

Savoirs en action : une analyse de la cognition située en contexte de classe à Brazzaville.

Auteur 1 : Guy MOUSSAVOU

Guy MOUSSAVOU

Ecole Normale Supérieure, Université Marien Ngouabi et Institut National de Recherche en Sciences Sociales et Humaines (INRSSH), Brazzaville, République du Congo

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : MOUSSAVOU .G (2025). « Savoirs en action : une analyse de la cognition située en contexte de classe à Brazzaville », African Scientific Journal « Volume 03, Numéro 30 » pp: 1580– 1596.



DOI : 10.5281/zenodo.16652512
Copyright © 2025 – ASJ



Résumé

Cet article explore la manière dont les enseignants du primaire, exerçant dans les circonscriptions scolaires de Djiri, Talangä I et Mougali II à Brazzaville (République du Congo), mobilisent une cognition située dans leur activité quotidienne.

Dans un contexte institutionnel marqué par des prescriptions officielles souvent déconnectées des réalités pédagogiques, l'acte d'enseigner exige des ajustements constants et une réflexivité ancrée dans l'expérience.

À travers une démarche qualitative de type compréhensif, s'appuyant sur des observations de classe, des entretiens semi-directifs et une grille d'analyse thématique, l'étude met en évidence cinq dimensions fondamentales structurant la cognition située : la dimension écologique du travail enseignant, l'expérience réflexive, l'apprentissage social, l'intellectualisation du travail et les théories personnelles.

Les résultats révèlent que la professionnalisation des enseignants repose largement sur leur capacité à interpréter les situations pédagogiques, à ajuster leurs pratiques et à construire collectivement des savoirs d'action contextualisés.

L'article plaide pour une reconnaissance institutionnelle de la réflexivité pédagogique et recommande l'intégration systématique de la cognition située dans les dispositifs de formation initiale et continue.

Il s'agit ainsi de repenser le développement professionnel enseignant non comme une simple transmission descendante de normes, mais comme une co-construction active, fondée sur l'analyse de l'expérience et des réalités du terrain.

Mots-clés : cognition située, réflexivité pédagogique, professionnalisation enseignante, analyse de pratiques, environnement scolaire, République du Congo.

Abstract

This article explores how primary school teachers, working in the Djiri, Talangaï I and Mougali II school districts in Brazzaville (Republic of Congo), mobilize situated cognition in their daily activity.

In an institutional context marked by official prescriptions often disconnected from pedagogical realities, the act of teaching requires constant adjustments and reflexivity rooted in experience. Using a comprehensive qualitative approach based on classroom observations, semi-structured interviews and a thematic analysis grid, the study highlights five fundamental dimensions structuring situated cognition: the ecological dimension of teaching work, reflective experience, social learning, the intellectualization of work and personal theories.

The results reveal that the professionalization of teachers is largely based on their ability to interpret pedagogical situations, adjust their practices and collectively construct contextualized action knowledge.

The article argues for institutional recognition of pedagogical reflexivity and recommends the systematic integration of situated cognition into initial and in-service training programs.

The aim is to rethink teacher professional development not simply as a top-down transmission of standards, but as an active co-construction, based on a shared understanding of the teacher's role in the world.

Keywords: situated cognition, pedagogical reflexivity, teacher professionalization, practice analysis, school environment, Republic of Congo.

INTRODUCTION

1.1 Contexte général

L'exercice du métier d'enseignant en République du Congo se déploie dans un **environnement institutionnel normatif**, caractérisé par la mise en œuvre de prescriptions pédagogiques centralisées visant à garantir une homogénéité des pratiques et une amélioration de la qualité de l'éducation.

Ces prescriptions, bien qu'orientées vers une logique d'efficacité et de performance, **restent souvent déconnectées des dynamiques contextuelles qui régulent les situations d'enseignement-apprentissage.**

En effet, le hiatus entre les orientations officielles et la réalité concrète du travail enseignant constitue une constante dans le paysage éducatif congolais.

Le **contexte de travail des enseignants** est marqué par une pluralité de contraintes systémiques, structurelles et didactiques. Parmi celles-ci, on note la **diversité cognitive et sociale des apprenants**, la **prédominance de l'imprévisibilité dans les interactions en classe**, la **rigidité curriculaire**, ainsi qu'un **accès limité aux ressources pédagogiques et technologiques.**

Ces éléments, loin d'être marginaux, affectent de manière significative la mise en œuvre effective des tâches prescrites. Dès lors, les enseignants sont contraints de recourir à des **mécanismes d'ajustement, d'arbitrage et de régulation**, qui traduisent une gestion stratégique de leur activité.

Dans une telle configuration, l'application mécanique du prescrit devient inopérante. Les enseignants sont amenés à développer une **posture réflexive** fondée sur une analyse située de leur action.

Cette posture engage un processus de reconstruction du sens de l'agir pédagogique à partir de l'expérience, de l'interaction avec l'environnement, et des rétroactions contextuelles.

C'est dans cette dynamique que s'inscrit le concept de **cognition située**, défini dans les travaux de Lave et Wenger (1991), puis approfondi dans les approches socioconstructivistes du développement professionnel.

La **cognition située** repose sur l'hypothèse selon laquelle les savoirs professionnels ne se déclinent pas exclusivement dans des formes déclaratives ou procédurales dissociées du contexte.

Au contraire, ils se développent **dans et par l'action**, en fonction des affordances du milieu, des contraintes temporelles, des opportunités d'apprentissage, et des interactions sociales.

L'enseignant devient alors un **acteur réflexif**, dont l'expertise se constitue en réponse à la complexité du terrain, à travers un processus de structuration progressive des savoirs d'expérience.

Dans cette optique, étudier la cognition située dans l'activité enseignante revient à interroger **la manière dont les praticiens mobilisent, transforment et régulent leurs savoirs professionnels en situation réelle**.

Il s'agit de dépasser une vision normative du métier pour en saisir la dynamique, la variabilité et l'ancrage contextuel.

Ce positionnement scientifique permet d'éclairer les processus de professionnalisation sous l'angle de la réflexivité, de l'adaptabilité et de la coproduction des savoirs dans l'action.

1.2 Problématique

Face à l'exigence croissante de qualité et d'efficacité dans les systèmes éducatifs, le Ministère congolais en charge de l'éducation mise sur la mise en œuvre stricte des normes pédagogiques. Or, dans la pratique quotidienne, de nombreux enseignants appliquent ces prescriptions de manière mécanique, sans intégrer les spécificités de leurs contextes de travail.

Cette situation soulève une interrogation fondamentale : **comment les enseignants construisent-ils une cognition située leur permettant de gérer, d'interpréter et d'enrichir leurs pratiques pédagogiques à partir de leur expérience de terrain ?**

L'étude vise ainsi à identifier les processus, logiques et facteurs qui contribuent à l'émergence de cette forme de pensée professionnelle contextualisée.

L'intérêt de mener une telle recherche réside dans le fait d'offrir les éléments de lecture qui permettront aux enseignants de s'approprier la cognition située et ou distribuée comme outil d'analyse de la réflexivité pédagogique quotidienne de transmission des savoirs en classe.

1.3 Objectifs de la recherche

Objectif général :

L'objectif principal de cette recherche est de **caractériser la cognition située comme grille d'analyse de la réflexivité pédagogique** dans l'activité enseignante, en particulier dans les contextes scolaires de Djiri, Talangaï I et Moungali II.

Objectifs spécifiques :

- Identifier les connaissances des enseignants relatives à la cognition située dans leur pratique quotidienne.
- Déterminer les mécanismes réflexifs à l'œuvre dans la professionnalisation des enseignants en situation.

- Mettre en évidence les variables contextuelles influençant l'émergence de la cognition située.

1.4 : Question de recherche

La problématique ainsi élaborée, nous amène à poser la question de recherche de manière suivante : comment se construit la cognition située dans l'activité enseignante en classe ?

De cette question de recherche découle les questions secondaires suivantes :

- **En quoi la dimension écologique du travail enseignant influence-t-elle la manière dont les enseignants s'adaptent à la complexité et à la dynamique de leur environnement scolaire ?**
- **Comment l'expérience réflexive permet-elle aux enseignants de prendre du recul et d'ajuster leurs pratiques professionnelles en contexte réel ?**
- **De quelle manière l'apprentissage social, fondé sur les interactions entre pairs, contribue-t-il au développement des compétences professionnelles des enseignants ?**
- **Comment le processus d'intellectualisation du travail enseignant se manifeste-t-il dans la transition d'une tâche prescrite à une action pédagogique contextualisée et pensée ?**
- **En quoi les théories personnelles, issues de l'histoire de vie et des représentations professionnelles des enseignants, influencent-elles leurs choix pédagogiques au quotidien ?**

1.5 Hypothèse de recherche

L'étude postule que la cognition située dans l'activité enseignante se construit à partir d'une logique combinée de réflexion sur et dans l'action. Cette posture réflexive est structurée autour de cinq dimensions interdépendantes, qui constituent les variables fondamentales de l'analyse :

- **La dimension écologique** du travail enseignant, qui intègre la complexité et la dynamique du milieu scolaire.
- **L'expérience réflexive**, qui permet une prise de recul sur les pratiques professionnelles.
- **L'apprentissage social**, fondé sur l'interaction, l'imitation et le partage entre pairs.
- **L'intellectualisation du travail**, révélant un passage de la tâche prescrite à une action pensée et adaptée.

- **Les théories personnelles**, issues des parcours de vie, de la mémoire professionnelle et des représentations internes de l'enseignement.

MÉTHODOLOGIE

2.1 Paradigme de recherche

La présente étude s'inscrit dans une approche qualitative relevant du paradigme **compréhensif**. Cette orientation méthodologique vise à interpréter les représentations, les pratiques et les logiques d'action des enseignants dans leur contexte réel d'exercice, en valorisant la subjectivité des acteurs et la complexité des situations vécues.

Le choix du paradigme compréhensif permet de privilégier l'analyse en profondeur des pratiques pédagogiques à travers la voix et l'expérience des professionnels de terrain.

2.2 Milieu de l'étude

L'enquête a été conduite dans trois circonscriptions scolaires représentatives de la diversité éducative de Brazzaville : Djiri, Talangaï I et Moungali II. Ces zones ont été retenues en raison de leur diversité démographique, de leurs conditions d'enseignement contrastées, ainsi que de leur accessibilité logistique pour le chercheur. Ce choix permet d'observer les pratiques dans des environnements pédagogiques hétérogènes, tout en assurant la comparabilité des situations.

2.3 Population et échantillonnage

L'étude s'est appuyée sur un échantillon raisonné composé d'enseignants de différents cycles scolaires, présentant une variété d'expériences professionnelles, de niveaux de formation et d'ancienneté.

Le croisement des variables telles que l'âge, le niveau de diplôme, l'expérience professionnelle et l'établissement d'origine a permis de garantir la représentativité des profils dans une perspective de saturation qualitative.

Ce choix méthodologique vise à faire émerger des logiques d'action diversifiées et à enrichir l'analyse comparative entre enseignants expérimentés et novices.

2.4 Techniques de collecte des données

Trois principales techniques ont été mobilisées pour la collecte des données empiriques :

- L'observation in situ, conduite dans les classes, a permis de recueillir des éléments objectifs et contextuels sur les comportements professionnels, les interactions pédagogiques et les ajustements opérés par les enseignants face aux imprévus.
- Les entretiens semi-directifs, menés individuellement auprès des enseignants, ont permis d'accéder à leurs discours, à leurs représentations de l'enseignement, à leurs expériences réflexives ainsi qu'à leurs stratégies de gestion de classe.

- Une grille d'analyse inspirée des travaux de Le Boterf (sur la mobilisation des compétences) et de Perrenoud (sur la réflexivité professionnelle) a été utilisée comme cadre structurant pour interpréter les données, tout en laissant une marge de souplesse pour les spécificités contextuelles.

2.5 Démarche analytique

L'analyse des données s'est appuyée sur une démarche thématique et inductive, articulée autour des cinq variables fondant l'hypothèse de recherche :

1. La **dimension écologique** du travail enseignant,
2. L'**expérience réflexive** comme forme d'apprentissage professionnel,
3. L'**apprentissage social** dans les collectifs enseignants,
4. L'**intellectualisation du travail** à travers la construction de stratégies professionnelles,
5. Les **théories personnelles** mobilisées par les enseignants dans leur pratique quotidienne.

Cette démarche a permis de dégager des récurrences significatives, d'identifier des typologies de pratiques et de mieux comprendre comment la cognition située se manifeste et se construit dans des situations pédagogiques concrètes.

RÉSULTATS

3.1 La dimension écologique du travail enseignant

Les données recueillies révèlent que l'environnement immédiat de la classe constitue un système complexe et dynamique, marqué par une série de tensions et d'exigences simultanées. Les enseignants doivent faire face à l'imprévisibilité des situations (interventions inattendues d'élèves, incidents techniques, changements d'emploi du temps), à la **simultanéité** des événements (gestion collective et individuelle des apprentissages, régulation des comportements, maintien de l'attention) et à l'urgence de la prise de décision. À cela s'ajoute la visibilité publique de leur action pédagogique, qui les oblige à justifier en permanence leurs choix devant des observateurs internes (élèves, collègues) et parfois externes (inspecteurs, parents).

Ce contexte d'intervention exige une adaptabilité cognitive et émotionnelle constante. Comme le souligne Doyle (2001), les situations d'enseignement sont rarement linéaires : elles exigent des arbitrages permanents et une capacité à "lire la classe", à anticiper et à improviser. Les enseignants développent ainsi des stratégies de navigation professionnelle, consistant à ajuster en temps réel leurs comportements, leurs contenus, voire leurs objectifs, en fonction de la situation vécue.

Cette dimension écologique de l'action enseignante constitue un terreau fertile pour le développement d'une cognition située, car elle oblige les praticiens à penser en acte, à contextualiser chaque décision pédagogique, et à apprendre de leurs expériences dans un va-et-vient permanent entre théorie implicite et réalité mouvante.

3.2 L'expérience réflexive comme modalité d'apprentissage professionnel

Les résultats des entretiens révèlent une nette distinction entre enseignants expérimentés et novices en matière de réflexivité.

Les enseignants disposant d'une ancienneté significative (10 ans et plus) sont plus enclins à analyser a posteriori leurs pratiques, à identifier les erreurs comme des opportunités d'apprentissage, et à ajuster leurs dispositifs pédagogiques en fonction des retours d'expérience. Ils mettent en œuvre des processus de réflexion dans l'action (réagir intelligemment face à l'imprévu) et de réflexion sur l'action (élaborer une analyse critique des choix opérés).

Les enseignants débutants, quant à eux, restent davantage centrés sur la conformité au prescrit. Leur manque de recul, souvent lié à une insécurité professionnelle, limite leur capacité à tirer des leçons de l'expérience.

Néanmoins, la formation continue, lorsqu'elle est articulée à l'analyse de pratiques, permet à ces jeunes enseignants de progressivement intégrer une dimension réflexive à leur travail.

Il en ressort que l'expérience ne se traduit pas automatiquement en compétence : elle doit être travaillée, discutée, et mise en forme dans un processus d'apprentissage continu.

3.3 L'apprentissage social dans les dynamiques professionnelles

Les pratiques observées montrent que les enseignants ne développent pas leurs compétences en vase clos.

Au contraire, l'apprentissage professionnel passe largement par **l'interaction sociale** : observation des collègues, échanges informels en salle des maîtres, coanimation de cours, mentorat, participation à des communautés de pratiques.

Ces interactions constituent un levier puissant de développement professionnel, car elles permettent le partage d'outils pratiques, de réflexions critiques, mais aussi de normes implicites qui régulent le travail collectif.

L'imitation de modèles perçus comme légitimes anciens enseignants, encadreurs pédagogiques, formateurs favorise l'acquisition de nouveaux savoir-faire et de nouvelles postures professionnelles.

Cet apprentissage social prend sens dans une logique de cognition distribuée, où les connaissances circulent au sein d'un collectif et sont reconstruites en situation.

Il conforte l'idée selon laquelle la compétence professionnelle ne se résume pas à un capital individuel, mais se forge dans l'action partagée et la réflexivité collective.

3.4 L'intellectualisation du travail enseignant

Une tendance significative se dégage chez les enseignants interrogés : le rejet progressif d'une application mécanique des prescriptions didactiques au profit d'une démarche interprétative et contextualisée.

Ce phénomène témoigne d'un processus d'intellectualisation du travail, dans lequel l'enseignant cesse d'être un simple exécutant pour devenir un acteur stratégique de l'apprentissage.

Les enseignants les plus avancés dans ce processus ne se contentent plus de suivre des directives : ils adaptent, modifient, voire créent leurs propres dispositifs pédagogiques.

Ils analysent les situations, évaluent les effets de leurs choix, et construisent des réponses pédagogiques fondées sur une logique d'efficacité, d'équité et d'éthique professionnelle.

Ce processus nécessite une combinaison de ressources : connaissances théoriques, maîtrise des programmes, intelligence contextuelle, mais aussi capacité à problématiser l'action.

Il constitue l'un des marqueurs d'une cognition située aboutie, dans la mesure où il traduit la capacité à penser son travail dans un rapport critique et adaptatif au réel.

3.5 Les théories personnelles comme ressources implicites

Enfin, l'étude met en lumière le rôle fondamental des théories personnelles dans la structuration de l'activité enseignante. Ces théories ne sont pas toujours explicites, mais elles orientent en profondeur les pratiques.

Elles proviennent de l'histoire de vie de chaque enseignant : leur parcours scolaire, leur expérience d'élève, leur culture familiale, leurs lectures, ou encore les modèles qu'ils ont intégrés de manière informelle.

Certaines pratiques pédagogiques, bien que non enseignées formellement, se transmettent par imprégnation, par observation ou par mimétisme.

Ces convictions personnelles sur la nature de l'enfant, sur l'acte d'apprendre, sur la discipline en classe influencent les choix pédagogiques, les manières de gérer les conflits, les formes de relation instaurées avec les élèves.

Ces théories personnelles constituent un noyau identitaire, parfois en tension avec les prescriptions institutionnelles.

Elles peuvent constituer un frein à l'innovation, mais aussi un levier puissant de créativité lorsqu'elles sont interrogées, discutées et intégrées dans une posture réflexive.

DISCUSSION

4.1 Analyse croisée des résultats

L'ensemble des résultats montre que la cognition située ne relève pas d'un savoir théorique ou d'une stratégie consciente.

Elle est souvent implicite, incarnée dans les gestes professionnels, dans les ajustements quotidiens et les choix pédagogiques micro-situés. Les enseignants gèrent le décalage entre prescriptions et réalités par des stratégies adaptatives, souvent non formalisées, mais riches de significations.

La cognition située se manifeste dans la capacité à mobiliser des ressources en contexte, à interpréter les situations et à agir de manière pertinente. Elle apparaît ainsi comme un processus de professionnalisation à part entière, reposant sur l'expérience, la réflexivité, et l'appartenance à un collectif professionnel.

4.2 La professionnalisation par la réflexion

L'analyse des pratiques, individuelle ou collective, joue un rôle crucial dans la montée en compétence des enseignants.

Réfléchir à son action, la mettre en mots, la partager, permet de la transformer en connaissance professionnelle.

Cette réflexivité transforme l'expérience en apprentissage, le vécu en compétence, le tâtonnement en savoir-agir.

C'est dans cette perspective que la cognition située devient un **levier de professionnalisation**, en ce qu'elle transforme le rapport au travail, en intégrant les incertitudes comme des opportunités de développement.

4.3 Implications pratiques pour la formation

Les résultats suggèrent plusieurs pistes d'action pour renforcer la professionnalité enseignante :

- Intégrer la cognition située dans les curricula de formation initiale, en rendant visibles les savoirs implicites du métier.
- Favoriser les dispositifs de formation en alternance, basés sur l'analyse de pratiques réelles.
- Renforcer les collectifs de travail dans les établissements scolaires (groupes de parole, communautés de pratiques, tutorat entre pairs).
- Former les formateurs à accompagner la réflexivité, non seulement comme méthode, mais comme compétence à part entière.

4.4 Limites de l'étude

Deux principales limites sont à relever :

- La délimitation géographique : l'étude se concentre sur trois circonscriptions de Brazzaville, ce qui limite la généralisation des résultats à l'ensemble du pays.
- La méthodologie qualitative : bien qu'elle permette une analyse fine des pratiques, elle ne donne pas accès à une mesure statistique généralisable des effets.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'analyse de l'activité enseignante à travers le prisme de la cognition située permet de mettre en lumière la complexité et la richesse du travail pédagogique au sein des établissements scolaires congolais.

Contrairement à une vision techniciste de l'enseignement, qui se limite à l'application rigide de prescriptions officielles, les résultats de cette recherche montrent que l'acte d'enseigner est un processus contextualisé, dynamique et hautement réflexif.

Les enseignants évoluent dans un environnement instable, imprévisible, où les décisions doivent être prises rapidement et en tenant compte de multiples facteurs simultanés.

Dans ce contexte, la cognition située apparaît comme une compétence professionnelle centrale : elle permet aux praticiens de construire un savoir-agir adapté aux réalités du terrain, en mobilisant des ressources personnelles, sociales et institutionnelles.

La réflexivité pédagogique émerge comme une modalité privilégiée d'apprentissage et de développement professionnel.

Elle permet aux enseignants de prendre du recul sur leurs pratiques, de les interroger, de les ajuster, et parfois de les transformer.

En ce sens, la professionnalisation ne repose pas uniquement sur la formation initiale ou continue, mais aussi et surtout sur la capacité à apprendre de l'expérience, en situation, à travers une posture critique et ouverte.

Recommandations

Au regard des résultats de cette étude, plusieurs recommandations peuvent être formulées pour renforcer la professionnalisation des enseignants à travers la valorisation de la cognition située:

- La reconnaissance institutionnelle de la réflexivité pédagogique : il s'agit de considérer la réflexion sur l'action non comme un luxe ou une démarche secondaire, mais comme un axe fondamental de la compétence professionnelle. Cela suppose de donner aux enseignants le temps, l'espace et les moyens de réfléchir à leur pratique.
- L'émergence de formations centrées sur l'analyse de l'action : la formation initiale et continue devrait intégrer des dispositifs permettant aux enseignants de décoder leurs pratiques, de problématiser leurs gestes professionnels et d'identifier les logiques d'action qui les sous-tendent. Les analyses de pratiques, les entretiens d'explicitation ou les portfolios réflexifs en sont des exemples pertinents.
- Le renforcement des collectifs de développement professionnel : le travail collaboratif entre pairs, dans des espaces sécurisés et bienveillants, favorise l'apprentissage social, la mutualisation des savoirs, et la co-construction de réponses pédagogiques adaptées. Ces collectifs qu'ils soient informels ou structurés constituent des vecteurs puissants de diffusion de la cognition située.

Perspectives de recherche

Plusieurs pistes peuvent être envisagées pour prolonger cette recherche :

- Étendre l'étude à d'autres zones géographiques ou à d'autres niveaux d'enseignement afin de comparer les dynamiques de cognition située dans des contextes variés.
- Approfondir l'analyse des interactions entre les dispositifs institutionnels (programmes, inspections, évaluations) et les logiques de réflexivité individuelle.
- Développer des outils d'évaluation qualitative de la réflexivité pédagogique, susceptibles d'accompagner les enseignants dans leur parcours de professionnalisation.

En définitive, cette recherche contribue à la reconnaissance d'un enseignement réfléchi, conscient, et engagé, fondé sur une compréhension fine de la réalité éducative.

En intégrant la cognition située dans les démarches de formation et de pilotage pédagogique, le système éducatif congolais peut espérer renforcer la qualité de son enseignement et accompagner les enseignants dans la construction d'un métier à la fois exigeant, humain et porteur de sens.

Bibliographie

- BANDURA, A.** (1980). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- DOYLE, W.** (2001). "Ecological Approaches to Classroom Management." In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed.), Washington: AERA, pp. 231-253.
- LAVE, J. & WENGER, E.** (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LE BOTERF, G.** (1997). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- PERRENOUD, P.** (1994). *Savoirs, savoir-faire, compétences : le temps des ambiguïtés*. Paris : Le Harmattan.
- PERRENOUD, P.** (2001). *Former des enseignants réflexifs : Professionnalisation et développement personnel*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P.** (2002). "Le métier d'enseignant au XXI^e siècle : entre tâches prescrites et compétences professionnelles". *Revue française de pédagogie*, n°138, pp. 111-143.
- TARDIF, M. & LESSARD, C.** (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- WITTORSKI, R.** (2007). *La professionnalisation : une approche sociologique*. Paris : Le Harmattan.