

UN MODÈLE D'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT

Roland Goigoux, Professeur des Universités, Laboratoire PAEDI (JE 2432)
IUFM d'Auvergne et Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France

Conférence donnée le 27 mai 2005 au séminaire inter-IUFM (pôle sud-est) de formation de
formateurs à Carry-le-Rouet

La multifinalité de l'activité

Dans le cadre théorique que nous nous efforçons d'élaborer, nous considérons que l'activité du professeur dépend pour l'essentiel de trois éléments : la situation de travail, les élèves et lui-même. Nous examinons donc simultanément les caractéristiques de l'école en tant qu'institution et contexte social d'exercice du métier, celles des élèves (leurs savoirs et leur rapport au savoir ou à l'école, leurs compétences, leurs comportements individuels et collectifs, etc.) et celles des enseignants (finalités et objectifs, savoirs et savoir-faire, conceptions, valeurs et croyances, expérience et formation). (cf. infra, schéma n°1)

Nous considérons aussi que l'activité d'enseignement est dirigée dans plusieurs directions simultanément, c'est pourquoi nous la qualifions de multifinalisée (Leplat, 1992). Nous distinguons quatre directions principales selon que cette activité est orientée :

- *vers les élèves* : l'enseignant vise à faciliter les apprentissages des élèves, dans différents registres cognitifs et sociaux (instruire et éduquer).
- *vers la classe* : l'enseignant vise à faire vivre le collectif-classe en tant que groupe social qui entretient avec lui des rapports dont les règles ne sont ni totalement données à l'avance, ni définitivement établies. Il cherche à rester maître de ce groupe (Dubet et Martuccelli, 1996) sans perdre de vue les élèves singuliers. Il s'efforce de maîtriser la trajectoire intellectuelle et relationnelle de la classe considérée comme une entité dont il convient d'assurer le fonctionnement et le développement.
- *vers les autres acteurs de la scène scolaire* : l'enseignant consacre une partie de ses ressources à rendre lisible et acceptable (voire à valoriser) son action professionnelle à leurs yeux. Il faut aussi qu'il puisse intégrer son activité à celle des autres : les parents de ses élèves, sa hiérarchie, les enseignants qui ont reçu les élèves les années précédentes et ceux qui les recevront ensuite, les autres enseignants qui agissent simultanément (dans d'autres disciplines, dans des cours particuliers, dans l'aide aux devoirs, etc.), les divers partenaires de la co-éducation.
- *vers l'enseignant lui-même* : l'activité d'enseignement produit des effets sur celui qui l'accomplit à la fois sur le plan physique – fatigue, santé – et sur le plan psychique, celui de

l'accomplissement de soi (Dejours, 1995). Une part des choix de l'enseignant dépend donc des coûts et des bénéfices qu'il peut retirer personnellement de son activité en fonction de ses propres buts, qu'il peut décliner en termes d'objectifs pédagogiques, de valeurs, de fierté professionnelle, d'estime de soi, de confort, de santé, d'intégration à son milieu de travail, de reconnaissance sociale, de déroulement de carrière, etc.

Dans nos travaux antérieurs (Goigoux, 2000-a), nous avons montré les limites d'une réflexion didactique qui postulerait l'existence d'une activité d'enseignement exclusivement orientée par la visée d'un savoir à faire acquérir aux élèves. De la maternelle au collège, les enseignants prennent quotidiennement de multiples décisions dans bien d'autres buts que de favoriser les apprentissages des élèves : par exemple pour préserver l'affection que ceux-ci leur portent, pour ne pas « les mettre en échec », pour maintenir la paix sociale dans la classe, pour entretenir leur propre motivation ou pour économiser leurs forces (Goigoux, 2002-b). Tous s'efforcent de trouver en classe un bien-être suffisant pour « tenir » chaque jour ou « durer » toute une carrière. Ils sont à la recherche d'un équilibre entre deux logiques de planification et de régulation de leur activité : la logique des savoirs enseignés (la logique didactique *stricto sensu*) et la logique de la conduite de la classe (celle de la régulation sociale des échanges et des comportements). Nous avons montré par exemple que la seconde logique peut vite prendre le pas sur la première lorsque les conditions d'exercice se dégradent : plus les difficultés des élèves sont grandes, plus les décisions prises par les professeurs visent avant tout à maintenir « la classe en vie », c'est-à-dire en ordre et en activité, choix qui se fait parfois au détriment des apprentissages (Goigoux, 1999 ; Bautier et Goigoux, 2004).

La multifinalité de l'activité d'enseignement engendre donc des *conflits de critères* (Carter et Doyle, 1987) dont l'étude est au centre de nos analyses. Dans la recherche présentée en troisième partie nous avons tenté d'identifier les dimensions potentiellement antagonistes de l'activité de professeurs des écoles et la manière dont ils parvenaient à réduire les tensions entre des logiques parfois divergentes, bref d'analyser et de comprendre *les compromis* qui assuraient la cohérence de leur pratique. Nous postulons en effet que cette activité s'appuie sur un système relativement cohérent qui leur permet de trouver un équilibre dans leur situation professionnelle et qui autorise le chercheur à interpréter les conduites observées. Pour identifier cette cohérence, nous avons examiné des indices qui échappent parfois partiellement aux acteurs eux-mêmes quand ils sont dans l'action, en mobilisant deux sources d'information différentes : la réalisation de leurs séquences didactiques, d'une part, et leur parole à propos de leur propre activité, d'autre part.

Le modèle d'analyse de l'activité du professeur (MAAP) que nous avons construit et schématisé ci-dessous (schéma n°1) repose donc sur trois entrées qui représentent les principaux déterminants du travail enseignant (ligne du haut) et trois sorties qui figurent les effets de ce travail (ligne du bas). Il peut être considéré comme cyclique dans la mesure où les effets produits par le travail jouent le rôle de nouveaux déterminants, à plus ou moins long terme, pour des cycles d'activité ultérieurs¹ (Leplat, 1997 ; Rogalski, 2005).

¹ On notera que les contenus et les enjeux de savoir n'apparaissent pas dans cette modélisation qui est centrée sur les acteurs (personnes ou institution) du travail scolaire, précisément parce que ces contenus ne peuvent pas être affectés à un seul pôle de l'analyse. Ils sont présents partout : dans les programmes qui fondent la prescription

Insérer ici le schéma n°1 ci-joint

institutionnelle, dans l'évaluation des apprentissages des élèves, dans les connaissances qui déterminent les objectifs des maîtres, etc.

Ce schéma appelle quelques explications complémentaires.

Les prescriptions primaire et secondaire, la tâche effective

Le travail prescrit représente tout ce qui est défini en amont par l'institution scolaire et qui est communiqué à l'enseignant pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail. Ces prescriptions émanent de plusieurs sources liées au pouvoir législatif et au pouvoir exécutif et prennent trois formes principales, complémentaires et interdépendantes (cf. Goigoux, 2002-a, pour une analyse de la prescription dans l'enseignement de la lecture à l'école primaire, en France, entre 1972 et 2002) :

- la publication de programmes d'enseignement et d'instructions qui définissent en amont les attentes de l'institution scolaire à l'égard des maîtres ;
- l'évaluation du travail des enseignants par les corps d'inspection, réalisée au cours de leur activité, mais qui pèse par anticipation sur la conception de celle-ci ;
- l'évaluation des performances scolaires des élèves qui définit ce qui est attendu, en aval, à l'issue de l'activité professionnelle des maîtres.

Cet ensemble constitue ce que nous appelons la prescription primaire du travail² pour la distinguer d'une prescription secondaire émanant des instituts de formation professionnelle. Cette dernière, plus officieuse mais particulièrement prégnante dans les métiers de l'enseignement, est élaborée et diffusée par les formateurs d'enseignants qui non seulement reformulent, interprètent ou concrétisent les recommandations officielles mais développent de surcroît un ensemble d'injonctions autonomes. Ce second ensemble de prescriptions, on le verra plus loin, a des conséquences particulièrement importantes pour les instituteurs et professeurs qui travaillent dans l'orbite d'un centre de formation.

Les prescriptions primaires sont le plus souvent assez générales et peu opérationnelles. Ce sont les enseignants qui les transforment en intentions d'action, qui les spécifient et qui les rendent évaluables, parfois avec l'aide des didacticiens. L'analyse du travail enseignant implique donc de s'intéresser aux tâches redéfinies, c'est-à-dire à la manière dont les enseignants interprètent les prescriptions en fonction des moyens et des ressources dont ils disposent et des contraintes qu'ils se fixent (ou qu'on leur fixe). On appelle « *tâche effective* » la tâche redéfinie réalisée. Elle comporte une représentation du but (l'état final, formulé notamment en termes d'objectifs didactiques et pédagogiques), mais également les contraintes et les ressources dont dispose le professeur ainsi que les critères et les degrés de réussite qu'il prend en considération. En d'autres termes, une tâche effective peut être décrite dans la mesure où l'on parvient à expliciter les buts et les conditions d'exécution effectivement pris en compte par le professeur. On peut dès lors considérer *l'activité de l'enseignant* comme la réponse qu'il met en œuvre pour réaliser la tâche qu'il se donne.

² Pour étudier le travail prescrit, puis le travail réel, nous avons recours à une analyse des tâches des enseignants, en retenant la définition que la psychologie ergonomique donne à cette notion (en l'opposant à celle d'activité) : « 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 et Hoc, 1983, p. 50). La tâche représente donc ce qui est à faire.

Un intercalaire entre travail prescrit et travail réel : le genre professionnel

Lorsque nous étudions le travail enseignant, nous nous intéressons donc aux objectifs que les professeurs se donnent à eux-mêmes en réponse aux prescriptions de l'institution scolaire. Nous inférons ces objectifs à partir des éléments observables durant les séquences didactiques mais aussi à partir des commentaires des enseignants qui laissent entrevoir combien la redéfinition des tâches d'enseignement dépend des ressources offertes par leur milieu de travail. Chaque enseignant en effet puise dans *le répertoire des actes convenus* que l'histoire de son métier a retenus. Cet ensemble de schèmes sociaux que nous nommons, à la suite d'Yves Clot (1999), le genre professionnel, est un corps d'évaluations partagées qui règle l'activité personnelle de façon tacite et marque l'appartenance à un groupe. Nous attribuons au concept de genre, importé en psychologie ergonomique à partir de Bakhtine, deux fonctions principales : une fonction de mémoire du métier et une fonction adaptative. Nous considérons en effet que les schèmes socialement construits, « gamme sédimentée de techniques intellectuelles et corporelles tramées dans des mots et des gestes de métier » (Clot, 1999, p.45), sont autant de ressources pour l'action du professeur. C'est pourquoi, dans notre modèle, nous considérons le genre professionnel comme *un intercalaire social entre le travail prescrit et le travail réel* : il permet aux enseignants de filtrer, d'opérationnaliser et réorganiser les éléments des multiples prescriptions qui leur sont adressées. Dans l'exemple que nous développerons plus bas, son étude nous permettra de mieux comprendre comment les instituteurs conçoivent les objets et les objectifs de leur enseignement de la lecture.

Régulation et contrôle de l'activité d'enseignement en fonction de l'activité des élèves et de leurs acquisitions

Peu analysée dans le domaine scolaire (Maurice, 1996-b), la question de la régulation et du contrôle³ de l'activité constitue un objet important de la psychologie ergonomique (Faverge, 1966 ; Amalberti, 1991 ; Guérin *et al.* 1991). Dans ce champ, on peut considérer l'enseignement du français comme un cas particulier de gestion d'un environnement dynamique (Hoc, 1996 ; Cellier *et al.*, 1996 ; Amalberti et Hoc, 1998) dans la mesure où les acquisitions des élèves évoluent avec le temps, non seulement en fonction de l'activité du maître, mais aussi du fait de la dynamique propre des processus d'apprentissage et de l'influence d'interventions extra-scolaires (Robert et Rogalski, 2000). On peut dès lors admettre que le professeur dispose, d'une part, « d'une représentation de la dynamique propre des acquisitions qu'il souhaite faciliter » et, d'autre part, « d'une représentation des effets de son action en interaction avec la dynamique du processus d'acquisition » (Rogalski, 2000, p. 37). C'est pourquoi, selon nous, l'étude de la régulation et du contrôle de l'activité d'enseignement peut s'organiser autour de trois problèmes :

³ « La régulation consiste à fixer des objectifs qui constituent des tâches, à définir des priorités entre ces tâches, à allouer des ressources pour leur réalisation (temps à passer, effort à fournir), à décider de l'abandon d'une tâche ». « Le contrôle est constitué par les activités qui, une fois la tâche fixée, concourent à sa réalisation [...] (programmation des actions, activités de surveillance de l'exécution, de diagnostic et de récupération d'incidents, d'évaluation des résultats de l'action) ». (Richard, 1995, p. 273).

- La manière dont le maître modifie sa représentation de l'évolution des processus d'enseignement et d'apprentissage au cours de son activité : comment avance la leçon ? Quels progrès font les élèves ? Que sait le maître du savoir des élèves, à quoi cela lui est-il utile ? Quelle part de régulation (redéfinition de nouveaux objectifs) peut intervenir en cours de séquence ?
- La prise en compte des éléments de diagnostic utiles au contrôle de l'action en classe (donc sous de fortes contraintes temporelles). Ce diagnostic ne peut être conduit que sur la base d'inférences dans la mesure où les apprentissages réalisés par les élèves ne peuvent être évalués que par l'intermédiaire d'indices : quelle est la nature de ces indices traités par le maître (indicateurs attentionnels, indicateurs de réussite, indicateurs de procédures ?) et quel est le statut du groupe - classe dans cette observation ? (L'enseignant considère-t-il la classe comme une unité, un ensemble de sous-groupes relativement homogènes, des individus différenciés ?) Quel rôle jouent l'anticipation et la planification des tâches dans l'élaboration du diagnostic ?
- Les modalités de contrôle utilisées par le maître. Comment traite-t-il les éléments qui permettent un contrôle immédiat (par exemple un *feed-back* donné par un élève au cours d'une séquence) et ceux qui ont de longs délais de réponse (par exemple les progrès des élèves au terme d'une année scolaire) ? Quelles sont les variables de commande de l'action didactique dont il dispose (gestion du temps didactique, rôle du questionnement et de l'évaluation, etc.) pour réguler son activité d'enseignement ?

Les instruments professionnels

Qu'il s'agisse du choix des tâches et de leur ordonnancement dans le temps ou de la mise en œuvre des moyens de sa réalisation, l'activité d'enseignement est largement tributaire des instruments dont dispose le maître. C'est pourquoi nous avons intégré une dimension instrumentale dans notre modèle en ayant une nouvelle fois recours à la psychologie ergonomique et, plus précisément, aux travaux de Pierre Rabardel (1995, 1999) qui subdivise cette dimension en deux composantes :

- les *artefacts*, matériels ou symboliques, qui vont des objets les plus simples (les affichages muraux de la salle de classe par exemple) aux plus complexes, comme les « méthodes » de lecture ou les manuels scolaires. Ces artefacts peuvent être utilisés en présence des élèves et en leur absence, au moment de la préparation ou de la correction du travail qu'ils ont réalisé.
- les *schèmes d'utilisation* associés, résultant d'une construction personnelle ou de l'appropriation de schèmes professionnels préexistants. Ils ont une dimension privée puisqu'ils sont propres à chaque individu et s'inscrivent dans la mémoire personnelle des sujets en tant que ressources mobilisables. Mais ils ont également une dimension sociale : communs aux membres d'un même milieu de travail (l'école), il convient de les considérer comme des *schèmes sociaux d'utilisation* c'est-à-dire des ressources inscrites dans la mémoire impersonnelle du collectif professionnel. À ce titre, ils sont une composante du genre.

Il faut souligner que les instruments ne sont pas totalement indépendants les uns des autres : ils s'organisent au contraire en un système d'ensemble (Lefort 1982, Minguy 1997) dans lequel ils sont complémentaires et partiellement redondants, ce qui contribue à assurer une meilleure flexibilité et une relative adaptabilité des ressources dont dispose le maître pour traiter la diversité des situations d'enseignement. Nous considérons dès lors l'activité instrumentée comme le

résultat d'une tension entre, d'une part, les exigences normatives de l'instrument et les prescriptions professionnelles et, d'autre part, les efforts que fait le maître pour « *réélaborer, restructurer, resingulariser les artefacts et les modalités de l'usage* » pour son propre compte (Rabardel, 1995, p. 14).

Nous nous situons donc dans la perspective ouverte par Vygotski avec le concept d'acte instrumental (Vygotski, 1925/1994) pour étudier comment l'évolution des artefacts influence l'activité des professeurs et provoque l'apparition, la disparition ou la recomposition de tâches didactiques. Sur ce point encore, nous cherchons à pallier les insuffisances de la didactique « classique » qui néglige aussi le pôle enseignant lorsqu'elle conçoit de nouveaux artefacts. Ceux-ci sont le plus souvent élaborés en fonction d'une analyse rigoureuse des savoirs à enseigner et des processus d'acquisition des élèves mais sans prendre en compte les savoir-faire et les conceptions des maîtres qui sont appelés à les utiliser. Rien, pourtant, ne permet d'affirmer que les instruments qui se sont révélés efficaces pour conduire une recherche-innovation (et produire des effets sur les élèves) sont intrinsèquement pertinents pour l'enseignement ordinaire ni que l'utilisation qu'en feront les maîtres correspondra aux intentions des concepteurs. Faute de disposer d'un modèle de l'utilisateur, les innovations se soldent parfois par de cuisants échecs lorsqu'elles s'éloignent du cercle étroit de leurs concepteurs⁴ (Robillard, 1995) ! En d'autres termes, pour que les nouveaux outils didactiques contribuent à l'amélioration des apprentissages de tous les élèves, il nous paraît indispensable, dès leur conception, de modéliser et d'intégrer la question de leur usage par tous les enseignants. Cette démarche présente en outre l'avantage d'envisager avec plus de force les effets structurants des instruments sur l'activité des maîtres.

[...]

Le texte ci-dessus constitue un extrait d'un chapitre d'ouvrage (à paraître fin 2005) coordonné par A. Mercier et C. Margolinas (UMR ADEF) et dont voici la référence exacte :

Goigoux, R. (2005). Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français In A. Mercier & C. Margolinas (Eds.), *Balises en didactique des mathématiques*, Grenoble : La pensée sauvage.

Et dont voici la bibliographie complète :

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.

Amalberti, R., Montmollin, M. et Theureau, J. (dir.) (1991). *Modèles en analyse du travail*. Liège : Mardaga.

Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Bernie Jean-Paul (Dir.), 2001, *Apprentissage, développement et signification*, Talence : Presses Universitaires de Bordeaux.

⁴ Les opérateurs n'utilisent pas toujours les artefacts comme les concepteurs pouvaient s'y attendre. Ce fait empirique constitue, depuis les travaux initiaux de Ombredane et Favergé (1955), une donnée de base de l'ergonomie et de la psychologie de langue française, où on considère l'inventivité des opérateurs comme une marque essentielle de l'intelligence au travail (de Montmollin, 1992).

- Bernié, J.P. et Goigoux, R. (2005) (coord.). *Quels concepts pour quelle analyse de l'activité du professeur ?* Dossier thématique de la revue de l'association internationale de recherche en didactique du français : La lettre de l'AiRDF, n°36.
- Bernié, J.-P. (1998). Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle. In M. Brossard et J. Fijalkow (Eds.). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes* (pp. 151-201). Bordeaux : P.U.B.
- Boutet, J. (Ed.) (1995). *Paroles au travail*. Paris : L'harmattan.
- Bronckart, J.-P., Plazaola Giger, Itziar (1998). La transposition didactique. Histoire et perspective d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97/98, 35-58.
- Canelas-Trevisi, S., Moro, C., Schneuwly, B. et Thévenaz, T. (2000). L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères*, 20, 143-162.
- Carter, K. et Doyle, W. (1987) Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (Ed.) *Exploring teachers' thinking*. (pp. 147-160). London : Routledge and Kegan.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet, Vol. 4*, 661, 49-68.
- Cellier, J.M., De Keyser, V. et Valot, C. (1996). *La gestion du temps dans les environnements dynamiques*. Paris : PUF.
- Chiss, J.L., David, J. et Reuter, Y. (1995, rééd. 2005). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.
- Clot Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2001). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 6, 7-42.
- Clot, Y., Prot, B. et Werthe, C. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, n°146, 12-37.
- Dabène, M. (1995). Quelques étapes dans la construction des modèles. In J.-L Chiss et al.(Eds), *Didactique du Français. Etat d'une discipline* (pp. 11-32). Paris : Nathan.
- Daguzon, M. (2003). *Les processus d'influence de la prescription sur les pratiques d'enseignement*, Mémoire de DEA sous la direction de S. Maury et R. Goigoux, Sciences de l'Éducation, Université Paris V.
- Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie à la recherche de ses principes*. Toulouse : Octarès.
- Dejours, C. (1993). *Travail. Usure mentale* (Deuxième édition). Paris : Bayard.
- Dejours, C. (1995). *Le facteur humain*. Paris : PUF.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : E.S.F.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Ducancel, J. (1996). Les parcours des savoirs dans l'enseignement du français à l'école. In C. Raïsky et M. Caillot (Eds), *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Faverge, J.-M. (1966). L'analyse du travail en terme de régulation. In J.M. Faverge et al. (Eds.) *L'ergonomie des processus industriels* (pp.33-60). Bruxelles : éditions de l'institut de sociologie de l'université libre de Bruxelles.
- Goigoux, R. (1994). Six (bonnes) raisons et deux (jolies) manières de décrire les pratiques d'enseignement initial de la lecture. *Les Entretiens Nathan. (Actes IV): Enseigner, apprendre, comprendre*. Paris, Nathan, 17-49.
- Goigoux, R. (1996) Présentation d'un outil d'analyse des interactions de tutelle maître/élève au cours de tâches de lecture de texte. In Bouchard, R. et Meyer J.C. (Eds.) *Les métalangages de la classe de Français*, (pp.104-108), Saint-Cloud : D.F.L.M..
- Goigoux, R. (1998-a) La psychologie cognitive ergonomique : un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de Français. In Bautier, E. et Bucheton, D. (Eds)

- « Pratiques enseignantes et activités des élèves dans la classe de Français ». *Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM)*. 21 ; 56-61
- Goigoux, R. (1998-b) Les interactions de tutelle dans les processus de conceptualisation de la langue écrite. In J. Dolz et J-C. Meyer (Eds.) *Activités métalangagières et enseignement du Français*, Bern ; Peter Lang. 23-46.
- Goigoux, R. (1999). *Le travail des professeurs face aux collégiens en grande difficulté de lecture*. Bordeaux ; troisième colloque international d'actualité de la recherche en éducation et formation (CD Rom, publication AECSE)
- Goigoux, R. (2000-a), *Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté*. Suresnes : CNEFEI.
- Goigoux, R. (2000-b). Comprendre le travail enseignant pour mieux le transformer, In DESCO (Ed.), *L'analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré*. Actes du second séminaire national de la direction des enseignements scolaires du Ministère de l'Éducation Nationale, (p. 58-74), Paris : Ministère de l'Éducation Nationale ; diffusion C.R.D.P. de Versailles.
- Goigoux, R. (2001-a). Recherche en didactique du Français : contribution aux débats d'orientation. In M. Marquillo Larruy (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du Français*. (pp.125-132) . Poitiers : Les Cahiers Forell.
- Goigoux, R. (2001-b). Lector In Didactica. In J-P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations*. (pp.129-153). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Goigoux, R. (2002-a). 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*. Actes du XXXVII^{ème} congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française. Aix-en-Provence : GREACT (pp. 77-84).
- Goigoux, R. (2002-b). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, n°138, 125-134. .
- Goigoux, R. (2002-c). Tâche et activité en didactique du français : l'apport de la psychologie ergonomique. In J. Dolz et ali. (Eds) *Les tâches et leurs entours en classe de français. (Conférence invitée ; VIII^{ème} colloque international de didactique du français langue maternelle)*, Université de Neuchâtel (CD ROM DFLM).
- Goigoux, R. (2004). Pratiques et méthodes d'enseignement de la lecture, In D. Périsset-Bagnoud, E. Pagnossin et D. Martin (Eds.) *L'apprentissage de la lecture* (pp.37-56). Lausanne : HEP. (Texte de la contribution à la *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture* organisée par le P.I.R.E.F., Paris, Ministère de la Recherche, en décembre 2003).
- Goigoux, R. (sous presse). Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. In B. Schneuwly et T. Thévénaz (Eds.) : *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue première*, Genève : De Böeck.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2003). Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle, *Repères*, 27, 45-53.
- Goigoux, R., Margolinas, C. et Thomazet, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle, *Bulletin de psychologie*, numéro spécial : Fonctionnement / développement : perspective historico-culturelle , 57 (1) 469, 65-69.
- Goigoux, R. et Vergnaud, G. (2005). Schèmes professionnels. In Goigoux et Bernié (Eds.) *Quels concepts pour quelle analyse de l'activité du professeur ? La lettre de l'ARDF*, n°36.
- Guérin F. et al. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer*. Montrouge : Éditions de l'ANACT.
- Halté, J-F. (1992). *La didactique du Français*. Paris : PUF.
- Halté, J-F. (1993) (dir.). *Inter-actions*. Metz : Université de Metz
- 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

- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : E.S.F.
- Lefort, B. (1982). L'emploi des outils au cours de tâches d'entretien. *Le travail humain*, 45, 307-316.
- Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (2 tomes). Octares : Toulouse.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Leplat, J. et Hoc, J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3/1, 49-63.
- Marquillo Larruy, M. (Ed.) (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du Français*. Poitiers : Forell.
- Maurice, J.-J. (1996-a). Problèmes multiplicatifs : l'expérience de l'enseignant, l'action effective de l'élève. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 16, 323-348.
- Maurice, J.-J. (1996-b). Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue Française de Pédagogie*, 114, 85-96
- Minguy, J.L. (1997). Concevoir aussi dans le sillage de l'utilisateur. *International Journal of Design and Innovation Research*, 10, 59-78
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2001). « Interactions acquisitionnelles en contexte: Perspectives théoriques et enjeux didactiques », in *Le Français dans le Monde*, n° spécial : *Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones*, pp. 107-142.
- Montmollin, M. de, (1992). The future of ergonomics : hodge podge or new foundation. *Le Travail Humain*, Tome 55, 2, 171-181.
- Nonnon, E. (1999). Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire, *Pratiques*, 103-104, pp.116-148.
- Ombredane A. et Faverge J.M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF
- Pastré, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré et P. Casper (Eds.) *Traité des sciences et des techniques de la formation (403-416)*. Paris : Dunod.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en Français. *Pratiques*, 97/98, 7-34.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. (1999). Éléments pour une approche instrumentale en didactique des mathématiques. In M. Bailleul (Ed.), Actes de la 10ème École d'été de didactique des mathématiques : Évolution des enseignants de mathématiques, rôle des instruments informatiques et de l'écrit (pp. 33-41). Caen : ARDM.
- 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.,
- Richard, J.-L. (1995). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.
- Robert, A. et Rogalski, J. (2000). A contribution to the analysis of teachers' practices to deal with teachers' training issues. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4.
- Robillard, G. (1995). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Rogalski, J. (2000). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Apports des concepts et méthodes de psychologie ergonomique pour l'analyse de l'activité de l'enseignant. *Actes du XXVII^{ème} Colloque COPIRELEM* (pp. 45-66). Limoges: IREM.
- Rogalski, J. (2005). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions, *@ctivités*, 1 (2), 103-120. <http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf>
- Romian, H. (1989). Des recherches-action pour l'enseignement du français. In H. Romian et al. (Eds.), *Didactique du français et recherche-action* (pp. 7-37). Paris : INRP.

- Romian, H. (1996). Savoir lire à l'école primaire. In C. Garcia-Debanco et coll. (Eds.), *Didactique de la lecture. Regards croisés* (pp. 55-74). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, CRDP Midi-Pyrénées.
- Ropé, F. (1989). Aspects socio-institutionnels et intellectuels d'une discipline en émergence : la didactique du Français langue maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 89, 35-46.
- Ropé, F. (1991). *La didactique du français, une discipline en émergence*. Paris : éditions universitaires/INRP.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique. In J.L. Chiss, J. David et Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français, État d'une discipline* (pp. 47-62). Paris : Nathan.
- Schneuwly, B. (1997). Psychologie et pédagogie : le paradigme psychopédagogique et son contraire. *Skhôle*, 7, 27-44.
- Schwartz, Y. (1988). *Expérience et connaissance du travail*. Paris, Messidor : Éditions Sociales.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tabucchi, A. (1997). *La gastrite de Platon*. Editions Mille et une nuits.
- Terssac, de, G. (1992). *L'autonomie dans le travail*. Paris : PUF.
- Terssac de, G. et Maggi, B. (1996). Autonomie et conception. In G. de Terssac et E. Friedberg (Eds.), *Coopération et conception* (pp. 243-267). Toulouse : Octarès.
- Thévenaz, T. et Schneuwly, B. (sous presse.) : *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue première, Bruxelles*, Genève : De Boeck.
- Vergnaud, G. (1987). Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances chez l'enfant, *Psychologie*, sous la direction de J. Piaget (pp. 821-844). Paris : La Pléiade.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vygotski, L. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, Trad.). *Société française*, 50, 35-47.