
L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique

Marc Daguzon*, Roland Goigoux**

Laboratoire PAEDI (JE2432)
IUFM d'Auvergne et Université Blaise Pascal
CS 20001 - 63407 Chamalières cedex

* mdaguzon@auvergne.iufm.fr

** rgoigoux@auvergne.iufm.fr

RÉSUMÉ : Les premiers résultats d'une recherche longitudinale sur la formation initiale des professeurs des écoles révèlent l'influence des prescriptions délivrées par les formateurs sur les conceptions pédagogiques des débutants. A la fin du premier trimestre de leur unique année de formation professionnelle (PE2), les quinze stagiaires étudiés en 2005-2006 se livraient à des redéfinitions voisines du travail prescrit : les tâches qu'ils se donnaient à eux-mêmes répondaient à un ensemble de principes pédagogiques d'inspiration socio-constructiviste. Confronté aux premières expériences de terrain, ce modèle leur servira de matrice pour le développement différencié de leur activité professionnelle.

MOTS-CLÉS : formation des enseignants ; travail prescrit ; conceptions pédagogiques ; développement professionnel ; psychologie ergonomique

1 Problématique

Comment s'apprend le métier de professeur des écoles ? Et comment les débutants construisent-ils leurs premières compétences et leur identité professionnelle ? Plus précisément, comment conçoivent-ils leur action pédagogique en réponse aux injonctions et aux attentes de l'institution éducative telles qu'ils les perçoivent et les interprètent ?

La psychologie ergonomique, science qui étudie les sujets humains au travail (Hoc, 1991), offre un cadre théorique pertinent pour examiner ces questions. Il permet d'étudier comment les professionnels s'appuient sur la prescription du travail pour définir leur propre conception de la tâche à réaliser. Dans les métiers de l'enseignement, cette prescription est constituée de tout ce que l'institution scolaire définit et communique au professeur pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail : les programmes d'enseignement et autres instructions officielles, les lois et règlements de la fonction publique d'État, l'évaluation du

travail enseignant réalisée par les inspecteurs de l'Éducation nationale, l'évaluation des acquisitions des élèves, etc. Cet ensemble constitue ce que nous appelons la *prescription primaire* du travail pour la distinguer d'une *prescription secondaire* émanant des instituts de formation professionnelle (Goigoux, 2002). Cette dernière n'est pas portée par les supérieurs hiérarchiques des enseignants : elle est élaborée et diffusée par des formateurs qui non seulement reformulent, interprètent ou concrétisent les injonctions officielles mais développent de surcroît un ensemble de recommandations autonomes (Goigoux, 2005, 2006).

A la suite de Leplat (1980, 1997), nous jugeons indispensable l'étude de la « tâche redéfinie », c'est-à-dire la tâche que les enseignants se donnent à eux-mêmes en réponse aux prescriptions qui leur sont adressées, pour comprendre le travail qu'ils réalisent effectivement (cf. aussi Amalberti *et al.*, 1998 ; Rabardel *et al.*, 1998). C'est pourquoi nous avons entrepris d'examiner l'influence du travail prescrit sur les conceptions pédagogiques des stagiaires professeurs des écoles au cours de leur première année de formation en alternance (PE2). Pour étudier la dynamique de leur développement professionnel, nous avons conduit une investigation longitudinale portant sur 15 d'entre eux à l'IUFM d'Auvergne entre septembre 2005 et juin 2006. Celle-ci a porté sur deux éléments principaux :

- l'évolution des buts que se donnent les PE2 et des principes qui guident leurs actions ;
- la manière dont les prescriptions primaires et secondaires influencent la construction de ces buts et de ces principes d'action.

Pour ce faire, nous avons cherché à identifier ce que les stagiaires retiennent des prescriptions qui leur sont adressées et comment évolue, tout au long de leur année de formation professionnelle, ce qu'ils jugent bon de faire. En d'autres termes, nous avons analysé leurs réponses à trois questions principales : « qu'est-ce que vous croyez que l'on attend de vous ? Qu'en retenez-vous et que vous efforcez-vous de faire en classe ? »

Dans cet article nous présenterons les résultats de la première partie de cette recherche, celle qui porte sur le premier trimestre de formation, avant que les stagiaires soient confrontés, seuls, durant trois semaines au mois de décembre, à la pleine responsabilité de la conduite d'une classe primaire. Nous rendrons compte de ce moment fondateur de leur développement professionnel (Mayen *et al.*, 2002) au cours duquel les apprentis professeurs des écoles définissent leur premier modèle d'intervention pédagogique. Nous exposerons ce qu'ils ont compris et retenu des différentes prescriptions qui leur sont adressées avant d'examiner comment le travail ainsi redéfini influence le travail réel observé dans l'action.

2 Méthodologie : l'opération Moleskine

Pour connaître l'évolution des conceptions des stagiaires¹ PE2 au long de l'année, nous avons réitéré des entretiens que nous avons enregistrés puis retranscrits et dont nous avons analysé le contenu. Ces entretiens étaient de trois types afin d'accroître la diversité des situations et des enjeux énonciatifs offerts aux PE2 : les recoupements permis par ces trois modalités de recueil rendaient également plus fiable l'interprétation des données.

2.1 *Entretiens individuels semi-directifs (E)*

À six ou sept reprises au cours de l'année, chacun des 8 premiers stagiaires a retrouvé le même interlocuteur (l'un des deux chercheurs qui co-signent le présent article) auquel il rapportait, en une trentaine de minutes, les prescriptions qui lui avaient été adressées depuis l'entretien précédent. Il était invité à indiquer celles qu'il jugeait pertinentes et qu'il reprenait à son compte pour l'avenir.

Pour faciliter cette tâche, les stagiaires disposaient de carnets de Moleskine dans lesquels ils notaient ce qu'on leur montrait ou disait ce qu'il était « bon de faire ». Cette prise de notes facilitait le rappel des contextes de formation dans lesquels les prescriptions avaient été transmises : à quel moment ? (en cours à l'IUFM, lors d'un stage d'observation sur le terrain, lors d'un stage de pratique accompagnée, lors d'entretiens informels...) par qui ? (un professeur d'IUFM, un maître-formateur, un inspecteur...) sous quelle forme ? (discours oral, observation *in situ*, consigne écrite...) avec quel degré d'explicitation ? (injonction explicite, sous-entendu, inférence de stagiaire...), en écho à l'activité de qui ? (celle du PE2 *versus* celle d'autrui, un débutant ou un maître expérimenté), selon quelle modalité ? (ce qu'il est bon de faire *versus* ce qu'il convient d'éviter), etc.

Pour chaque proposition, le chercheur incitait le stagiaire à indiquer la portée de la prescription et son domaine de validité (spécifique à un contenu disciplinaire ou commun à plusieurs, propre à une classe d'âge ou valide de la maternelle au CM2). Il questionnait enfin le stagiaire sur les raisons de ses jugements (degrés d'accord avec la prescription) et sur leur évolution au fil de l'année.

2.2 *Entretiens individuels en auto-confrontation simple (AC)*

D'autres entretiens individuels ont été conduits avec les mêmes stagiaires au retour de leurs trois stages en responsabilité aux mois de décembre, mars et mai (*cf. infra*, tableau 1). Durant ce stage, le chercheur avait filmé une séquence réalisée en classe le jour de la visite du tuteur du PE2 puis il avait filmé le moment de conseil

¹ Les stagiaires avaient été choisis parmi des volontaires informés des objectifs et des modalités de la recherche. Les chercheurs avaient retenu un échantillon le plus représentatif possible de la population des PE2 auvergnats : sexe, âge, formation disciplinaire ou professionnelle antérieure, etc.

pédagogique réalisé à l'issue de cette séquence (échanges entre le PE2 et son tuteur). Lors de l'entretien d'auto-confrontation, le stagiaire expliquait au chercheur ce qu'il pensait des conseils que lui avait donné son tuteur en les mettant en perspective avec ce qu'il s'efforçait de faire durant la séquence observée.

Confronté à l'image de sa propre activité (en situation de classe et en situation de conseil pédagogique), le stagiaire était conduit à évoquer d'autres facettes de la réalité de son activité, au-delà de sa part observable : ce qu'il s'efforçait de faire sans y parvenir, ce qu'il se refusait à faire, ce qu'il avait renoncé à faire, etc. Ce dispositif inspiré de l'approche clinique de l'activité développée par Clot (Clot, 1999 ; Clot et coll., 2001) visait à identifier ce que chaque stagiaire tenait pour vrai aux différents moments de son cursus, c'est-à-dire ses « théorèmes professionnels en actes » (Verгдаud et Goigoux, 2005 ; Goigoux 2006).

De ce point de vue évidemment, la méthodologie n'était pas sans effet sur les stagiaires. La narration de leur expérience constituait pour eux une nouvelle expérience formative : les entretiens étaient l'occasion de prises de conscience et concouraient à leur développement professionnel². Mais ils n'influençaient pas le contenu des prescriptions dans la mesure où les chercheurs ne se situaient jamais en position de jugement.

2.3 *Entretiens collectifs (Co)*

Un second groupe de 7 PE2 a été réuni à quatre reprises, à chaque retour de stage (un stage de pratique accompagnée auprès d'un maître expérimenté et trois stages en responsabilité), durant trois heures chaque fois. Ces stagiaires avaient exactement les mêmes consignes de collecte des prescriptions et disposaient du même carnet de Moleskine. Chacun devait prendre appui sur son expérience de stage pour commenter les prescriptions qui lui semblaient déterminantes. Le groupe réagissait alors pour indiquer s'il partageait ou non l'analyse amorcée par chacun à tour de rôle. Ce qui permettait aux chercheurs, tous deux présents, de jauger le degré d'adhésion aux principes énoncés.

Au total 4 entretiens collectifs avec sept stagiaires (soit 12 heures d'enregistrement) et 74 entretiens individuels avec 8 stagiaires (soit environ 50 heures d'enregistrement) ont été réalisés par les deux chercheurs (*cf.* tableau 1). Le corpus ainsi recueilli a été analysé selon une double perspective :

- diachronique : huit monographies ont été rédigées pour rendre compte de l'itinéraire professionnel des PE2 suivis individuellement ;
- synchronique : quatre synthèses portant sur les conceptions des 15 PE2 à quatre moments de l'année (avant le premier stage en responsabilité, puis après chacun de ces stages) ont été réalisées pour comparer ces conceptions

² C'est pourquoi le contrat qui unissait PE2 et chercheurs instituait les temps d'entretien comme des temps de travail, dans le cadre d'une formation individuelle complémentaire (F.I.C.) reconnue par l'institution.

et identifier d'éventuelles régularités dans le développement professionnel des stagiaires.

Tableau 1 : planning du recueil de données (Une ligne = une semaine. En gris, les stages sur le terrain ; en blanc, les cours à l'IUFM)

	entretien collectif (Co) 7 stagiaires	entretien individuel (E) 8 stagiaires	autoconfrontation (AC) les mêmes 8 stagiaires
Septembre	Stage d'observation		
		8 E1	
Octobre		8 E2	
	Stage de pratique accompagnée		
	Stage de pratique accompagnée		
Novembre	Co1		
		8 E3	
Décembre	Stage en responsabilité		
	Stage en responsabilité		
			7 AC1
Janvier	Co2		1 AC1
		7 E4	
Février		1 E4	
		7 E5	
Mars	Stage en responsabilité		
	Stage en responsabilité		
	Stage en responsabilité		
Avril			8 AC2
	Co3	8 E6	
Mai	Stage en responsabilité		
	Stage en responsabilité		
	Stage en responsabilité		
Juin			3 AC3
		2 E7	
		1 E7	5 AC3
	Co4		

Nous allons maintenant présenter le résultat de la première de ces synthèses qui révèle les conceptions des stagiaires avant leur premier stage en responsabilité. Nous indiquerons à quel point ces conceptions sont proches puis nous analyserons leurs

modalités de construction sous l'influence déterminante de la prescription secondaire.

3 Premier résultat : des conceptions communes

Avant leur première prise de responsabilité, les stagiaires partagent pour l'essentiel les mêmes conceptions de la pédagogie et de l'exercice du métier. Les prescriptions secondaires ont été si fortes, si convergentes et si séduisantes qu'ils les reprennent largement à leur compte, même si la plupart se demandent s'ils seront capables de les mettre en œuvre lorsqu'ils seront seuls en classe.

3.1 Homogénéité des conceptions des PE2

Les conceptions pédagogiques des stagiaires s'organisent autour de quelques principes forts mais qui ne sont pas nécessairement organisés en un système cohérent : d'une portée locale, ils sont parfois simplement juxtaposés les uns aux autres et laissent dans l'ombre des pans entiers de leur future activité professionnelle (aucune référence n'est faite, par exemple, à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves ni au rôle de l'entraînement et de l'exercice).

3.1.1 Un modèle pédagogique d'inspiration socioconstructiviste

Le premier principe, unanime, est emprunté aux méthodes actives d'inspiration socioconstructiviste : « les élèves doivent construire leurs savoirs ». Pour cela, l'enseignant choisit les situations didactiques qui, en raison de leurs propriétés intrinsèques, stimulent l'activité intellectuelle enfantine et génèrent la construction des savoirs visés. La qualité du travail du maître dépend moins de l'exactitude de ses explications en classe que de la pertinence des ses choix préalables des situations didactiques. Celles-ci sont majoritairement des situations de résolution de problèmes, suivies par des débats entre élèves et par des phases d'institutionnalisation des savoirs. Afin de mieux choisir les situations qui convoquent ou mettent en scène les savoirs à enseigner, les PE2 pensent souhaitable de recourir à des phases préalables d'émergence des représentations des élèves ou à d'autres situations à visée diagnostique.

3.1.2 Une doxa puerocentriste

Les PE2 reprennent à leur compte une vision des apprentissages enfantins qui implique des postures pédagogiques organisées selon trois principes interdépendants:

- Les élèves doivent être actifs. L'enseignant favorise donc les activités qui génèrent une action visible³ (les manipulations, les tâtonnements, les jeux) et cherche à éviter la passivité des élèves. Il faut que ceux-ci soient attentifs ou, au moins, intéressés ; bref, qu'ils participent.
- Les élèves doivent être motivés. L'enseignant favorise leur engagement dans les tâches proposées : il propose des tâches attractives et ludiques, il fait en sorte que les élèves n'expriment pas d'opposition aux tâches demandées, mieux, il recherche l'expression de leur adhésion.
- Les élèves doivent prendre la parole. L'enseignant promeut leur activité langagière et valorise leur parole. Il sollicite les élèves, il est attentif à leurs interventions, il met en place des situations d'échanges (travail de groupes, débats) car il pense que les apprentissages se développent dans les interactions entre pairs. Selon eux, pouvoir parler contribue aussi à donner envie aux élèves de venir à l'école et à les rendre actifs.

3.1.3 *L'importance de la maîtrise du groupe*

L'action et la parole des élèves en classe ne doivent cependant pas entraîner trop de perturbations. Un bon maître est celui qui conserve le contrôle du groupe classe et qui dispose donc de l'autorité nécessaire. Cela lui permet d'être garant de l'attention des élèves : « il faut que les élèves soient là » disent les PE2 qui estiment que l'essentiel se joue avant l'entrée en classe⁴. Si la classe est bien préparée (situations, consignes, matériel, etc.) et si le maître respecte cette préparation, alors les élèves seront attentifs. Les PE2 pensent ne pas avoir droit à l'improvisation qui leur serait reprochée lors des visites de leurs tuteurs pendant les stages.

3.1.4 *La recherche de l'autonomie des élèves*

Non seulement les élèves doivent être actifs mais ils doivent être autonomes dans la réalisation des tâches scolaires et dans la gestion des interactions. Ne distinguant pas toujours clairement la finalité (l'autonomie) et les moyens d'y parvenir, les PE2 valorisent des démarches qui placent très tôt les élèves seuls face à des activités d'exploration et de recherche et qui se poursuivent par des mises en commun autogérées.

³ Le contenu réel de leur activité intellectuelle, plus difficilement observable, n'est pas évoqué. Ce sont les indices visibles de l'activité, comme l'engagement dans une tâche, qui semblent importants.

⁴ Certains PE2 ajoutent que, pour maîtriser sa classe, un enseignant doit savoir transmettre aux élèves le sens des apprentissages scolaires et donc s'engager à promouvoir les finalités politiques de l'école.

3.2 Homogénéité des postures de l'enseignant

3.2.1 Une posture de médiateur

Les principes précédents conduisent les professeurs stagiaires à définir leur rôle comme celui d'un médiateur. Puisqu'il faut laisser les enfants découvrir par eux-mêmes, un bon maître ne doit pas être directif, ni trop loquace. Il doit éviter d'exposer les savoirs de manière trop magistrale ou de montrer des procédures, un peu comme si les explications du professeur étaient suspectées de gêner les apprentissages des élèves. Ces apprentissages sont surtout la conséquence des efforts déployés par les élèves pour résoudre des problèmes judicieusement choisis par le professeur⁵. Le rôle de l'enseignant est de concevoir et d'organiser ces situations de confrontation aux savoirs et de réguler les échanges entre élèves en prenant en compte la parole de chacun.

3.2.2 Un maître juste et bienveillant

Pour encourager les prises de parole, le maître doit s'efforcer de traiter également tous les élèves mais aussi éviter de leur infliger des blessures narcissiques et de renoncer à de trop fortes exigences normatives dans la correction de leur expression orale. Le risque d'exclusion de certains élèves des interactions et des tâches scolaires collectives est une préoccupation récurrente. C'est par une attitude bienveillante et juste que les PE2 pensent parvenir à ce que tous les élèves trouvent une place et à ce que « tout le monde participe ».

3.2.3 Un concepteur et un novateur

Incités à se détourner de la posture magistrale traditionnelle et à ne pas répéter leur propre histoire scolaire, les PE2 sont encouragés à innover, tant sur le plan des méthodes que sur celui des contenus. Ils savent cependant qu'ils ne pourront pas tout inventer et qu'il leur faudra s'appropriier les savoir-faire des maîtres expérimentés porteurs des modèles pédagogiques valorisés : les maîtres formateurs.

L'exigence d'innovation s'accompagne d'une incitation à la conception de ses propres outils professionnels : un bon maître est celui qui fabrique sur mesure des séquences d'enseignement adaptées aux caractéristiques de ses élèves et à leur avancée dans le parcours des savoirs. Le recours à un manuel est parfois perçu comme le signe d'un manque d'engagement dans le travail ou d'une paresse professionnelle coupable. Les stagiaires entretiennent des rapports ambigus avec ces manuels que certains formateurs, notamment en français, jugent inadaptés aux nouvelles exigences des programmes mais qu'une majorité d'enseignants en exercice utilisent. Assimilés parfois à une tradition pédagogique désuète, certains manuels sont dévalorisés même si les PE2 affirment piocher dans plusieurs d'entre

⁵ Les exercices, entraînements et autres activités visant l'automatisation des procédures ne sont quasiment jamais évoqués en ce début d'année.

eux pour fabriquer une séquence originale, ou avouent copier intégralement parfois une fiche de préparation sur internet !

4 À la source des conceptions des PE2 : la prescription secondaire

4.1 L'importance de l'année de PE1

Lorsqu'on leur demande d'identifier l'origine des injonctions qui leur ont été adressées, les PE2 mentionnent tous l'année de préparation au concours de recrutement (CRPE). Cette préparation a donné lieu à des présentations nombreuses et convergentes de principes qu'ils partagent et qu'ils vont s'efforcer de mettre en œuvre⁶. Ils y adhèrent d'autant plus que ce qu'ils ont appris pendant l'année de préparation au concours (PE1) a été validé par leur propre réussite au concours. Y compris lors de l'entretien professionnel présidé par un inspecteur de l'éducation nationale ! Bref, les PE2 ne soupçonnent pas de différence entre les attentes de l'IUFM et celles de leur employeur : pour eux prescriptions primaire et secondaire ne font qu'une.

Ils pensent qu'ils ont bien compris ce qu'on attend d'eux et ils jugent cette attente légitime. Ils y trouvent une motivation qui donne du sens à leur engagement professionnel. Ils sont sensibles à une argumentation qui s'appuie sur leur vécu scolaire et qui remet en cause les démarches pédagogiques et les choix didactiques qu'ils avaient subis enfants et dont ils gardaient souvent de mauvais souvenirs.

4.2 La transposition des savoirs didactiques en principes pédagogiques

Le début de l'année de PE2 ne fait que renforcer les conceptions élaborées durant la préparation du concours⁷ : les cours de didactique des disciplines s'enchaînent et les PE2 ont le sentiment de « toujours entendre la même chose » car, si les contenus didactiques sont différents, les orientations et le vocabulaire des formateurs sont similaires. Durant les modules de formation, les exemples proposés comme pratiques pédagogiques de référence sont souvent des situations inaugurales d'une séquence d'apprentissage : situation de découverte, situation problème, situation d'émergence des représentations des élèves... Ces répétitions génèrent des apprentissages professionnels implicites : les PE2 réalisent des inférences à partir des exemples proposés et généralisent des principes pédagogiques qu'ils s'approprient à transférer dans toutes sortes de situations lors de leurs stages en responsabilité. De

⁶ Un PE2 d'ailleurs, lors du deuxième entretien, se plaint de « ne pas avoir appris grand-chose » depuis le début de l'année. Comme si tout avait déjà été dit en PE1.

⁷ Pendant ces trois premiers mois, nous n'avons recueilli aucun élément relatif à la prescription primaire. Hormis pendant l'oral du concours, les PE2 n'ont pas encore eu l'occasion de rencontrer les IEN ou les conseillers pédagogiques, les textes officiels n'apparaissent pas comme initiateurs de verbalisation.

la même manière, ils érigent en principes généraux d'autres caractéristiques des scénarios didactiques qu'on leur propose (succession prototypique de phases, valorisation de l'activité et des erreurs des élèves) sans toujours cerner leur domaine de validité. L'enseignant qui leur est montré enrôle ses élèves dans les tâches scolaires puis régule leur activité de résolution de problèmes : c'est un concepteur de situations didactiques qui sait tirer parti des propositions des élèves « pour faire avancer les séquences ». Les PE2 en déduisent qu'ils doivent à leur tour être très investis dans le travail de préparation et « animateurs » du processus de construction des savoirs par les élèves. D'autant que l'observation *in situ* de maîtres expérimentés vient renforcer l'idée que cette posture est possible, les situations étudiées étant elles-mêmes sélectionnées de manière convergente pour venir illustrer les notions abordées dans un module disciplinaire.

5 Un idéal pédagogique comme matrice du développement professionnel

Le premier stage en responsabilité, effectué au mois de décembre, sera l'occasion pour tous les PE2 de réfléchir au décalage entre ce qu'ils pensaient devoir et pouvoir faire et ce qu'ils ont réussi à faire. Face au « choc du réalisé », l'actualisation du réel (Clot, 2005) sera délicate, parfois douloureuse. Un stagiaire remettra en cause les enseignements dispensés à l'IUFM, les autres conserveront leurs ambitions mais chercheront à expliquer (et excuser) le sentiment d'inefficacité ressenti. Conscients que les pratiques observées en formation (PE1 et début de PE2) sont celles de maîtres très expérimentés et qualifiés, ils jugeront normal de ne pas parvenir à les maîtriser : le centre de formation ne peut pas tout leur apprendre, du temps et de l'expérience seront nécessaires. Leur idéal pédagogique les guidera dans leurs efforts pour apprendre à faire vivre une classe « active où les enfants construisent leurs savoirs ».

Nous interprétons ce processus d'idéalisation comme une forme d'ajournement qui préserve l'avenir dans la mesure où il permet de différer mais aussi d'anticiper les étapes de leur développement professionnel. L'idéal pédagogique constitue, selon nous, une composante du genre professionnel (Clot, 1999) qu'ils aspirent à partager et qui constituera la matrice de leurs futurs apprentissages. La suite de notre étude confirmera cette thèse en décrivant les processus de transformation d'un modèle partiel et hétérogène de connaissances prédicatives en un modèle plus homogène et structuré de connaissances opératoires (Mayen, Pastré, Vergnaud, 2006). Au prix de nombreux réajustements de l'idéal initial.

Bibliographie

- Amalberti, R. et Hoc, J-M. (1998). Analyse des activités cognitives en situation dynamique : pour quels buts ? Comment ? *Le travail humain*, 61, 3, 209-234.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., Prot, B. et Werthe, C. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, n°146, 12-37.
- Goigoux, R. (2002). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. In J-M. Evesque, A-M. Gautier, C. Revest et Y. Schwartz (Eds.) *Les évolutions de la prescription* (pp. 77-84). Actes du XXXVII^{ème} congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française. Aix-en-Provence : GREACT
- Goigoux, R. (2005). Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. In B. Schneuwly et T. Thévenaz (Eds.) : *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue première*, (pp.67-92). Genève : De Boeck.
- Goigoux, R. (2006). L'étude du travail de l'enseignant en didactique du français : le cas du maître de lecture. In A. Mercier (Ed.), *Balises pour la Didactique des Mathématiques*, (pp. 17 - 39), Grenoble : La pensée sauvage.
- Hoc, J.-M. (1991). L'ergonomie cognitive : un champ pluri-disciplinaire dans les sciences cognitives. In G. Vergnaud (Ed.), *Les sciences cognitives en débat*. Paris : Éditions du C.N.R.S. 41-56
- Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Nadot, S., (2001). Des savoirs à la pratique. In C. Blanchard-Laville et S. Nadot (Dir.), *Le malaise des enseignants*. Paris : Edition L'Hamattan
- Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In P. Pastré et P. Rabardel (Eds), *Modèle du sujet pour la conception*. Toulouse : Octares, 231-260.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, n°154, 145-198.
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin.
- Rabardel, P., Carlin, N., Chesnais, M. et Lang, N. (1998). *Ergonomie : concepts et méthodes*. Toulouse : Octarès.
- Rayou, P. (2000). L'enfant au centre, un lieu commun « pédagogiquement correct ». In J.L. Derouet (Dir.) *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Vergnaud, G. et Goigoux, R. (2005). Schèmes professionnels. *Revue de l'association internationale de recherches en didactique du français, AiRDF*, 36, 7-10.

Références sur le WEB.

- Clot, Y., (2005). Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité ? In *université Lyon II* [en ligne]. <http://sites.univ-lyon2.fr/artco/telechargement/texte-clot.pdf>, (2006)
- Mayen, P. et Savoyant, A., (2002). Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle. In *ergonomie-self* [en ligne]. <http://www.ergonomie-self.org/self2002/mayen.pdf>