



La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation



Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Stéphanie Boéchat-Heer, HEP BEJUNE
Isabelle Caprani, IFFP
Isabelle Capron Puozzo HEP-Vaud
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Isabelle Mili, IUFE/UNIGE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg
Bernard Wentzel, HEP Valais

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinatrices du N° 26

Corinne Marlot
et Mylène Ducrey-Monnier

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@eduf.fr

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@eduf.fr

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg
www.revuedeshep.ch

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

***THÈME:
LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN
DIDACTIQUE(S) ENTRE LES ESPACES DE L'ENSEIGNEMENT,
DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION***

Numéro coordonné par
Corinne Marlot et Mylène Ducrey-Monnier
N° 26, 2020

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaïne, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation

Numéro coordonné par
Corinne Marlot et Mylène Ducrey-Monnier

TABLE DES MATIERES

<i>Éditorial</i> Corinne Marlot	7
LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE EN AMONT DES DISPOSITIFS DE FORMATION	
<i>«Je n'utilise pas la théorie dans ma pratique de tous les jours». Échanges entre praticiens formateurs et enseignants HEP autour de concepts théoriques issus des didactiques</i> Santiago Hernandez et Mylène Ducrey-Monnier	17
<i>Le français parlé comme objet d'enseignement ? Regards croisés d'une didacticienne et d'un linguiste</i> Roxanne Gagnon et Christophe Benzitoun	37
<i>Des sites «tâches-concepts» en chimie : un outil didactique pour l'analyse des objets à enseigner dans le programme de chimie de maturité suisse</i> Miguel Herrero et Florence Ligozat	53
LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DANS DES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE	
<i>Les gestes didactiques de métier : un outil d'analyse de la circulation des savoirs entre sphères de l'enseignement et de la formation</i> Fabienne Brière	75
<i>Conséquences de la circulation du concept de matérialité entre la recherche et la formation initiale des enseignants du primaire</i> Claire Taisson	93
<i>Mobilisation et circulation de savoirs scientifiques issus de la recherche en didactique dans un module de formation destiné à des professeurs des écoles stagiaires</i> Géraldine Boivin-Delpieu	113



LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DANS DES DISPOSITIFS DE FORMATION CONTINUE

<i>Entre formation et accompagnement des enseignants: conditions d'appropriation des savoirs didactiques et effets sur les acteurs</i> Jessica Penneman	129
<i>La Communauté Discursive de Pratiques: un dispositif de conception coopérative de ressources didactiques orienté par la recherche</i> Corinne Marlot et Patrick Roy	163
<i>Conditions et modalités de circulation des concepts et méthodes de la recherche en didactique des langues et cultures</i> Brigitte Gruson et Carole Le Henaff	185



**LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE
EN DIDACTIQUE EN AMONT DES DISPOSITIFS
DE FORMATION**



Conditions et modalités de circulation des concepts et méthodes de la recherche en didactique des langues et cultures

Brigitte GRUSON¹ (Université de Brest, France) et
Carole LE HÉNAFF² (Université de Brest, France)

Dans ce texte, nous présentons deux modalités de diffusion des concepts et méthodes de la recherche en didactique des langues et cultures. La première rend compte du processus de production d'un ouvrage *Didactique pour Enseigner* qui vise à mettre à la disposition des enseignants des concepts et méthodes de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique afin de les outiller pour appréhender leurs pratiques. La seconde montre comment, au sein d'un groupe de recherche, lié à un Lieu d'éducation Associé sur la compréhension de l'oral, les savoirs et méthodes de la recherche en didactique ont été mis collectivement au travail.

Mots-clés: Didactique des langues et cultures, Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), compréhension de l'oral, publication

Introduction

Cette contribution vise à présenter deux modalités de diffusion des concepts et méthodes de la recherche en didactique en lien avec, d'une part, la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) et, d'autre part, une recherche en didactique des langues et cultures. L'objectif de cet article est d'étudier, à travers deux exemples, dans quelle mesure et à quelles conditions des travaux de recherche en didactique peuvent être rendus accessibles au plus grand nombre, soit au-delà des cercles de la recherche et des espaces de formation.

En effet, force est de constater que les résultats de la recherche sont peu connus des professeurs ou autres acteurs de l'éducation même si, comme l'expliquent Athias et al. (2020, p. 156), «il est attendu que tout professionnel en éducation [se tienne] informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques» (MEN 2013, compétence 14, p. 7) et que «des résultats de recherche sont relativement accessibles à tous *via* des sites ou des conférences en ligne, *via* des revues considérées souvent comme «interfaces» entre la recherche en éducation et la profession de professeur». Pour autant, la prise en compte des résultats de recherche pour travailler sur ses pratiques est loin d'aller de soi. Il semble donc nécessaire de s'interroger

1. Contact : brigitte.gruson@inspe-bretagne.fr

2. Contact : carole.le-henaff1@inspe-bretagne.fr



sur les modalités de diffusion de la recherche à promouvoir ainsi que sur la nature du travail collectif à encourager pour permettre de renforcer le lien entre la recherche et les pratiques effectives.

Dans cet article, nous présentons deux projets – auxquels les deux auteures de cet article ont participé – dont les objectifs étaient pour tout ou partie de favoriser un rapprochement entre la recherche et les sphères éducatives. Le premier exemple est centré sur la publication d'un ouvrage collectif «Didactique pour Enseigner» (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019³) visant à diffuser les notions-modèles développées dans le cadre de la TACD et à montrer comment en faire des outils pour mieux comprendre les pratiques. Le second vise à rendre compte d'une ingénierie didactique coopérative dont l'objectif était de co-construire des situations d'entraînement à la compréhension de l'oral dans quatre langues vivantes différentes.

La diffusion des concepts et des méthodes, un exemple de publication

En premier lieu, la publication que nous allons présenter a été pensée dans le but de favoriser la circulation des savoirs entre les sphères scientifiques, éducatives, et, surtout, les sphères extérieures au monde de l'éducation. Nous parlons ici de circulation des savoirs, au sens de co-construction d'entités nouvelles, dès lors que des acteurs construisent ensemble des significations partagées, comme il est indiqué dans l'appel à contributions.

Construit dans le cadre du séminaire «Théories de l'action et action du professeur», coordonné par Gérard Sensevy depuis 2000 à l'Université de Bretagne Occidentale – INSPE de Bretagne, cet ouvrage est paru en 2019. Il s'intitule «Didactique Pour Enseigner»⁴.

Initiée et coordonnée par Gérard Sensevy, cette publication a été portée par l'ensemble du collectif qui contribue au séminaire depuis plusieurs années. Elle se présente sous la forme d'un ouvrage papier, constitué d'une vingtaine de chapitres, tous consacrés à des domaines disciplinaires différents, portés par les participants au séminaire. Les 33 auteurs sont doctorants, formateurs, docteurs, enseignants-chercheurs en didactique. Les auteures du présent article sont également auteures de chapitres dans cet ouvrage, ce qui permet de relier la description du processus d'écriture à l'histoire de ce séminaire, passée et à venir.

Dans la partie qui suit, nous proposons un discours sur l'ouvrage, sur les modalités de son élaboration. Il s'agit d'une description de la méthodologie de production d'une publication, de ses modalités d'écriture, de relecture, des éléments de langage communs aux différents chapitres. Nous nous appuyons sur un extrait de chapitre, pour donner à voir un exemple concret de l'objet mis à disposition des lecteurs.

3. Pour plus d'informations sur le contenu de l'ouvrage: <http://www.pur-editions.fr/detail.php?idOuv=4850>.

4. Une version en ligne, sous forme de documents hybrides (Blocher et Lefevre, 2017), est en cours de finalisation.



Ce discours est aussi un discours issu en partie de l'ouvrage, qui comporte une argumentation, notamment en introduction, qui renvoie à l'organisation de l'écriture.

Faire comprendre des problèmes didactiques

Lors du travail d'élaboration de l'ouvrage en question, les modalités d'écriture ont été élaborées, collectivement, dans le but de «faire comprendre au lecteur ce qu'on cherche à comprendre» (Séminaire⁵ Théories de l'action et action du professeur, 2016). En effet, l'un des objectifs de la publication est de mettre à la disposition de tous, «connaisseurs» (Ginzburg, 1989) ou non du monde de l'éducation (classiquement, des professionnels de l'éducation), des problèmes didactiques et la façon dont nous les étudions en tant que didacticiens. La notion de connaisseur a d'ailleurs fait l'objet d'une étude collective systématique au sein du séminaire. Dans le livre, le connaisseur est défini comme «le savant de sa pratique».

Ces descriptions de «problèmes» didactiques peuvent être du type : «Ponctuer un texte» (Henry, 2019), ou «Comment faire rentrer un séisme dans une classe?» (Santini, 2019). Elles permettent au lecteur d'avoir un horizon de lecture car «on ne comprend pas ce qui se passe si on n'a pas décrit d'entrée de jeu quel est le problème posé» (Séminaire Théories de l'action et action du professeur, 2016). Cette façon de voir et de décrire ces problèmes, nous la décrivons dans le livre tout d'abord en langage commun, puis nous la re-décrivons à l'aide de notions-modèles.

Dans l'introduction du livre, les auteurs esquissent ainsi les contours de cette forme d'écriture :

«Ce livre repose sur la description de pratiques. Dans toutes ces pratiques, quelqu'un enseigne et quelqu'un apprend. Chaque pratique est d'abord décrite une première fois avec précision. Cette première description utilise un langage commun. Puis la même pratique est décrite une nouvelle fois, dans certains de ses aspects. Nous dirons qu'elle est *re-décrite*. Cette redescription s'effectue à l'aide de certains termes, issus de la théorie didactique. Dans ce livre, nous les appelons des notions-modèles. Ces notions-modèles peuvent permettre de voir la réalité décrite sous un certain point de vue.» (Collectif DPE, 2019, p.5)

Il s'agit de faire entrer le lecteur dans un certain style de pensée, en le disposant pour une perception qui serait dirigée (Fleck, 2005) par certaines notions-modèles. Ce principe est décrit dans l'introduction de cette publication :

«Une notion-modèle est une notion qui active un modèle. Qu'est-ce qu'un modèle? Dans ce livre, un modèle peut être conçu comme un voir-comme (Wittengstein, 2004)» (Collectif DPE, 2019, p.5)

5. L'intitulé «séminaire» renvoie à chaque fois à l'un ou l'autre des participants ayant pris la parole.



Les modalités d'écriture

Le but de l'écriture est de «concrétiser les notions-modèles et de les plonger dans des pratiques bien déterminées» (Séminaire Théories de l'action et action du professeur, 2016). Cette plongée dans la pratique permet à la fois d'éprouver et d'affermir «la force générique des concepts» (Séminaire Théories de l'action et action du professeur, 2017), et de concrétiser l'abstraction dans des pratiques (Collectif DPE, 2019).

La forme d'écriture dans laquelle les participants au séminaire se sont engagés suit en fait un chemin inverse à celui de l'écriture académique usuelle. Cette écriture dont nous avons l'habitude dans les publications scientifiques ne permet que très difficilement de faire circuler les concepts de la recherche. Elle donne parfois lieu à ce que Chauvier (2014) nomme des «fictions théoriques», qui sont des «modèles conceptuels surplombants, plaqués sur le vécu de chacun au point de rendre celui-ci inexprimable» (Chauvier, 2014, p.25). Ces modèles conceptuels surplombants ne se nourrissent pas toujours de la description des pratiques de savoirs, et ne renvoient parfois que très peu à des situations concrètes. Ils atteignent aussi parfois un tel niveau de généralisation qu'il est difficile, voire impossible, de les utiliser pour résoudre des problèmes spécifiques de la pratique. Or, pour faire circuler les concepts de la recherche, nous considérons leur spécification à des problèmes concrets, relatifs aux pratiques de savoirs, comme une manière plus efficace de comprendre certains problèmes.

Le mouvement de l'ascension de l'abstraction, c'est-à-dire de la concrétisation des notions, dans les pratiques qui est mis en œuvre pour cette publication vise donc à éviter cet écueil. Nous faisons l'hypothèse que c'est la mise en rapport de l'abstraction avec les pratiques effectives, l'ascension de l'abstrait au concret (Marx, 1999 ; Ilyenkov, 1982 ; Engeström *et al.*, 2012), qui va alors permettre deux choses. La première, faire comprendre des problèmes didactiques, et la deuxième, faire comprendre des notions qui permettent de mieux appréhender ces problèmes.

C'est donc une expérience collective d'écriture, mais aussi de relectures des chapitres, par des non connaisseurs (extérieurs au séminaire, certains étant professionnels de l'éducation, d'autres non), ainsi que par l'ensemble des participants au séminaire, qui se construit. En effet, les chapitres ont été relus et discutés en séminaire, à plusieurs reprises, et par des relecteurs à chaque fois différents. Un des principes de cette modalité de relecture, au-delà de la reprise dans l'écriture que cela pouvait apporter, était également de construire une forme collective et partagée «d'authorship»⁶. Toujours dans cette visée, des textes «de tressage» ont été insérés entre les différentes parties thématiques (au nombre de quatre) de l'ouvrage. Ces textes lient, formellement et conceptuellement, les différents chapitres au sein d'une même partie, mais aussi les parties entre elles.

6. C'est-à-dire de participation à l'écriture.



Les éléments de langage, de forme et de structure, ont été élaborés de manière collective. Il a par exemple été décidé au fil des séminaires, à la lumière des relectures effectuées, d'exprimer sous la forme d'un problème initialement posé les enjeux relatifs à chaque chapitre. La longueur des phrases, d'une ligne maximum, a également fait l'objet d'un travail commun. Ces contraintes de lisibilité peuvent être résumées comme suit :

«Il faut au contraire considérer comme paradigmatique un lecteur qui oublie (tout), dans certains cas même à l'intérieur de la même page. Il faut donc veiller à toujours préciser et repréciser les choses. Préciser et repréciser fait saisir au lecteur ce qu'il ne doit surtout pas oublier pour comprendre ce qu'on lui dit. C'est une forme symbolique en soi. L'art consiste à redire sans être trop redondant.» (Sensevy, *Style et écriture*, 2016)

Ainsi, la forme de l'écriture adoptée pour le projet vise également à faire adopter aux chercheurs, tout comme dans les ingénieries didactiques coopératives qui seront évoquées dans la deuxième partie, une position différente :

«Les chercheurs cèdent volontiers à la tentation académique [...], qui les porte à se penser en surplomb par rapport au monde social qu'ils étudient, au lieu de contribuer à ses progrès en assumant d'y être seulement un autre type d'acteur» (Chevallard, 2010, p.9)

De plus, la position des personnes extérieures à la recherche, dans le cadre de la relecture des chapitres qui a pu être effectuée, est aussi différente de la manière usuelle de regarder les pratiques, et de les décrire. Par exemple, l'avis porté par des étudiants, sur ce que ces chapitres permettaient de comprendre sur la pratique, a apporté la nécessité d'éclaircissements rhétoriques, mais aussi méthodologiques. Il est d'ailleurs question de construire dans les années à venir un site compagnon du livre, sur lequel il serait possible de déposer les vidéos des situations décrites dans l'ouvrage, situations qui pourraient elles-mêmes donner lieu à des commentaires des lecteurs.

Un exemple de chapitre en didactique des langues et des cultures

Parmi d'autres notions, sont particulièrement convoquées dans le chapitre de Le Hénaff (2019)⁷ le contrat et le milieu didactiques (Sensevy, 2011), ainsi que la réticence et l'expression (Sensevy, 2011 ; Sensevy, Gruson et Forest, 2015 ; Gruson, 2019). Il y est également question, à plusieurs reprises, de la topogénèse (Sensevy, 2011).

Nous allons reprendre dans cette partie la structure adoptée dans l'ouvrage, telle qu'elle a été écrite dans le chapitre de Le Hénaff. Concrètement, comment guide-t-on le lecteur au fil du chapitre afin de l'amener à comprendre certaines des notions que nous mettons au travail ?

Nous démarrons le chapitre par la description d'une situation en langage commun.

7. Par ailleurs, deux autres chapitres en didactique des langues et cultures font partie de cet ouvrage. Il s'agit du chapitre de Gruson (2019a) sur la visioconférence pour apprendre l'anglais à l'école et de celui de Bloor et Gruson (2019) sur la mise en place de cours d'anglais qui permettent de travailler des notions de physique à l'université.



Description en langage commun

L'objectif du chapitre est de souligner l'importance, en classe d'anglais, des modalités d'accès des élèves au milieu didactique. La situation décrite dans ce chapitre est celle d'un échange, en anglais, entre une professeure et ses élèves, sous forme de questions-réponses portant sur une vidéo qui vient d'être diffusée en classe. La transcription ci-dessous, qui figure ainsi dans le chapitre, relate cet échange :

23. P: Her mother's reactions, do you have any keywords? Gaëlle, her mother's reactions, what did you understand?
24. Gaëlle: She was depressed
25. P: Depressed! (écrit) Very good, very good. She was depressed. Yes Max?
26. Max: She was deva... euh devastated
27. P: Yes, devastated! Exactly, devastated, yes. Other keywords, yes, Océane?
28. Océane: Let me be by myself

Le texte de description, qui figure dans le chapitre, est le suivant :

«La professeure demande (Tour De Parole 23) de donner des mots-clés qui auraient été entendus. Ces mots-clés caractérisent les réactions de la mère de Jessica Cox. Ce tour de parole fait référence à la question 3 de la fiche («*what was her mother's reaction?*»). Les élèves s'appuient sur les réponses aux questions posées dans la fiche. Une élève propose le mot «*depressed*» («*déprimée*»), entendu dans la vidéo (TDP 24). La professeure valide ce mot et l'écrit (TDP 25). Un autre élève propose «*devastated*» («*dévasté*»), également entendu dans la vidéo (Tdp 26). La professeure valide sa réponse (TDP 27). Une autre élève propose «*let me be by myself*», qui peut être traduit par «*laissez-moi seule*» (TDP 28). Cet énoncé est également entendu dans la vidéo.» (Le Hénaff, 2019, p.132)

Nous montrons, dans le chapitre, que la professeure entraîne les élèves à reconnaître des mots-clés dans ce qu'ils entendent, et la situation décrite montre que les modalités d'accès à la vidéo sont déterminantes pour l'apprentissage.

Suite à cette présentation, nous décrivons à nouveau la situation, cette fois à l'aide de notions-modèles.

Redescription

La transcription figure à nouveau dans cette partie :

23. P: Her mother's reactions, do you have any keywords? Gaëlle, her mother's reactions, what did you understand?
24. Gaëlle: She was depressed
25. P: Depressed! (écrit) Very good, very good. She was depressed. Yes Max?
26. Max: She was deva... euh devastated
27. P: Yes, devastated! Exactly, devastated, yes. Other keywords, yes, Océane?
28. Océane: Let me be by myself

Nous écrivons, dans cette partie re-descriptive, comment la professeure exprime l'attente d'une certaine exploration d'un milieu-vidéo :

«Les réponses adéquates qu'ils produisent témoignent de la chose suivante. Ils utilisent à bon escient les stratégies attendues par la professeure. C'est-à-dire qu'ils répondent aux questions en utilisant les mots-clés repérés. La professeure exprime l'attente d'une certaine exploration



du milieu. Elle engage l'attention sur la nécessité de conserver des traces du visionnement sous forme de mots-clés. Les réponses aux questions posées, en utilisant des mots-clés, se substituent au travail dans le milieu. Ces questions font sens pour les élèves, car ils répondent adéquatement.» (Le Hénaff, 2019, p.137)

L'idée de l'extrait ci-dessus est donc de montrer comment la professeure engage l'attention, à travers des rappels du contrat didactique, sur la nécessité de conserver certaines traces du visionnement sous forme de mots-clés. Les questions qu'elle pose par la suite font sens pour les élèves, qui mobilisent alors des habitudes de visionnement d'une vidéo en anglais leur permettant de répondre adéquatement. Toutefois, la re-description de la situation montre que l'échange sous forme de questions-réponses se substitue à un rapport direct des élèves avec le milieu. Prenons par exemple une notion-modèle, la topogénèse. Cette notion décrit quelle est la responsabilité des différents acteurs à propos d'un objet de savoir, et la *position topogénétique* renvoie à la densité de savoir relative à cette responsabilité (Collectif DPE, 2019). Par exemple, dans cette situation, la position topogénétique des élèves ne leur permet pas véritablement d'en explorer les éléments langagiers et culturels. Les questions sur la vidéo, distribuées aux élèves avant la diffusion, donnent à voir une dialectique réticence-expression où la plupart des éléments de savoir donnent lieu, d'emblée, à une expression⁸ forte de la professeure relativement aux savoirs en jeu.

Cette situation, de même que celles exposées dans les autres chapitres écrits par les participants au séminaire, a ensuite été repensée et décrite à l'aide de contrefactuels (Sensevy et Vigot, 2016). Il s'agit de propositions de déroulements différents, en s'appuyant sur les notions ayant été utilisées pour l'analyse. Ce mouvement de reconfiguration de la situation amène, en fin de chapitre, à développer une réflexion sur le renouvellement de la forme scolaire (Sensevy, 2011).

Contrefactuels et forme scolaire⁹

Nous proposons, en fin de chapitre, la description de cas de figure alternatifs ayant pour objectif d'esquisser des formes de travail différentes de ce qui s'est réellement déroulé. Ces cas de figure sont spécifiques à la situation.

Toutefois, ils aident à repenser plus largement, comme nous l'écrivons dans notre chapitre, la forme scolaire du travail avec une vidéo en langue vivante. Nous indiquons par exemple dans cette partie que la prise en compte d'autres modalités de répartition de la topogénèse nous semble essentielle à la reconstruction de la forme de cet enseignement à l'aide de la vidéo. Le fait de voir le milieu comme le point de départ d'une enquête langagière, culturelle, doit être un élément de reconstruction de la forme scolaire.

8. La notion d'expression est liée à celle de réticence, et peut être définie ainsi : « On manifeste de la réticence lorsqu'on tait/cache ce que l'on sait. On peut aussi exprimer/montrer ce que l'on sait. » (Collectif DPE, 2019).

9. Au sens de configuration du système scolaire. Voir, entre autres, Go, H., Prot, F., Kolly, B. et Bouchet-Gimenez, T. (2020).



Le milieu, par exemple, pourrait être agencé comme un milieu d'enquête, où les élèves seraient mis au contact direct de la vidéo en ayant d'autres orientations d'exploration.

Cette forme d'écriture reconfigurative s'inscrit également dans le mouvement de plongée des notions dans les pratiques, décrit précédemment. Elle permet aussi d'approfondir la contribution des chapitres à la redéfinition des notions-modèles, comme la réticence-expression (Séminaire Théories de l'action et action du professeur, 2017).

La circulation de certains concepts de la recherche en didactique s'est réalisée à plusieurs niveaux. Tout d'abord, les concepts ont circulé, au sein du séminaire, à un premier niveau, celui de l'utilisation et de la compréhension que les auteurs de la publication en ont. À titre d'exemple, parmi les auteurs se trouvent plusieurs doctorants : l'espace que constituent les échanges au sein du collectif représente une forme d'étude des concepts particulièrement précieuse pour leur travail. Ces échanges participent d'un processus de transformation des pratiques professionnelles pour les chercheurs. Puis, les concepts ont circulé à l'extérieur du séminaire lors des relectures effectuées par des non-connaisseurs de la TACD, qui sont pour la plupart des collègues de certains membres du séminaire, mais également des étudiants. Par exemple, des extraits de chapitres ont été distribués en cours aux étudiants, dans le but de travailler avec eux sur les pistes qu'ils pouvaient en tirer pour la réflexion sur leur pratique et, du même coup pour les auteurs, de savoir si la compréhension de ces chapitres était suffisamment parlante et explicite pour eux. Certaines de leurs remarques ont contribué à retravailler des parties de chapitres.

Enfin, avec la publication effective, les concepts circulent désormais au sein d'une communauté plus vaste sachant que cet ouvrage a pour ambition de s'adresser à toute personne désireuse d'en connaître davantage sur la didactique et qu'il doit pouvoir concerner tout autant des spécialistes que des néophytes (Collectif DPE, 2019). Ce travail de publication collective vise à s'inscrire dans le temps ; en effet, un second ouvrage, intitulé *Enseigner, ça s'apprend* (aux éditions Retz) est paru en 2020. Cette deuxième publication prend appui sur des exemples développés dans «Didactique Pour Enseigner», et la modalité d'écriture et de relecture collective est également mise en œuvre. Enfin, toujours dans le but de poursuivre cette visée de circulation des travaux de recherche de nouveaux chercheurs ont été associés à ce travail.

Les ingénieries didactiques coopératives comme lieux d'acculturation et de diffusion des résultats de la recherche

Pour la seconde partie de notre contribution, nous allons présenter les modalités de travail d'un groupe de recherche lié à un Lieu d'éducation Associé – le LéA Argentré-Macé – qui travaille sur la compréhension de l'oral (désormais CO) dans quatre langues différentes dans le cadre d'une ingénierie didactique coopérative¹⁰.

10. En TACD, une ingénierie didactique coopérative peut se définir comme un collectif de pensée, constitué de chercheurs et de différents acteurs de l'éducation qui travaille à l'élaboration conjointe de séquences didactiques, mises en œuvre, évaluées, et mises en œuvre de nouveau à partir de cette évaluation, au sein d'un processus itératif.



L'objectif de la présentation des modalités de travail de ce groupe de recherche, nommé PILCO 35 (pour Pratiques Interlangues au Lycée en Compréhension de l'Oral en Ille-et-Vilaine) est i) de montrer comment au sein de ce groupe, qui réunit des enseignants-chercheurs, des professeurs de deux lycées, des formateurs INSPE et des inspecteurs, les savoirs de la recherche et de la pratique ont migré d'une communauté à l'autre puis se sont diffusés au-delà du groupe, ii) de décrire brièvement, à travers quelques témoignages, l'effet de ce travail collectif sur le développement professionnel des acteurs.

Comme indiqué dans l'introduction, nous rappelons ici que les deux auteurs de cet article font partie de ce LéA et que l'une d'entre elles est la correspondante IFé¹¹ de ce LéA. Cette position privilégiée nous a permis d'étudier de l'intérieur et sur le long terme le travail collectif. Pour autant, afin d'objectiver la manière dont le travail s'est déroulé, des outils de recueils de données ont été mis en place. Ainsi, nous avons recueilli des traces d'interaction grâce au filmage de certaines séances de travail collectif, traces que nous avons complétées par l'administration d'un questionnaire¹² renseigné à la fin de la deuxième année de travail.

Quelques mots préliminaires sur le travail collectif enseignants et chercheurs

Au niveau institutionnel et national en France, le travail collectif des enseignants, voire des enseignants avec des chercheurs, est, depuis peu, largement encouragé car il est considéré comme constituant un levier pour le développement professionnel des acteurs. C'est d'ailleurs un champ de recherche en pleine expansion.

Pour autant, les méthodologies de recherche incluant un travail collectif entre chercheurs et professeurs se développent depuis les années 50 tant au niveau national et international. Ces méthodologies sont très variées. Elles incluent des courants tels que la recherche-action (Sussman et Evered, 1978), la recherche orientée par la conception (Cobb *et al.*, 2003, Collins *et al.*, 2004; Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015) ou plus récemment l'ingénierie didactique coopérative (Sensevy *et al.* 2013; Joffredo-Le Brun *et al.* 2018; Gruson, 2019) pour n'en citer que quelques-unes.

Au fil des années, de nombreux travaux ont montré les bénéfiques que les acteurs peuvent retirer de leur participation à cette forme de recherche. Ainsi, Lieberman, dans son article fondateur «Collaborative research: working with, not working on...», décrivait déjà en 1986 les effets positifs de cette forme de recherche. Parmi les quatre effets majeurs qu'il a mis en évidence, on peut retenir, en lien avec la question mise au travail dans ce numéro de

11. Pour une description des tâches dont le correspondant LéA a la charge, voir la charte des correspondants disponible sur le site des LéA : http://ife.ens-lyon.fr/lea/outils/chartes/LeA_Chartes-descorrespondants_avecpreambule.pdf

12. L'intégralité de ce questionnaire figure dans les annexes de l'ouvrage de Gruson paru aux Presses Universitaires de Rennes en juin 2019 sous le titre L'action conjointe en didactique des langues - Élaborations conceptuelles et méthodologiques.



la revue des HEP, celui qui considère que cette forme de recherche tend à réduire le fossé entre la conduite d'une recherche et la mise en œuvre des résultats de la recherche :

«Both the process of group interaction and the content of what is learned narrows the gap between «doing research» and «implementing research findings.» (*Ibid*, p.31).

Les LéA comme lieux de production et de diffusion de travaux de recherche

Dans la continuité de ces méthodologies, les Lieux d'éducation Associés - LéA - (Monod-Ansaldi et Gruson, 2018). ont été définis dans le programme scientifique de l'IFÉ¹³ comme des lieux à enjeux d'éducation, rassemblant un questionnement des acteurs, l'implication d'une équipe de recherche, le soutien du pilotage de l'établissement, et la construction conjointe d'un projet dans la durée. Dans ce cadre, l'éducation est considérée comme un fait social total et les recherches en éducation sont fondées sur l'action conjointe entre chercheurs et acteurs du terrain. Le dispositif LéA vise également la diffusion des savoirs et des résultats issus de ces recherches et leur mise à disposition en formation initiale et continue des professeurs, des éducateurs et des chercheurs.

Le LéA Argentré-Macé et la recherche PILCO

L'objectif de la recherche PILCO, menée au sein du LéA Argentré-Macé, est de mettre en place collectivement une série d'expérimentations sur la compréhension de l'oral à destination d'élèves de seconde, soit de co-construire des activités visant à entraîner ces élèves à la compréhension de l'oral, tout en se donnant les moyens d'évaluer leurs progrès dans ce domaine.

Cette ingénierie s'inscrit dans le cadre d'un protocole quasi-expérimental. Celui-ci a été élaboré en partenariat avec un enseignant-chercheur dont les travaux se situent dans le domaine de la psychologie cognitive. Par conséquent, la recherche qui est menée dans ce LéA s'inscrit à la croisée de la théorie de l'action conjointe en didactique spécifiée à la didactique des langues (Gruson, 2019) et de la psychologie cognitive (Roussel et Tricot, 2012).

Les deux protocoles quasi-expérimentaux, qui ont été successivement mis en place au cours de cette recherche, incluent des pré- et post-tests ainsi que des activités d'entraînement à la CO. Ils visent à apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : comment aider les élèves à automatiser les processus de bas niveau et à acquérir des stratégies métacognitives ? Quel type d'entraînement (de haut ou de bas niveau) semble être le plus efficace ? Pour quel type d'élèves (en fonction de leur niveau initial) ? Est-ce que les élèves les moins avancés bénéficient plus d'un entraînement de haut ou de bas niveau ? Qu'en est-il pour les élèves les plus avancés ?

En lien avec la question de la diffusion des savoirs, nous allons, comme indiqué précédemment, commencer par décrire comment les enseignants se

13. Pour plus d'information sur le réseau des LéA, voir <http://ife.ens-lyon.fr/lea>



sont progressivement approprié les savoirs et méthodes de la recherche en didactique et en psychologie cognitive et comment le travail conjoint avec des professeurs a conduit les enseignants-chercheurs à s'interroger sur leurs pratiques de recherche. Puis, nous ferons part de quelques témoignages qui rendent compte des effets de la participation à cette recherche sur le développement des compétences professionnelles des membres de ce groupe.

La circulation des savoirs au sein du LéA Argentré-Macé

Lors du travail de conception et de mise en œuvre de la 1^{re} expérimentation, force a été de constater qu'il a été relativement difficile pour les enseignants impliqués dans cette recherche de s'approprier les savoirs théoriques qui sous-tendaient les questions de recherche et la démarche expérimentale. Malgré un travail commun lors de réunions quasi-mensuelles, les membres du groupe ont convenu du fait que le premier protocole avait été mis en place trop rapidement et que le travail avait été trop descendant. Certains enseignants ont ressenti une forme d'instrumentation de leur travail par les chercheurs et, pour autant, ne se sont pas autorisés à discuter des propositions émanant des chercheurs. Les concepts et méthodes diffusés par les chercheurs ont donc eu du mal à percoler dans la sphère des enseignants malgré les moments de travail collectif.

Cette première expérience a mis clairement en évidence à quels points il est difficile de partager des objectifs et les moyens d'atteindre ces objectifs. Cela a montré également qu'une ressource venue de la recherche (ici le format des activités d'entraînement proposé par deux enseignantes-chercheuses qui coordonnent le groupe) peut très vite se heurter à certaines limites didactiques et que toute ressource introduite dans un collectif doit faire l'objet d'un travail coopératif approfondi.

Pour autant, les difficultés rencontrées lors de la première ingénierie ont été surmontées. Ainsi, nous allons montrer, dans la suite de cette partie, comment des savoirs nouveaux issus de la recherche ont finalement migré de la communauté des chercheurs à celle des enseignants et des formateurs.

A titre d'illustration, il nous semble particulièrement intéressant de décrire rapidement comment le schéma ci-dessous qui modélise les processus cognitifs de haut et de bas niveau ainsi que le rôle de la mémoire lors d'une activité de compréhension de l'oral en langue seconde est devenu une référence clé pour le groupe alors qu'au départ il avait été jugé extrêmement complexe par les enseignants.

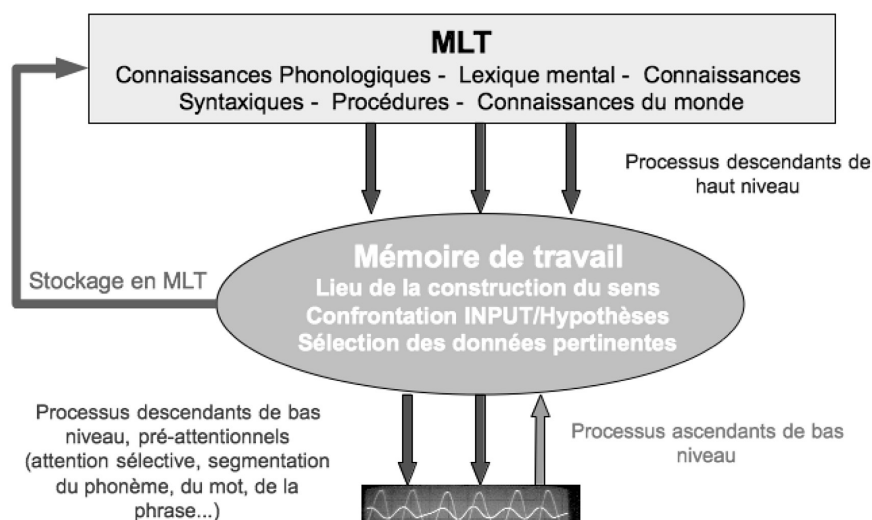


Figure 1 : schéma des processus cognitifs en CO¹⁴

Vu la complexité de ce schéma, celui-ci a été repris et réexpliqué à plusieurs reprises lors des séances de travail. Le travail coopératif a fait progressivement passer ce schéma du statut d'objet de la recherche à un objet constitutif de l'arrière-plan partagé. La migration de cet objet a été rendue possible grâce à de nombreuses re-descriptions accompagnées d'exemples concrets et de lectures individuelles et partagées de l'article dont il est extrait (Roussel, 2014). Ce faisant, il est devenu une référence à partir de laquelle l'ensemble des activités d'entraînement aux processus de haut et de bas niveaux ont été élaborées. De plus, l'article dont est extrait ce schéma (Ibid.) a été mis à la disposition du collectif. Les collègues ont donc pu y revenir de manière individuelle. Au fil des séances, ce schéma est devenu un outil au service de la conception de séances et de la pratique des professeurs. Il a facilité le passage des concepts de la psychologie cognitive de la communauté des chercheurs à celles des professeurs et des formateurs. Il est d'ailleurs tout à fait éclairant de constater que, en réponse au questionnaire précité, les huit répondants (professeurs et formateurs) font tous référence aux processus cognitifs de haut et de bas niveau dans leur réponse dont voici quelques exemples :

Alld1 : j'ai appris à définir à l'aide d'un vocabulaire spécifique les activités proposées en CO. Les lectures proposées par exemple, Vandergrift « la métacognition et la compréhension auditive », Stéphanie Roussel « A la recherche du sens perdu : comprendre la CO en langue seconde ». Je peux élaborer des activités de bas niveau désormais très variées grâce aux séances de réflexion et d'élaboration de différents entraînements

Bre : J'ai beaucoup appris sur les processus et les mécanismes neuropsychologiques permettant la compréhension orale. Les discussions au sein du groupe ont permis de mettre en évidence et de corriger les malentendus quant aux axes et aux fondements théoriques de la recherche.

14. Dans cette figure, l'acronyme MLT signifie « Mémoire à Long Terme ».



Esp: Apprendre à travailler autrement, à mettre en œuvre des pratiques nouvelles et innovantes (les entraînements de bas et haut niveau notamment) réinvesties en classe par la suite.

FE2: Découverte et appropriation de nouveaux concepts scientifiques (ex: les activités de bas et de haut niveaux).

Dans les extraits ci-dessus, on constate que le schéma et les lectures qui ont été proposées représentent des références majeures pour le collectif, comme le montre cet autre témoignage :

FE2: Le travail engagé par le groupe PILCO [représente] une ouverture vers des recherches et des publications scientifiques inconnues.

On peut avancer que ce schéma a permis la construction d'un langage commun à l'ensemble des participants. Pour compléter, on peut également citer les propos d'une des formatrices qui résument bien le rôle de ces apports dans la conception et l'analyse des situations didactiques élaborées par le collectif.

FE1: Notre collectif composé d'enseignants-chercheurs, d'IA-IPR, de professeurs du second degré et de formateurs ESPE m'a permis d'enrichir mes connaissances théoriques dans les domaines de la psychologie cognitive et de la didactique. Nos échanges ont toujours été constructifs et nous ont permis d'élaborer des dispositifs didactiques au regard des connaissances théoriques mais aussi d'obtenir une analyse assez fine de nos expérimentations.

Enfin, du côté des enseignants-chercheurs, le témoignage de l'une d'entre elles montre que la participation à une ingénierie didactique coopérative a également un impact sur la façon dont cette dernière envisage désormais son activité de recherche :

EC1: Le plus grand apport pour moi: le groupe m'a donné la possibilité de confronter encore davantage la démarche expérimentale issue de la psychologie cognitive avec les contraintes du terrain, de la classe. J'ai appris, en négociant avec les différents acteurs à placer un curseur entre la rigueur (sans concession) de la démarche expérimentale (qui implique parfois une certaine artificialité) et la classe, le milieu «naturel» avec ces contraintes. Cela nourrit ma réflexion épistémologique autour de la démarche à adopter en didactique des langues et m'encourage à croiser les cadres théoriques pour être plus proche de la réalité.»

La circulation des savoirs au-delà du groupe de recherche PILCO

Pour favoriser la diffusion des résultats de la recherche PILCO, deux modalités ont été mises en œuvre.

Tout d'abord, des membres du groupe de recherche ont été sollicités par deux IA-IPR de langues pour participer puis animer plusieurs modules de formation continue sur la compréhension de l'oral dans l'académie de Rennes. Lors de ces temps de formation, l'ensemble de la recherche – ses références théoriques, sa démarche et ses résultats – a été présentée à une



communauté élargie de professeurs de langues. L'intervention directe des participants à la recherche auprès des professeurs a été l'occasion de rapprocher la recherche des acteurs de terrain.

Par ailleurs, une fois les deux expérimentations analysées, les membres du groupe se sont attelés à la production d'un parcours de formation continue sur la plateforme M@gistère¹⁵ qui propose des parcours de formation à distance, accompagnée ou non, à tous les personnels de l'Éducation Nationale. Pour concevoir ce parcours¹⁶, les membres du groupe ont dû s'accorder sur les contenus à transmettre et effectuer un travail de didactisation afin que les enseignants susceptibles de s'inscrire à ce parcours ouvert en auto-formation s'approprient les contenus proposés.

Dans ces cas, on constate que, pour favoriser la diffusion des résultats de la recherche, celle-ci a dû être pensée en lien avec des inspecteurs et des responsables de formation et a dû s'accompagner d'un processus de didactisation pensée collectivement par les chercheurs, les professeurs et les formateurs. C'est sans doute à ces conditions qu'une meilleure diffusion du travail de recherche est envisageable. Pour autant, cette entreprise de diffusion reste délicate à mener compte-tenu de la complexité du travail de recherche tant au niveau des références théoriques qu'il mobilise qu'au niveau des méthodes qu'il met en œuvre. Il semble donc que l'acculturation à la recherche passe nécessairement par une implication dans des collectifs qui rassemblent professeurs et chercheurs.

Vers une meilleure circulation des savoirs

Au vu des témoignages des membres du groupe de recherche, on peut donc avancer que la participation à une ingénierie coopérative représente sans conteste une occasion unique d'acquérir de nouveaux savoirs ou, pour le dire autrement, de transformer son style de pensée (Fleck, 2005).

«Les idées circulent d'un individu à l'autre, en se transformant un peu à chaque fois puisque chacun des individus les enrichit d'autres associations. [...] Après une série de telles circulations, il ne reste presque rien du contenu initial. À qui appartient l'idée qui continue à circuler? Comme il s'agit d'une idée collective, elle n'appartient à aucun individu. [...] les connaissances [...] circulent à l'intérieur de la communauté, sont taillées, transformées, renforcées ou affaiblies, influencent d'autres connaissances, l'élaboration de concepts, de conceptions et d'habitudes de pensée.» (p. 79)

La circulation des savoirs au sein d'une ingénierie coopérative est donc bien une source de transformation. L'organisation de cette transformation suppose la création de temps et d'espace de travail qui permette de créer un style de pensée commun.

16. Le module d'inscription à ce parcours est disponible depuis la rentrée 2019 à cette adresse: <https://magistere.education.fr/ac-rennes/enrol/index.php?id=7524>

15. Pour une présentation de la plateforme M@gistère, voir le site Eduscol à cette adresse: <http://eduscol.education.fr/cid73451/m@gistere.html>



Selon nous, les interactions entre chercheurs et professeurs et entre professeurs permettent la confrontation à d'autres cadres de référence et contribuent à la construction d'un langage commun. Elles participent au rapprochement entre la recherche et le terrain, favorisent une meilleure circulation des résultats de la recherche, et conduisent à renouveler les pratiques de l'ensemble des acteurs.

Reste, malgré tout, la question de la durabilité des changements. Par conséquent, la question des conditions à mettre en place pour garantir que les évolutions liées au travail au sein de collectifs professeurs, formateurs et chercheurs mériteraient d'être approfondies. Toutefois, nous savons d'ores et déjà que certains éléments de réponse à cette question sont sans doute à chercher, d'une part, dans des décisions institutionnelles et, d'autre part, dans la capacité des membres d'un collectif à continuer à s'inscrire dans une dynamique de changement. Ceci ne va pas de soi car, à l'heure actuelle, la reconnaissance de ce type de travail par l'institution et son accompagnement en matière d'organisation restent très limités.

C'est bien regrettable, d'autant que la construction conjointe d'une référence commune, à la fois d'un point de vue empirique et d'un point de vue des outils théoriques mobilisés pour produire les analyses, nécessite que le travail d'ingénierie s'inscrive dans un temps long et se déroule dans « un espace de sécurité et de communication [...] nécessaire pour permettre une expression libre, ne risquant pas de se retourner contre les personnes. » (Mottier-Lopez, 2015, p.119).

Eléments de conclusion

Avec ces deux exemples, nous avons montré que, pour favoriser la circulation des savoirs et méthodes de la recherche au-delà de la sphère des chercheurs, un travail d'explicitation des concepts en appui sur des exemples concrets est indispensable. En effet, l'abstraction se nourrit de pratiques, d'exemples concrets, ce que nous nommons « l'ascension de l'abstrait au concret » dans l'ouvrage, comme nous l'avons précisé en début d'article. Ainsi, lors de la production de DPE et des situations d'entraînement à la compréhension de l'oral, les concepts mobilisés ont été largement discutés et clarifiés au sein de chaque collectif avant d'être diffusés au-delà de cette première sphère. Ce n'est, en effet, uniquement dans un second temps, que les explicitations produites lors des travaux collectifs ont été soumises à des relectures par des personnes extérieures non spécialistes des domaines concernés. C'est enfin, une fois les commentaires de ces personnes pris en compte, qu'une diffusion à un public plus large a été organisée (publication de l'ouvrage DPE et mise en ligne du parcours M@gistère). Sur la base de ces deux expériences, il nous semble donc que, pour assurer la dissémination des savoirs et méthodes de la recherche, il est nécessaire d'organiser une diffusion progressive à plusieurs niveaux. Cela permet de vérifier la compréhension et la recevabilité des concepts et, ce faisant, de mieux garantir une diffusion opérante et d'augmenter le nombre de personnes susceptibles de s'approprier les contenus diffusés, voire de prendre eux-mêmes en charge le processus de diffusion.



Pour autant, il reste difficile de réunir les conditions favorables à la circulation, dans la sphère éducative, des concepts et méthodes de la recherche. Une façon différente, parmi d'autres, d'assurer cette circulation pourrait être d'associer plus étroitement formation et recherche tant au niveau de la formation initiale que continue. Enfin, comme nous l'avons montré, il serait intéressant de développer plus fortement encore la compréhension partagée de certains phénomènes, à travers des modalités de publication qui pourraient amener professeurs et chercheurs à transformer leurs pratiques et à contribuer ensemble au renouvellement de la forme scolaire éclairé par des travaux de recherche plus largement partagés, comme le souligne Rancière (1987) :

« On peut ainsi rêver d'une société d'émancipés qui serait une société d'artistes. Une telle société répudierait le partage entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, entre ceux qui possèdent ou ne possèdent pas la propriété de l'intelligence. Elle ne connaîtrait que des esprits agissants : des hommes qui font, qui parlent de ce qu'ils font et transforment ainsi toutes leurs œuvres en moyens de signaler l'humanité qui est en eux comme en tous. » (p.120-121)



Références

- Athias, F., Morelato, M. et Gruson, B. (2020). Pour mieux enseigner, il faut s'appuyer sur les résultats de la recherche. Dans Collectif Didactique pour Enseigner (dir.), *Enseigner, ça s'apprend* (p. 155-171). Paris, France : Retz.
- Blocher, J-N. et Lefeuvre, L. (2017). Le système hybride Texte-Images-Sons : une exploration. *Recherches en Didactiques*, 23, 99-132.
- Bloor, T. et Gruson, B. (2019). Agir dans et avec l'anglais pour travailler une notion en physique à l'université. Dans Collectif Didactique Pour Enseigner (dir.), *Didactique Pour Enseigner* (p. 271-288). Rennes, France : PUR.
- Chauvier, E. (2014). *Les mots sans les choses*. Paris, France : Allia.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous? *Éducation & Didactique*, 4(1), 139-148.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational researcher*, 32(1), 9-13.
- Collectif Didactique pour Enseigner (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The journal of the learning science*, 13,15-42.
- Engeström, Y., Nummijoki, J. & Sannino, A. (2012). Embodied germ cell at work: Building an expansive concept of physical mobility in home care. *Mind, culture, and activity*, 19(3), 287-309.
- Fleck, L. (1934/2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris, France : Les Belles Lettres.
- Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblèmes, traces*. Paris, France : Flammarion.
- Gruson, B. (2019a). Jouer en visioconférence pour apprendre l'anglais à l'école. Dans Collectif Didactique pour Enseigner (dir.), *Didactique pour enseigner* (p. 201-220). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Gruson, B. (2019b). *L'action conjointe en didactique des langues. Élaborations conceptuelles et méthodologiques*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Go, H., Prot, F., Kolly, B. et Bouchet-Gimenez, T. (2020). Enseigner, c'est faire le programme. Dans Collectif Didactique pour Enseigner (dir.), *Enseigner, ça s'apprend*. Paris, France : Retz.
- Henry, A. (2019). Ponctuer un texte. Dans Collectif Didactique Pour Enseigner (dir.), *Didactique pour enseigner* (p. 51-68). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Ilyenkov, E. (1982). *The Dialectics of the Abstract and the Concrete in Marx's Capital*. Moscou, Russie: Progress Publishers.
- Joffredo-Le Brun, S., Morelato, M., Sensevy, G. & Quilio, S. (2018). Cooperative engineering in a joint action paradigm. *European educational research*, 18(1), 187-208.
- Le Hénaff, C. (2019). Comprendre une vidéo en anglais au lycée. Dans Collectif Didactique Pour Enseigner (dir.), *Didactique pour enseigner* (p. 143-160). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational leadership*, 43(5), 29-32.
- Marx, K. (1844/1999). *Manuscrits de 1844*. Paris, France: Flammarion.
- Monod-Ansaldi, R. et Gruson, B. (2018). Les LéA : des interfaces entre enseignants, formateurs et chercheurs. *Diversité*, 2, 145-150.
- Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative. *Carrefours de l'éducation*, 1(39), 119-135.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant*. Paris, France : Fayard.
- Roussel, S. (2014). À la recherche du sens perdu: comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde. *La Clé des Langues*. Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>
- Roussel, S. & Tricot, A. (2012). A tentative approach to analysing listening strategies in CALL. *Social and behavioral sciences*, 34, 193-197.
- Sanchez, É. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et Didactique*, 9(2), 73-94.
- Santini, J. (2019). Comment faire rentrer un séisme dans une classe ? Dans Collectif Didactique Pour Enseigner (dir.), *Didactique pour enseigner* (p. 571-591). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.



- Sensevy, G. (2011). *Le Sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Sensevy, G. (2016). *Style et écriture*. Repéré à <http://moodle.espe-bretagne.fr/course/view.php?id=369>
- Sensevy, G., Gruson, B. & Forest, D. (2015). On the nature of the semiotic structure of the didactic action: The joint action theory in didactics within a comparative approach. *Interchange*, 46(4), 387-412.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. & Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM, The international journal on mathematics education*, 45(7), 1031-1043.
- Sensevy, G. et Vigot, N. (2016). Modélisation de l'action et contrefactuels. Un exemple exploratoire en didactique. *Tréma*, 45, 83-91.
- Séminaire Théories de l'action et action du professeur (2016). *Réflexions collectives*. Repéré à <http://moodle.espe-bretagne.fr/course/view.php?id=369>
- Séminaire Théories de l'action et action du professeur (2017). *Compte-rendu du séminaire du 17 février*. Repéré à <http://moodle.espe-bretagne.fr/course/view.php?id=369>
- Sussman, G. & Evered, R. (1978). An assessment of the scientific merits of action research. *Administrative science quarterly*, 23(4), 582-603.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris, France : Gallimard.