

Explicitation du savoir-enseigner en formation générale des adultes

Marie Alexandre Ph. D.

Professeure en psychopédagogie de l'enseignement professionnel
Université du Québec à Rimouski, marie_alexandre@uqar.ca

Karine Cloutier

Agente de recherche et candidate à la maîtrise
Université du Québec à Rimouski, Karine.Cloutier01@uqar.ca

Dominique Amyot

Agente de recherche
Université du Québec à Rimouski, Dominique_Amyot@uqar.ca

Résumé

Au Québec, la formation générale des adultes se situe au cœur d'une redéfinition et d'une transformation sans précédent de son mode d'organisation induit par un changement de curriculum et de programmes. Cet article présente des résultats d'une étude sur le savoir-enseigner d'enseignants en formation générale des adultes. Prenant appui sur les actions associées aux activités clés du processus didactique, des entretiens d'explicitation ont été conduits auprès de quatre enseignantes expérimentées en situation de planification, d'intervention et d'évaluation. La démarche d'analyse du modèle de la sémiologie révèle l'exercice des quatre phases du processus didactique. Les résultats mettent en évidence des actions mentales, matérialisées et matérielles de prise d'information, d'exécution et de critères de fin au service de l'apprentissage du contenu par l'élève.

1. Problématique

1.1 Renouveau pédagogique en formation des adultes au Québec : redéfinition et transformation du mode d'organisation

Au Québec, depuis 1997, les acteurs du monde scolaire ont eu à composer avec des modifications du curriculum et des programmes d'études prenant place dans une importante réforme du système scolaire, amenant avec elle la nécessité de s'adapter à plusieurs changements.

Dans son Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014 (2014), le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) présente les principaux constats que suggèrent les points de vue des acteurs de la formation générale des adultes en regard du nouveau curriculum et des nouveaux programmes d'étude. Legendre (2005) associe ce contexte caractérisé par un enseignement individualisé ou modulaire au concept de classe multiprogramme qui confronte les acteurs du milieu à des défis de taille quant à l'implantation du nouveau curriculum puisque « ces contraintes rendent difficile l'application de la pédagogie différenciée » (CSE, 2014a, p. 77).

« Les nouveaux programmes d'études, l'approche par compétences, les domaines généraux de formation, les compétences polyvalentes ainsi que l'évaluation des apprentissages » (CSE, 2014b, p. 4) constituent, en formation générale des adultes, un important changement de culture. L'UNESCO (2017) souligne qu'enseigner requiert des connaissances approfondies, des qualifications spécialisées et des compétences pédagogiques (CSE, 2014a). Avec l'arrivée du renouveau pédagogique (Gouvernement du Québec, 2011), s'installe un changement de paradigme chez les enseignants de la formation générale des adultes (Masciotra et Medzo, 2009). L'élaboration et la mise en œuvre d'un nouveau programme de formation comportent davantage de prises de décisions et s'appuient sur la capacité à faire des choix éclairés (Legendre, 2004).

1.2 Savoir de la pratique enseignante

La pratique enseignante soutient un ensemble d'actions singulières situées dans le temps et l'espace ainsi qu'une mise en contexte d'apprentissages à effectuer (Deaudelin et al., 2005; Masciotra et Medzo, 2009). Pour Clanet et Talbot (2012), enseigner consiste à « mettre en place des situations qui devraient permettre aux élèves de construire des connaissances [...] et des compétences », p. 6). Deaudelin et ses collaborateurs (2005) mettent l'accent sur la présence d'élèves en classe. Or, Bru et Maurice (2001)

incluent ce qui se déroule en dehors de la classe que ce soit durant ou à l'extérieur du temps scolaire. D'après Wanlin (2009), l'acte de planification est une tâche complexe et multidimensionnelle qui exige de l'enseignant qu'il pense à une multitude d'éléments interconnectés (foyers) en fonction de multiples conditions interreliées. Ce processus cognitif consiste à trouver un compromis adapté aux spécificités de la classe afin d'œuvrer en faveur de l'apprentissage des élèves (dilemmes).

Cadre conceptuel

2.1 Vécu de l'action

La verbalisation des faits relatifs au vécu d'une situation singulière révèle l'inobservable des conduites, ce qui est implicite dans la réalisation de l'action (Vermersch, 2014). L'accès aux connaissances en acte¹ (Vermersch, 2014) repose sur l'évocation d'un moment spécifié d'une action vécue. La prise de conscience étant réputée possible, Forget et Paillé (2012) affirment qu'il s'agit de revisiter les actions qui ont constitué le vécu d'une pratique professionnelle de manière à le révéler par la parole et à en produire une conceptualisation. La granularité de la description de l'action effective présentée dans le tableau 1 dessous-ci est caractérisée par des actions à dominance matérielle, matérialisée et mentale (Vermersch, 2014)

Tableau 1

Caractéristiques de la description de l'action effective (Source : adapté de Vermersch, 2014)

Action matérielle	Action matérialisée	Action mentale
Action soumise aux contraintes propres des lois du monde matériel	Action non directement soumise aux lois du monde matériel	Action non soumise aux lois du monde matériel (entièrement intériorisée)
Traces d'effectuation directement observables (transformation de la matière, déplacement dans l'espace, etc.)	Observation de la qualité de la réalisation (lire, parler, dessiner etc.)	Aucune trace de réalisation directement observable (penser, décider etc.)

Ces actions élémentaires sont décrites par les fonctions qu'elles occupent dans le déroulement : prises d'information ou d'identification, réalisation et exécution permettant d'inférer les connaissances fonctionnelles et les buts effectifs.

Cette fragmentation comprend la décomposition d'une organisation d'ensemble en tâche. La tâche, devenue unité d'analyse, se décompose en actions qui à leur tour se fragmentent en opérations. La structure de l'action prend son ancrage dans le déroulement temporel. Chaque action s'inscrit dans un cycle élémentaire constitué de prise d'information et d'exécution. Cette dernière est suivie d'une autre prise d'information sur le résultat (Vermersch, 2014). La verbalisation par l'enseignant des faits relatifs au vécu permet l'explicitation des actions effectives déployées lors des quatre phases du processus didactique.

2.2 Activités clés et actions du processus didactique

Divers travaux liés au savoir didactique introduit par Shulman (1987) et largement repris par nombre de chercheurs, font ressortir, d'une part, que le savoir-enseigner est une activité cognitive hautement contextualisée tout en précisant, d'autre part, qu'il consiste à transformer un contenu afin qu'il soit appris par d'autres dans un environnement spécifique (Hashweh, 2005).

Le savoir-enseigner comprend les différents savoirs mobilisés par l'enseignant en lien avec le contenu à enseigner (Jameau, 2015). Selon Alexandre (2013a), le processus didactique s'apparente à la transformation d'un contenu pour qu'il soit appris par des élèves dans un certain environnement. Cette conversion d'un « contenu à enseigner » en des formes pédagogiquement efficaces et adaptées aux différents niveaux d'habiletés et au vécu des élèves est la véritable clé de voute de l'intégration des différents savoirs enseignants (Alexandre, 2017). Le processus didactique illustré dans la figure 2 ci-dessous comprend les phases d'interprétation, de représentation, de conception d'environnements d'apprentissage et d'adaptation aux caractéristiques des étudiants. Ces phases opérationnalisent des activités clés, elles-mêmes caractérisées par des actions. En plus des liens soutenus entre les activités

¹ Le concept de connaissance en acte est issu de la théorie de Piaget sur la prise de conscience. « Il peut y avoir réussite en acte sans pour autant qu'il y ait compréhension de ce qui permet la réussite. La prise de conscience –et donc la conceptualisation du déroulement de l'action, y compris les moyens permettant de réussir – est un travail cognitif de recréation d'une réalité existant sur un plan (...) vers un autre plan (...) » (Vermersch, 2014, p.168).

clés et les actions d'une même phase, de nombreux liens interphases sont repérés assurant ainsi la cohésion du processus didactique.

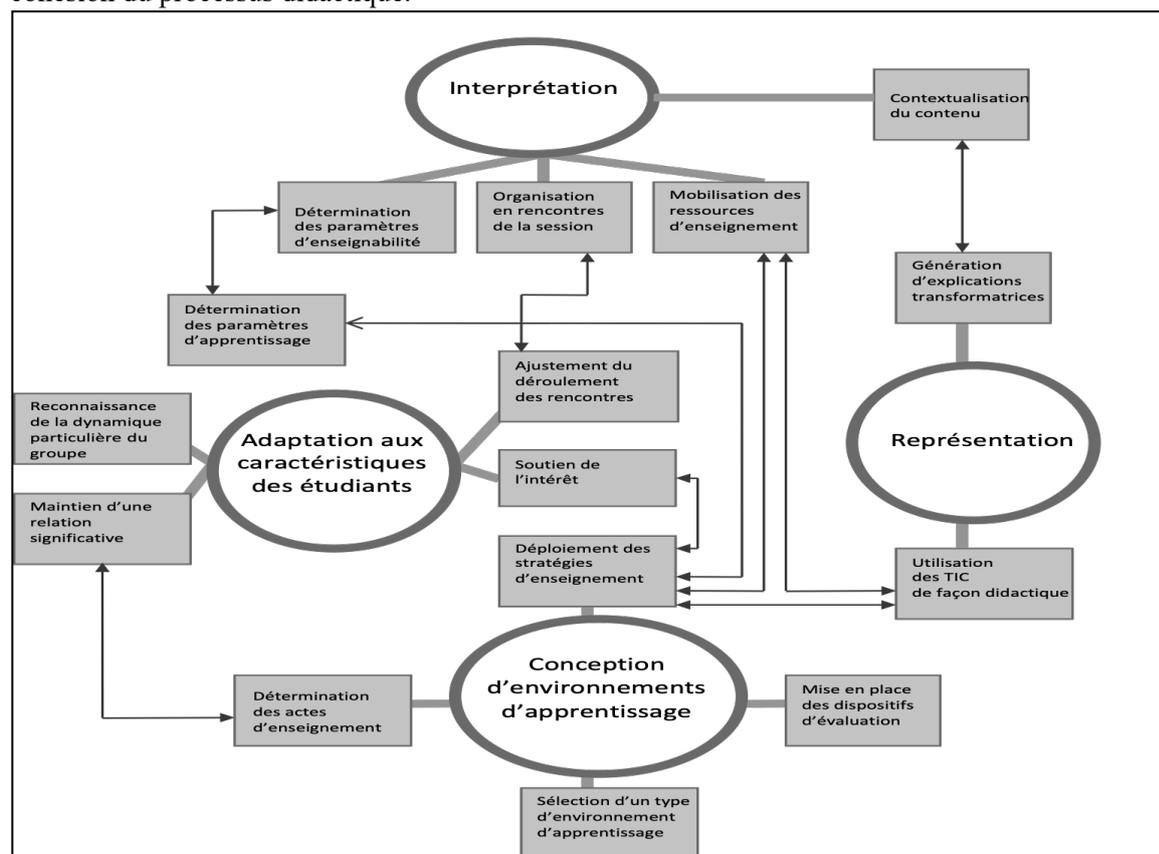


Figure 1 : Modélisation du processus didactique (Source : Alexandre, 2013a)

3. Méthodologie

Cette étude de cas de nature qualitative privilégie la singularité des actions, la complexité du phénomène dans son contexte réel et le point de vue des acteurs (Stake, 1995 ; Merriam, 1998 ; Yin, 2003). L'étude de cas « infère une démarche singulière dans laquelle la valeur scientifique des résultats est prise en compte dès la conception du plan de recherche » (Alexandre, 2013b, p.51), dans le cas présent des enseignants expérimentés de la formation générale des adultes en contexte d'implantation d'un nouveau curriculum.

Quatre enseignantes de la formation générale des adultes ont participé à cette étude. Ces personnes détiennent un poste permanent et cumulent au moins cinq années d'expérience dans une commission scolaire du Québec. La collecte de données comprend trois entretiens d'explicitation auprès de chaque participante : situation de planification, d'intervention et d'évaluation (n = 12 verbatims).

Les principales étapes du modèle de la sémiotique (Vermersch, 2012) selon les référents et les représentants constituent la démarche d'analyse. Le potentiel analytique du modèle de la sémiotique permet une meilleure compréhension du savoir-enseigner (Alexandre, 2018). Le précepte de sémiotique prend son origine à la fois dans la singularisation et l'association qui sont faites entre un « objet » et son « représentant » pour un sujet, l'objet étant ici, par le fait qu'il s'agit d'une chose à laquelle se référer, un référent (Vermersch, 2012). La reprise, qui s'articule autour du référent constitué du duo vécu de référence / représentant, permet d'analyser les constructions du sens (Vermersch, 2012). Les divers niveaux de reprises composant « l'intelligence organisatrice du modèle de la sémiotique » prennent assise sur une transformation de point de vue qui origine de la modification d'un référent en un autre représentant (Vermersch, 2012)

4. Résultats

L'analyse a conduit à l'extraction des actions associées aux activités clés de chacune des phases du processus didactique, mais aussi au repérage des traces de la structure de l'action. Les résultats obtenus de la démarche d'analyse du modèle de la sémiologie tendent à montrer les quatre phases du processus didactique exercé par Sonia, une enseignante de français lors d'une situation de planification dans un contexte de formation hybride. La présentation d'actions matérielles, matérialisées et mentales est mise en lien avec des prises d'information, des exécutions et des critères de fin.

4.1 Activités clés et actions de la phase d'interprétation

Les résultats observés révèlent que l'activité clé Détermination des paramètres d'enseignabilité est sollicitée. Sonia s'interroge sur la pertinence du contenu et identifie des notions clés. Par exemple, elle se questionne sur l'utilisation des subordonnées. Elle reprend seule son travail d'appropriation des guides d'apprentissage et apprécie ses capacités pour l'enseignement de ce contenu.

La présence de l'activité clé Contextualisation du contenu à enseigner se traduit par l'action de Recourir à différents niveaux de contenus. Sonia s'assure de la place du contenu à enseigner dans le programme de formation, et oscille entre l'utilisation de divers documents pédagogiques et le programme pour vérifier des éléments du contenu. Elle consulte le guide d'apprentissage, du matériel pédagogique à sa disposition ainsi que le document de la définition du domaine d'évaluation. Sur le plan de l'activité clé Mobilisation des ressources matérielles, l'analyse des données dévoile l'action de Choisir du matériel d'enseignement. Sonia applique une méthode de travail et choisit un texte informatif.

En premier, j'ai relu le texte (101-L461-462) (...) je regarde le schéma narratif (101-L464). Je lis quelques extraits (88-L413)

Les résultats montrent que l'action d'Attribuer une fonction spécifique au matériel d'enseignement se traduit par le choix d'un texte plus court en soutien à l'apprentissage. Sonia modifie des exercices existants en ajoutant des questions.

Sur le plan de la structure de l'action, les analyses effectuées font ressortir une action mentale de prise d'information alors que Sonia réfléchit et se parle à elle-même.

Je me place dans ma classe (16-L85-86) (...) alors je réfléchis (88-L409) (...) puis je me suis dit (101-L461)

Sonia effectue une séquence opératoire d'actions matérialisées de prise d'information en consultant le guide d'apprentissage : elle regarde des sujets abordés, survole ce qui se rapporte aux compétences à développer, regarde la présentation visuelle, le fonctionnement et les tâches à effectuer dans le cahier. Le critère de fin est la validation et la confirmation de ce qu'elle cherche.

4.2 Activités clés et actions de la phase de représentation

Lors de l'activité clé Utilisation didactique des TIC, l'action Sélectionner des applications technologiques est présente. Sonia conçoit ses cours sur la plateforme numérique d'apprentissage Moodle. Sur le plan de la structure de l'action, une action matérialisée d'exécution se traduit par la configuration de chacune des pages Moodle. Sonia utilise les outils de description du cours, dépose la description du cours, le programme et détaille le contenu. Elle ajoute les situations d'aide à l'apprentissage et la description des évaluations.

Sonia se rend sur la plateforme Moodle. Elle débute en déposant la présentation du cours et par la suite regarde ses sections. Elle effectue une action mentale de prise de l'information, alors qu'elle se demande comment elle va configurer les sections. L'enseignante effectue une action matérialisée d'exécution en transcrivant la présentation du cours sur une page de la plateforme numérique d'apprentissage (Moodle). Par la suite, Sonia complète les sections « Présentation et documents importants », ajoute une section « Notions et exercices » ainsi qu'un document sur une notion précise. Son critère de fin pour les dépôts sur Moodle porte sur la reconnaissance d'éléments qui reviennent souvent en classe. Sonia sait que le dépôt sur la plateforme numérique est en continu.

4.3 Activités clés et actions de la phase de conception d'environnements d'apprentissage

L'activité clé Sélection d'un environnement d'apprentissage s'opérationnalise par la préparation d'exercices et de situations d'aide à l'évaluation pour compléter le guide d'apprentissage. Sonia explore le matériel existant avant de créer un exercice de toutes pièces.

J'explore ce que j'ai déjà avant d'inventer (...) (151-L667-668) je vais dans ce que j'ai déjà (145-L683)

Lors de l'activité clé Déploiement de stratégies d'enseignement, Sonia guide et accompagne l'élève vers les exigences à rencontrer et ordonne sa séquence d'enseignement. Sur le plan de la dimension cognitive de l'action, Sonia effectue une action mentale de prise de décision alors qu'elle décide d'y aller progressivement.

Je me dis (...) ... je peux y aller en progression (88-L413-414)

Sur le plan de l'exécution, Sonia dit remettre le travail corrigé à l'élève, ce qui s'apparente à une action matérielle de la situation d'intervention. L'activité clé Mise en place du dispositif d'évaluation est présente dans l'action d'Utiliser un outil pour sanctionner l'apprentissage des contenus. Sonia effectue des actions matérialisées de prise d'information. Elle cherche des situations d'aide à l'évaluation, regarde comment le guide d'apprentissage tient compte des examens, se questionne sur la façon dont le guide prépare l'élève à l'examen. C'est le cas pour la notation d'une notion grammaticale prescrite. Elle regarde le travail de l'élève.

Est-ce que je compte les participes passés avec « avoir » (28-L152-153)

4.4 Activités clés et actions de la phase d'adaptation aux caractéristiques des élèves

Lors de l'activité clé Détermination des paramètres d'apprentissage, Sonia soutient et ajuste le déroulement de la rencontre avec l'élève. Elle compare le travail à réaliser aux exigences à rencontrer.

Je vois que l'élève a besoin d'autre chose (29-L179) (...) j'ai vu que c'était quand même difficile (96-L443-444)

Sonia effectue une action mentale de prise d'information alors qu'elle pense à l'élève. L'analyse des résultats de l'action Prendre en compte le cheminement et des réalisations de l'élève tend à montrer un premier cycle de prise d'information, d'exécution et de critère de fin constitué d'actions matérielles et matérialisées. La prise d'information s'effectue lorsque Sonia constate lors de la remise des fiches de lecture du roman que des éléments ne sont pas clairs. Elle évoque des actions matérielles de la situation d'intervention : placer le travail réalisé par l'élève de côté, retourner auprès de l'élève et par une action matérialisée : questionner l'élève.

Pour la suite du déroulement temporel, Sonia effectue des actions matérialisées en préparant et en choisissant un texte dans lequel l'élément recherché est plus facilement repérable. Elle enchaîne lors de la présence en classe avec une action matérielle en remettant le texte à l'élève et termine avec une action matérialisée lorsqu'elle incite l'élève à verbaliser avec elle.

Une deuxième action mentale de prise d'information a lieu alors que Sonia constate les difficultés. Elle dit penser différemment selon les élèves.

J'ai vu que c'était quand même difficile (96-L443-444). Je pense beaucoup à... l'élève (103-L476)

Sur le plan de l'exécution, Sonia effectue des actions matérialisées en préparant le texte pour l'élève, en révisant avec celui-ci des exercices déjà faits et en regardant le travail de l'élève. Son critère de fin porte sur le fait qu'elle prend appui sur ce que l'élève connaît déjà.

Je pars (rire) avec ce que les élèves connaissent déjà (154-L729-730)

5. Discussion

La présence d'activités clés associées aux quatre phases du processus didactique va dans le sens de travaux d'Alexandre (2013) et de Jameau (2015) concernant l'interdépendance des savoirs mobilisés dans le cadre de la pratique enseignante. Ce qui vient corroborer les propos de Wanlin (2009) et Legendre (2004) sur la complexité de l'acte de planification, la capacité à prendre des décisions et à effectuer des choix éclairés. Dans le sens émis par Bru et Maurice (2001), l'examen des données précise « ce qui se passe en dehors de la classe » dans la pratique enseignante. L'examen du tableau 2 présenté ci-dessous montre que dans le processus didactique exercé en situation de planification, les phases d'interprétation et de conception d'environnements d'apprentissage semblent occuper une plus grande place.

Tableau 2
Présence des activités clés des phases du processus didactique

Interprétation	Représentation	Conception d'environnements d'apprentissage	Adaptation aux caractéristiques des élèves
Détermination des paramètres d'enseignabilité	Utilisation didactique des TIC	Sélection d'un environnement d'apprentissage	Détermination des paramètres d'apprentissage
Contextualisation du contenu		Déploiement de stratégies d'enseignement	
Mobilisation des ressources matérielles		Mise en place du dispositif d'évaluation	

Les résultats permettent de préciser des foyers de préoccupation rapportés par Wanlin (2009) sur l'ajustement de la cadence d'enseignement aux capacités de l'élève. C'est le cas lors de la prise de décision d'y aller progressivement et lorsque Sonia pense à l'élève. De plus, le fait pour l'enseignante de prendre appui sur ce que l'élève connaît déjà correspond à la résolution du dilemme de gestion des différences individuelles identifié par Wanlin (2009).

L'analyse des données témoigne des actions effectives qui ont constitué le vécu d'une pratique professionnelle qui aboutit, selon Forget et Paillé (2012), à la production d'une conceptualisation. Comme Vermersch (2014) l'a démontré, l'explicitation révèle l'implicite dans la réalisation de l'action. L'analyse des entretiens d'explication suggère que l'exercice du processus didactique mobilise un ensemble systématisé d'actions mentales, matérialisées et matérielles en constante interaction avec l'environnement dans lequel elles se déploient. Ce réseau dynamique d'actions interdépendantes sous-tend et structure chacune des quatre phases du processus didactique. »

L'examen des données laisse présager la complexité de l'exercice du processus didactique en situation de planification. Considérant les travaux de Vermersch (2014), le cycle élémentaire du déroulement de l'action serait constitué de prise d'information, d'exécution suivie d'une autre prise d'information sur le résultat. Par exemple, lors de la phase d'adaptation aux caractéristiques des élèves, une seconde action mentale de prise d'information sur le résultat apparaît alors que Sonia constate les difficultés de l'élève. Elle effectue un enchaînement d'actions matérialisées avec notamment la préparation de texte, la révision avec l'élève d'exercices déjà réalisés et l'examen du travail de l'élève.

À l'instar de Vermersch (2014), la granularisation du déroulement des actions mise en application dans cette étude donne également accès aux critères de fin de l'action retenus par l'enseignante en situation de planification. La présente étude a extrait, dans trois phases du processus didactique, les critères de fin suivants: la validation et la confirmation de ce qu'elle cherche dans la phase d'interprétation, la reconnaissance d'éléments qui reviennent souvent en classe pour le dépôt sur Moodle lors de la phase de représentation, ainsi que la prise en compte de ce que l'élève sait déjà lors de la phase d'adaptation aux caractéristiques des élèves. Un lien peut être établi avec l'action mentale de prise d'information de « penser à l'élève ». Ce résultat rejoint les travaux d'Alexandre (2013a) sur des liens repérés entre les activités clés et les actions qui façonnent des zones d'interactions constituant un réseau dynamique.

Conclusion

Le modèle de la sémiologie permet la formalisation de la pensée enseignante à l'éducation des adultes. L'explicitation du processus de raisonnement de l'enseignant lors de la situation de planification conduit à une meilleure caractérisation des compétences et peut en faciliter le transfert tout en maintenant l'humain au cœur des processus décisionnels et opérationnels. Cet espace de déploiement descriptif permet de qualifier aussi finement que possible les éléments constitutifs de l'action, son développement dans le temps et l'espace et les aspects à prendre en compte. Ainsi la mise en mots des éléments implicites de l'action au service de la mise à jour des compétences confirme-t-elle la puissance interprétative de l'explicitation. L'investigation du savoir-enseigner en formation des adultes confirme l'existence d'une forme de raisonnement spécifique à l'enseignement.

Bibliographie

- Alexandre, M. (2018). Le modèle de la sémiose et le savoir-enseigner en formation à distance à l'université : Donner sens à l'explicitation. *Explicititer. (GREX2)*, 118, p. 40-51.
- Alexandre, M. (2017). Alexandre, M. (2013a). La description du savoir didactique d'enseignantes expérimentées en Techniques d'éducation à l'enfance en situation de planification, d'intervention et de réflexion : trois études de cas. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- Alexandre, M. (2013b). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Bru, M. et Maurice, J.-J. (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014a). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014b). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014. Sommaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault M., Richer, F. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110.
- Forget, M-H. et Paillé, P. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*. (1)1, En ligne. <http://surlejournalisme.com/rev>
- Gouvernement du Québec. (2011). *Programme de formation de base diversifiée*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 11(3), 273-292.
- Jameau, A. (2015). Les déterminants de l'action de deux professeurs des écoles dans le cas d'un enseignement par démarche d'investigation. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 2(1), 18-28.
- Legendre, R. (dir.). (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent: Vers un curriculum pour la vie*. Coll. Perspectives en éducation & formation. Bruxelles: De Boeck.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(10), 1-22.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: Sage Publications.
- UNESCO (2017). *Célébration du 20^e anniversaire de la Recommandation de l'UNESCO 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur. Journée mondiale des enseignants 2017. Enseigner en liberté. Autonomiser les enseignants*. Tenue à Paris le 5 octobre 2017.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. France: ESF (8^e édition).
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Wanlin (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* 166, 89-128.
- Yin, R. (2003). *Applications of case study research*. (2^e .). London : Sage Publications (1^{re} éd. 1993).