

Vers un glossaire des « gestes professionnels » Un réseau notionnel et une bibliographie en chantier

par J.C. Chabanne, ALFA-LIRDEF, IUFM/Université Montpellier 2

Le présent glossaire est un document de travail provisoire, reflétant l'état d'une réflexion collective toujours en cours, à destination des doctorants et des chercheurs associés aux travaux de l'équipe ERT 40 (« Conditions et difficultés de l'entrée dans les situations d'apprentissage », contrat 2003-2007), laboratoire LIRDEF, IUFM de Montpellier-Université Montpellier II. Il est à considérer plutôt comme un outil de travail, point de départ à une réflexion critique sur la terminologie, ouvert aux contributions des différentes équipes qui s'intéressent à la problématique des « gestes professionnels », selon des angles variés (voir les Journées d'étude de juin 2008¹, dans le cadre des 2^e Rencontres Universitaires Montpellier-Sherbrooke²).

Il a été obtenu initialement à partir du dépouillement des publications d'Anne Jorro (2000, 2002, 2004, 2006), de deux publications dirigées par Dominique Bucheton (2008a [en abrégé ERT] et 2008b [en abrégé REF]), du numéro 36 des *Dossier de La Lettre de l'AIRDF* (dir. Goigoux & Bernié, 2005), et de quelques autres publications dont on trouvera la référence dans les articles et la bibliographie.

- acte : « Manifestation concrète des pouvoirs d'agir d'une personne, ce que fait une personne. Synon. *action* (mais envisagée comme un fait ponctuel indépendamment de son déroulement ou de sa durée, et prise au moment où elle se détache du sujet agissant) »
(TLF, en ligne <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/acte>)
- acte de langage : Austin 1962 (notion d'énoncé « performatif », locutoire, illocutoire, perlocutoire), Searle 1969, 1979 (distingue acte/force/verbe illocutoire(s), et catégorise les assertifs, les directifs, les promissifs, les expressifs et les déclaratifs).
Une synthèse en deux pages : <http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-639.pdf> (Deux articles de C. Kerbrat-Orecchioni extraits de Charaudeau & Maingueneau 2002).
- action : « il nous paraît important de distinguer *activité* et *action* de l'enseignant, afin de ne pas isoler ce que fait l'enseignant, son action, de ce qu'est le métier (en tant qu'il est une construction sociale et culturelle) cadre de son histoire, des formations et de la somme des actions du corps enseignant qui l'ont façonné » Wirthner 2005, 15
« conduite orientée de façon sensée » « comportement signifiant mutuellement orienté et socialement intégré » Weber 1971, « action sensée » Habermas, Ricœur, cités dans Bronckart 1997 : « l'action présente irrémédiablement un statut double : elle peut se définir d'un côté comme cette 'part' de l'activité sociale qui se trouve imputée à un humain singulier (point de vue de l'observateur externe) ; et elle peut se définir d'un autre côté comme l'enseignement des représentations construites par cet humain singulier à propos de sa participation à l'activité, représentations qui érigent ce dernier en un organisme conscient de son faire et de ses capacités de faire, c'est à dire en un agent (point de vue interne). Nous soutiendrons que c'est l'agir communicationnel qui, en même temps qu'il est constitutif des mondes représentés, est également l'instrument par lequel se délimitent les actions » Bronckart 1997, 39
- action/vs/événement : distinction classique en théorie de l'action, cf von Wright (*Explanation and Understanding*) « pour cet auteur, les conduites humaines peuvent être décrites au titre d'événements, comme des *systèmes clos de comportements* comportant un état initial, un ensemble de transformations internes et un état final (...). Mais ces mêmes conduites comportent aussi un aspect d'*intervention intentionnelle*, qui justifie qu'on les qualifie d'*actions* » (Bronckart 1997, 41)
« la thèse centrale de l'interactionnisme socio-discursif est que l'action constitue le résultat

¹ http://chabanne.jeancharles.neuf.fr/jtud_gp/index.html

² <http://www.poluniv-mpl.fr/sherbrooke/index.html>

- de l'appropriation, par l'organisme humain, des propriétés de l'activité sociale médiatisée par le langage » (Bronckart 1997, 43)
- actions didactiques : Bronner (ERT, 142) utilise ce terme générique comme équivalent de « gestes professionnels » : « Les prévisions, les anticipations, les interactions effectives avec le système élève-milieu et plus généralement les actions didactiques du professeur dans la dynamique de situations didactiques, nous les nommons les gestes professionnels »
 - actions de base (*basic actions*, Danto, 1965) : systèmes simples de comportements (état initial, transformations internes, état final), pouvant être concaténés en systèmes plus complexes. Unité de base du cours d'action. Voir *action élémentaire*.
 - action élémentaire, équivalent de *action de base* ? Voir *préoccupation*
 - activité : définie par opposition à *tâche*, à *action*, à *travail*... Leontiev 1975
Synthèse dans Leplat 2000, pp. 133 sq. : Ombredane & Faverge 1955, Faverge 1972, Leplat & Hoc 1983, Clot 1995, Guérin et al., Leplat 1997
« il y a toujours plus dans le travail réel que dans la tâche prescrite » (Leplat 1997) ; "la notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations" (Leplat & Hoc 1983, p. 50)
 - adidactique : dans le modèle de Brousseau, désigne le retrait de l'enseignant de la scène didactique, entre *dévolution* et *institutionnalisation*, laissant jouer le seul milieu. Une utopie ? Voir Bronner (ERT 142) citant Margolinas 1994 : « j'ai découvert avec stupeur l'omniprésence du professeur pendant toutes les phases du déroulement des séances »... Toutefois la notion mérite de nous avertir contre une propension à voir l'enseignant partout et tout le temps (conception présente chez le débutant, qui ne souhaite « rien lâcher ») ; d'où quelques problèmes liés : l'enseignant est-il partout ? faut-il qu'il soit partout ? à quel moment doit-il lâcher prise, laisser aller ?
 - agir professionnel, Jorro 2002 passim, tableau p. 113 qui le définit « selon une perspective dialogique entre les trois dimensions » : approche tactique (trouvailles, astuces, ficelles, tactiques... gestes de bricolage*-braconnage*...), approche stratégique (planification, objectifs, rationalisation, compétences, etc.), approche éthique (valeurs, visions du monde, souci de soi...). Les GP relèvent, selon Jorro, de cette dernière approche.
 - ajustement (Goigoux 2001, 2004) ; voir *événement*, *improvisation*, *bricolage*, *kairos*. existe-t-il des G d'ajustement ? Ou bien le GP est-il par définition ajustable, par opposition avec le geste de métier ? (Bronner ERT 148) ? Voir *bricolage/braconnage (geste de)*, Jorro
« On n'est pas expert seulement parce qu'on a répété un grand nombre de fois le même geste ou le même raisonnement, mais aussi, parce qu'on est en mesure d'aborder et de traiter des situations nouvelles, jamais rencontrées auparavant » (Vergnaud 2001, 4)
 - anthropologique (théorie — du didactique, TAD) : modèle de Chevallard (1992, 1999, 2003) ; voir *praxéologie*
 - articulation, voir *couplage* (Veyrunes)
 - arts de faire (ou *techniques* ou *tours*), De Certeau 1990, 102)
 - arts du faire (Vergnaud 2005)
 - braconnage, voir *geste de* — (De Certeau, Jorro 2002, 31-34)
 - bricolage (Levi-Strauss 1962, De Certeau 1990). Il y a un article de Perrenoud de 1983 : *La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. À relier avec ajustement ?*
En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html
 - bricolage, voir *geste de* — (Jorro 2002, 16-18)
 - calfatage : Culioli 1990, repris par Bucheton 2006
 - capacité, voir *compétence*.

- co-activité (REF)
- compétence (inscrite dans un contexte) /vs/ capacité (préalable à l'action) : Jorro 2002, 8
- comportement/behaviour
- concept-en-acte : voir *invariant opératoire*. « Les concepts se développent dans l'action et sous-tendent les formes d'organisation de l'activité que sont les schèmes » (Vergraud 2001, 20)
- concept pragmatique (invariant conceptuel et stratégique de l'action) : Pastré & Samurçay. 1995
- conduite (Bucheton 1997, *Conduites d'écriture*), conduites observables (Goigoux & Vergraud 2005, 7), voir *schème*. Discuté dans intro ERT
- configuration (Veyrunes 2005, sa thèse, et dans ERT son article), voir *couplage*
« micro-configurations de gestes » (REF 20)
- contrat didactique (Chevallard)
- couplage/configuration : « l'action collective émerge du couplage des actions de plusieurs acteurs. Il y a couplage entre deux (ou plusieurs) actions lorsque une (ou des) préoccupation(s) d'un acteur est (sont) en correspondance avec une (ou des) préoccupation(s) d'un autre acteur. La configuration de l'activité collective est étudiée à partir de l'articulation des préoccupations des acteurs présents » (Veyrunes et al. ERT, 207). Si je comprends bien, couplage au niveau action, configuration au niveau préoccupation. Et la notion d'articulation entre deux acteurs.
N.B. Veyrunes et al. utilisent aussi le terme d'ajustement dans un sens proche de couplage/configuration : « l'ajustement est défini comme la recherche par un acteur d'une convergence de ses préoccupations avec celles d'autrui, à partir de l'interprétation des attentes d'un autre ou d'autres acteurs » (ERT 2007 ; réf. à Thévenot 1993, absent de la biblio).
Ce double emploi d'ajustement est problématique, car il est employé dans un sens très différent dans le modèle ERT de DB.
Couplage peut par contre être préféré à ajustement pour désigner la mise en résonance des activités conjointes enseignant-élève, voir enseignant-enseignant (cas de la co-intervention, Veyrunes et al.). Mais la notion est polysémique dans l'état actuel : couplage entre deux ou plusieurs acteurs (Veyrunes supra) ?? / couplage entre les préoccupations des élèves et celles de l'enseignant ? couplage de chaque acteur avec la situation ?? « les gestes d'ajustement sont la manifestation du couplage de l'activité de l'enseignant avec la dynamique de la situation » (Bucheton, communication à OPEN, nov. 2006). à clarifier
- coutume (Larguier REF, 136)
- didactique professionnelle : Voir Samurçay & Pastré (dir.), *Le développement des compétences : analyse du travail et didactique professionnelle, Education permanente* 123, 1995-2.
- efficacité : voir *efficience*
- efficience : à mon avis, une autre notion capitale, car elle provient directement de la situation où sont construits les GP (situations de formation professionnelle) et constitue un élément régulateur prioritaire
Goigoux 2002, 15 : « la question de l'efficience de l'action (c'est-à-dire son rapport coût / efficacité) ne peut être écartée si notre didactique vise l'amélioration des pratiques professionnelles »
- *eikazein* (connaissance conjecturale), voir *kairos* : εἰκάζειν 1) représenter, figurer en traits ressemblants, 2) assimiler, comparer qqch à une autre, 3) se représenter, d'où conjecturer une ch d'après une autre (Bailly). C'est-à-dire : être capable de penser quelque chose qu'on n'a jamais pensé auparavant en utilisant ce qui est proche : c'est au cœur même de l'ajustement (voir la notion d'accommodation, Piaget)
- ergonomie
- ergonomie cognitive : Référence : De Montmollin 1984, *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*.
- ergodidactique : une notion à labelliser !!!
- étayage (Bruner 1983)

- *eustochia* (justesse du coup d'œil), voir *kairos*) : 1. habileté à viser, à toucher le but ; 2) habileté à saisir l'occasion ; 3) sagacité, justesse de pensée (Bailly)
- événement [didactique] (Bucheton 2005), ≠ *incident* [critique] (Flanagan, 1954, Pastré 1995, 2002), *moment critique* (Goigoux & Vergnaud 2005). Dans ERT, voir Jean & Etienne, Bronner 145. Voir *imprévu* et *improvisation* (Jean & Etienne (ERT 89) ; *clinamen*.

À noter chez Béguin et Clot 2004 : « ce sont les obstacles, les discordances, les conflits objectifs, subjectifs et intersubjectifs rencontrés dans l'activité, qui génèrent une intensité plus ou moins forte de tension, et qui invitent le sujet à mobiliser et à développer les invariants » (Béguin et Clot 2004, 45)

« le dialogue est non seulement possible, mais nécessaire justement quand les hommes ne partagent pas les mêmes significations. Ce que nous partageons n'est pas aussi intéressant que ce que nous ne partageons pas » Bender 1998, 193, *ibidem*

Goigoux et Vergnaud 2005 parlent de « moments critiques » du développement du prof débutant.

Jean & Etienne (ERT) reprennent l'opposition imprévu/événement : l'imprévu (Ardoino 1993, Vermersch 1994, Perrenoud 2001, Huber & Chautard 2001) devient événement quand il est repéré et traité par l'enseignant (Blanchard-Laville & Fablet 2002, Legrand 2002 qui le redéfinit comme ce « qui tranche, qui marque une discontinuité »)

Jorro 2002 oppose « incident malheureux » – « qui correspond à un modèle de l'action maîtrisée et gérée de bout en bout » et « incident catalyseur », « événement libérateur » : « le risque devient une dimension inhérente à [l'] action » (106)

« Cette modélisation permet d'expliquer qu'un même imprévu puisse être totalement ignoré par tel enseignant parce qu'il estime ne pas devoir lui donner l'importance qui aurait fait prendre un risque, alors que tel autre n'hésite pas à lui donner dans l'instant le statut d'événement (Jean, 2005) » (ERT 85)

« L'imprévu peut donc rester sans suite (ou presque) ou devenir un événement ayant des conséquences sur la situation. C'est la gestion d'un imprévu, qui va faire que celui-ci deviendra un événement, et infléchira effectivement la situation ou restera un imprévu sans suite repérée. Ce sont les acteurs de la situation, et en particulier l'enseignant en tant que garant, organisateur, animateur de cette situation, qui transforment un imprévu en événement. » (ERT 86)

« nous nous distinguons par rapport à d'autres approches sur la professionnalisation dans la mesure où l'évènement n'est pas nécessairement 'extra-ordinaire' ». (Bronner ERT, 142,144)

« Nous préférons le concept d'événement à celui d'incident critique d'où il est en partie tiré. L'incident c'est l'accident dont il faut se prémunir. L'événement c'est la vie, la norme de ce qui provoque la dynamique du récit ou de l'interaction. Il ne s'agit pas en classe d'entendre ronronner le moteur » (Bucheton, intro ERT 23).

La notion d'événement didactique est-elle plus précise que celle d'événement, élargi à « tout ce qui peut advenir », peut-on se limiter à ce qui est lié aux objets de savoir ?

Bucheton 2006, 4 parle paradoxalement de « ces imprévus plus ou moins prévisibles » : dès lors, s'agit-il encore d'imprévu ?

- faire (substantivé) : un faire
- frame (« cadre »), terme de psycho cog, sémantique psy, Fillmore 1976, "The basic idea is that one cannot understand the meaning of a single word without access to all the essential knowledge that relates to that word. For example, one would not be able to understand the word "sell" without knowing anything about the situation of commercial transfer, which also involves, among other things, a seller, a buyer, goods, money, the relation between the money and the goods, the relations between the seller and the goods and the money, the relation between the buyer and the goods and the money and so on". Wikipedia s.v.) Voir aussi le profiling chez Langacker

- genre (**Bakhtine ?**) ; voir *schèmes sociaux*. Clot 1999 (*La fonction psychologique du travail : genres et styles*) consacre un chapitre intitulé « Les genres : de Bakhtine à Bruner » (page 34-38)
- genres professionnels (Rebière et Jaubert 2005 : « configurations relativement stables d'actions (langagières ou non) dont l'appropriation conditionne la professionnalisation » ; « se caractérisent par un potentiel d'instructions relevant des normes sociales en vigueur dans une sphère d'action concernée (sorte de scénarios complexes), Rastier 1989 »)
- geste (une), n. f., du latin *gesta*, terme de littérature épique, « action épique », « récit des exploits du héros »
Pour ceux que ça intéresse, Lacan (*Le Séminaire V, 1957-1958*, éd. Le Seuil 1998, p. 475) réunit, « pour parler du symptôme, le geste et la geste : comme une immédiateté charnelle (une seul instant) douée de profondeur épique (une longue histoire) ». Dans Didi-Huberman 2001, 306.
- geste (un), voir *pensée comme geste*
- geste, n. m., du latin *gestum*. Apparaît chez Jorro 2000, « geste évaluatif » ?
"le sens commun associe à l'idée de geste une intentionnalité qui affecte son destinataire lorsque l'expression "c'est le geste qui compte" souligne l'empreinte d'une pensée, la reconnaissance d'une dimension symbolique l'emportant sur une approche utilitariste et passagère. Le geste n'est pas seulement gesticulation ou bien encore mouvement stéréotypé et reproductible. Il possède une intensité. Bien qu'éphémère dans sa réalisation, il laisse des traces. Le geste commence là où l'utilitarisme finit" (Jorro 2000, 47)
- geste d'étude (Jorro, cf 2005)
- geste de bricolage (« ne remet pas en cause les outils en circulation » Jorro 2002) /vs/ geste de braconnage (« avec les gestes de braconnage, le praticien entre en dissidence » *ibid.*, 31) : une gradation possible de l'ajustement docilité vs insolence (Jorro, 32)
- geste de métier. Terme d'ergonomie, cf. Fernandez, G. (2001). *Le corps, le collectif et le développement du métier. Étude clinique d'un geste de métier à la SNCF. Éducation permanente*, 146, 27-35. cité dans Béguin & Clot 2004
- geste du métier (Sensévy 2005), Larguier dans REF, 136. Dans Jorro : (Jorro 2002 et 2004) ; « Par gestes du métier, il importe de comprendre gestes codifiés, répertoriés dans la mémoire du métier et de saisir leur effet structurant dans l'activité. » (Jorro 2002).
- geste didactique (Jaubert & Rebière REF et ERT) ; Bernié se demande quand un GP peut ne pas être didactique ????
- geste langagier (Jorro, cf 2005)
- geste professionnel, dans Jorro 2002
 - « les gestes professionnels complètent l'approche des gestes du métier en intégrant des dimensions plus singulières, en particulier :
 - des dimensions biographiques, existentielles, qui relèvent du sens postural ;
 - des indices de reconnaissance d'autrui, de son affectivité et de son émotivité ;
 - des signes de son univers symbolique, éthique » (Jorro 2002, 75)
- gimmick, un truc, une (bonne) idée, terme de jazz (une phrase) mais aussi de marketing, de publicité « An innovative stratagem or scheme »
- grain d'analyse, échelle d'analyse : sans doute une variable décisive de la définition du geste et de la distinction avec les notions concurrentes, *compétences, savoir faire, etc.* Voir macro- / micro-
 - « Les modèles didactiques dont nous disposons aujourd'hui sont précieux. Ils nous donnent des macro-instruments d'analyse de ces pratiques et de ces genres scolaires. Il reste à aller observer finement les manières diverses, efficaces ou inhibantes dont les enseignants les

mettent en œuvre, comment ils s'ajustent aux divers publics, comment ils choisissent leurs objets et instruments de travail, comment ils régulent leur travail et celui des élèves, comment ils évaluent, modifient leurs projets didactiques, leurs représentations des possibles des élèves, de la discipline, de l'établissement, etc.

D'où l'idée de reprendre le problème du développement professionnel par le bas : par le réel de la culture professionnelle des enseignants experts ou novices, par leur macro et micro-manières de faire, imitées, inventées, sédimentées, transformées lentement. » (REF 12)

- imprévu, voir *événement*
- improvisation (Perrenoud 1983, Laborde 1999), voir *ajustement* ; « l'improvisation est un concept qui n'a pas pu pénétrer l'ère de la rationalité technique » (Tochon 1994 dans Jorro 2002, 115)
- incident [critique], voir *événement*
- ingenium, voir *kairos*
- interaction de tutelle (Bruner), cf *étayage*
- invariant : « en toute rigueur il faut des quantificateurs universels pour formaliser l'analyse d'un schème. En même temps l'activité engendrée (la conduite observée notamment) présente une certaine variabilité, puisqu'elle dépend des conditions; ce qui est invariant c'est l'organisation de l'activité, pas l'activité elle-même. La plupart des schèmes n'engendrent pas des conduites stéréotypées » (Vergnaud 2001, 5)
- invariants opératoires : dans le modèle de Vergnaud, désigne les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte, forme opératoire de la connaissance, non verbalisée, à la différence de la forme prédicative de la connaissance, exprimée dans un registre sémiotique, verbal, ou autre (graphique...)
« Le système d'invariants opératoires : Il s'agit du système de concepts-en-acte et de théorèmes-en-acte qui permet de penser le réel et d'agir. Les concepts se développent dans l'action et sous tendent les formes d'organisation de l'activité que sont les schèmes. Il n'y a pas d'action possible sans propositions tenues pour vraies sur le réel. Ce sont justement ces propositions tenues pour vraies que j'appelle théorèmes-en-acte, y compris pour d'autres domaines d'activité que les mathématiques. Leur portée est souvent locale (elle l'est toujours dans la phase d'émergence); ils peuvent rester implicites; ils peuvent même être faux » (Vergnaud 2001, 20)
- *kairos* (Jorro 2002, 81 « le sens du moment opportun marque l'implication du praticien, sa disponibilité dans la situation, en particulier son attention à l'autre » ; « cette singularité agit, qui marque le style » Jorro 2002, 81 » ; Jorro 2004, 2006) ; *mêtis*, *phronèsis*, *ingenium* (Sensévy 2005, cite Détiéne et Vernant 1974), *eikazein* (connaissance conjecturale), *eustochia*, (justesse du coup d'œil) ; voir événement.
On pourrait proposer « opportunité » comme traduction, mais cela ne rend pas le reste de l'expression « le sens du moment opportun ».
kairos : «Le temps de l'opération technique n'est pas une réalité stable, unifiée, homogène, sur quoi la connaissance aurait prise; c'est un temps agi, le temps de l'opportunité à saisir, du kairos, ce point où l'action humaine vient rencontrer un processus naturel qui se développe au rythme de sa durée propre. L'artisan, pour intervenir avec son outil, doit apprécier et attendre le moment où la situation est mûre, savoir se soumettre entièrement à l'occasion. Jamais il ne doit quitter sa tâche, dit Platon, sous peine de laisser passer le kairos, et de voir l'œuvre gâchée." Jean-Pierre Vernant, *Mythe et pensée chez les Grecs*, Paris, Maspero, 1965, t. II p. 59.»
<http://agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/Kairos>
- lâcher-prise, Jorro 2002 (dans ERT, pages 9, 48, 153, 169 (Brenas)) (dans REF p. 64 Dufays&Marlair, et tout l'article de Grandaty (REF,188-196) « Le « lâcher prise », un geste professionnel de l'enseignant »). Voir adidactique
- manière de faire (De Certeau) cf. art de faire ; micro- et macro-. Synonymes pour Chevallard : « une manière de faire (...), une technique (du grec technè, « savoir-faire »), une praxis » (Chevallard 2003, 3)

- *métis*, voir *kairos* : Dans la mythologie grecque archaïque, Métis (en grec ancien Ἔϋς / *M tis*, littéralement « le conseil, la ruse ») est une Océanide, fille d'Océan et de Téthys. Elle est la personnification de la sagesse et de l'intelligence rusée.
- **micro- et macro-manières de faire** : « D'où l'idée de reprendre le problème du développement professionnel par le bas : par le réel de la culture professionnelle des enseignants experts ou novices, par leur macro et micro-manières de faire, imitées, inventées, sédimentées, transformées lentement. » (REF 12)
- mode de faire (CD dans ERT page 68)
- modèle didactique (REF), réf. à Bucheton & Chabanne *Ecrire en ZEP, 4 modèles didactiques de l'écriture*
- moment opportun (Jorro 2002), voir *kairos*
- mouvement discursif : François.
- œuvre : Jorro propose d'opposer *travail* et *œuvre*, à la suite de Anna Arendt (1961), selon laquelle l'œuvre disparaîtrait dans l'imaginaire socio-économique du travail :
« préciser ce qui les pousse à accomplir une œuvre, leur œuvre » (Jorro 2002 97). « faire carrière et s'inscrire dans une œuvre, cela ne revient pas à faire la même chose » Jorro 2002 115
La notion d'œuvre à renvoyer à l'opposition travail/art, artisanat, mais aussi à une reconnaissance par le sujet de la singularité de son propre savoir faire, ainsi que de sa dimension symbolique et pas seulement utilitaire ou pratique.
- organisateur (de la pratique enseignante), BRU, cf. Grandaty REF 188
- pattern (comportemental). Sens original « motif (d'un tissu, etc.), « quelque chose qui peut être reproduit » = modèle, structure, invariant... Terme de psychologie.
- pensée comme geste : « il y a des chances pour que l'activité de représentation soit analysable à l'aide des mêmes concepts que l'activité gestuelle, au moins en partie. En d'autres termes, on peut considérer que la pensée est un geste » (Vergnaud 1995, 10-11) ; « Le geste est le meilleur prototype du concept de schème. J'avance la thèse que la pensée est un geste, notamment la pensée mathématique » (Vergnaud 2001, 5)
- performatif : voir *acte de langage*.
- *phronèsis*, voir *kairos* : de *phrèn* dérive encore le verbe *phronein*, qui veut dire « avoir la faculté de sentir et de penser », d'où « vivre », puis « être dans son bon sens, penser, être avisé, prudent ». La *phronèsis*, c'est l'acte de celui qui est capable de *phronein*. C'est donc la pensée, le sentiment, la capacité à comprendre quelque chose, la raison, la sagesse, l'intelligence, et plus spécifiquement, la prudence, la sagesse pratique. On voit donc que ce mot empiète sur les sens de *nous* (intelligence, pensée), de *logos* dans son sens de « raison », de *sophia* (sagesse), voire de *sôphrosunè* (tempérance, prudence), ce qui rend délicat de le traduire par l'un de ces mots. Le mot « prudence » a de nos jours le plus souvent un sens trop restrictif, plus défensif (idée de précautions à prendre, surtout pour sa sécurité) qu'actif.
Si je devais à tout prix utiliser un seul mot pour traduire *phronèsis*, je proposerais « réflexion », ou encore « aptitude à penser », bien que ces termes ne figurent pas dans les dictionnaires, principalement parce qu'ils évitent la confusion avec des mots voisins plus souvent traduits par sagesse (*sophia*), intelligence (*nous*) ou raison (*logos*).
http://plato-dialogues.org/fr/tetra_3/meno/t86d_96d.htm
- postures (Bucheton & Bautier, 1997) : « des formes de l'activité socialement et scolairement pré-construites qui se manifestent dans diverses conduites en partie inconscientes dans l'accomplissement des tâches d'écriture ou de lecture », REF.
- pratiques : terme discuté dans REF, introduction.
- pratiques langagières (Bautier 1995)
- pratiques sociales de référence : J.-L. Martinand, 1982 et 1986.
- praxis : Synonymes pour Chevallard : « une manière de faire (...), une technique (du grec technè, « savoir-faire »), une praxis » (Chevallard 2003, 3)
- praxéologie (nom) (Chevallard 1997, 1999, etc.)
« En toute institution, l'activité des personnes occupant une position donnée se décline en différents types de tâches T, accomplis au moyen d'une certaine manière de faire, ou

technique τ . Le couple $[T, \tau]$ constitue, par définition, un savoir-faire. Mais un tel savoir-faire ne saurait vivre à l'état isolé : il appelle un environnement technologico-théorique $[\theta, \Theta]$, ou savoir (au sens restreint), formé d'une technologie θ , « discours » rationnel (logos) censé justifier et rendre intelligible la technique (tekhnè), et à son tour justifié et éclairé par une théorie Θ , généralement évanouissante. Le système de ces quatre composantes, noté $[T/\tau/\theta/\Theta]$, constitue alors une organisation praxéologique ou praxéologie, dénomination qui a le mérite de rappeler la structure bifide d'une telle organisation, avec sa partie pratico-technique $[T/\tau]$ (savoir-faire), de l'ordre de la praxis, et sa partie technologico-théorique $[\theta/\Theta]$ (savoir), de l'ordre du logos» (Chevallard, 1997)

« En lieu et place de l'expression « connaissances, savoirs et pratiques », j'emploie d'ordinaire un mot qui a le mérite de condenser cette tension et cette solidarité : le mot de praxéologie, qui désigne dans un même souffle la praxis, le savoir-faire, et le logos, le savoir, qui l'accompagne. Le premier objet de la didactique, ce sont donc les praxéologies (*³). La didactique s'occupe de la diffusion (et de la rétention, de la non-diffusion) des praxéologies. » (Chevallard 2003, 2)

BRONNER dans ERT page 17 : « Avec Chevallard (1999) et sa Théorie Anthropologique du Didactique, on dispose d'un concept et d'un outil méthodologique, qu'il nomme praxéologie, pour observer, analyser et évaluer les pratiques des enseignants et des élèves dans une perspective de prise en compte essentiellement du sujet épistémique. De telles pratiques sont modélisées par les unités complexes que constituent les praxéologies et cela à travers plusieurs registres : les types de tâches auxquelles les sujets sont confrontés dans les situations didactiques, les techniques, construites ou en élaboration, qui permettent de réaliser ces tâches, et les technologies qui guident et valident ces techniques. La théorie, le quatrième niveau praxéologique, quand il est présent, justifie l'ensemble de la pratique. Par cet outil, élaboré dans le champ de la didactique des mathématiques, Chevallard s'intéresse aux pratiques en construction comme en mobilisation et met en avant un modèle général de l'activité humaine, qui relie sans hiérarchie théorie et savoir-faire. »

Rapproché de GP par Larguier : « un GP peut être considéré comme une praxéologie relative à une tâche d'enseignement » (REF, 138, elle donne un exemple) et par Bronner (ERT, 144), donc analysable en terme de tâche/technique/technologie/théorie.

– praxéologique (adj.), dans « recherche praxéologique », a un autre sens :

« Entre recherche fondamentale et recherche-action, entre théorie et pratique, et avec pour toile de fond l'éternel débat entre recherche fondamentale et recherche appliquée, la recherche en éducation et en formation cherche à se faire une place. (...) Plutôt que d'appliquer stricto sensu le modèle recherche fondamentale et recherche appliquée des sciences « dures » à la recherche en éducation et en formation, mieux vaut spécifier les caractéristiques de cette dernière et affirmer ses exigences. (...) on peut distinguer deux grands groupes en fonction de leur finalité :

³ On évitera de confondre cet emploi du mot, aussi ouvert qu'il est possible, avec d'autres emplois, plus fermés, que l'on trouve aujourd'hui dans certains secteurs de la formation. Le mot de praxéologie a été utilisé par l'économiste libéral américain d'origine autrichienne Ludwig von Mises (1881-1973), dans un ouvrage paru en 1949 aux États-Unis sous le titre *Human Action: A Treatise On Economics*. Ce mot y désigne, *grosso modo*, « la science de l'action humaine », telle du moins que l'entendait von Mises. Approfondie par divers auteurs – tel le Polonais Tadeusz Kotarbinski (1886-1981), dont paraît en 1965 l'ouvrage *Praxiology: An Introduction to the Sciences of Efficient Action* –, l'approche de von Mises, et le mot qui la porte, sont passés du domaine économique au domaine religieux (notamment en Amérique du Nord) et, de là, se sont insinués jusque dans le domaine de la formation.. L'emploi du mot *praxéologie* en théorie anthropologique du didactique n'appartient en rien à cette lignée notionnelle, quelque intérêt que celle-ci puisse présenter par ailleurs » (Note ibid. de Chevallard)

- Les recherches visant la production de savoirs par l'analyse des faits, des processus, des phénomènes. On parle alors de recherches procédurales, fondamentales, classiques...
- Les recherches visant par la connaissance à la transformation des pratiques. On parle alors de recherches évaluatives, pratiques, praxéologiques, recherches- action, recherches appliquées... »
http://www.formiris2.org/e-recherche/rubriques/rub_boite_outils.htm#typologie
- préoccupation : « dans la théorie du cours d'action (Theureau), à chaque action élémentaire correspond une ou plusieurs préoccupations. Elles sont liées à l'ensemble des possibles ouverts pour l'acteur en fonction de son histoire et sont précisées dans l'action » (Veyrunes, ERT p. 207)
- procédure
- rapport à — (REF) Charlot, Bautier, Rochex, Mosconi...
- régimes de pensée-langage : « régimes de pensée-langage, cognitifs, linguistiques, perceptifs, émotionnels, multiples » (REF 11)
- routine (Bucheton et al. 2005) ; en psychologie cognitive, pas nécessairement péjoratif, désigne des conduites stabilisées, qui ne mobilisent pas d'attention consciente
- routines interactives (Deyrich ERT 185 citant Deleau 1990, *Les origines sociales du développement mental*)
- savoir d'action : Barbier Jean-Marie 1996, *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (Jorro 2002, 8 ; « avoir du métier, c'est bien disposer d'un stock de savoirs d'action en mobilisant toutes les astuces qui garantissent la réalisation de l'action. Mais est-ce suffisant dans le domaine éducatif ? La même question peut être reprise dans le domaine de la formation » Jorro 2008, 118).
Voir sur Savoirs expérientiels, Savoirs d'action, Savoirs théoriques et Savoirs « spirituels », Barbier René 2004, Paris VIII
<http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=291 >
- savoirs d'accomplissement : « savoirs qui puisent dans la corporéité du praticien, dans son champ d'expériences sociales, dans sa biographie et qui se concrétisent dans les gestes professionnels » (Jorro 2002, 118)
- savoir faire
- saynète (François)
- scénario
- schéma d'action
- schème (Kant, Revault d'Allonnes 1920, Piaget 1936). Au cœur du modèle de Vergnaud en did des maths. Une présentation vulgarisée dans Vergnaud 2001. Dans Goigoux & Vergnaud 2005, on a un exemple appliqué à une séance d'apprentissage de la lecture.
« si l'analyse des schèmes suppose l'ana des conduites en situation, les schèmes ne sont pas pour autant des conduites, ce sont des constituants de la représentation » Goigoux & Vergnaud 2005, 9
« Un schème est donc une totalité dynamique fonctionnelle qui organise le déroulement dans le temps et dans l'espace des gestes instrumentaux du bébé. Plus précisément, c'est une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations définie. L'invariance caractérise l'organisation et non l'activité ; le schème n'est pas un stéréotype ; il permet au contraire de traiter la contingence et la nouveauté, ce qui ne serait pas le cas s'il s'agissait d'un stéréotype S'adressant à une classe de situations, c'est un universel. Pour étudier l'activité des individus, notamment les pratiques des enseignants, il est donc nécessaire d'identifier les différentes catégories de situations auxquelles ils sont confrontés - même si les limites de ces catégories ne sont pas hermétiques, ni rigoureusement définies.
Un schème comprend nécessairement quatre composantes :
- un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations ;

- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle, qui s'avèrent décisives pour sélectionner l'information pertinente et générer les actions au fur et à mesure : par exemple lorsqu'un enseignant se trouve face à de nombreux élèves, qui prennent la parole de manière désordonnée ;
- des invariants opératoires, c'est-à-dire des théorèmes-en-actes (propositions tenues pour vraies sur le réel) et des concepts-en-actes (concepts pertinents pour la construction de ces théorèmes-en-acte) ;
- des possibilités d'inférence. »

Vergnaud, La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie, en ligne sur EDUSCOL :

http://eduscol.education.fr/D0126/appe_vergnaud.htm

« Je rappelle donc brièvement mes quatre définitions du concept de schème, de la moins analytique à la plus analytique, puis à la plus formelle :

- 1) un schème est une totalité dynamique fonctionnelle.
- 2) un schème est une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations.
- 3) un schème est nécessairement composé de quatre catégories de composantes
 - un but (ou plusieurs), des sous buts et des anticipations
 - des règles d'action, de prise d'information et de contrôle
 - des invariants opératoires, (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte)
 - des possibilité d'inférences.
- 4) un schème est une fonction qui prend ses valeurs d'entrée dans un espace temporalisé à n dimensions et qui produit ses valeurs de sortie dans un espace également temporalisé à n dimensions : n et n' étant très grands. »
(Vergnaud 2001, 5)

- schème d'action (**Dufays 2005, 11** : « **relèvent davantage de la logique abstraite, globale, conceptuelle** »)
- schème préréflexif disponible (« Ce ne sont donc pas seulement des manques qui caractérisent les difficultés de ces élèves réfractaires mais des rapports à des représentations en actes du « comment faire », des schèmes pré-réflexifs disponibles » (REF)
- schème professionnel : « **une forme organisée et stabilisée de l'activité d'enseignement pour une certaine variété de situations appartenant à une même classe** » (**Goigoux & Vergnaud 2005**)
- schèmes sociaux d'utilisation (**Rabardel 1995**), schèmes sociaux formant le genre professionnel (**Clot 1999**)
- script [**en psychologie ou sémantique**] (« In the [behaviorism](#) approach to psychology behavioral scripts are a sequence of expected behaviors for a given situation. For example, when you enter a restaurant you choose a table, order, wait, eat, pay the bill and leave. People continually follow scripts which are acquired through habit and practice. Following scripts is useful because it saves time and the mental effort of figuring out an appropriate behavior each time a situation is encountered" (Wiki), **cf. l'hyperfamous "script du restaurant", Schank & Abelson 1977**)
- semi-profession : « Le sociologue américain Amitai Etzioni a autrefois contribué à populariser l'idée que le métier de professeur n'est qu'une semi-profession. Publié en 1969, son livre, *The Semiprofessions and their Organisation: Teachers, Nurses and Social Workers* (Free Press, New York), range en effet du côté des semi-professions les métiers d'infirmière, de travailleur social, d'enseignant, en les opposant aux professions d'avocat, de médecin, d'ingénieur. Par contraste avec les professions, les semi-professions sont marquées par le fait de renoncer à se fonder sur un corpus de connaissances théoriques fermes, par la pratique d'une formation relativement courte, par un exercice du métier fortement encadré par une administration et des hiérarchies qui limitent sévèrement leur indépendance " professionnelle ", quand elles ne considèrent pas les gens de métier comme de purs exécutants " (**Chevallard 2003, 12**)
- sens clinique (**Sensevy 2005 Lettre DFLM, cite Foucault 1962**)

- sens pratique (**Sensevy 2005 Lettre DFLM**)
- style [professionnel] **Clot 1999, Clot et al., 2000, Bru 2004, Perrenoud 2001, Jorro 2002 pp. 90 sq.**
 - « Le style est donc un « mixte » qui décrit l'effort d'émancipation du sujet par rapport à la mémoire impersonnelle et par rapport à sa mémoire singulière, effort toujours tourné vers l'efficacité de son travail » (Clot et al., 2000)
 - « le style professionnel n'est pas seulement une affaire de technique, c'est aussi un lieu d'affectivité et d'émotions » (Jorro 2002, 111)
- tâche, voir *activité*
- technique : **Synonymes pour Chevallard** : « une manière de faire (...), une technique (du grec technè, « savoir-faire »), une praxis » (**Chevallard 2003, 3**)
- technique didactique (**Sensévy 2005, 6**)
- théorème-en-acte : : voir *invariants opératoires*. « Il n'y a pas d'action possible sans propositions tenues pour vraies sur le réel. Ce sont justement ces propositions tenues pour vraies que j'appelle théorèmes-en-acte, y compris pour d'autres domaines d'activité que les mathématiques. Leur portée est souvent locale (elle l'est toujours dans la phase d'émergence); ils peuvent rester implicites; ils peuvent même être faux » (**Vergnaud 2001, 20**)
- tissage défini dans Brunet ERT 115 « la capacité de lier entre eux différents éléments d'un point de vue macro ou micro »
- tour de main : voir *art de faire*.
- transposition didactique (**Chevallard, voir TAD s.v. anthropologique**).
- travail : **Meyerson** : « activité forcée » 1948, **idem Wallon, activité dirigée (Clot)**.

Bibliographie

- ARDOINO Jacques (1993) : *L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formative.* Pratiques de Formation-Analyses , Université Paris 8, *Formation Permanente*, 25-26, janvier-décembre 1993. Université Paris VIII.
- ARENDT Hanna (1961) : *Condition de l'homme moderne.* Calmann-Lévy.
- AUSTIN John Langshaw (1962) : *How to do things with words.* Trad. fr. *Quand dire c'est faire*, Le Seuil.
- BARBIER Jean-Marie (dir.) (1996) : *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* "Pédagogie d'aujourd'hui". PUF.
- BARBIER René (1994) : *Le retour du "sensible" en sciences humaines.* Pratiques de Formation/Analyses, Microsociologies. En ligne : <<http://www.barbier-rd.nom.fr/retourdusensible.htm>>. Consulté le 13-07-07.
- BARBIER René (2004) : *Enseigner les savoirs de la grande pauvreté.* En ligne : <http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php?id_article=291>. Consulté le 13-07-07.
- BAUTIER Elisabeth & BUCHETON Dominique (1997) : *Les pratiques langagières dans la classe de français. Quels enjeux, quelles démarches ?* Repères 15, "Pratiques langagières et enseignement du français à l'école". INRP.
- BAUTIER Elisabeth (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales : De la sociolinguistique à la sociologie du langage.* L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. (1996) : *L'analyse des pratiques professionnelles.* L'Harmattan.
- BRONCKART Jean-Paul (1997) : *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme sociodiscursif.* "Sciences des discours". Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BRU Marc (2004) : *Les pratiques enseignantes comme objet de recherche.* In Marcel Jean-François (dir.). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, 288–299. L'Harmattan.
- BRUNER Jerome (1983) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* Textes trad. et présentés par Michel Deleau. 1e éd. 1975. PUF.
- BUCHETON Dominique et al. (1997) : *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel.* CRDP de l'académie de Versailles.
- BUCHETON Dominique (2006) : *Les Gestes professionnels des enseignants et leur empan d'ajustement : dynamiques et logiques d'arrière-plan.* Communication auprès du réseau OPEN, 7-8 nov. 2006, inédit.

- [ERT] BUCHETON Dominique (dir.) (2008a) : *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Publication des travaux de l'Equipe de Recherche Technologique en Éducation (ERTé 40), « Conditions et difficultés d'entrée dans les situations d'apprentissage : les langages, vecteurs de la construction des savoirs », 2004-2006, IUFM de Montpellier. Toulouse : Octares. (sous presse)
- [REF] BUCHETON Dominique & DEZUTTER Olivier (dir.) (2008b) : : *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Actes du symposium : « Des gestes professionnels du maître aux gestes d'étude des élèves : le cas de la classe de français », au colloque du Réseau International de Recherche en Éducation et Formation (REF), septembre 2005, Univ. Montpellier III. Bruxelles : De Boeck. (sous presse)
- CHABANNE Jean-Charles & BUCHETON Dominique (dir.) (2002a) : *Ecrire en ZEP : un autre regard sur les difficultés des élèves*. Versailles : CRDP / Paris : Delagrave.
- CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (2002) : *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth & ROCHEX Jean-Yves (1993) : *Ecole et savoir dans les banlieues. et ailleurs*. "Formation des enseignants". Colin.
- CHEVALLARD Yves (1985-1992) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. 1e éd. 1985. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD Yves (1992b) : Concepts fondamentaux de la didactique : Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*. Marseille, Université Air-Marseille II. Vol. 12,1, 73-112.
- CHEVALLARD Yves (1999a) : *Théorie Anthropologique du Didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD Yves (2003) : *Didactique et formation des enseignants*. Communication aux Journées d'études INRP-GÉDIAPS, Vingt ans de recherche en didactique de l'Éducation Physique et Sportive à l'INRP (1983-2003), Paris, 20 mars 2003. En ligne <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Didactique_et_formation_des_enseignants.pdf>, consulté le 08-07-07.
- CLOT Yves & FAÏTA D. (2000) : *Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes*. Travailler 4. En ligne <<http://www.cnam.fr/psychanalyse/recherche/revue/texteclot4.pdf>>. CNAM.
- CLOT Yves (1998) : *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La Découverte.
- CLOT Yves (1999) : *La fonction psychologique du travail : genres et styles*. PUF.
- CULIOLI Antoine (1990) : *Pour une linguistique de l'énonciation. Tome 1 : opérations et représentations*. Ophrys.
- DANTO Arthur Coleman (1965) : *Basic-Actions*. American Philosophical Quarterly, no 2, 141-148. Pittsburgh.
- DE CERTEAU Michel (1990) : *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*. 1e éd. 1980 en 10/18. Gallimard.
- DE MONTMOLLIN M. (1984) : *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang.
- DELEAU Michel (1990) : *Les origines sociales du développement mental*. Colin.
- DETIENNE M. & VERNANT Jean-Pierre (1974) : *Les ruses de l'intelligence. La métis des Grecs*. Flammarion.
- DUFAYS Jean-Louis (2005) : *La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels : questions méthodologiques et premiers repérages*. La Lettre de l'Association AiRDF 36, 10-14. Namur : AIRDF.
- ERT voir Bucheton 2008a
- ETZIONI Amitai (1969) : *The Semiprofessions and their Organisation: Teachers, Nurses and Social Workers*. New York : Free Press.
- FERNANDEZ, G. (2001) : Le corps, le collectif et le développement du métier. Étude clinique d'un geste de métier à la SNCF. *Éducation permanente*, 146, 27-35.
- FILLMORE C. (1976) : *Frame semantics and the nature of language*. In *Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the Origin and Development of Language and Speech*, Volume 280, 20-32. New York : Academy of Sciences.
- FLANAGAN J.C. (1954) : *The critical incident technique [La technique de l'incident critique]*. Psychological Bulletin, 51, 4, 327-359.
- FRANÇOIS Frédéric (1999) : *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. "Sémantiques". L'Harmattan.

- GOIGOUX Roland (2001) : *Lector in didactica*. In J.P. Bernié (ed.) Apprentissage, développement et significations, 129-153. Bordeaux : Presses Universitaires.
- GOIGOUX Roland (2002) : *Tâche et activité en didactique du français : contribution de la psychologie ergonomique*. In Dolz et al. Actes du 8e congrès de l'AIDFLM, "Les tâches et leurs entours en classe de français", Neuchâtel sept. 2001 [CDROM]. Neuchâtel : AIDFLM.
- GOIGOUX Roland & VERGNAUD Gérard (2005) : *Schèmes professionnels*. La Lettre de l'AIRDF 36, 7-10. Namur : AIRDF.
- GOIGOUX Roland & BERNIÉ Jean-Paul (dir.) (2005) : *Les gestes professionnels*. Dossier de La Lettre de l'AIRDF 36. Namur : AIRDF.
- JORRO Anne (2000) : *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.
- JORRO Anne (2002) : *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- JORRO Anne (2004) : *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation*. Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Université de Laval, Québec, août 2004. En ligne : http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf. Consulté en 07-2007.
- JORRO Anne (2006) : *L'agir professionnel de l'enseignant*. Conférence au séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation, CNAM, Paris, 28/02/2006.
- LEPLAT Jacques & HOC J.M. (1983) : *Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations*. Cahiers de psychologie cognitive 3/1, 49-63. ?
- LEPLAT Jacques (2000) : *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie : Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès.
- LEVI-STRAUSS Claude (1962) : *La pensée sauvage*. Plon.
- MARTINAND Jean-Louis (1982) : *Contribution à la caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences et techniques*, Thèse d'Etat, Université de Paris XI.
- MARTINAND Jean-Louis (1986) : *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- MEYERSON Ignace (1995 [1948]) : *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. 1e éd. Librairie philosophique J. Vrin, 1948. Albin Michel.
- OMBREDANE A. & FAVERGE J-M. (1955) : *L'analyse du travail : facteur d'économie humaine et de productivité*. PUF.
- PASTRÉ Pierre (1992) : *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle : rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées*. Thèse sous la dir. de Gérard Vergnaud. Paris : Université de Paris V.
- PASTRÉ Pierre, MAYEN Patrick, VERGNAUD Gérard (2006) : *La didactique professionnelle (Note de synthèse)*. *Revue Française de Pédagogie* 154, janv.-févr.-mars, 145-198. INRP.
- PASTRÉ Pierre & SAMURÇAY Renan (1995) : *La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences*. *Education permanente* 123, 1995-2, 13-31. CNAM.
- PERRENOUD Philippe (1983) : *La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation*. In *Éducation & Recherche*, 1983, n° 2, pp. 198-212. Repris dans Perrenoud, Ph. : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, chapitre I.
- PERRENOUD Philippe (2001) : *La place de l'analyse du travail réel en formation initiale : transposition et dispositifs*. Texte prolongeant une interv. au Séminaire romand de 3e cycle en Sciences de l'Education, Veysonnaz, oct. 2001.
- PERRENOUD, P. ALTET, M. LESSARD, C. PAQUAY, L. (Eds) (2004) : *Formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle, intégration ou déni mutuel ? "Perspectives en éducation"*. Bruxelles : De Boeck.
- PIAGET Jean (1936) : *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Rééd. 1994. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET Jean (1946) : *La formation du symbole chez l'enfant*. PUF.
- RABARDEL Pierre (1995) : *Les hommes et les technologies. Approches cognitives des instruments contemporains*. Armand Colin.
- RABARDEL Pierre (1999) : *Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie*. Dans *Avec Vygostski*, dir. Y. Clot, pp. 241-266. La Dispute.
- REF voir Bucheton 2008b

- REVAULT D'ALLONNES G. (1920) : *Le mécanisme de la pensée : les schèmes mentaux.* *Revue philosophique*, XC, 161-202. Repris dans *Psychologie française*, 2000, 45. *Revue Philosophique*.
- SCHANK Roger C. & ABELSON Robert P. (1977) : *Scripts, plans, goals, and understanding.* Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- SEARLE John R. (1969) : *Speech acts.* Trad. fr. *Les actes de langage.* Hermann.
- SEARLE John R. (1979) : *Expression and Meaning.* Trad. Fr. *Sens et expression.* Le Seuil.
- SENSEVY Gérard (2005) : *Sur la notion de geste professionnel.* *La Lettre de l'AIRDF* 36, 4-6. Namur : AIRDF.
- THEUREAU Jacques (2000) : *Anthropologie cognitive & analyse des compétences.* In : *L'analyse de la singularité de l'action*, pp. 171-211. PUF.
- THEUREAU Jacques (2002) : *L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique & technologique.* En ligne (20/5/07) <http://www.coursdaction.net/02-Communications/2002-JT-C93FR.pdf>. Edité par l'auteur.
- THEUREAU Jacques (2004) : *Le cours d'action : Méthode élémentaire.* Seconde édition remaniée et postfacée de *Le cours d'action : analyse sémio-logique : essai d'une anthropologie cognitive située*, paru en 1992 aux Editions Peter Lang, Berne. Toulouse : Octares.
- TOCHON François Victor (1993) : *L'enseignant(e) expert(e).* Nathan.
- VERGNAUD Gérard (1996) : *Au fond de l'action, la conceptualisation.* Dans *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, J.-M. Barbier (dir.), pp. 275-291. Première publication dans *Actes de la VIIIe école d'été de didactique des mathématiques*, 1995, pp. 174-185. PUF.
- VERGNAUD Gérard (2001) : *Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance.* Conférence publiée dans les *Actes du Colloque GDM-2001*, Jean Portugais (Ed), *La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation.* ?
- VERGNAUD Gérard (2002) : *La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie.* Document ESCOL, journées "Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants", les 28,29,30 et 31 octobre. Consulté en 07/2007. Escol. http://eduscol.education.fr/D0126/appe_vergnaud.htm
- VERMERSCH Pierre (1994) : *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue.* ESF.
- WEBER Max (1971) : *Economie et société.* Trad. partielle. Plon.
- WIRTHNER Martine (2005) : *En savoir plus sur le travail de l'enseignant dans une perspective didactique.* *La Lettre de l'AIRDF* 36, 14-17. Namur : AIRDF.
- WRIGHT (von) Georg Henrik (1991) : *Problèmes de l'explication et de la compréhension de l'action.* Dans *Théorie de l'action, textes majeurs de la philosophie analytique de l'action*, dir. Marc Neuberger. Bruxelles : Mardaga.