

LA ALTERNANCIA EN FORMACIÓN, OTRA MIRADA PARA CUESTIONAR LOS SENTIDOS DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

*Alternation in teacher education, another view to question
the meanings underlying the analysis of teaching practices*

PHILIPPE MAUBANT*

Resumen

Dentro del contexto de la formación profesional, existe una revisión del marco teórico-conceptual y los enfoques metodológicos para analizar las situaciones de aprendizaje docente en ambientes de formación y laboral. El presente estudio plantea la necesidad de encontrar un punto de convergencia en los dos ámbitos referidos. El artículo comienza con una definición de los principales componentes de la alternancia en la formación, tanto organizacional como didácticamente. La segunda parte cuestiona la relevancia y el sentido de conciliar las situaciones profesionales y de formación. El último capítulo es un intento por comprender la situación didáctica que posibilita la convergencia entre las situaciones profesionales y de aprendizaje. Finalmente se concluye que la alternancia propuesta, es decir, distintas situaciones desde una perspectiva dialéctica, puede contribuir al aprendizaje profesional.

Palabras clave: alternancia, situación profesional, situación de aprendizaje, didáctica, aprendizaje profesional, prácticas de enseñanza

Abstract

Within the context of teaching education there is a revision of the theoretical-conceptual framework and the methodological approaches used to analyze teachers' learning situations in training as both as professional settings. The study suggests the need to find a convergence of these two settings. The article begins with a definition of the main components in alternation in teacher education, at organizational as well as didactic level. The second part questions the relevance and meaning of reconciling professional and teaching situations. The last chapter attempts to understand the didactic situation which enables the convergence between professional and learning situations. Finally, it is concluded that the proposed alternation; i.e., different situations from a dialectic point of view, may contribute towards professional learning.

Key words: alternation, professional situation, learning situation, didactics, professional learning, teaching practices

* Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Lyon II, Profesor Investigador del Departamento de Enseñanza preescolar y primaria de la Universidad de Sherbrooke, philippe.maubant@usherbrooke.ca

Introducción

Recientemente nos hemos encontrado con un profesor de francés encargado de explicar a los alumnos de secundaria lo que era una situación de enunciación. Si proponemos al lector una definición de este término, podríamos decir que una situación de enunciación es la situación en la cual se produce un enunciado. Para el profesor, se trata de enseñar al alumno a identificar los elementos característicos de la situación de enunciación. A partir de esta definición, podríamos considerar que la situación constituye un espacio-tiempo en el cual un tercero busca instaurar todas las condiciones para que otro *haga* (Lévinas, 1991), para que otro *actúe y ejecute*. En el acto de educar, afirmar lo señalado consistiría de alguna manera en recordar el principio de educabilidad del aprendiz en la medida en que el profesor, desde una perspectiva constructivista, busca crear las condiciones de un aprendizaje exitoso (Tardif, 1992). Por su parte, la formación profesional de los adultos se interesa en los dispositivos que permiten el aprendizaje de un oficio, ya sea en una situación de aprendizaje de formación profesional inicial o en acciones de formación continua en un contexto particular de transformación profesional o de una reanudación de estudio para satisfacer, por ejemplo, un proyecto de promoción social y profesional. Si la formación profesional de adultos desde hace varios años es instituida como un campo de investigación reconocido (Forquin, 2002; Laot, 2002), ésta progresivamente se ha interesado en la problemática de la formación de profesores (Wittorski, 2008).

Hoy en día, la formación profesional busca movilizar sus marcos teóricos y conceptuales y sus perspectivas metodológicas para estudiar el funcionamiento de las situaciones de aprendizaje de los profesores en situación de formación y en situación de trabajo. Uno de los aspectos más prometedores de estas referencias teóricas, conceptuales y metodológicas –que igualmente pueden ser convocadas para analizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje de los docentes– nos parece ser el de la didáctica profesional. En efecto, la didáctica profesional tiene como objetivo identificar los saberes profesionales movilizados en el acto profesional, buscando comprender las condiciones necesarias para hacer de una situación de trabajo una situación formativa. En consecuencia, la didáctica profesional no ignora las problemáticas constitutivas de este tipo de situaciones de trabajo. Estas problemáticas son importantes dado que en algunos casos constituyen un sello de calidad para los dispositivos de formación profesional que se clasifican en tal concepción. En efecto, ¿cómo resistir a la hermosa idea de basarse en situaciones de trabajo para construir una situación de enseñanza-aprendizaje? ¡Matando dos pájaros de un tiro! Sin embargo, si hoy en día los dispositivos de formación profesional apuestan por esta hermosa ambición, no es seguro que en la realidad concreta logren pensar e implementar una situación en la cual el acto profesional y el acto de aprender interactúen el uno con el otro de manera tal, que lleguen a crear las condiciones de una verdadera autonomía profesional. Consecuentemente, dos preguntas se plantean: ¿es compatible una situación de actividad profesional con una

situación de enseñanza-aprendizaje? Intentando responder esta pregunta, abordaremos los fundamentos de esta búsqueda secular de una conciliación o incluso de una armonía entre actividad profesional y actividad de formación. Al pretender definir los orígenes de esta búsqueda, proponemos al lector regresar sobre una problemática educativa muy antigua: la de la alternancia en los dispositivos de formación profesional. La segunda pregunta, producto de la primera, ¿cómo pensar e implementar una situación didáctica que pretende reconciliar dos tipos de situaciones, una situación de actividad profesional y una situación de aprendizaje? Específicamente, ¿cómo definir el punto de encuentro entre situación de actividad profesional y situación de aprendizaje? Si nos ubicamos en un contexto de formación profesional, ¿es posible sostener y acompañar dos acciones humanas, que *a priori* tienen lógicas diferentes?

Planteamos la hipótesis de que es indispensable buscar este punto de convergencia entre estos dos tipos de situación. De esta manera, intentaremos colocar en evidencia el rol que desempeñarían algunos dispositivos destinados a la utilización adecuada de las situaciones de trabajo como elemento facilitador de un aprendizaje exitoso. De esta forma, el presente capítulo se organiza en tres grandes etapas. La primera intenta definir los principales aspectos constitutivos de la alternancia en la formación, tanto desde un punto de vista organizacional como desde un punto de vista didáctico. La segunda etapa cuestiona la pertinencia y el sentido de esta búsqueda de conciliación entre situación de actividad profesional y situación de formación. ¿Cuáles son los fundamentos que permiten comprender las razones que hoy en día nos conducen a tener en cuenta las situaciones de trabajo como situaciones potencialmente formativas? La última parte de este capítulo trata sobre la comprensión de una situación didáctica que favorece o que incluso explota el encuentro entre dos situaciones: la situación de acto profesional y la situación de aprendizaje. Intentaremos mostrar cuáles pueden ser las condiciones necesarias para favorecer y apoyar este encuentro y de manera especial veremos que una de estas condiciones pasa por la comprensión del aprendiz respecto a la relación que el mismo establece con el acto profesional.

1. La alternancia como una vieja impresión conocida

En su discurso de política general del 22 de mayo de 1991, Edith Cresson, Primera Ministra nombrada por François Mitterrand, establece que la formación profesional es un desafío importante de su Gobierno. Más que la formación profesional, son las formaciones para el aprendizaje que son consideradas como dispositivos que movilizan la inserción al empleo, pero a su vez estos dispositivos son igualmente vistos como una modalidad pedagógica innovadora, la modalidad de la alternancia. En distintos textos hemos mostrado (Maubant, 1997, 2004, 2007) cómo esta alternancia, principalmente influenciada por los atavíos de la pedagogía, aunque era objeto de un gran número de

artículos tanto profesionales como científicos, a la vez era poco cuestionada desde la perspectiva pedagógico-didáctica. Dicho de otro modo, la pedagogía por alternancia no era cuestionada desde el punto de vista de los aprendizajes. No obstante, este inconsciente didáctico-pedagógico, que parece perdurar, tuvo por interés conducir la reflexión hacia la problemática de la relación existente entre teoría y práctica. En efecto, si esta pedagogía por alternancia, tan deseada y tan soñada, representaba la hermosa ambición de acercar el mundo escolar al mundo de la empresa, el mundo de la escuela al mundo de la vida (Houssaye, 1987), ésta también atizaba la antigua problemática de la relación entre teoría y práctica. Esta focalización en la relación teoría-práctica se explica en parte por el hecho de que las concepciones de sentido común de la formación profesional generalmente hacen referencia a dos dimensiones del *saber* que a su vez son consideradas como complementarias y antagónicas: la teoría y la práctica. Por consiguiente, rápidamente la alternancia se encontró definida o mejor dicho reducida a una simple problemática de relación y sinergia entre teoría y práctica. A pesar de que nos parece importante, esta problemática no ha sido tratada desde una perspectiva epistemológica sino que principalmente desde una perspectiva organizacional, es decir, desde la ingeniería de formación. La alternancia convocada en la época que permitió reafirmar o justificar la importancia del desarrollo de las formaciones profesionales tuvo por efecto perpetuar otra concepción de sentido común, esta vez concerniente a las condiciones de elaboración de una competencia profesional. Esta otra concepción de sentido común, afirma la imposición de los saberes teóricos sobre los saberes prácticos, es decir toda formación profesional se organiza en dos fases, una fase preparatoria construida en torno al aprendizaje de los saberes teóricos y otra destinada a conocer y dominar los saberes prácticos. Desde entonces y principalmente después de la obra de Malglaive en 1992, aparecen numerosas tipologías que definen los saberes (Raisky, 1993; Rogalski y Samurçay, 1994; Perrenoud, 1994; Barbier, 1996, 2006; Jellab, 2004; Rey, 2006), especialmente como producto de las investigaciones en formación de adultos. Recientemente, las investigaciones que tienen por objeto la formación inicial y continua de los profesores igualmente han propuesto distintas definiciones de los saberes que contribuyen al actuar profesional (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991; Lenoir y Bouiller-Oudot, 2006; Perrenoud, Altet, Lessard y Paquay, 2008).

Si las numerosas críticas hechas a la formación profesional tuvieron como valor replantear la problemática de los saberes a construir y replantear su organización en un contexto particular de formación profesional, también tuvieron como consecuencia reanimar el debate sobre los vínculos entre el discurso educativo y el hacer didáctico-pedagógico. Este debate recurrente atraviesa la epistemología de las ciencias de la educación, poniendo de manifiesto cómo los discursos teóricos, constitutivos de las ciencias de la educación, buscan y reivindican una legitimidad a partir de una definición de los saberes para la acción. Si desde su creación las ciencias de la educación reivindican una legitimidad científica, ésta lo hace intentando definir la racionalidad de

los discursos pedagógicos. Para hacerlo, conviene estudiar los discursos pedagógicos verificando la finalidad pragmática de estos discursos. Sarremejane (2008), haciendo referencia a Vergnioux, considera que las formas de los discursos pedagógicos tratan de buscar una racionalidad de estos discursos (Vergnioux, p. 24), es decir, intentan por una parte poner en evidencia su legitimidad, su sentido y su “verdad” y, por otra, resumir las orientaciones para la acción. Las ciencias de la educación han intentado construir, elaborar y producir teorías educativas destinadas a la producción de saberes “verdaderos”, es decir, saberes sujetos a las realidades y en consecuencia a las dificultades de la práctica. Como lo plantea Sarremejane, “mientras que lo teórico tiene por correlato lo verdadero y lo falso, la práctica tiene lo adecuado y lo inadecuado” (p. 77). Al recordar los desafíos de la problemática de la alternancia, recordamos cuánto, a partir de su origen, las ciencias de la educación se pronuncian sobre esta relación entre teoría y práctica. En la tradición durkheniana que promovía una teoría práctica, las ciencias de la educación se enmarcaban en una concepción positivista de los saberes teniendo como resultado pensar, desde una perspectiva aplicacionista, la relación entre los saberes teóricos constitutivos de las ciencias de la educación y los saberes de acciones convocados para actuar profesionalmente. Planteamos la hipótesis de que la formación profesional de profesores, en el contexto reciente de universitarización de esta formación profesional (Lessard y Bourdoncle, 2002), adhiere a esta concepción aplicacionista que hace de lo teórico una dimensión determinante de la práctica. Lo que nos interesa aquí no es cuestionar la alternancia desde una perspectiva organizacional, sino desde una perspectiva didáctico-pedagógica. Esta postura ubica el análisis de la relación teoría-práctica al servicio del proceso de aprendizaje de los profesores en formación. Esta problemática de la relación teoría-práctica se enmarca en una situación formativa particular, en la cual “situación de trabajo” y “situación de aprendizaje” se interpelan dialécticamente.

2. ¿Por qué buscar una conciliación entre actividad profesional y actividad de aprendizaje?

El término conciliación podría interpretarse tal como el caso de un divorcio en el cual las dos partes han ratificado y compartido sus deseos de cerrar el acuerdo marital. En el caso presente, comprender el sentido de la búsqueda de un acercamiento o conciliación entre situación de actividad profesional por una parte y situación de actividad de aprendizaje, por otra, previamente requiere definir las razones históricas e ideológicas.

A la búsqueda del improbable encuentro entre la escuela y la vida

Recordemos que desde el desarrollo de la enseñanza técnica y profesional en Francia, principalmente a principios del siglo XIX, el objetivo de uno de sus inspiradores (Comenius, 1632) es el de participar de una educación permanente que busca articular

el tiempo de aprendizaje con el tiempo de la acción: “Así los hombres deben abrirse desde temprano a la observación ya que tendrán mucho que conocer, mucho que buscar, mucho que experimentar” (Comenius, p. 73). Esta hermosa frase de Comenius ilustra esta búsqueda de una articulación, de una sinergia a encontrar entre la actividad específica de aprendizaje y las otras actividades humanas. Algunos siglos más tarde, los teóricos socialistas buscan prolongar esta articulación entre la escuela y la vida favoreciendo en el alumno, futuro productor, la comprensión de las problemáticas ideológicas y sociopolíticas que se llevan a cabo en el mundo industrial. Desde esta perspectiva, la formación del niño en el trabajo productivo es consecuencia de una visión de educación completa, global que atraviesa todas las etapas de la vida. Makarenko (Fullat, 1995, p. 168) irá más lejos, destacando las analogías entre el acto productivo y el acto de educar cuando menciona: “Cuanto más pensaba, más encontraba la analogía entre los procesos de educación y los que son ordinarios a la producción material, y no había nada de tan mecánico en esta semejanza”. A partir de 1930, los teóricos socialistas defienden la idea de una escuela de trabajo, vista como el lugar “donde se realice la educación y la instrucción del hombre socialista re-humanizado” (Fullat, *Ibid.*). Estos teóricos se enmarcan en el pensamiento de Marx que considera que es necesario organizar una formación intelectual directamente relacionada con la producción efectuada. Lo que es determinante para estos pensadores, es la llamada a una educación que participe de una visión política y revolucionaria.

Cercanos a los teóricos socialistas, algunos precursores del movimiento de la Escuela-Nueva también van a insistir en esta necesaria articulación entre la escuela y la vida, apostando muy especialmente por la importancia y el sentido del trabajo manual en esta tentativa de aproximación entre situación de formación y situación de actividad social y profesional. “La actividad de los alumnos no es suficiente para hacer activa una escuela, mientras no se haya otorgado a esta palabra [actividad] su sentido pleno” (Claparède, 1923, *in* Hameline, p. 91). Es así que Édouard Claparède en 1923 explica el sentido del término *actividad*. Ir más allá (trascender) de la actividad del alumno para prepararlo a comprender la amplitud de sus actividades. Sin embargo, según estos pioneros, para llevar y sostener este trabajo de la *actividad* conviene utilizar un mediador especial, el del trabajo manual. En la herencia de una concepción que valoriza el trabajo manual, defendida por Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y Goethe, la actividad organizada en torno al trabajo manual, igualmente se convierte en el medio que afirma y ratifica una ruptura con la escuela tradicional en el sentido donde ésta, especialmente la escuela francesa, hasta entonces había favorecido una ruptura entre el espacio-tiempo reservado a la instrucción y el espacio-tiempo atribuido a la actividad social. La escuela tradicional excluye de sus *currículums* el trabajo manual ya que desea transmitir una cultura que ignora lo útil y las prácticas sociales. Para los partidarios de la Escuela-Nueva se trata de establecer instituciones educativas que permitan a los alumnos entrar en contacto con la naturaleza, según el viejo refrán rousseauiano, pero sobre todo de

instaurar una educación al servicio de la futura vida social. Estos partidarios rechazan la concepción de una escuela santuario y preconizan el desarrollo de lugares educativos singulares donde el niño viviría en armonía con su ambiente social. Si el movimiento de la Escuela-Nueva comienza en Inglaterra (Reddie, escuela de Abbotsholme en 1889), rápidamente éste se extiende en Alemania con la experiencia de los Land-Erziehungsheim en 1898, luego en Francia con la escuela de Roches de Demolins en 1899 y en Suiza con el pedagogo Zuberbühler al final del siglo XIX. La Escuela-Nueva defiende varios principios y valores: una educación que tiene al centro de sus preocupaciones al niño y que considera su historia, una educación que se basa en un maestro-acompañante del desarrollo del niño, una educación que valoriza la cultura técnica del pueblo (tesis defendida principalmente por Kerschensteiner), una educación que valoriza la experiencia y la observación, una educación que confiere al trabajo y en especial al trabajo manual un valor educativo y cultural (Pestalozzi, Freinet, Cousinet, Claparède). De modo general, podemos decir que el inicio del siglo XX viene a realzar el valor del trabajo manual. Citemos a Fontegne, que en 1923 propone “destacar el valor y la belleza de un evangelio del trabajo capaz de conducir a una educación armoniosa”. Enmarcando en la educación la actividad manual, se pretende reconciliar persona (cuerpo y espíritu) y sociedad. En tal perspectiva, la importancia del trabajo manual en una situación educativa constituye lo esencial de la problemática de la relación entre la escuela y la vida. Por consiguiente, los pedagogos de la Escuela-Nueva no cesarán de inventar situaciones de enseñanza-aprendizaje principalmente encaminadas a acercar la escuela a la vida, considerando incluso que es la situación social la que debe contener el sentido y el interés de lo que puede aprenderse en la escuela. De esta forma, existiría una primera razón que hace necesaria esta aproximación entre actividad educativa y actividad social: la problemática del sentido que la situación social atribuye a la situación educativa. Sin comprensión del sentido y del uso social de la situación educativa, no puede existir situación educativa eficaz y exitosa. Así, las dos situaciones están unidas por este componente que constituye la significación de las situaciones educativas y especialmente de las situaciones de aprendizaje. Pero detrás de esta primera razón, de carácter ideológico y didáctico que intenta comprender estos esfuerzos de conciliación entre dos tipos de situaciones (situación de trabajo por una parte y situación de enseñanza-aprendizaje por otra) se perfila otra razón, aquélla inspirada por una concepción más ideológico-prescriptiva de la situación educativa.

El capitalismo industrial se desarrolla en siglo XIX y continúa su rápida evolución durante toda la primera mitad del siglo XX. La industria comienza a exigir diseñadores, administradores, ingenieros que podrían aportar a un proceso de fabricación más eficaz. Así, la llegada del taylorismo en 1930 marcará en los Estados Unidos el desencadenamiento de una búsqueda constante de mayor eficacia en el funcionamiento del aparato de producción. En este contexto, la escuela tradicional no es solamente criticada como un lugar-santuario alejada de la vida, sino como un lugar donde se produciría de cierta

manera un derroche de energía. Este derroche constituiría para los alumnos un obstáculo al aprendizaje de las condiciones necesarias para actuar social y profesionalmente. Por lo tanto, la Escuela-Nueva debe privilegiar entre sus objetivos el aprendizaje de un saber-actuar que se estime eficaz. Este aprendizaje se basará en el aprendizaje del trabajo escolar que buscará medir el rendimiento. Este término puede sorprender, pero como lo expresa bien Claparède cuando menciona todos los beneficios del taylorismo: “Uno de los grandes déficit de nuestro régimen escolar, es el de no atender de manera precisa y sistemática al rendimiento del trabajo escolar, lo que permitiría controlar el valor de los métodos empleados y sustituir las opiniones por evidencias” (Claparède, 1922, p. 214). No solamente una parte de los pioneros de la Escuela-Nueva establece esta aproximación entre trabajo escolar y trabajo en el sentido profesional del término, sino que consideran que lo esencial de la aproximación a establecer entre actividad educativa y actividad profesional es sin lugar a dudas la problemática del trabajo. En efecto, los ergónomos del trabajo consideran que el trabajo constituye un objeto de estudio compartido entre diferentes especialistas de distintas disciplinas que se enmarcan en el taylorismo en la medida en que éste se basa en la convicción de que “solamente el estudio racional y –en la medida de lo posible– experimental de los fenómenos permite progresivamente mejorar el conocimiento” (de Montmollin, 1981, p. 70). Aquí no sólo se pretende demostrar la proximidad entre trabajo profesional y trabajo escolar, sino que se considera que en ambos casos el objetivo a alcanzar es la búsqueda de una mejor eficacia de la acción. Claparède y Taylor se unen al servicio de una misma intención: volver más eficaz el actuar humano, cualquiera sea la situación en la cual se ejerza esta actividad. Podemos considerar que los pioneros de la Escuela-Nueva se encontrarán en parte fascinados por esta concepción tayloriana del actuar humano valorizando, al igual que Demolins desde 1897, el éxito de los anglosajones en su capacidad para suplantar económicamente el Viejo Mundo. Más tarde, esta herencia repercutirá en la enseñanza programada o más recientemente en algunas ilusiones sobre la utilización de la informática como herramienta de aprendizaje. Las primeras décadas del siglo XX se caracterizan por una ambición compartida entre los pensadores de educación y los directivos de empresas: la de la búsqueda del rendimiento y la eficacia de la acción humana, que se ejerce en el contexto escolar o en el medio industrial. El desarrollo de la psicología participará de esta ambición. En efecto, en una larga tradición de valorización de la ciencia y sus efectos positivos esperados para el bienestar de la sociedad, los trabajos en psicología del desarrollo, en la inmediatez de la postguerra, alimentarán las investigaciones destinadas a aumentar el rendimiento del aparato educativo. Pero para mejorar el rendimiento del trabajo escolar y en consecuencia la eficacia de la enseñanza, es indispensable contar con herramientas de supervisión, control y medida. Durante este período la utilización de tests es casi sistemática en algunas aulas. Esto es la llegada de la pedagogía del rendimiento descrita por Decroly y Buyse desde 1923. Así podemos constatar que en esta oportunidad, lo que legitima la aproximación entre la escuela y la

vida, entre la situación educativa y la situación profesional, no es más el trabajo como finalidad, como significación de los aprendizajes, sino más bien la eficacia tanto de las situaciones de enseñanza-aprendizaje como de las situaciones de producción. Desde esta perspectiva, podríamos pensar que el trabajo escolar se transforma en un proceso destinado a la realización de un producto escolar, así como el trabajo industrial procurará la fabricación de un producto de consumo. De este modo, parece que los objetivos y los intereses comunes y convergentes reúnen dos tipos de situación: por un lado, la situación educativa, principalmente definida como una situación de enseñanza-aprendizaje y en cierto modo como una situación didáctica y, por otro, la situación profesional, la situación de trabajo, el lugar de producción. También podríamos considerar que detrás de este acercamiento entre actividad escolar y actividad profesional, entre mundo de la escuela y mundo de la vida social –proximidad reivindicada por los pioneros de la Escuela-Nueva– se manifiesta otra concepción más amplia, una concepción sin duda más ideológica.

Efectivamente, al apoyar este acercamiento entre trabajo escolar y trabajo profesional estos pensadores piensan poder establecer las bases de una futura sociedad donde el valor del trabajo se encontraría al centro del desarrollo social, individual y colectivo. Para Kerschensteiner y Dewey, el trabajo constituye un valor y una finalidad social. Para lograrlo, es necesario volver a dar al trabajo, tanto en situación escolar como en situación profesional, todo su sentido. Según estos pensadores el trabajo es revalorado en la medida que garantiza el acceso a la dignidad humana, *en y por* la dignidad del trabajo. Esta amplia concepción del vínculo necesario entre la escuela y la vida también será defendida por Dewey a partir de 1913. Este pensador americano defiende la idea de una situación educativa al servicio de la actividad humana, situación educativa que necesariamente considera el trabajo y, en especial, el trabajo manual. Para Dewey, no se trata de que la escuela se someta a las prescripciones del mundo industrial; al contrario, es necesario que estos dos mundos se alimenten mutuamente ya que ambos constituyen herramientas al servicio de un ideal democrático. En este sentido, estamos lejos de un Makarenko que considera que la escuela del trabajo debe preparar al futuro productor. Cualesquiera sean las razones, podemos comprender mejor estas referencias cuasi mágicas de un acercamiento entre la escuela y la vida. Pensar en un contexto didáctico y pedagógico la búsqueda de una articulación o incluso de una simbiosis entre situación de trabajo y situación de enseñanza-aprendizaje se convierte en Francia, a partir de los años 80, en el *leitmotiv* de los fundadores de los dispositivos de formación profesional. Más que la ingeniería de formación destinada al establecimiento de una metodología de la acción, será la didáctica profesional que dará un nuevo impulso a esta búsqueda de conciliación entre situación de trabajo y situación de enseñanza-aprendizaje.

La contribución de la didáctica profesional que permite enmarcar la problemática del sentido del proceso aprender en y por el análisis de la actividad profesional

Desde hace pocos años y basándose (en parte) en la ergonomía del trabajo (De Montmollin, 1996; Leplat, 1997, 2000) se ha comenzado a desarrollar una nueva mirada relacionada con el actuar profesional derivada, principalmente, de los trabajos de la didáctica de las disciplinas. Investigadores como Samurçay, (1994), Rabardel (1993), Mayen (1997, 1999, 2004), Pastré (1999, 2002) proponen una nueva mirada a las situaciones de trabajo y, de un modo general, a los modelos de análisis y comprensión del acto profesional. Bajo esta perspectiva, estos autores proponen identificar los saberes profesionales que se ponen en juego en el ejercicio de una profesión. La finalidad esperada por la didáctica profesional continúa siendo un objetivo formativo. Se trata de elaborar propuestas para el aprendizaje de situaciones de trabajo y, *in fine*, de contribuir a la evolución de dispositivos de formación profesional (Mayen, 1999; Pastré, 1999), intentando articular las propuestas de la didáctica profesional con la problemática de las competencias profesionales. Aquí vemos claramente que aún está presente la búsqueda de una comprensión de los vínculos entre las dos acciones (acción de aprendizaje y acción profesional) y de sus efectos mutuos y recíprocos. En consecuencia, hay una doble lógica que participa del interés de algunas organizaciones en los trabajos de didáctica profesional. La primera finalidad hace referencia al ajuste de los procesos de formación a partir de la definición previa de los saberes profesionales que se ponen en juego en una actividad de trabajo. La segunda finalidad pretende administrar los recursos humanos de la mejor manera posible. La finalidad del rendimiento está aún muy presente. De esta forma, podríamos considerar que la didáctica profesional es herencia de los pensadores de la Escuela-Nueva, doblemente influenciados por la doctrina socialista y por el credo capitalista.

Si la finalidad intrínseca de la didáctica profesional continúa siendo la búsqueda de la eficacia productiva, adaptada al análisis del trabajo docente, progresivamente podría desplazarse hacia una concepción científico-prescriptiva del actuar profesional de los profesores, intentando colocar en evidencia un modelo de la acción educativa. Ciertamente, esta articulación de la didáctica profesional a una lógica de formación, como a una lógica de producción y evaluación debe tenerse en cuenta cuando se pretenden identificar los marcos teóricos y conceptuales subyacentes a los modelos que permiten interpretar y comprender la actividad profesional. En nuestra opinión, la didáctica profesional se situaría en esta herencia, la de una educación que persigue la llegada de un nuevo hombre, dado que la educación participa de un proyecto social y político. A pesar de todo, los trabajos en didáctica profesional (Habboub, Lenoir y Tardif, 2005) nos conducen a interrogar la profesión docente desde dos puntos de vista: el análisis del acto profesional y la manifestación de las condiciones de transmisión de los conocimientos profesionales (Bourdieu y Wacquant, 1992). Sin embargo, esta

dimensión didáctico-pedagógica está ausente de las preocupaciones de los que conciben e implementan dispositivos de formación profesional; siendo que es la dimensión que realmente debe ser trabajada en los dispositivos de formación profesional.

En esta segunda parte nos interrogamos sobre las concepciones destinadas a apoyar una aproximación entre dos tipos de situación: la situación de enseñanza-aprendizaje y la situación de trabajo. De esta forma, hemos mostrado que uno de los fundamentos de esta búsqueda de conciliación se arraigaba en la búsqueda secular de una simbiosis entre el mundo de la escuela y el mundo social. A continuación revisaremos algunas formas que permiten crear condiciones didáctico-pedagógicas y a su vez hacer de las situaciones de formación, en y por las situaciones de trabajo, situaciones de aprendizaje de los saberes profesionales.

3. Una teoría de la práctica docente o cómo tener en cuenta los saberes de la acción en la interpretación del actuar del profesor

Recordemos que la conceptualización o incluso la teorización de la práctica es una operación que necesita mucho más que una enunciación mágica de lo que ésta debería ser. En este sentido, la perspectiva que consiste en vincular investigación de la práctica (por un trabajo sobre el análisis de la práctica) y formación en la práctica, en la comprensión de la actividad de enseñanza, según nosotros, constituye un callejón sin salida. En efecto, cuando se estudian las investigaciones orientadas al análisis de las prácticas de enseñanza es posible constatar cómo éstas se encuentran bajo la imposición de una lógica formación-evaluación, lo que conduce a describir la actividad profesional como lo que “debería ser”. Esta interpretación del análisis de las prácticas tiende a justificar una determinada interpretación del aprendizaje profesional fundada en la relación descendente teoría-práctica. En esta perspectiva, anteriormente vimos cómo un determinado discurso sobre la alternancia, que preconiza el fortalecimiento de los vínculos entre teoría y práctica, principalmente es convocado para justificar esta interpretación particular –cuestionable desde nuestro punto de vista– del aprendizaje profesional. La literatura que describe todas las configuraciones de la alternancia en formación es abundante (Maubant, 2004). El análisis de esta literatura subraya que la mayoría de las concepciones y construcciones de alternancia son basadas exclusivamente en argumentaciones ideológicas y organizativas, raramente en argumentaciones didácticas y pedagógicas. Sin embargo, la alternancia en formación, concebida como marco de referencia de una reflexión del proceso de profesionalización, resulta ser más apropiada que esta interpretación reductora. De esta forma, la alternancia puede proponer otro enfoque de la situación de enseñanza-aprendizaje si se le considera como la situación a partir de la cual deben converger situación de trabajo y situación de formación.

Del análisis de la práctica al análisis de la actividad

Cuando se propone analizar la práctica de enseñanza, es importante definir el concepto de práctica en sí mismo. En primer lugar, tengamos en cuenta que es importante definir lo que compone esta práctica de enseñanza. Una primera respuesta puede proponerse señalando tres tipos de saberes articulados al concepto de práctica: los saberes de la práctica, sobre la práctica y para la práctica. Si pensamos en los dispositivos de formación profesional de los profesores, resulta necesario identificar previamente los elementos constitutivos de la práctica de enseñanza: los saberes profesionales, los principios organizadores de la práctica de enseñanza y los procesos de elaboración, construcción y aprendizaje de los conocimientos profesionales. Si se tiene como objetivo un análisis del actuar profesional de los docentes, la utilización del concepto de práctica puede servir a este análisis siempre y cuando se actualicen sus atributos, previamente apoyándose en un marco teórico y conceptual. Para esbozar este marco teórico y conceptual, el utilizar el concepto de saber puede constituir una perspectiva pertinente si se quiere hacer de la práctica un concepto operatorio que permita interpretar y comprender la actividad de enseñanza. Pero no es suficiente. En nuestras investigaciones actuales, proponemos una modelización de la actividad de enseñanza esperando que de alguna manera cree las bases de una teoría sobre la práctica. Esencialmente esta modelización se apoya en el concepto de actividad.

Lenoir y Vanhulle (2006) apoyados en los trabajos de Freitag (1986) y Pastré (2004) consideran que la práctica es una actividad integrativa que invita y compromete al sujeto en un proyecto finalizado. En este sentido, la práctica se considera como el resultado de un proceso de objetivación de la actividad. El análisis de este proceso de objetivación mostraría distintas relaciones con el conocimiento y con el aprender elaboradas por el profesor. Podríamos considerar que el análisis de la práctica permite actualizar la problemática de la relación con el aprender y de la relación con el conocimiento y a los conocimientos que pueden considerarse constitutivos de los fundamentos de los saberes profesionales movilizados en la actividad. Esta concepción de la práctica como proceso de objetivación mediatizado simbólicamente, nos conduce a romper con el enfoque clásico de la relación existente entre teoría y práctica, que comprende la teoría como ámbito de *concepción* y la práctica como el ámbito de *acción*. Al analizar las prácticas de enseñanza, necesariamente se tiene en cuenta esta tensión entre la situación de actividad y el proceso de objetivación de esta actividad, lo que puede explicar la dificultad para conocer y comprender la actividad de enseñanza a partir del análisis preciso de la situación de trabajo. Si en la formación docente se desean explotar los períodos de práctica¹ como situaciones de enseñanza, conviene tener en cuenta que

¹ Los períodos de práctica hacen referencia a los momentos de formación práctica que los estudiantes de formación inicial realizan en terreno.

aún no nos acercamos a la actividad profesional como tal, solamente estamos a nivel de la práctica. En efecto, la explotación de los períodos de prácticas como situación formativa no puede ser considerada como la explotación pura y simple de la situación profesional. Esta explotación se basa en una interpretación ya construida a partir de procesos de objetivación que tienen los distintos actores de la formación: profesores en formación, profesores asociados² o también los supervisores de los períodos de práctica. No obstante, podría ser pertinente trabajar en la formación profesional esta distancia entre práctica y actividad y hacer que los sujetos que están en formación y los formadores analicen este proceso de objetivación. Desde esta perspectiva podríamos proponer una mirada innovadora y complementaria a este procedimiento de análisis de la actividad de enseñanza, planteando la doble problemática, la de los saberes movilizados en la actividad de enseñanza, pero también la de los procesos de aprendizaje profesional que conducen a la construcción e implementación de estos saberes. Plantear esta doble problemática es admitir la necesidad de identificar los saberes profesionales que se ponen en juego en el actuar docente, pero es también considerar la comprensión de los procesos de aprendizaje que permiten al futuro profesor construir estos saberes. Si hasta ahora hemos puesto en evidencia esta convergencia entre situación de formación y situación de trabajo, la utilización de esta tercera situación, la constitutiva del acto de aprender, nos conduce a pensar de manera diferente los dispositivos de formación profesional de los profesores. El objetivo es la comprensión más que la explicación destinada *in fine* a modelar la acción para volverla más eficaz y hasta cierto punto “más rentable”. Al interrogarse de manera dialéctica esta relación entre saberes y proceso, podemos formular la hipótesis de que los saberes necesarios para la actividad profesional y sus principios organizadores aparecerán de manera más clara al observador y al analista. Los dispositivos de formación profesional hasta ahora han pretendido construir la situación de formación *en y por* las situaciones de trabajo (Wittorsky, 1997). Según este enfoque es suficiente hacer para aprender (Delbos y Jorion, 1990; Merle, 1992). Lo que proponemos, es enmarcar aún más la situación de enseñanza-aprendizaje, como punto de convergencia entre situación de formación y situación de trabajo. Efectivamente, la situación de enseñanza-aprendizaje es aquella donde el aprendiz es expuesto a una situación que tiene como finalidad comprender el acto profesional y en la cual se conduce a identificar los saberes profesionales necesarios y a movilizarlos en la acción, los cuales se alimentan de las situaciones de formación y/o de trabajo.

² El profesor asociado es el profesor de la escuela (lugar de práctica) que recibe al estudiante de formación inicial en su aula y que participa como colaborador de la institución universitaria.

Conclusión: *Por una convergencia necesaria entre situación de formación, situación de trabajo y situación de enseñanza-aprendizaje*

Recordemos que las principales críticas a los programas de formación docente se articulan en torno a dos aspectos: el del contenido de saberes propuestos, poco capaces de preparar a los futuros profesores para enfrentar su realidad laboral, y el de la organización de los distintos espacios-tiempo de formación, que apenas logran apoyar los procesos de transferencia de los saberes. En especial, la formación profesional de los profesores es criticada respecto a las distintas formas de alternancia, cristalizando así la problemática viva de la relación entre teoría y práctica. En gran parte estas críticas se basan en una concepción a menudo compartida, pero poco apoyada, como que la formación profesional debe apuntar a una mejor articulación entre formación teórica y formación práctica. En otras oportunidades ya hemos mostrado (Maubant, 2004) los distintos tipos de alternancia que hacían referencia a cuatro articulaciones posibles de la relación entre teoría y práctica. También hemos mostrado que estas cuatro articulaciones correspondían a esta concepción tradicional del aprendizaje profesional basada principalmente en la primacía de los saberes teóricos sobre los saberes prácticos. Como lo recordaba Philippe Zarifian (1992): “La socialización profesional oscila entre la transmisión de los conocimientos internos en el medio de acompañamiento y la inculcación de lo que se llamarán saberes-hacer, que no son otra cosa que el aprendizaje metódico de los modos operatorios que corresponden a los criterios definidos por los centros de estudios” (p. 322).

Igualmente, se han formulado otras críticas a los dispositivos de formación profesional. Estas críticas intentan alertarnos sobre el riesgo de una interpretación simplificada de la actividad de enseñanza. Si los referenciales de formación, en especial los propuestos por el Ministerio de Educación de Quebec en 2001, se analizan con poca atención, podríamos pensar que la competencia docente se resumiría en la apropiación de distintos tipos de saberes que conducen al conocimiento y manejo de doce competencias. Sin embargo, estos documentos oficiales intentan mostrar los distintos saberes a movilizar en la práctica docente, saberes que no hacen únicamente referencia a la construcción de competencias relacionadas con la actividad de enseñanza-aprendizaje. Estas primeras críticas hacen referencia al carácter multidimensional y multirreferencial de los saberes necesarios para el ejercicio de la profesión docente, privilegiando a pesar de todo la fuerza de los saberes teóricos (los saberes producidos sobre la práctica) por sobre los saberes de la práctica (saberes producidos en la práctica). Por consiguiente, estas críticas hacen hincapié en la necesidad de conservar tres situaciones de formación reconocidas: la situación de formación en la universidad, la situación de trabajo representada por los períodos de prácticas y una tercera situación que considera un objetivo de aprendizaje en el cual el acto de aprender se definiría como un acto de construcción personal del actuar profesional. A pesar de que esta tercera situación se considera importante,

ella es poco analizada e igualmente no se conoce mucho sobre sus fundamentos. Así, podemos señalar que sin estas precisiones sobre el sentido y la naturaleza de esta situación, la formación profesional aunque pretenda basarse en la convergencia de distintas situaciones sigue manteniendo su carácter ambiguo, el de un aprendizaje profesional aleatorio. Desde esta perspectiva el éxito del aprendizaje profesional se vincularía a la iniciativa y a la capacidad del *formado*, quien debe otorgarle sentido a esta situación de trabajo. Paradójicamente, es en este aspecto donde las críticas formuladas a los antiguos programas de formación docente, que han fundado en gran parte la aparición de los programas actuales, efectivamente no encuentran respuestas apropiadas.

Indudablemente, los nuevos programas de formación docente reconocen estas tres situaciones (situación de formación, situación profesional y situación de aprendizaje), favoreciendo implícitamente la situación de trabajo, representada principalmente por los períodos de prácticas. Podemos identificar varias razones de este entusiasmo por los períodos de prácticas. Además de la razón financiera, que consiste en una reducción de gastos de formación, el acento puesto en los períodos de prácticas hace referencia a la afirmación de un modelo de aprendizaje: el aprendizaje basado en la imitación y en el modelaje. Modelo que es considerado por algunos responsables públicos como el modelo de referencia con el cual se lograría una formación profesional exitosa. El discurso sobre el interés de los períodos de práctica, igualmente valoriza una concepción del aprendizaje profesional que se encuentra entre las más conocidas por los responsables y los profesionales-formadores (Delbos y Jorion, 1990; Maubant, 2004). Esta elección, de un modelo único de aprendizaje profesional ratifica las nuevas configuraciones formativas identificadas en los dispositivos de formación profesional al término de los años 90 y que valora el aprendizaje *en y por* las situaciones de trabajo (Durand, 1996; Wittorski, 1997). Según esta concepción de la formación profesional, las soluciones a los problemas, incluso a las resistencias de aprendizaje profesional en cierto modo provendrían exclusivamente del terreno, de los saberes de la práctica, producto de los saberes de la experiencia. Por consiguiente, la respuesta a la problemática de la formación docente sería el aumento significativo de las horas de período de prácticas, cerca de 700 horas prescritas en los nuevos programas en Quebec. Así, de los períodos de prácticas emergería el contenido necesario para el ejercicio del oficio. Por lo tanto, la situación de trabajo representada por estos períodos contendría en sí misma los valores y las virtudes didácticas necesarias para el éxito del aprendizaje profesional, especialmente una concepción didáctico-pedagógica basada en el modelo imitación-modelaje. Además del hecho de que numerosas investigaciones pongan en evidencia el carácter limitado de tal modelo, esta concepción de la formación profesional, basada principal y cuasi exclusivamente en la situación de trabajo, no permite aprender. De esta forma, definimos la situación de enseñanza-aprendizaje como una situación que favorece el proceso de transferencia de los saberes, proceso que en nuestra opinión constituye la piedra angular del proceso de aprendizaje profesional. En este sentido, el trabajo sobre

las condiciones de transferencia de los saberes puede revelar los saberes que se ponen en juego en la actividad de enseñanza y también proporcionar informaciones que permitan la comprensión de los procesos de aprendizaje profesional. Desde esta perspectiva es que se desarrollan las nuevas investigaciones del CRIE respecto a la comprensión del acto de enseñanza.

Si pretendemos valorizar una convergencia entre situación de trabajo, situación de formación y situación de enseñanza-aprendizaje, es importante no limitarse a una concepción de la formación profesional en la cual cada una de estas situaciones contendría en sí misma los saberes específicos como si se tuviese que reconocer una división de los saberes entre estas distintas situaciones y en consecuencia entre aquellos que las inician y las animan. Desde esta perspectiva, la simple observación de la actividad de enseñanza, *en y por* el análisis de la situación de trabajo, no es suficiente. Es necesario que recíprocamente interactúe la descripción comprensiva de esta actividad con las explicitaciones propuestas por el profesor, con el fin de acompañarlo en su trabajo de identificación y comprensión de los elementos constitutivos de su acto de aprender. Sin este diálogo entre las distintas fuentes de interpretación de la actividad de enseñanza, y en consecuencia de la situación de trabajo, no es muy posible utilizar la comprensión de la práctica profesional y la explotación de la situación de trabajo como motor principal del proceso de aprendizaje profesional. Teniendo en cuenta esta perspectiva, es importante hacer hincapié en la función de acompañamiento y de mediación de un tercero, que ayude a explicitar la práctica profesional y en consecuencia la situación de trabajo. Sin esta explicitación, el profesor-aprendiz corre el riesgo de no percibir los componentes-clave de la práctica profesional. Este último atributo, que define esta nueva forma de alternancia, otorgaría a la alternancia todo su sentido. En el presente texto hemos propuesto al lector otra concepción de la formación profesional que consiste en hacer que interactúen recíprocamente, desde una perspectiva dialéctica, distintas situaciones en la búsqueda de un mismo objetivo: el aprendizaje profesional.

Bibliografía

- Barbier, J.-M.** (1996). (Dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M.** (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir y M.-H. Bouillier-Oudot (Dir.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec: Presses de l'Université Laval
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (1992). Transmettre un métier. In Réponses: pour une anthropologie réflexive. Paris: Le Seuil.
- Claparède, E.** (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève y Paris: éditions Kundig et Fischbacher.
- Comenius, J. A.** (1632). *La grande didactique*. Édition de 1992. Paris: Éditions Klincksieck.
- Decroly, O. y Buyse, R.** (1923). *Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation*. Bruxelles: Lamertin.
- Delbos, G. y Jorion, R.** (1990). *La transmission des savoirs*. Paris: Maison des sciences de l'Homme.
- Demolins, E.** (1897). *À quoi tient la supériorité des anglo-saxons?* Paris: Didot.
- De Montmollin, M.** (1981). *L'ergonomie*. Paris: La Découverte
- De Montmollin, M.** (1996). *L'ergonomie*. Paris: La Découverte.
- Durand, M.** (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fontegne, J.** (1923). *Manualisme et éducation*. Paris: éditions Eyrolles.
- Forquin, J.-C.** (2002). *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international*. Paris: L'Harmattan.
- Freitag, M.** (1986). Dialectique et société. Tome 1: Introduction à une théorie générale du symbolique. Montréal: Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Fullat i Genis, O.** (1994). *Anton Makarenko*. In J. Houssaye. Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui. Paris: Armand Colin.
- Habboub, E.; Lenoir, Y. y Tardif, M.** (2005). La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique: un essai de synthèse des travaux francophones. In Y. Lenoir y P. Pastré (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès.
- Hameline, D.; Jornod, A. y Belkaïd, M.** (1995). *L'école active, textes fondateurs*. Paris: Presses universitaires de France.
- Houssaye, J.** (1987). *École et vie active: résister ou s'adapter?* Neufchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Jellab, A.** (2004). Enseignants stagiaires à l'IUFM et rapport aux savoirs scolaires et professionnels. *Recherche et formation*, 46, 43-60.

- Laot, F.** (2002). *Quarante ans de recherche en formation d'adultes (1960-2000)*. Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y., Bouiller-Oudot, M.-H.** (2006). (Éds). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec: Presses de l'université Laval.
- Lenoir, Y., Vanhulle, S.** (2006). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherche*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Leplat, J.** (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Leplat, J.** (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse: Octarès.
- Lessard, C. y Bourdoncle, R.** (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-153.
- Lévinas, E.** (1991). *Entre-nous, essai sur le penser-à-l'autre*. Paris: Grasset
- Makarenko, A. S.** (1950). *Le chemin de la vie, poème pédagogique*. Paris: éditions du pavillon.
- Malglaive, G.** (1992). *Enseigner à des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Mayen, P.** (1997). *Compétences pragmatiques en situation de communication professionnelle. Une approche de didactique professionnelle*. Thèse de doctorat, université Claude-Bernard. Lyon.
- Mayen, P.** (1999). Les écarts de l'alternance comme espace de développement des compétences. *Éducation permanente numéro 141* (p. 23-38).
- Mayen, P.** (2004). Le couple situation-activité. Sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In J.-M. Marcel y P. Rayou (dir.), *recherches contextualisées en éducation* (p. 29-39).
- Maubant, P.** (1997). Pour une didactique et des pédagogies de l'alternance. In *L'alternance en formation, un projet à construire*. Revue POUR numéro 154.
- Maubant, P.** (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Maubant, P.** (2007). Pour une approche dialectique de l'alternance dans la formation professionnelle des enseignants. *Éducation permanente, numéro 173*, 53-65.
- Merle, V.** (1992). *Manières de faire, manières d'apprendre, transformations des situations de travail et éducabilité cognitive*. In *L'orientation scolaire et professionnelle* numéro 1.
- Pastré, P.** (1999). *L'ingénierie didactique professionnelle*. In P. Carré y P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 403-418). Paris: Dunod.
- Pastré, P.** (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* numéro 138, (p. 9-17).
- Pastré, P.** (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès.

- Perrenoud, P.; Altet, M.; Lessard, C. y Paquay, L.** (2008). (Dir.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck.
- Rabardel, P.** (1993). Représentations dans des situations d'activités instrumentées. In A. Weill-Fassina, Rabardel, P., Dubois, D. (Dir), *Représentations pour l'action* (p. 113-137). Toulouse: Octarès.
- Raisky, C.** (1993). Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique. In P. Jonnaert y Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 101-121). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Rey, B.** (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum: des réalités conciliables ? In Y. Lenoir y M.-H. Bouiller-Oudot. (Dir.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, 83-108. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Raisky, C.** (1993). Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique. In P. Jonnaert y Y. Lenoir (Dir.). *Sens des didactiques et didactique du sens*, 101-121. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Rogalki, J. y Samurçay, R.** (1994). Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation des professionnels de haut niveau. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, A. Tiberghien. (Dir.). *La transposition didactique à l'épreuve*, 35-71. Grenoble: La pensée sauvage.
- Sarremejane, P.** (2008). *Faire l'histoire des théories pédagogiques et didactiques. Approche historiographique*. Paris: L'Harmattan
- Tardif, J.** (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Éditions logiques
- Tardif, M.; Lessard, C. y Lahaye, L.** (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologies et sociétés*, 23(1), 55-70.
- Vergnioux, A.** (2000). Dossier pour la soutenance HDR: contribution à une critique des rationalités éducatives. Université de Nantes.
- Wittorski, R.** (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R.** (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris: L'Harmattan.
- Zarifian, P.** (1992). La qualification comme capacité opératoire et le problème du taylorisme. In *L'orientation scolaire et professionnelle*, numéro 1.