



L'analyse des pratiques : une démarche fondamentale dans la formation des enseignants ?

Joaquim DOLZ¹ et Francia LEUTENEGGER² (Université de Genève, Suisse)

Depuis dix-quinze ans, l'analyse des pratiques enseignantes est devenue un incontournable des recherches en sciences de l'éducation. Des points de vue théoriques différents s'expriment à ce sujet. L'analyse des pratiques, dispositif permettant une réflexion sur les dynamiques qui contribuent à la formation des enseignants, est devenue une préoccupation des formateurs d'enseignants et un objet de recherche. Les pratiques enseignantes sont étudiées dans des perspectives diverses et à de multiples fins. Elles servent la construction de compétences professionnelles, visent une approche plus clinique, centrée sur le travail du sujet en situation professionnelle (Altet, 2000) ou, dans une perspective plus didactique, avec une prise en compte du traitement d'un contenu lié à une discipline (Schneuwly & Dolz, 2009). D'autres mobilisent ou interrogent les pratiques par le truchement de *pratiques réflexives* (au sens de Schön, 1983). Celles-ci ont fait l'objet de nombreuses publications dont l'un des premiers numéros de la revue FPEQ (Coen & Leutenegger (Ed.), 2006). Plus en amont, sous la signature de chercheurs et de formateurs issus d'horizons très différents (pour une revue de synthèse voir Marcel (Ed.), 2002 et, plus récemment, avec la question de l'alternance en formation, voir Merhan, Ronveaux et Vanhulle (Ed.) 2007), les travaux des uns et des autres s'accordent néanmoins sur le point suivant : l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants est un incontournable de la formation. Relevons d'emblée une question : s'agit-il, selon les niveaux et les objectifs de formation, d'analyser les pratiques professionnelles d'autrui (d'enseignants chevronnés, par exemple) ou sa propre pratique (lors de stages ou autres) en tant que futur enseignant ? Ces deux types d'analyse des pratiques ne s'excluent pas, bien évidemment, mais, selon le choix réalisé par les formateurs, donnent probablement lieu à des dispositifs différents, nous y reviendrons.

1. Contact : Joaquim.Dolz-Mestre@unige.ch

2. Contact : Francia.Leutenegger@unige.ch



Analyse des pratiques et didactiques disciplinaires

Pour ce qui concerne les approches didactiques en ce domaine, leur spécificité tient sans doute à une centration sur les objets de savoir au cœur des dispositifs d'enseignement/apprentissage (Portugais, 1995; Gagnon, 2007; Schneuwly & Dolz, 2009). Dans une perspective didactique, ce sont en effet ces objets qui viennent « formater » les échanges entre enseignant et élèves. L'analyse des pratiques passe alors par une connaissance approfondie des savoirs en jeu (analyse *a priori* des tâches, cartes conceptuelles et modèles didactiques des objets enseignés) et prend en compte l'action possible des acteurs sur ces objets.

Historiquement, avec le tournant, qui s'est dessiné dès les années 90, les études de pratiques ordinaires, par opposition à la construction et à l'étude de situations dites « d'ingénierie », se sont trouvées au centre de nombreux travaux de ce domaine. Ces recherches s'inspirent généralement de la tradition ergonomique française (Goigoux, 2006). Elles prennent en considération les pratiques langagières réflexives des enseignants et analysent ainsi le fonctionnement des échanges comme partie du processus propre au développement professionnel (Bucheton & Dezutter, 2009; Jaubert & Rebière, 2005). Au-delà des apports pour la recherche, l'analyse des pratiques est devenue ainsi un apport aujourd'hui indispensable pour la formation des enseignants. La question didactique est donc indissociable des savoirs enseignés, ensembles organisés d'objets, transposés pour qu'ils prennent vie dans les systèmes didactiques. Car l'approche est fondamentalement *systémique* : cette position systémique, relative aux objets de savoir, est partagée entre les didacticiens des différentes disciplines qui considèrent une unité d'analyse insécable, représentée par le système de relations entre l'enseignant, ses élèves et l'objet de savoir. Encore faut-il considérer comment ce système est étudié, avec quelles « lunettes théoriques » et avec quels instruments méthodologiques, mais surtout avec quels présupposés concernant ce système. Tout en conservant l'entité système, privilégie-t-on un pôle plutôt qu'un autre du point de vue de l'étude? L'entrée par les savoirs conduit-elle, parfois, à disqualifier, peu ou prou, l'entrée par les acteurs de la scène didactique? Ou, au contraire, une attention marquée aux sujets fait-elle un peu « oublier » l'objet de savoir en jeu? Ces questions peuvent se poser et elles ne sont, méthodologiquement, pas si faciles à explorer. La difficulté est grande dès lors que l'étude tente de relier systématiquement les trois pôles du système.

À ce sujet, au moins deux grands types d'approches peuvent être décrits : i) une entrée par l'objet enseigné qui, tout en privilégiant une analyse de l'objet (voir notamment l'outil « synopsis » développé par les didacticiens du français, Schneuwly & Dolz, 2009), considère les pratiques enseignantes et apprenantes au fil des séquences d'enseignement analysées. Cette approche s'insère également dans le cadre de la théorie de la transposition

3. Car ne perdons pas de vue que l'enseignant, dans sa pratique, à affaire à un collectif-classe qui n'est pas seulement la somme des individus élèves.



didactique sous-tendant la transformation continue des objets de savoir et des pratiques de référence en objets d'enseignement et de formation (Dolz & Plane, 2008 ; Dolz & Simard, 2009). Sur la base de nombreux travaux portant sur les processus d'enseignement et de formation des enseignants, elle propose une description des modalités de construction de ces objets (dispositifs, formes sociales de travail, supports et gestes professionnels) dans la mise en œuvre de l'activité d'enseignement ; ii) une étude de l'action conjointe de l'enseignant et des élèves sur les objets de savoir en cause (voir notamment Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Fluckiger, 2007). Cette seconde tentative, propre au champ comparatiste en didactique, pour conserver une certaine insécabilité du système, privilégie une entrée par l'action, rejoignant ainsi le tournant actionnel du 20^e siècle en sciences humaines et sociales, afin de mieux comprendre les pratiques d'enseignement/ apprentissage. De telles études rejoignent aussi, au plan actionnel, l'étude des pratiques discursives dans diverses situations de travail (voir notamment les travaux de Bronckart, 2004, qui montrent l'intérêt d'une telle entrée actionnelle), mais aussi dans les situations éducatives au sens plus large du terme (voir l'ouvrage coordonné par Baudouin & Friedrich (2001) sur les théories de l'action en éducation). La didactique comparée, a rencontré, en effet, la nécessité de se donner un *tertium comparationis* sur un autre plan, celui de l'action, permettant d'honorer l'un de ses objectifs, celui de pouvoir comparer des pratiques enseignantes et apprenantes dans différentes disciplines scolaires et dans différentes institutions relevant de la transmission de savoirs. Ces différents courants didactiques font l'objet de débats actuellement, notamment au sein des didactiques des disciplines genevoises (voir Dorier, Leutenegger & Schneuwly (Ed.), 2013).

Pour l'heure, du point de vue de notre triplet didactique, considérons l'ensemble des inter-relations entre les trois instances, l'enseignant, ses élèves (sa classe)³ et leurs rapports didactiques aux objets, ce que l'on nomme le *contrat didactique*. Ce concept de contrat didactique a été décrit, notamment par Brousseau (1990) ou encore Sarrazy (1995) comme un « contrat » *sui generis*. Il a été pensé comme n'étant que partiellement préexistant à la relation didactique. Il est plutôt toujours en mouvement : la négociation entre enseignant et élèves qu'il préside relève plutôt d'une *recherche permanente d'un contrat* entre les partenaires à propos des savoirs. Les termes de ce contrat sont, pour la plupart, implicites.

Analyse des pratiques et formation des enseignants

Par cohérence, et pour faire un pas de plus, la question didactique se pose également au niveau de la formation des enseignants. Elle est cruciale par rapport aux savoirs didactiques *pour* la formation, dans la mesure où l'on considère le *système de formation* universitaire comme un système didactique mettant en scène un formateur et des étudiants aux prises, eux aussi, avec des objets de savoir, ces derniers pouvant se décliner selon plusieurs niveaux emboîtés (voir notamment Barioni, 2010 ; Dénervaud & Poussin, 2010 ; Leutenegger, Amade-Escot & Schubauer-Leoni, 2014) : les savoirs



à enseigner qui sont au cœur de la situation didactique et des analyses de pratiques, mais aussi les savoirs *pour* enseigner, issus, notamment, des recherches en didactique et, plus largement, des sciences de l'éducation et des sciences contributives. Ces savoirs, issus de la recherche, mettent en lumière à la fois les objets de savoirs insérés dans leur(s) dispositif(s) d'enseignement/apprentissage, les postures et les gestes professionnels des enseignants, y compris leurs planifications et l'action conjointe de l'enseignant et des élèves *in situ* (au sens de Sensevy & Mercier (Ed.), 2007).

Nous définirons la relation entre les trois instances de ce nouveau système comme un *contrat didactique* spécifique, nommé *contrat de formation à l'enseignement*. Car le formateur d'enseignant est, lui aussi, dans un certain rapport à ceux qu'il forme (les futurs enseignants) et a, lui aussi, un rapport à son objet de formation. Cet objet de la formation, c'est justement le fonctionnement du système didactique. Le formateur est censé mobiliser des connaissances sur l'ensemble du système et ses composantes. Et le formé, lui, est censé établir un nouveau rapport à cet objet pour pouvoir lui-même enseigner dans un tel système. Formateur et formé sont également dans un rapport didactique à ces objets : l'un est en position « haute » d'avoir à former, l'autre est en position « basse » d'être formé. Positions « haute » et « basse » n'ayant aucune connotation péjorative, elles désignent d'abord le porteur d'une intention de formation à l'égard d'un autre. En d'autres termes, la posture de l'un et l'autre des partenaires de la relation de formation ne peut être la même.

Les objets de la formation concernent des disciplines d'enseignement et se réfèrent à l'ensemble du système didactique. L'organisation du système de savoirs constitutifs de la formation implique la mobilisation de ce système. Grâce aux travaux de Portugais (1995) et de Thévenaz-Christen (2000), nous disposons d'un appareil conceptuel à même de contribuer à la modélisation théorique des relations entre le système didactique et le système de formation. Nous pouvons également envisager un modèle didactique propre à la formation des enseignants, réalisé à partir de la description du travail des formateurs sur le système didactique. L'étude des modalités de passage de la formation à l'enseignement pour les enseignants débutants exige ce travail.

Ces préalables posés, nous exposerons maintenant à grands traits les objectifs de recherche concernant ce numéro de la revue FPEQ et ce qu'il en serait plus précisément d'une recherche sur les objets d'enseignement, les postures et les gestes professionnels des enseignants, l'action conjointe de l'enseignant et des élèves et leurs retombées possibles sur les pratiques de formation.

La place de l'analyse des pratiques dans les dispositifs de formation

Si l'on veut bien suivre une certaine cohérence entre les dispositifs d'enseignement et les dispositifs de formation par l'analyse des pratiques, il s'agit



d'examiner la construction de dispositifs qui prennent en compte les objets de savoir à un double niveau : au niveau des objets disciplinaires, noyaux des pratiques d'enseignement, et au niveau des objets de la formation. A ce second niveau, comment faire en sorte que les formés soient confrontés à une étude fine des objets de savoir, enjeux de la situation didactique ?

Pour permettre aux futurs enseignants d'acquérir des savoirs sur la préparation des cours, sur l'évaluation des apprentissages des élèves, sur la participation à l'adéquation des dispositifs d'enseignement ou encore pour adopter des postures et des gestes professionnels adéquats, il est important de pouvoir analyser collectivement ou individuellement des leçons filmées ou des leçons observées lors d'un stage pratique. Monnier et Weiss (2009) proposent ainsi une analyse parallèle de leçons de français et de mathématiques détournée à des fins de d'outils pour l'enseignement. L'analyse des pratiques d'autrui peut être envisagée pour découvrir des procédures, des postures et des gestes nouveaux. La dynamique observée est analysée pour la comprendre, pour souligner les points forts mais aussi pour mettre en évidence les tensions, les résistances et les obstacles. Elle peut se prolonger par un travail d'autoanalyse des pratiques des étudiants en formation.

Pour impliquer davantage les étudiants et les les enseignants, plusieurs dispositifs sont proposés. A côté des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée tels qu'expérimentés par Clot (2001) ou des entretiens d'explicitation de Vermesch (1994) destinés à développer une attitude réflexive chez les enseignants, la formation des enseignants développe aujourd'hui des dispositifs d'analyse de pratiques davantage centrés sur les dimensions didactiques et techniques.

Organisation de l'ouvrage

Ce numéro de la revue FPEQ constitue une occasion pour des formateurs de (re)penser leur action de formation à travers les résultats de recherche qu'ils ont eux-mêmes élaborés, mais aussi, plus en amont, les références aux recherches antérieures qu'ils mobilisent. Construit sur la base d'une unité d'intégration dans le MAS "Théories, pratiques & dispositifs de formation d'enseignants" de l'université de Genève, il réunit les travaux proposés par les formateurs en cours de formation. Il se donne comme objectif de présenter un éventail de possibilités de l'analyse des pratiques dans et pour la formation d'enseignants.

Du point de vue de la recherche, il s'agit donc à la fois de se donner les moyens d'une compréhension fondamentale du fonctionnement et des dynamiques à l'œuvre dans les systèmes d'enseignement et d'apprentissage et de fournir aux acteurs directement impliqués par les actions d'enseignement (les formateurs, les enseignants, mais aussi les enseignants en formation) des instruments pour penser leur action.



Questionnement envisagé

Du point de vue des pratiques, les questions suivantes sont au cœur de ce numéro, et représentent 3 axes possibles pour les contributions à ce numéro.

Au plan de l'analyse des pratiques enseignantes :

- Comment se déploient les objets enseignés dans la classe ?
- Comment la spécificité de ces objets se décline-t-elle pour caractériser le travail de l'enseignant avec les élèves de la classe ?
- Quelles sont les temporalités qui caractérisent l'évolution des processus didactiques ? Quels sont les liens entre le projet didactique de l'enseignant pour telle leçon et ses gestes d'enseignement en classe ? Quels sont les rapports aux enjeux de la leçon que manifestent les élèves ?

Au plan de la mobilisation des pratiques d'enseignement dans la formation :

- Quels sont les apports de l'analyse des pratiques dans la formation ?
- Comment construire des dispositifs de formation qui intègrent l'analyse des pratiques ?
- Quelle est la spécificité d'une analyse des pratiques d'un point de vue didactique pour la formation ?

Au plan de la recherche sur les pratiques de formation :

- Comment les pratiques de formation s'articulent-elles aux contenus spécifiques de la formation (objets à enseigner et objets *pour* enseigner) ? Du côté des acteurs (ici le formateur et les formés), qui se positionne et comment par rapport à tels objets d'enseignement et d'apprentissage au fur et à mesure de l'avancement d'une (ou plusieurs) séance(s) de formation ?
- Quelles sont les temporalités qui caractérisent l'évolution des processus de formation ? Quels sont les liens entre le projet du formateur et ses gestes de formation auprès des formés ? Quels sont les rapports aux enjeux de la séance ou de l'unité de formation que manifestent les formés ?

Pour traiter ces questions, ou une partie d'entre elles, une problématisation de la (ou des) questions que le chercheur se pose sera nécessaire, en lien avec un cadrage théorique permettant de revenir sur des travaux existants sur cette même question ou des questions connexes. Un cadrage méthodologique permettra de décrire l'opérationnalisation de ces questions à plusieurs niveaux :

- au niveau des choix préalables sur le type de matériaux ou données de recherche (quelle démarche du reste),
- au niveau du recueil de données (quels types de données empiriques, quels acteurs, quels choix sur la manière de récolter ces données, etc.)



- au niveau du traitement de ces données : quel traitement préalable (par ex. transcription, préparation des données) puis quelle analyse de ces données, selon quelles méthodes, quels critères, quelles catégories d'analyse ? Quels outils sont mobilisés (par ex. tableaux, traitements statistiques éventuellement, réduction de l'information, etc. qui sont probablement différents selon les champs de recherche convoqués).

Les huit contributions à ce numéro fournissent une perspective générale des potentialités et des usages de l'analyse des pratiques en formation des enseignants. Nous les avons distribuées en trois axes. Le premier s'emploie à caractériser l'analyse des pratiques. Le deuxième porte sur la mobilisation de cette analyse dans les dispositifs de formation. Le troisième concerne la recherche sur les pratiques de formation.

Les trois contributions du premier axe portent sur l'analyse des pratiques de classe. Florence Ligozat propose une démarche d'identification des logiques de l'action enseignante en mathématiques dans une perspective qui se réclame de l'action conjointe en didactique. L'analyse d'une leçon sur la résolution d'un problème sur la désignation de des nombres entiers Cette démarche apporte des éléments de modélisation de l'analyse des pratiques enseignantes très utiles pour comprendre les postures de l'enseignant vis-à-vis des productions des élèves. La contribution de Christine Croset et François Willen concerne la prise en compte du corps dans des situations d'apprentissage en trois disciplines (éducation physique et sportive, rythmique et français). L'originalité de cette contribution est de montrer comment les objets d'enseignement impliquent le corps et, dans ce cadre, ils étudient le rôle des régulations inhibitrices pour la formation et l'analyse de la pratique. L'article de Lydia Curtet, Dirk Perini & Sylvie Tissot interroge le rôle du questionnement en tant que pratique spécifique de guidage des interactions enseignant-élève dans la classe. À partir de l'analyse des pratiques, les auteurs proposent une trame pour mieux guider l'analyse réflexive de l'activité enseignante.

Le deuxième axe porte sur l'élaboration de dispositifs de formation divers impliquant l'analyse de pratiques. La contribution Jean-Christophe Decker, & Laurent Schillinger aborde l'utilisation d'enregistrements sur les pratiques des enseignants de biologie en formation. Les stagiaires filment une leçon en didactique de la biologie au secondaire et livrent à leurs collègues une analyse et une évaluation de leur activité professionnelle pratique. La description du dispositif de formation donne à voir les potentialités de l'analyse des pratiques pour développer des compétences professionnelles des étudiants. L'article de Lucette Clivaz, Jennifer Duperret, Hélène Lescuyer & Marc Vassant concerne l'élaboration d'un dispositif de formation continue pour l'analyse des résistances et les obstacles dans les interactions didactiques. Ce dispositif mobilise la démarche d'autoconfrontation. Les auteurs mettent par ailleurs en évidence les compétences nécessaires aux formateurs animant le dispositif et la nécessité du passage par une évaluation du dispositif en fin de formation. La contribution de Sonia Guillemain décrit un dispositif de formation en didactique du vocabulaire et examine du point



de vue du formateur et des formés les retombées et les transformations observées sur l'activité professionnelle. Le passage effectif par l'analyse des pratiques permet certes le développement de compétences professionnelles en didactique du vocabulaire mais l'évaluation du dispositif est également conçue pour améliorer les interventions du formateur.

Les contributions du troisième axe centrées davantage sur la recherche questionnent l'articulation de l'analyse des pratiques à la formation. Dans une perspective strictement didactique, Roxane Gagnon propose une réflexion sur la manière de concevoir les liens entre enseignement de l'expression orale et formation des enseignants du secondaire postobligatoire. Elle analyse les savoirs à enseigner et les savoirs professionnels pour la formation sur deux objets, le débat régulé et l'entretien d'embauche, et étudie comment se produit le passage du cadre de la formation continue à celui des cours de culture générale dispensés par les formés. Le but de la recherche est de comprendre comment le système de formation mobilise le système didactique et comment les savoirs de la formation ont une influence sur les objets d'enseignement. Enfin, l'article Sandrine Breithaupt présente les résultats d'une recherche qualitative sur la formation en alternance auprès d'étudiants en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire vaudois. Le passage par la pratique des futurs enseignants met alors en évidence une évolution des conceptions théoriques. Grâce à ce passage par la pratique, la vision applicationniste initiale des étudiants se transforme en une vision qui reprend les concepts théoriques abordés pour qu'ils deviennent davantage concepts opérationnels professionnels.



Références

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques; une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Barioni, R. (2010). Quelques déterminants de l'action du formateur d'enseignant Actes du colloque de l'AREF Genève 13-16 septembre 2010.
- Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (2001). (Ed.). *Théories de l'action et éducation*. Coll. Raisons Educatives. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Bronckart, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyse l'agir verbal et non verbal en situation de travail. In J.-P. Bronckart et le groupe LAF (Ed.). *Agir et discours en situation de travail. Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, Université de Genève, FPSE.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherche en didactique des mathématiques* 9/3, La Pensée Sauvage. p.309-336
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (2009). (Ed.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et pour la formation*. Bruxelles: De Boeck
- Coen, P.-F. & Leutenegger, F. (2006). (Ed.). *Réflexivité et formation des enseignants*. Revue Formation et pratiques d'enseignement en questions.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.). *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-277). Paris, Bruxelles: De Boeck Université, Coll. Raisons Educatives.
- Dénervaud, H & Poussin, B. (2010). *La formation des enseignants en éducation physique. Recherches sur les pratiques des formateurs et sur l'activité des stagiaires*. Genève: Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Dolz, J. & Plane, S. (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et l'écriture. Recherches sur les pratiques*. Namur: PUN, Dypitique-13.
- Dolz, J & Simard, C. (2009). *Pratiques de l'enseignement grammatical*. Québec: PUL Presses de l'Université Laval.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. & Schneuwly, B. (2013). (Ed.). *Didactique en construction - Constructions de didactique(s)*. Collection Raisons Educatives. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Gagnon, R. (2007). Un dispositif didactique en formation continue sur l'argumentation orale, quel apport universitaire?, Actes du colloque des IUFM « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des maitres ». (CD-ROM).
- Goigoux, R. (2006). Ressources et contraintes dans l'enseignement de la lecture au cours préparatoire. In Schneuwly, B. & Thevenaz-Christen, T. (Ed.). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (p. 67-91). Bruxelles: De Boeck.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2005). Gestes et genres professionnels, *La Lettre de l'Association, AIRDF*, 36, 23-24.
- Leutenegger, F., Amade-Escot, C. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2014). (Ed.). *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants. Questions de didactique comparée*. Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Marcel, J.-F. (2002). (Ed.). Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 138.
- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). (Ed.). *Alternance en formation*. Collection Raisons Educatives. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Monnier, A. & Weiss, L. (2009). *Des chiffres et des lettres. Tournez! Analyse de leçons filmées en formation initiale*. Genève: Cahier de la Section des Sciences de l'éducation.
- Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne: Peter Lang.



- Sarrazy, B., (1995). Le contrat didactique, Note de synthèse. *Revue française de Pédagogie*, 112, 85-118.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier, (Eds.). *Agir ensemble. Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. (pp. 187-211). Presses Universitaires de Rennes.
- Vermesch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.