

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**Enjeux de la collaboration entre enseignants, éducateurs et
psychologues en I.T.E.P.**

Benjamin Bencteux
Doctorant et enseignant spécialisé,
10 rue du capitaine Chesnais
51170 Chaumuzy, France
0673031745
benjamin.bencteux@ac-reims.fr

Thème 3 : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

Compte-rendu de recherche

Résumé

En travaillant en Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique, les enseignants sont invités à coopérer, collaborer et se coordonner au quotidien avec des professionnels éducateurs et thérapeutes. L'approche interprofessionnelle favorisée dans ce type d'établissement, amène ainsi l'enseignant, à travailler autrement, pour faire face à la complexité de l'enseignement, face à des élèves qui présentent des troubles du comportement. En s'inscrivant dans des projets collaboratifs avec des collègues éducateurs ou psychologues, l'enseignant développerait de nouveaux savoirs professionnels : d'une part, des compétences communicationnelles, et d'autre part, des compétences pour conduire et réguler son action.

Mots-Clés : collaboration, travail enseignant, développement, savoirs professionnels

Dans le champ du handicap, les Instituts thérapeutiques Educatifs et pédagogiques (ITEP) sont des établissements médicosociaux gérés par des associations, qui accueillent des enfants et adolescents ayant des difficultés psychiques graves (décret de 2005). Ce handicap psychique se traduit notamment par des problèmes majeurs de socialisation et un accès aux apprentissages perturbé. Afin d'aider les enfants accueillis à surmonter leurs troubles, une équipe pluri professionnelle : thérapeutique, éducative et pédagogique est présente dans chaque établissement. Les actions conjuguées des différents professionnels doivent permettre aux jeunes d'accéder à plus d'autonomie en prenant conscience de leurs compétences et de leurs limites. L'une des missions princeps de l'ITEP est de permettre aux enfants de retourner dans une scolarisation « ordinaire » comme le rappelle la circulaire de 2007 : « l'ITEP doit permettre à l'enfant ou au jeune d'expérimenter le quotidien et les relations humaines, dans une perspective de maintien ou de retour dans les dispositifs habituels d'éducation, de scolarisation (...) ». Tel est le principal enjeu d'un établissement médicosocial, qui à la fois peut assurer une scolarisation « en interne », au sein d'une unité d'enseignement, tout en visant, autant que faire se peut, une inclusion à moyen terme.

Cet exposé ne se focalisera pas sur les enfants en tant que tels, même s'ils seront bien entendu présents en toile de fond, car les professionnels des ITEP travaillent et réfléchissent avec, et pour eux. Nous nous focaliserons ainsi sur le travail de l'enseignant avec ses collègues psychologues et éducateurs, dans des pratiques collaboratives, et plus précisément sur des situations de co-intervention et ce qu'elles impliquent et peuvent provoquer comme « apprentissage » chez l'enseignant qui y participe.

A /le travail de l'enseignant en ITEP, quelle place à la croisée de différentes institutions ?

Il semble hasardeux, si l'on souhaite analyser certaines situations de travail des enseignants en ITEP, de ne pas s'arrêter dans un premier temps sur le milieu professionnel et plus précisément, sur le poids de l'environnement (Pastré, 1991) inhérent à ce type d'établissement.

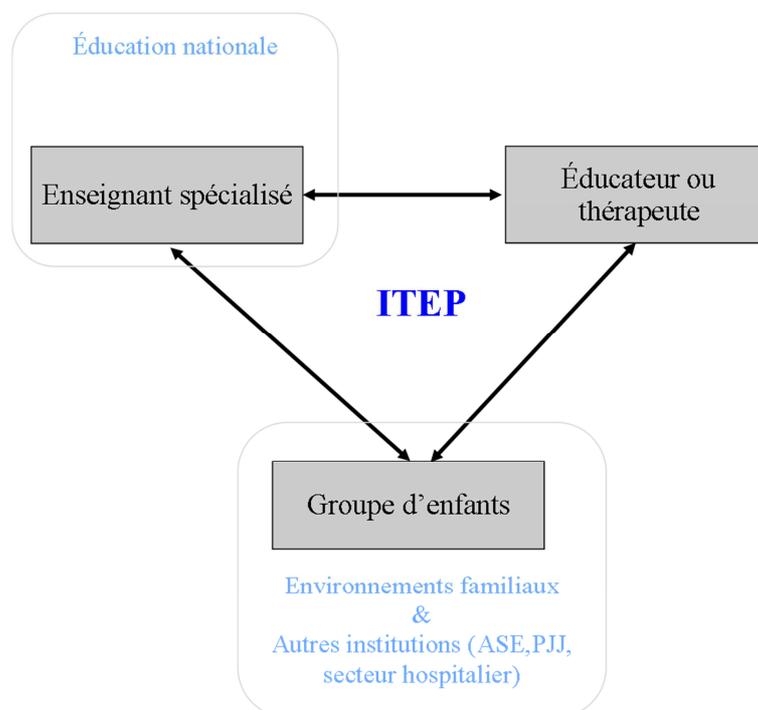
En effet, un ITEP, comme son nom l'indique, est déjà une institution en tant que telle, elle-même gérée par une association, avec l'aide d'un financement public. Pour tout professionnel exerçant en son sein, le cadre de travail, est largement précisé par les différents niveaux de projet suivants :

- ✓ Le projet associatif avec les valeurs défendues par l'association
- ✓ Le projet d'établissement avec les orientations actuelles que l'équipe de direction souhaite développer sur plusieurs années
- ✓ Le projet de service qui précise le fonctionnement de chaque service (sessad, semi internat, internat)
- ✓ Le projet personnalisé d'accompagnement (PPA) du jeune qui précise les objectifs de travail de l'équipe en fonction des besoins identifiés lors de la phase initiale de diagnostique
- ✓ Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) élaboré par l'enseignant référent (de la MDPH) en lien avec les différents acteurs impliqués dans l'accompagnement de l'enfant

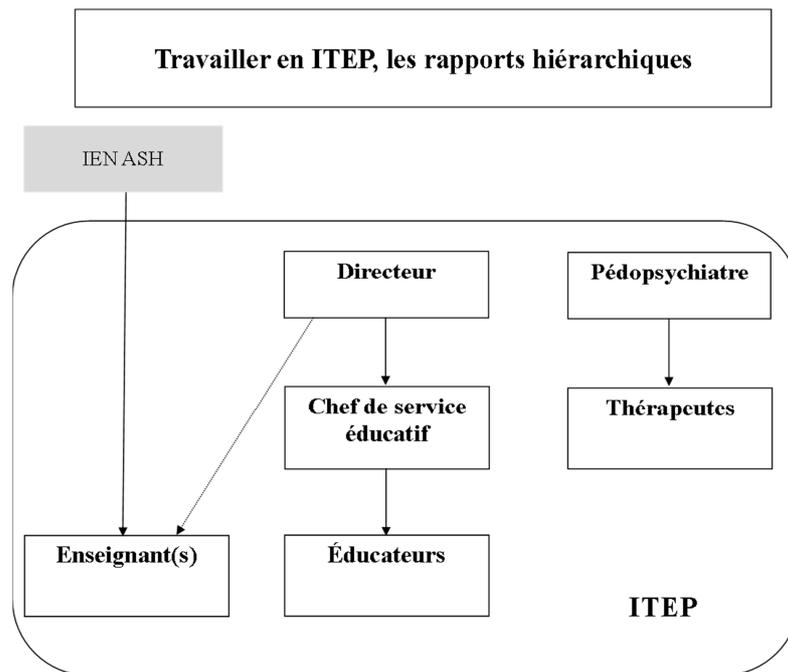
Dans son travail, au quotidien, l'enseignant de l'équipe pluri professionnelle sera essentiellement confronté à la réalisation des objectifs présentés dans le PPA et le PPS.

Au-delà des projets, l'enseignant en ITEP a une place singulière, dans la mesure où il est le seul professionnel présent dans l'établissement à ne pas être embauché, donc payé par l'association dans laquelle il exerce. Ainsi, il est « mis à disposition » par l'éducation nationale, son ministère de rattachement, ce qui signifie que son supérieur hiérarchique reste l'inspecteur d'académie (en charge de la scolarisation des élèves en situation de handicap), et le directeur de l'ITEP devient son « supérieur » concernant le fonctionnement général lié au poste de travail. On peut donc dire que l'enseignant est au cœur de multiples contraintes institutionnelles : d'une part celles liées aux prescriptions de l'éducation nationale, et d'autre part celles émanant directement de son lieu de travail.

Enseigner en ITEP, différentes logiques institutionnelles



Au sein d'un service, l'enseignant constitue souvent le seul acteur du domaine pédagogique, alors que les autres domaines sont représentés par de nombreux professionnels : au niveau éducatif par des éducateurs spécialisés, et au niveau thérapeutique par le pédopsychiatre, les psychologues (cliniciens ou neuropsychologues) et les psychomotriciens.



La composition spécifique d'une équipe en ITEP incite alors fortement l'enseignant, à travailler avec les autres professionnels pour ne pas se sentir isolé dans l'accompagnement des jeunes qui souffrent de troubles du comportement.

B/ la co-intervention source de développement professionnel ?

Si le fonctionnement institutionnel semble favoriser le travail collaboratif, d'un point de vue plus général, le travail des enseignants avec d'autres professionnels est relativement récent. Ce changement dans les pratiques enseignantes est notamment valorisé par les prescriptions émanant de l'éducation nationale, et celles du ministère des solidarités, de la santé et de la famille (décret 2005-11).

Les actions conjuguées des professionnels, ou encore les modalités interindividuelles du travail sont privilégiées en ITEP car le handicap psychique a un impact global sur le fonctionnement de l'enfant. Les troubles du comportement entraînent en effet un désavantage social certain (en référence à la CIF) et perturbent l'accès aux apprentissages. Face à ce handicap, souvent présenté comme « invisible », les professionnels doivent travailler de concert afin de partager leurs connaissances et leurs compétences pour faire face aux difficultés plurielles des jeunes et à l'imprévisibilité de certaines situations.

Au-delà des réunions d'équipe, pour coordonner les accompagnements et élaborer les projets des usagers, les co-interventions constituent une classe de situations souvent rencontrée en ITEP. Nous faisons l'hypothèse que la co-intervention constitue une situation potentielle de développement (Mayen, 1999). Elle pourrait permettre à l'enseignant de développer certains savoirs professionnels et aurait des répercussions sur les pratiques d'enseignement plus « classiques », c'est-à-dire quand l'enseignant se retrouve seul face à ses élèves. L'activité étant à la fois productive et constructive (Samurçay et Rabardel, 2004), le pédagogue, co-intervenant, se transformerait lui-même en enrichissant ses gestes professionnels. Comme Pastré, nous pouvons considérer que c'est à travers les situations que se développent le plus grande partie des apprentissages professionnels : « (...) un opérateur est confronté à une situation qui comporte un problème pour lui et c'est en cherchant à résoudre ce problème qu'il apprend à maîtriser la situation » (Pastré, 2011, p.91). Dans le cadre de notre recherche,

on pourrait identifier deux types de problèmes à résoudre pour rendre la co-intervention efficace : le problème lié à la nature des difficultés des jeunes accueillis (crises clastiques, repli sur soi, attaque fréquente du cadre de la séance...) et le problème lié au travail partagé (Marcel, 2009), c'est-à-dire au travail entre deux acteurs de deux domaines si différents, appartenant à des institutions si distinctes : d'un côté l'éducation nationale, et de l'autre le domaine associatif privé.

C/ méthodologie de la recherche

Dans un premier temps, une observation sur le terrain (avec un enregistrement audio) a permis de s'intéresser au travail réel de l'enseignant dans une situation de co-intervention pour identifier les caractéristiques spécifiques de l'activité. Une grille d'observation a été utilisée et comportait les rubriques suivantes : la répartition des tâches, la passation des consignes, les interventions des professionnels (recadrage, étayage, remédiation, ...).

Dans un second temps, des entretiens semi directs, ont été menés auprès de quatre enseignants (3 professeurs des écoles et 1 enseignant spécialisé). Ils portaient à la fois sur la préparation des séances, sur le déroulement des séances en co-intervention et sur l'analyse de celles-ci. Les transcriptions de ces entretiens ont été ensuite analysées (analyse de contenu).

D/ discussion

A partir des écrits de Leplat (1997), les situations de co-intervention peuvent déjà être étudiées du point de vue des écarts entre tâche prescrite, tâche redéfinie et tâche effective. La tâche prescrite aux professionnels en ITEP et notamment aux enseignants, est de permettre à chaque enfant de progresser du point de vue de sa relation aux autres et par rapport aux apprentissages. Face à l'ampleur de la tâche, les enseignants perçoivent que la modalité de co-intervention dans le travail pourrait être efficace, il s'agit alors de la tâche redéfinie. Quant à la tâche effective, la co-intervention à proprement parler, menée par l'enseignant avec l'un de ses collègues d'un autre pôle, elle diffère de la tâche redéfinie car l'activité se passe rarement comme les professionnels l'avaient prévu.

L'analyse transversale des transcriptions d'entretien permet de relever, au vu du discours rapporté des enseignants, que les pratiques de co-intervention s'inscrivent au minimum dans ce que Marcel (2005) appelle le travail partagé ou dans des pratiques collaboratives. En effet, les données obtenues démontrent que dans trois cas sur quatre, les professionnels interviennent sous un mode collaboratif, c'est à dire avec un fort niveau d'interdépendance entre eux (Little, 1990a). Dans un autre cas, la présence, au sein de l'atelier d'objectifs « parfois inconciliables » entre la psychologue et l'enseignant de la classe réfère à une division du travail plus marquée, et ce, malgré un objectif général partagé entre les deux professionnels.

Selon Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), si chaque situation de travail est singulière, pour autant, il est possible de repérer des éléments stables d'une situation à l'autre permettant de les ranger dans une classe de situation. Eu égard aux résultats obtenus lors des entretiens, il est ainsi possible de distinguer au sein des co-interventions d'un côté les éléments qui varient d'un sujet à l'autre, et de l'autre côté les éléments stables que l'on appellera les invariants. Les variables à ces situations de travail repérées au cours des quatre entretiens sont les suivantes :

- ✓ Le champ d'action de l'autre professionnel co-acteur avec l'enseignant (thérapeute ou éducateur)
- ✓ La modalité du travail collectif entre les deux professionnels que l'on a situé sur le continuum entre coopération et collaboration

- ✓ Le degré d'interdépendance entre l'enseignant et son collègue
- ✓ La préparation des séances : quand elles ont eu lieu, la majorité du temps, elles étaient réalisées de façon informelle, et parfois menées par un seul des deux intervenants

Malgré de réelles différences dans les co-interventions analysées, quatre invariants opératoires différents ont pu être identifiés :

- ✓ Les deux professionnels étaient dans le même espace-temps et dans le même lieu face aux mêmes élèves
- ✓ Les quatre projets ont tous été pensés, voire écrits avec la participation des deux professionnels en amont des séances en classe
- ✓ Les interventions de l'enseignant et de l'autre professionnel ne devaient pas se juxtaposer mais être faites de façon complémentaire (parfois cet élément apparaissait dans l'élaboration du projet et dans d'autres cas la complémentarité avait lieu de manière tacite, comme une règle implicite partagée par les deux acteurs)
- ✓ L'engagement individuel des deux professionnels dans le travail en co-intervention

Quels apprentissages dans ces situations ?

A la suite des travaux de Piot (2009), la distinction entre compétences pour conduire et réguler l'action et les compétences liées aux dimensions relationnelles et communicationnelles a été privilégiée.

1. Des compétences pour conduire et réguler l'action (des savoirs et des savoir-faire)

Les entretiens mettent en évidence trois éléments principaux, témoins d'un certain développement professionnel des enseignants interviewés lors de cette étude.

- ✓ La démarche de projet et des pratiques pédagogiques « originales »

En s'inscrivant dans un travail en co-intervention, en préparant et en réalisant les séances avec un autre professionnel, les enseignants se sont engagés dans une démarche de projet. Si la pédagogie de projet est surtout une méthode pour enseigner autrement, et si elle a pu être abordé d'un point de vue théorique lors de la formation initiale, reçue par les enseignants, en revanche pouvoir la maîtriser nécessite de l'avoir pratiqué, d'en avoir fait l'expérience. Ainsi pour deux des enseignants interviewés lors de cette recherche, par l'intermédiaire du travail de co-intervention, ils ont pu développer leurs savoir-faire en termes de pédagogie de projet. Cette pratique en rapport aux pédagogies actives et en rupture avec l'enseignement traditionnel, a selon ces deux enseignants, modifié leurs pratiques pédagogiques. Ils ont en ce sens compris qu'en utilisant la démarche de projet, cela permettait de travailler avec les élèves les compétences scolaires autrement, en se basant sur des éléments plus concrets et plus motivants pour les apprenants. Les entretiens et leur analyse mettent donc à jour une transformation de la pratique des enseignants qui ont choisi de co-intervenir avec un autre professionnel. La co-intervention est donc une activité productive car l'enseignant et son collègue déterminent des objectifs à atteindre pour les élèves, mais elle est également constructive (Samurçay et Rabardel, 2004), car elle engendre une modification chez les professionnels qui la pratiquent. Il est à ce propos intéressant de constater que c'est en parlant et en analysant leurs pratiques de co-intervention que les professeurs interrogés se rendent compte qu'ils n'enseignent plus tout à fait de la même manière depuis cette expérience.

✓ La « rigueur » de l'enseignement

Il faut noter, et cela semble assez significatif, que les deux enseignants qui disent avoir progressé en terme de pédagogies et de pratiques de classe d'un point de vue général sont les deux enseignants avec le moins d'année d'expérience dans l'enseignement spécialisé. Le travail en co-intervention, par l'intermédiaire du regard de l'autre sur sa propre pratique, inciterait les enseignants à être plus précis, rigoureux, clairs dans la définition des objectifs des séances. Les sujets interviewés font aussi un lien entre ce changement dans leurs pratiques et le fait que les rôles de chacun dans leur projet étaient clairement définis. La complémentarité dans les interventions auprès des élèves des deux professionnels est selon eux, ce qui a provoqué cette volonté d'être plus rigoureux à la fois dans la préparation, mais également dans les séances face aux élèves. Il ne suffirait donc pas, par conséquent, de travailler à deux pour que ces situations de travail produisent un changement chez l'enseignant, mais certaines conditions s'avèreraient essentielles. Le fait de travailler de manière collaborative, avec à la fois, un degré élevé d'interdépendance entre les acteurs et une définition précise des tâches de chacun semble, au vue des entretiens menés, l'une d'entre elle.

✓ Travailler autrement quand on se retrouve seul en classe

L'entretien du seul enseignant spécialisé de cette étude rend compte d'un autre aspect intéressant. Cet enseignant chevronné, avait déjà l'expérience de plusieurs années de co-intervention derrière lui. Il s'est alors interrogé, au vue des bénéfices réels de la présence d'un autre adulte avec lui en classe, pour savoir comment enseigner quand il se retrouve seul face à ses élèves, tout en conservant au moins un peu du fonctionnement à deux. Après avoir fait le constat qu'il est impossible de compenser l'absence de l'autre adulte, il a réfléchi afin de développer des outils permettant de rendre les élèves plus autonomes. Si la co-intervention s'était imposée pour cet enseignant, il a compris après plusieurs années, qu'il était nécessaire de re-penser ses pratiques suite à certaines difficultés qu'il rencontrait quand il se retrouvait seul face à ses élèves. L'apprentissage réalisé par cet enseignant au cours de ces situations de travail est en lien étroit avec la définition du développement professionnel de Wells (1993) : « toutes formes d'apprentissage professionnel dans lequel les enseignants vont anticiper des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique. Dans ce processus, les enseignants développent à la fois de nouvelles pratiques, de nouvelles compréhensions, mais deviennent également aptes à transformer la situation dans laquelle se déroulent leurs actions ». En effet, cet enseignant, qui avait pu explorer les différentes facettes du travail en co-intervention, a finalement choisi de transformer ses situations « ordinaires » de travail, afin de tenir compte des savoirs d'expérience qu'il avait développé dans ses pratiques collectives.

2. Des compétences relationnelles et communicationnelles (des savoir-être)

Selon Piot (2009), les compétences relationnelles et communicationnelles sont propres aux métiers adressés à autrui, et « (...) consistent à obtenir et garder la confiance d'autrui, à conduire des conversations exemptes de malentendus ou de non-dits, c'est à dire des conversations satisfaites au sens de la pragmatique. » Les entretiens des trois professeurs des écoles, non spécialisés, sont assez proches en ce qui concerne le changement d'attitude et de posture qu'ils ont opéré suite aux co-interventions. En effet, ces enseignants déclarent qu'ils ont appris au cours de l'année, à développer un autre regard sur les enfants. Ils disent être dorénavant plus à l'écoute, tenir compte autant que faire se peut de tous leurs élèves, d'être plus attentif à des signes précurseurs de conflits entre les élèves. Une enseignante indique

qu'elle réussit à présent à poser sa voie, à rester plus calme même face à des comportements perturbateurs de certains élèves lors de l'atelier. Un autre professionnel considère qu'en travaillant avec sa collègue thérapeute, il a appris à être plus attentif au comportement des enfants afin de pouvoir déceler des indices qui pourraient l'aider dans la menée de ses séances : par exemple, quand un élève n'en peut plus, être en capacité de le remobiliser. Ces deux derniers éléments sont, a posteriori, en lien avec la théorie de l'apprentissage social développée par Bandura (1980). Les deux enseignants concernés déclarent qu'ils ont développé ces compétences en observant leurs collègues thérapeutes. Ils se sont en quelque sorte imprégnés de l'attitude et de la manière de communiquer de la psychologue avec les élèves. Ils semblent ainsi avoir appris par l'observation directe, ce que Bandura appelle l'apprentissage vicariant. Les compétences relationnelles et communicationnelles, construites ou tout au moins renforcées, par l'intermédiaire du travail en co-intervention, résulteraient de deux modalités différentes d'apprentissage. D'un côté certaines compétences seraient construites à travers l'action : en agissant le professionnel transforme la situation dans laquelle il intervient et finalement se transforme lui-même (Samurçay et Rabardel, 2004). D'un autre côté, d'autres savoir-être (attitudes, postures) seraient développés par l'imitation d'un modèle, autrement dit d'un autre professionnel considéré par l'enseignant comme référent au vue des connaissances qu'il souhaite acquérir.

E/ Conclusion

L'analyse des entretiens de quatre enseignants qui ont participé à des co-interventions a mis en lumière de réelles traces de développement professionnel. Les enseignants qui ont participé à ce travail partagé ou collaboratif ont continué à apprendre à « faire » leur métier et à « être » à leur métier (Marcel, 2006). Les savoirs acquis à l'issue du travail collectif, sont d'une certaine manière, réinvestis dans les pratiques plus ordinaires d'enseignement. Il s'agirait alors d'un transfert des compétences développées en situation de co-intervention aux situations de classe où l'enseignant est le seul maître à bord. Néanmoins, il faut rappeler que les enseignants ont pris conscience de leurs « nouvelles » compétences, ou de leur professionnalité accentuée, par l'intermédiaire des entretiens et de l'analyse de leur travail. Pour que l'apprentissage dans les situations se transforme en développement professionnel, il est nécessaire que les acteurs analysent leur activité en l'explicitant à un tiers extérieur, que ce soit à un chercheur, à un formateur ou à un autre professionnel. La question institutionnelle transparaissait peu dans les entretiens, le vrai problème de la co-intervention se situant davantage dans le fait de réussir à trouver un langage commun entre des professionnels qui ont l'habitude au sein de leur pôle (notamment en ce qui concerne les psychologues et neuropsychologues) d'utiliser un vocabulaire spécifique et qui peut paraître assez abscons s'il n'est pas explicité. Pour que les enseignants puissent progresser dans des pratiques collaboratives avec des collègues non enseignants, le retour sur leurs propres expériences semble un levier indispensable. Pour autant, des dispositifs de formation, qui se baseraient sur une analyse du travail tel que la conçoit la didactique professionnelle, seraient vraiment pertinents, s'ils tenaient également compte du travail réel des autres professionnels co-intervenants et de leurs points de vue sur les situations. L'éducation nationale par ses inspecteurs d'académie ne pourrait-elle pas proposer des temps de formation continue en développant de tels dispositifs où les enseignants seraient conviés avec leurs collègues éducateurs ou thérapeutes ? Le partenariat renforcé entre les établissements médicosociaux et les directeurs académiques semble en être l'une des clefs principales.

Bibliographie

- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Paris : Mardaga.
- Barry, V. (2014). Explorer la relation à l'apprentissage d'élèves scolarisés en itep : obstacles méthodologiques, pistes de réflexion pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 67, 99-114.
- Bouvet, J. (2010). L'enseignant en Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique, trait d'union entre deux cultures jadis séparées. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51, 141-156.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant: une étude de cas*. Thèse de doctorat en éducation non publiée, université du Québec, Montréal.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Marcel, J. F. (2007). Les pratiques enseignantes de travail partagé. Contribution à la structuration d'un nouveau champ de recherche. *Actualité de la recherche en Éducation et en Formation*, 2–8.
- Marcel, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*, 12. Consulté à l'adresse <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00836290/>
- Marcel, J.-F., & Garcia, A. (2010). Chapitre 1. Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud, L. Savoie-Zajc, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (pp. 13-29). Paris : De Boeck supérieur.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65-82.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1 (1), 59-67
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42(1), 89–100.
- Pastré, P., & Weill-Fassina, A. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *La Revue de CFTD*, 39. Consulté à l'adresse <http://benhur.teluq.quebec.ca/SPIP/inf4018/IMG/pdf/Pastre.pdf>
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138 (1), 9–17.
- 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.
- Piot, T. (2009b). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 259–275.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. *Recherches en didactique professionnelle*, 163-180.
- Tardif, M., Borgès C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 83-100.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : P.U.F.