paradigmes sont présentés, ils le sont en comparaison au socioconstructivisme, comme le montre la figure 3.

Résumé des 3 modèles

	Empreinte/Transmissif	Conditionnement	Socioconstructivisme
1) Type d'apprentissage (S, SF, Cp)	Savoir	Savoir et savoir-faire	Savoir, savoir-faire, compétence
2) Conception de l'apprentissage	Encyclopédisme, le savoir se transmet, apprendre = mémoriser	Le savoir se découvre, apprendre = modifier <i>cpt</i>	L'enfant construit son savoir
3) Concepts clés	<ul style="list-style-type: none"> - Transmission de la connaissance - E = page blanche à remplir - E = être incomplet à qui on donne ce qui manque 	<ul style="list-style-type: none"> - Découpage en petites unités, pas à pas - Modifier le comportement Réussite = récompense/EP 	<ul style="list-style-type: none"> - Spirale - Acceptation de l'erreur - Modifier les représentations Tout enfant est capable

Figure 3. Comparaison de différents paradigmes d'apprentissage

Le béhaviorisme est abordé en tant que tel, mais est présenté comme visant spécifiquement à faire acquérir des savoirs et savoir-faire dans une optique de construction d'automatismes. L'enseignement transmissif est par ailleurs dépeint comme quelque chose de négatif, comme le montre cet extrait d'un des cours : « Ce type d'enseignement reprend les cours magistraux et ses dérivés. Il n'a de positif que si le sujet passionne les élèves. ».

D'un autre côté, plusieurs documents de cours analysés n'évoquent pas d'autre vision possible de l'apprentissage. En effet, au sein de ces derniers, le modèle SC est implicitement montré comme le seul modèle fondateur de l'enseignement-apprentissage. À titre d'exemple, dans une section du cours de « Pédagogie générale », s'intitulant « Comment introduire une leçon ? », les seules modalités proposées sont le fait de placer le savoir visé dans une situation signifiante, une situation-problème ou une situation expérimentale. De plus, plusieurs supports de formation définissent le rôle d'un enseignant uniquement à la lumière de ce modèle (fig. 4).

Apprendre	Enseigner ...
1- On apprend avec les autres	Favoriser l'interaction et le contact
2- Tout le monde n'apprend pas de la même façon/rythme	Présenter l'info de différentes façons, différencier, individualiser
3- L'apprentissage requiert une activité de la part de la personne qui apprend	Solliciter les élèves
4- Une personne apprend à partir de ses représentations	Poser des questions pour faire émerger les représentations + y revenir en fin d'apprentissage
5- Un bon apprenant maîtrise sa démarche d'apprentissage	Interagir avec l'enfant sur sa méthode de travail
6- Une connaissance/ habilité apprises sont utilisables dans tous les contextes	Utiliser des apprentissages dans des contextes différents
7- On apprend mieux lorsqu'on est dans un environnement stimulant	Mettre l'élève en situation réelle (en relation avec les intérêts de l'enfant) /environnement riche
8- On apprend lorsque les apprentissages proposés ont du sens et qu'on leur accorde de la valeur	Expliquer l'intérêt, (...)
9- On apprend en créant	Favoriser l'autonomie de l'enfant et sa créativité

Figure 4. Rôle de l'enseignant dans le modèle SC

Ainsi, l'enseignant est vu comme un professionnel favorisant l'interaction et l'autonomie, plaçant l'élève en situation réelle ou encore individualisant les rythmes d'apprentissage. En d'autres termes, l'enseignant est un facilitateur.

L'analyse des supports semble donc montrer l'expression d'un certain modèle de pensée, à savoir que les approches centrées sur la découverte et la construction du savoir par l'élève font loi dans l'enseignement. En effet, ces approches étaient présentées soit comme exclusives, soit comme supérieures aux autres, et aucun des supports analysés n'a montré qu'une vision intégratrice des apports des différents courants était proposée. On remarque par ailleurs une certaine confusion concernant la nature du socio-constructivisme. Il est en effet tantôt présenté comme une méthode d'enseignement, tantôt comme une théorie psychologique, tantôt qu'un paradigme plus général relatif à l'enseignement. En croisant cette analyse aux propos du sujet, il semble que l'origine de cette croyance se situe effectivement dans les cours dispensés lors de sa formation initiale.

Le sujet nous a par ailleurs expliqué que, pendant ses premiers stages, c'est cette croyance relative à l'enseignement qui organisait la conception de ses séquences d'enseignement et leur animation. Durant cette période, il semblerait que le sujet ait effectivement intériorisé ce modèle, allant même jusqu'à l'extrapoler et à développer un jugement, que nous formulons comme suit : « tout moment d'enseignement doit se caractériser par une approche inductive », jugement qu'elle ne semble donc pas avoir construit directement dans l'action, mais qui l'a pourtant guidée durant ses premières expériences professionnelles. Ainsi, sur la base de ces premiers éléments, notre hypothèse de départ semble se vérifier. De plus, nous pouvons déjà questionner la pertinence de ce jugement : est-ce qu'effectivement tout moment d'enseignement doit se caractériser par une approche inductive ? Nous ne le pensons pas, et la littérature scientifique fournit des exemples d'autres approches possédant leur pertinence (Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010 ; Zorman, Bressoux, Bianco, Lequette, Pouget, & Pourchet, 2015). Ceci nous amène à considérer, comme nous le postulions initialement, qu'un jugement construit à la base de la formation initiale peut constituer un frein à l'intelligence professionnelle.

Toutefois, son expérience a progressivement questionné la pertinence de ce jugement pour l'action, ce qu'a déjà montré la figure 1. Elle a précisé qu'une rencontre lors de son dernier stage a enclenché ce processus d'évolution du jugement initial, l'amenant maintenant à considérer que l'enseignement peut aussi intégrer des approches qui diffèrent de celles mises en avant durant sa formation.

Enseignante : « *Durant le [dernier] stage... ben, ma maitre de stage était déjà fort sur... elle appelait pas ça de l'enseignement explicite, mais elle était déjà fort « je travaille par étape, je mémorise les étapes pour arriver à la réponse. » [...] et aussi à dire que les élèves ne peuvent pas sucer de leur pouce la règle du participe passé, ou les procédés de calculs mentaux. Du coup, je pense que c'est à partir de ce moment-là que j'ai commencé à prendre de la distance. »*

Figure 5. Troisième extrait d'entretien

Il nous semble donc, au regard du récit proposé par le sujet, que son jugement initial a évolué à la suite de ces deux rencontres pour arriver à sa version actuelle : « dans une approche socio-

constructiviste, les élèves doivent tout deviner ». De ce fait, la croyance à propos de la nécessité de « faire deviner » aux élèves s'est reportée uniquement sur les approches socio-constructivistes, auxquelles elle oppose d'ailleurs l'enseignement explicite. Les deux éléments ne sont pourtant pas incompatibles. Dans le cadre de son activité, ce jugement semble l'amener à recourir à un enseignement explicite lorsqu'une démarche inductive forte ne lui semble pas appropriée pour le contenu qu'elle doit enseigner.

Discussion conclusive

Cette recherche avait pour but d'ouvrir une réflexion sur l'origine et la pertinence des jugements et des croyances transmises aux futurs enseignants. Il ne s'agit pas ici d'assurer que nous avons mis en lumière l'existence d'un jugement pragmatisé. Nos données, principalement déclaratives, ne le permettent pas. Néanmoins, il nous semble que l'analyse croisée de l'expérience racontée par notre sujet et des supports de sa formation initiale nous autorisent à ouvrir une porte de réflexion : les jugements qui participent à l'organisation de l'activité peuvent-ils être marqués par une certaine forme de pragmatisation ? Pour pouvoir répondre de manière plus étayée à cette question, une perspective de recherche serait de mener un suivi longitudinal de l'évolution des modèles opératifs de jeunes enseignants durant leur dernière année de stage et l'entrée dans le métier. Il nous semble également que développer une méthodologie d'analyse des contenus de formation initiale dans une optique d'analyse de l'activité serait bénéfique.

Il nous faut par ailleurs rester prudents sur un point essentiel de notre méthodologie. L'investigation menée avec l'enseignante (l'observation en classe, les entretiens et l'analyse des supports de formation) a été réalisée par deux chercheurs en sciences de l'éducation issus de l'Université au sein de laquelle elle a réalisé son Master. Même si les chercheurs en question ne sont pas intervenus dans sa formation, il est légitime de penser que l'enseignante ait pu modifier ses comportements durant l'observation de la séance et les entretiens pour favoriser une image d'elle-même positive, selon une certaine forme de désirabilité sociale (Butori & Parguel, 2010).

Du point de vue de l'intelligence professionnelle, un phénomène de transmission d'un modèle de pensée exclusif par la formation peut être questionné. Dans notre cas, on ne peut affirmer, à la lumière de la littérature de recherche, la supériorité absolue d'un modèle pédagogique. Les recherches montrent en effet parfois l'efficacité d'une approche (Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010 ; Zorman, Bressoux, Bianco, Lequette, Pouget, & Pourchet, 2015), mais sont à nuancer notamment en fonction des apprentissages visés (Carette, 2008). Ceci conduit certains auteurs à prôner une certaine forme d'éclectisme pédagogique (Goigoux, 2010). Notre sujet a ici fait preuve, selon nous, d'une certaine intelligence en dépassant ces modèles de pensée. En effet, même si la manière dont elle envisage les approches d'enseignement constructivistes ne nous semble pas encore lui permettre d'en exploiter tout le potentiel, la reconstruction qu'elle a opérée sur ses croyances initiales lui a au moins permis d'explorer d'autres approches d'enseignement.

Bibliographie

- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de Recherche Appliquée Sur l'apprentissage*, 3(1), 1–35.
- Butori, R., & Parguel, B. (2010). Les biais de réponse - Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur. *Actes 26^{ème} du congrès International de l'AFM*, Le Mans-Angers, France.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue Française de Pédagogie*, 162, 81–93.
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir* (2^e édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85–129. doi : 10.4000/rfp.2296
- Goigoux, R. (2010). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, 52(4), 21–30. doi : 10.3917/nras.052.0021
- Huard, V. (2010). L'intérêt de la didactique professionnelle pour la mise en œuvre d'une pragmatique de formation. *Savoirs*, 23(2), 73–94. doi : 10.3917/savo.023.0073
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e édition). Québec : ERPI.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. In J.-P. Deslauriers (Ed.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 5(11), 278–314. doi : 10.4000/questionsvives.627
- Lefevre, G., & Murillo, A. (2017). Évolution de l'activité d'enseignement au cours de l'année : analyse à partir de la théorie de la conceptualisation dans l'action. *Éducation et Didactique*, 11(3), 73–100.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145–198. doi : 10.4000/rfp.157
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, 56, 81–93. doi : 10.4000/rechercheformation.907
- Pastré, P. (2010). Alain Savoyant saisi par le savoir. *Travail et Apprentissages*, 5, 31-54.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle: Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Éducation Sciences & Society*, 2(1), 83–95.
- Pastré, P. (2014). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino & R. Teulier (Eds.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (pp. 251–265). Paris : La Découverte.
- Rogalski, J. (2012). Théorie de l'activité et didactique, pour l'analyse conjointe des activités de l'enseignant et de l'élève. *International Journal for Studies in Mathematics Education*, 5(1), 1–37.

- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue Française de Pédagogie*, 160, 13–27.
- Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, 56, 95–108. doi : 10.4000/rechercheformation.981
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste : Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, 1(1), 37–48. doi : 10.4074/S0013754511001042
- Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., & Pourchet, M. (2015). « PARLER » : Un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 193(4), 57–76. doi : 10.4000/rfp.4890