

PEUT-ON FORMER LES ENSEIGNANTS NOVICES À LA RÉFLEXION DES EXPERTS ?

François TOCHON

Résumé. La formation des enseignants a souvent été élaborée selon un concept théorique tenant peu compte du contexte interactif de la classe. Un paradigme récent de recherche sur la réflexion des enseignants tente au contraire d'analyser les pratiques de pédagogues chevronnés, celles-ci étant susceptibles d'être transférées dans une formation plus pragmatique et mieux contextualisée. Cet effort prometteur ne peut aboutir que si l'institution sépare clairement le rôle des formateurs de celui des évaluateurs des enseignants, puisque le langage de la pratique nécessite la libre expression.

Abstract. Teacher education has often been conceived according to a theoretical ideal which did not take into account the interactive context of classroom. On the contrary, a recent research paradigm on teachers' thinking tends to analyze expert practice and so gives the basis for a more suitable and contextualized teacher education model. This promising effort can only succeed if the institution does clearly separate teacher education from teacher evaluation and assessment, for the language of practice implies a freedom of expression.

Cet article analyse les sources de recherche susceptibles de définir le contenu d'une préparation clinique de l'enseignant lors de sa formation initiale (1). Il aborde la recherche experts/novices en psychologie cognitive, et son application à la profession enseignante au sein du nouveau paradigme sur la « pensée des enseignants », paradigme descriptif ethno-phénoménologique et cognitiviste dont l'impact, récent, est considérable en Amérique du Nord et dans les sciences de l'éducation en général. Le passage de la description du fonctionnement de l'enseignant expert à des modèles prescriptifs de formation est problématique ; cependant, plusieurs modèles de formation initiale se sont inspirés de la recherche cognitiviste et proposent des stages de « réflexion sur la pratique », tant il est vrai que d'une part la théorie ne suffit plus et que d'autre part le processus métacognitif de repenser sa propre action et d'avoir un recul « théorisant » sur sa pratique est moteur de progrès.

(1) Étant entendu qu'il s'agit ici du développement de la compétence professionnelle indépendamment de la culture générale indispensable à l'enseignement.

L'enseignement « réflexif » ou réfléchi vise à combler le vide entre pratique et théorie : entre la tâche réelle et la tâche idéale existe un gouffre que seule une pratique prolongée et réfléchie saurait combler.

LA PENSÉE-EN-ACTION DES ENSEIGNANTS CHEVRONNÉS

Schon (1) fournit un des cadres conceptuels les plus réputés pour l'explication de la pensée-en-action des professionnels dans des domaines comme l'architecture, l'ingénierie, la psychothérapie ou l'enseignement. Le travail expert, selon Schon, a sa base dans les cognitions implicites fondées dans la situation même. La résolution des problèmes professionnels jaillit d'un répertoire de connaissances pratiques générant des exemples, des cas ou des anecdotes. Ces métaphores génératrices permettent de comprendre les événements nouveaux par recadrages successifs, en une conversation réfléchie avec la situation par le moyen d'une action particulière. Le « discours récursif » (back-talk) engendré par l'action devient le fondement d'une recherche et d'une réponse ultérieure, qui se construit petit-à-petit en une « théorie du cas unique ». Cette quête incessante du terrain ne sépare pas les fins et les moyens mais les définit interactivement dans le cadrage d'une situation. La pensée n'est pas séparée de l'action, la décision est spontanée en fonction des nombreuses routines intériorisées. L'expérimentation étant son mode d'action, la mise en œuvre se construit en recherche (2).

La capacité d'enseigner est une connaissance en situation. Il ne suffit pas d'établir des prédicteurs de réussite comme dans le paradigme processus-produit, il faut tenir compte des processus conceptuels et comportementaux nécessaires dans le contexte réel de la classe. Cette perspective conduit à considérer la formation des enseignants comme une expérience construite pour développer l'expertise dans l'accomplissement des tâches de la classe, dans les deux domaines interreliés de la gestion de classe et de la « mise en actes » du plan d'études.

La bonne gestion de la classe, dans ce cadre, comporte au moins trois dimensions :

1. la conception de systèmes de travail adaptés au contexte de la classe ;

(1) Schon (1983).

(2) Schon (1983), p. 68.

2. la communication claire du système de travail aux élèves;

3. la guidance des événements de la classe pour faire en sorte que le système de travail fonctionne dans des limites raisonnables. La recherche sur la gestion de la classe et le travail d'instruction indique que le plan d'études et l'enseignement sont enchâssés dans le réseau complexe des événements de la classe; on peut se demander si la connaissance de l'enseignant expert n'est pas elle-même, de façon similaire, structurée par les événements (1). L'enseignant doit en venir à comprendre le plan d'études et l'instruction en termes d'événements, dans leur association constante aux conditions concrètes de l'interaction en classe. Et les moyens de transmettre les fondements de cette connaissance experte du contexte à des novices en formation initiale paraissent problématiques.

LA CONNAISSANCE DES EXPERTS

L'expertise pédagogique est un domaine récent d'investigation (2). Dans d'autres secteurs professionnels, on remarque que les experts sont mieux à même de se remémorer des faits et modèles de leur domaine que les novices. Les experts ont une faculté d'encodage et d'élaboration de l'information dans leur mémoire de travail supérieure; ils retiennent mieux l'information pertinente, sont plus sensibles aux structures et modèles sous-jacents à l'information. Dans les tâches verbales, leur haut niveau d'inférence leur permet de discriminer l'information selon son degré de pertinence. Ils rassemblent l'information de manière plus efficace et ont un accès plus rapide et meilleur aux souvenirs utiles. Des recherches ont été menées sur l'expertise dans des secteurs aussi divers que les jeux d'échecs ou de bridge, la musique, le sport, la pratique politique, le diagnostic médical, la résolution de problèmes en physique.

Deux généralisations importantes peuvent être tirées de cette littérature (3):

a) l'expertise est matière de spécialisation et de connaissance spécifique au domaine;

b) la connaissance de l'expert est organisée en fonction des capacités d'interpréter les faits et d'être efficace.

(1) CARTER & DOYLE (1987), CARTER & DOYLE (à paraître), *op. cit.*

(2) La place manque pour donner une bibliographie complète; voir les revues de BERLINER (1987), CARTER & DOYLE (1988), CLARK (1988a), SMITH (1988), TOCHON (1988 et 1989b).

(3) CARTER & DOYLE, à paraître.

L'activité de l'expert est métacognitive dans le sens où elle procède d'une recherche de la connaissance sur la connaissance. Pour cette raison, de nombreux systèmes de formation ont été conçus depuis quelques années visant la « réflexion-en-action ». Beaucoup de formateurs d'enseignants, par exemple, estiment que l'aptitude à la recherche-action en classe est un excellent moteur de perfectionnement tant en formation continue qu'en formation initiale, mais, avant d'examiner ces systèmes, il semble utile d'examiner les difficultés propres à la définition d'un expert dans le domaine pédagogique.

Le paradigme d'études sur la pensée des enseignants a développé depuis le début des années 80 un secteur de recherche tâchant de différencier enseignants chevronnés, et novices ou postulants (1). Des méthodes de recherches nouvelles ont été élaborées pour permettre l'identification et la description du traitement de l'information spécifique des enseignants experts en opposition à celui des novices, et pour modéliser la pensée des experts au moment de l'instruction ou des tâches de gestion (2).

Carter et collègues (3), par exemple, confrontent les connaissances des enseignants experts, novices et postulants, en les plaçant devant une tâche expérimentale proche d'une situation réelle. Les sujets doivent déterminer les implications de ce dont ils se souviennent des informations données en vue de l'instruction, de la planification de leçon et de l'organisation de la classe. Les résultats montrent que les experts diffèrent des novices dans le traitement de l'information sur les élèves, dans leur négligence de l'information émanant du collègue précédent, dans leur catégorisation, dans leurs stratégies, dans leur préparation mentale, dans leurs routines de prise de contact et de gestion.

L'expertise semble être une question de compétence spécialisée plutôt que d'intelligence générale supérieure, et de mise en relation constante de la réalité avec des modèles d'interprétation intériorisés, souvent organisés selon le critère binaire de « typicalité »: les réactions aux événements sont fonction de leur attribution à la classe des éléments typiques ou atypiques. L'enseignant expert décèle dans son environnement tout événement atypique qui peut l'amener à

(1) Voir notamment BERLINER (1987), CLARK (1988), SMITH (1988), TOCHON (1988).

(2) DOYLE (1986), CARTER & DOYLE (1987).

(3) CARTER et al. (1987).

prendre une décision de changement ou d'adoption. En ce sens, l'expert est un professionnel qui réfléchit sans cesse, sur la base des images de cas intériorisées par l'expérience.

FORMER LES NOVICES À LA PENSÉE DES EXPERTS ?

La transposition de la description à des modèles prescriptifs de formation n'est pas simple et pose quantité de problèmes non résolus, à tel point que certains (1) en viennent à postuler que l'enseignant peut s'informer de la recherche pour élargir ses réserves de savoir personnelles, constitutives de sa « théorie implicite » de l'enseignement, mais qu'en aucun cas le chercheur ne devrait construire des modèles didactiques dont il est de toute façon difficilement capable de mesurer l'impact et l'opportunité (2). Clark propose un va-et-vient entre praticien et chercheur-consultant dans la ligne de la recherche-action. D'autres voix s'élèvent pour indiquer les possibilités d'une étude des différences de stratégies entre enseignants novices et chevronnés. Berliner (3) estime du devoir du chercheur d'enquêter sur des modèles qui puissent avoir une utilité directe sur le terrain.

Outre le danger de dogmatisme inhérent à toute didactique, un problème soulevé par le transfert des connaissances de la recherche dans la formation tient à l'ignorance de la manière dont les novices se transforment en experts. Premièrement, la connaissance experte est spécifique à la tâche et à la situation. Deuxièmement, la plus grande part de cette connaissance est tacite. La difficulté de déterminer le processus même du progrès oblige les formateurs à tenir compte du temps nécessaire à l'assimilation des routines qui permettent l'expertise.

Le mieux serait que les expériences de formation initiale aient un haut degré de validité contextuelle. Le but serait de développer une riche connaissance déclarative et procédurale structurée par les événements courants de la classe. La formation pourrait être centrée sur la résolution de problèmes situationnels à partir d'événements typiques liés à l'enseignement. Ainsi, la formation initiale devrait fournir à la fois des occasions de pratiquer l'analyse et la réflexion sur les événements d'enseignement et de nombreuses possibilités de conver-

(1) CLARK (1988a), *op. cit.*

(2) VERLOOP (1987).

(3) BERLINER (1987), *op. cit.*

ser avec des praticiens experts sur les problèmes rencontrés, dans un cadre non évaluateur (1). L'expertise ne semble pas transmissible par un autre moyen que l'expérience dans la durée, et la réflexion intense sur l'expérience.

L'ENSEIGNEMENT « RÉFLÉCHI » DANS LA FORMATION

L'« enseignement réfléchi » est un terme courant depuis peu dans le débat sur la nature de la formation professionnelle. Une littérature croissante relève l'importance de la réflexion et de l'« auto-directivité » comme processus formateur (2). Plusieurs pays reconnaissent déjà le rôle de la réflexion, de l'auto-évaluation et du jugement professionnel, et le traduisent dans des programmes de formation (3). Un livre a été publié récemment sur l'usage de la réflexion dans la formation des enseignants de l'école primaire (4).

Des termes comme « pédagogie radicale », « formation en recherche », « réflexion-en-action », « formation à la décision », « formation à la résolution de problème » se réfèrent tous à la même notion d'une réflexion nécessaire au bon déroulement du processus de formation, malgré quelques variations de surface (3).

La notion de réflexion, amenée par Dewey, reprise par Schon, implique une approche de la formation propre aux sciences appliquées : le professionnel apprend à cadrer et recadrer un problème tandis qu'il travaille dessus, testant ses interprétations et ses solutions en combinant action et réflexion, pour décider de ce qui doit être fait. Une autre source majeure d'influence sur le concept d'enseignement réfléchi vient de l'École de Recherche sociale de Francfort ; les travaux d'Habermas (5), en particulier, ont inspiré le concept de réflexion en tant qu'auto-détermination dans la conscience du contexte. Ce concept soutient d'ailleurs tout un courant de recherche-action et de formation de l'« enseignant-chercheur » en situation (6).

(1) CARTER & DOYLE (à paraître), *op. cit.* ; CALDERHEAD (à paraître).

(2) ERAUT (1985), HANDAL & LAUVAS (1987), cités par CALDERHEAD (1988).

(3) Voir CALDERHEAD (1988), *op. cit.*

(4) POLLARD & TANN (1987).

(5) HABERMAS (1974).

(6) CARR & KEMMIS (1986), GOYETTE & LESSARD-HEBERT (1987), HUGON & SEIBEL (1988).

Une multiplicité de modèles ont été utilisés pour soutenir différentes approches de formation. Le concept de réflexion s'est introduit dans des programmes de développement d'aptitudes comportementales ou dans des programmes de conscientisation critique, dont les divergences fondamentales témoignent que ce concept reste fluctuant et reçoit des applications diverses. Malgré la croissance accélérée du corps de recherche sur la pensée des enseignants, peu d'efforts ont été accordés au test empirique des modèles de « formation à la réflexion ».

L'enseignement réfléchi concerne plus que la cognition : il inclut des processus métacognitifs de comparaison, d'évaluation et de prise de position personnelle. La recherche sur ces processus suggère que la réflexion de l'enseignant-apprenti, à cet égard, est généralement superficielle (1), même après des cours de « formation à la réflexion ». Les enseignants novices semblent plutôt portés à éviter toute analyse et évaluation de leur propre pratique pour assurer une certaine confiance en soi leur permettant de « survivre » aux premières années pénibles pendant lesquelles ils doivent s'approprier non seulement le matériau des contenus en le transposant d'une manière assimilable, mais encore une série de modèles de comportement appropriés pour la gestion interactive de la classe.

Les méthodes pédagogiques et les connaissances de contenu introduites en formation initiale ont peu d'influence sur les actions subséquentes des candidats (2). Il semble acquis, depuis les travaux de Bartholomew (3), qu'une formation des enseignants de type universitaire même centrée sur le mode de réflexion des experts, serait en grande partie inadéquate. Même si la formation théorique encourage l'enseignant à user d'une argumentation libéraliste, la forme de socialisation et de pression existant lors des études pédagogiques encourage le développement de conceptions « objectivantes » de la connaissance, des vues fragmentaires du plan d'études, et une vision de l'apprenant proche d'une image d'Épinal, celui-ci restant le réceptacle passif des connaissances officielles que la formation officielle apprend à « séquencer ».

(1) CALDERHEAD (1987), FEIMAN-NEMSER & BUCHMANN (1987), BORKO et al. (1988).

(2) GRANT (1981), HODGES (1982), KATZ & RATHS (1982) cités dans la revue de littérature de ZEICHNER et al. (1987).

(3) BARTHOLOMEW (1976), cité par CALDERHEAD (1988).

Une formation à la réflexion ne peut se concevoir que dans le va-et-vient avec la pratique, hors contrainte ; c'est-à-dire, par exemple, avec le maître d'application (non chargé officiellement d'évaluer) plutôt qu'avec le méthodologue dont dépend le diplôme pédagogique. Les novices apprennent très vite à distinguer le discours officiel de la réalité, et discernent les rôles et fonctions après quelques semaines. Ils savent quoi dire ou ne pas dire à qui, et filtrent toute allusion à leur enseignement. Calderhead (1) décèle clairement deux discours chez les novices. Le discours sur l'enseignement réel dont on n'ose s'entretenir qu'avec les collègues ou le maître d'application, si ce superviseur n'a aucun rapport à rendre, s'oppose au discours sur l'enseignement idéal, tenu par et pour l'institution, et avec le méthodologue chargé d'évaluation. Tant que ces contraintes ne seront pas levées, il sera impossible de former les enseignants adéquatement.

Le discours théorique est un discours idéal et décontextualisé. L'expert est un as du contexte dont la théorie reste implicite (2). Enseigner l'expertise par cours théorique relève donc de l'aberration.

Apprendre à enseigner n'est PAS un processus à deux étapes : 1. apprendre la théorie et 2. la mettre en pratique. Cette idée sur laquelle sont fondées de nombreuses formations procède d'une logique rationnelle constamment démentie par la réalité des pratiques professionnelles. L'inadéquation des logiques de formation professionnelle presque générale actuellement, tient à l'absence d'une réflexion contextualisée, en situation, et au pouvoir laissé à l'université de dénaturer les pratiques. La réflexion sur la pratique n'a rien d'un savoir universitaire.

La plupart des enseignants en viennent à critiquer leur programme de formation initiale pour ne pas leur avoir « donné » des routines pratiques qu'ils ont gagnées de collègues ou d'ateliers ultérieurs. Les formations d'enseignants tiennent à ce que les novices comprennent un certain nombre de positions théoriques et les tensions associées à diverses pédagogies. Mais ce programme s'adresse à des individus déjà confortablement installés dans une pratique et n'ayant plus de difficultés à gérer le quotidien. Ce n'est pas un programme de formation pratique. La formation se **TERMINE** curieu-

(1) CALDERHEAD (à paraître), *op. cit.*

(2) À ce point que l'explicitation par le vétéran de ses propres stratégies, qui caractérise l'aide au novice, représente pour l'enseignant chevronné un réel effort et une forme importante du développement professionnel continué (CLARK, 1988 b).

sement au moment où les novices vont COMMENCER à acquérir de l'expérience; or, ce n'est que quand ils auront de l'expérience que les novices se poseront des questions théoriques (1).

Personne ne songe à écouter l'avis des novices et chacun parle de « mettre la théorie en pratique », au point que l'absence de relation entre théorie et pratique échappe à tout le monde.

A. L'expérience est la source de la sélection et du traitement de l'information; l'expérience, qui inclut la pratique d'enseignement, forme le sens de ce qui est retenu de la théorie et des sources d'information;

B. Si la théorie doit établir une relation avec la pratique, ce ne peut être que dans l'alternance de deux phases d'une MÊME ACTIVITÉ UNIQUE et « non comme deux domaines indépendants liés par un acte de foi » (2).

Ces deux côtés d'une même pièce définissent bien la polarité d'une recherche-action formatrice, d'une réflexion dans la théorisation de sa propre pratique qui pourrait se développer de façon formative avec l'aide régulière de collègues expérimentés. Le rôle concertatif et modélisateur du maître d'application (non chargé d'évaluation) a un impact relevé par plusieurs recherches (3) dans la construction de schèmes comportementaux « organisateurs du terrain » (4). Il semble que ce mode de concertation pratique sur des événements concrets soit le seul moyen d'envisager de façon réaliste la transmission, en situation, du savoir des experts. Ce mode de formation date d'avant l'école et à une validité plus que millénaire.

CONCLUSION

Plusieurs sources de recherche récentes semblent susceptibles de définir le contenu d'une formation clinique de l'enseignant visant à développer ses compétences professionnelles. Au contraire du paradigme processus-produit qui ne prend en compte ni le contexte d'action ni les motivations intrinsèques des enseignants lorsqu'ils agissent, le paradigme d'étude sur la pensée des enseignants fournit des données réalistes sur les conditions de la classe, les besoins des novices et les qualités déployées par les enseignants chevronnés. Ce nouveau

(1) RUSSELL (1987a).

(2) RUSSEL (1987b).

(3) ZEICHNER et al. (1987), CALDERHEAD (à paraître), *op. cit.*

(4) TOCHON (1989b).

paradigme met en question les modes de formation théoriques (l'édifice magistral de la pédagogie par objectifs par exemple), et démontre leur inadéquation aux réalités du terrain pédagogique. Dès lors, la formation doit être repensée, en termes de contextualisation des pratiques et de regard réfléchi de l'apprenant sur sa propre expérience. Plutôt que d'imposer un modèle a priori, généralité, il semble plus indiqué de partir de l'expérientiel et des cas vécus pour amener les candidats à créer en commun des ressources pour la résolution des problèmes (a) de gestion interactive principalement, et (b) de transposition didactique des contenus. Ce n'est qu'après plusieurs années d'expérience en classe que l'enseignant est à même de tirer profit d'éventuelles théorisations et de leur confrontation au vécu sur le mode de la recherche-action (1).

La formation initiale de l'enseignant est contrecarrée par l'institution qui introduit un rapport hiérarchique et évaluateur sur le candidat. Ce rapport vertical de jugement institutionnel entraîne l'intériorisation chez le novice de deux formes de connaissance en conflit : la représentation de l'idéal (ce qui doit être) s'opposant à la représentation du réel (ce qui est) (2). À cet égard, les connaissances institutionnelles vont généralement à l'encontre des apprentissages vraiment utiles pédagogiquement. Elles développent chez le candidat un double langage qui lui permet de mieux masquer et de mieux se masquer sa pratique.

La véritable formation de l'enseignant, jusqu'ici et le plus souvent, s'est faite malgré l'institution (plutôt que grâce aux formations initiales instituées). L'enseignant est amené à mentir systématiquement sur sa pratique, et à présenter celle-ci sous son meilleur jour au méthodologue chargé d'évaluation (3). En cela, d'une part il développe la crainte de parler librement de sa pratique (si différente de la théorie) ce qui explique une part de l'individualisme des enseignants, d'autre part il se place en situation de dépendance puisque les solutions viennent toujours d'ailleurs, fournies par des théoriciens spécialisés (4). La conséquence de ces ordres de faits est l'absence d'un corps de connaissance professionnelle propre aux enseignants, l'absence d'une pédagogie (5).

(1) CALDERHEAD (à paraître), *op. cit.*

(2) Cf. La revue de thèse de CHARLIER (1987).

(3) CALDERHEAD (à paraître).

(4) BUTT et al. (1988), RUSSELL (1988).

(5) GILLET (1987).

La culture pédagogique ne saurait être que de surface si elle ne procède d'une réflexion pratique. La curiosité et la motivation naissent souvent d'une confrontation aux problèmes. On peut certes se demander, pour nuancer ce qui précède, si la question est de développer la pensée et la réflexion, collégiales ou non, chez l'enseignant, ou s'il s'agit plutôt d'attirer à l'enseignement des êtres ouverts, cultivés et stimulants, ayant ce rapport vivant au savoir qui définit le bon enseignant. Il est certain d'autre part qu'une vaste culture personnelle représente un substrat fertile pour la réflexion autonome: on ne peut perdre de vue l'interaction entre pensée et culture intériorisée, qui ne peut être forcée de l'extérieur. En ce sens, le processus de réflexion en action doit être également pensé en termes de formation continue et d'éducation permanente (1).

La formation doit devenir clinique, c'est-à-dire qu'elle doit répondre étroitement au désir de perfectionnement pratique personnel du candidat, dans la situation réelle qu'il vit dans l'année avec sa classe. La seule aide véritable fournie jusqu'ici par certaines institutions semble être l'appui d'un collègue non évaluateur, avec qui le candidat ose parler le « langage de la pratique » (2). Ce mode de relation devrait être favorisé à grande échelle, de même que la concertation entre pairs et l'échange de matériel. La pratique est un art difficile, sans cesse confronté à des dilemmes insolubles (3). Sa reconnaissance dans toute sa complexité implique de la part de l'institution un refus du mensonge théorique et des approches a priori « prescriptives ».

L'apport de l'expert au novice peut se faire non hiérarchiquement et sans médiatisation théorique, sur le terrain. Et le passage opéré par certains chercheurs d'une connaissance des processus experts à une théorie systématique viable en formation initiale ressemble fort à une tentative de déposséder les enseignants de leur rythme naturel d'acquisition, de ces savoirs personnels développés dans le temps par la pratique et par la réflexion en action, de ce processus de maturation qui préserve la dimension humaine et singulière de la relation pédagogique.

François TOCHON
Université de Genève

(1) Ces remarques sont de Claude LESSARD.

(2) YINGER (1987).

(3) LAMPERT (1985).

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHOLOMEW J. (1976), *Schooling teachers: The myth of the liberal college*, in G. WHITTY & J.M. YOUNG, *Exploration in the politics of school knowledge*, Driffield, Yorks, Nafferton Books.
- BERLINER D.C. (1987), *Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers*, in J. CALDERHEAD, *Exploring teachers' thinking*, London, Cassell.
- BORKO H., LIVINGSTON C., McCALEB J. & MAURO L. (1988), *Student teachers' planning and post-lesson reflections: patterns and implications for teacher preparation*, in CALDERHEAD J. (Ed.), *Teachers' professional learning*, London, Falmer Press.
- BUTT R., RAYMOND D. & YAMAGISHI L. (1988), *Autobiographic Praxis: Studying the formation of teachers' knowledge* (Notes 1, 2), article présenté au congrès annuel de l'association américaine de recherche en éducation (AERA), La Nouvelle-Orléans.
- CALDERHEAD J. (1987), *Exploring teachers' thinking*, London, Cassell.
- CALDERHEAD J. (1988), *Reflective teaching and teacher education*, article présenté au congrès annuel de l'association américaine de recherche en éducation (AERA), La Nouvelle-Orléans.
- CALDERHEAD J. (à paraître), *The quality of reflection in student teachers' professional learning*, EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION, 10 (3), pp. 269-278.
- CARR W. & KEMMIS S. (1986), *Becoming critical: education, knowledge and action research*, London, Falmer Press, 1988.
- CARTER K., SABERS D., CUSHING K., PINNEGAR S. & BERLINER D.C. (1987), *Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers*, TEACHING AND TEACHER EDUCATION, 3, pp. 147-157.
- CARTER K. & DOYLE W. (1987), *Teachers' knowledge structures and comprehension processes*, in J. CALDERHEAD, *Exploring teachers' thinking*, London, Cassell.
- CARTER K. & DOYLE W. (à paraître), *Classroom research as a resource for the graduate preparation of teachers*. Université de l'Arizona.
- CHARLIER E. (1987), *Étude des décisions pédagogiques prises par les enseignants lors de la planification*, Namur, Facultés Universitaires Notre-Dame, FORMATION-RECHERCHE EN ÉDUCATION n° 3-13.
- CLARK C.M. (1988a), *Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking*, EDUCATIONAL RESEARCHER, 17 (2), pp. 5-12.

- CLARK C.M. (1988b), *What veteran teachers learn from beginners*, Nottingham, ISATT, NEWSLETTER n° 7, novembre, pp. 22-31.
- DOYLE W. (1986), *Classroom organization and management*, in M.C. WIT-TROCK (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^e édition, pp. 392-431), New York, Macmillan.
- ERAUT M. (1985), *Knowledge creation and knowledge use in professional contexts*, STUDIES IN HIGHER EDUCATION, 10 (2), pp. 117-133.
- FEIMAN-NEMSER S. & BUCHMANN M. (1987), *When is student teaching teacher education ?*, TEACHING AND TEACHER EDUCATION, pp. 255-273.
- GILLET P. (1987), *Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien*, Paris, PUF.
- GOYETTE G. & LESSARD-HEBERT M. (1987), *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Québec, Presses Universitaires du Québec.
- GRANT C. (1981), *Education that is multicultural and teacher preparation: An examination from the perspectives of preservice students*, JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, 75, pp. 95-101.
- HABERMAS J. (1974), *Theory and practice*, London, Heinemann.
- HANDAL G. & LAUVAS P. (1987), *Promoting reflective teaching: supervision in action*, Milton Keynes, SRHE & Open University Press.
- HODGES C. (1982), *Implementing methods: If you can't blame the cooperating teacher, whom can you blame ?*, JOURNAL OF TEACHER EDUCATION, 33, pp. 25-29.
- HUGON M.-A. & SEIBEL C. (1988), *Recherches impliquées, recherches action: le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- KATZ L. & RATHS J. (1982), *The best of intentions for the education of teachers*, ACTION IN TEACHER EDUCATION, 4, pp. 8-16.
- LAMPERT M. (1985), *How do teachers manage? their courses? Perspectives on problems in practice*, HARVARD EDUCATIONAL REVIEW, 55, pp. 178-194.
- POLLARD A. & TANN S. (1987), *Reflective teaching in the primary school*, London, Cassell.
- RUSSELL T. (1987a), *Learning the professional knowledge of teaching: Views of the relationship between theory and practice*, article présenté au congrès annuel de l'association américaine de recherche en éducation (AERA), Washington, avril 1987.
- RUSSELL T. (1987b), *Re-framing the theory-practice relationship in inservice teacher education*, in L.J. NEWTON, M. FULLAN & J.W. MacDONALD (Eds.), *Re-thinking teacher education: Exploring the link between research, practice, and policy*, pp. 125-134, Toronto, Joint Council on Education, University of Toronto/OISE.

- RUSSELL T. (1988), *From the pre-service teacher education to first year of teaching: a study of theory and practice*, in CALDERHEAD J. (Ed.), *Teachers' professional learning*, London, Falmer Press.
- SCHON D.A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic books.
- SMITH H.A. (1988), *Abduction and the signs of expertise*, article présenté au congrès annuel de l'association américaine de recherche en éducation (AERA), La Nouvelle-Orléans, avril 1988.
- TOCHON F.V. (1988), *La définition des experts dans la recherche sur la pensée des enseignants*, article présenté au congrès de l'association de mesure et d'évaluation en éducation (ADMEE), Bruxelles, septembre 1988.
- TOCHON F.V. (1989a), *Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants*. Mesure et Évaluation en Éducation, à paraître.
- TOCHON F.V. (1989b), *L'atelier d'écriture: du projet aux organisateurs didactiques*. Pratiques, mars.
- VERLOOP N. (1987), *Investigating teacher cognition -Report of the third ISATT-Conference*, Hollande, Le Tilburg, ISATT Newsletter n° 5, octobre 1987.
- YINGER R.J. (1987), *Learning the language of practice*, CURRICULUM INQUIRY, 17 (3), pp. 293-318.
- ZEICHNER K.M., TABACHNICK B.R. & DENSMORE K. (1987), *Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge*, in CALDERHEAD J. (Ed.), *Exploring teachers' thinking*, London, Cassell.