



Ducrey Monnier, M. (2019). Traces de l'activité langagière en classe, signe de l'acquisition de savoirs pour enseigner. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série 3*, 85-100.
<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2019.271>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Mylène Ducrey Monnier, 2019

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement

Stéphanie Boéchat-Heer
et Christophe Ronveaux

Hors-série N°3

Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christian, 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
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
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

Coordinateurs du hors série no 3

Stéphanie Boéchat-Heer et Christophe Ronveaux

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

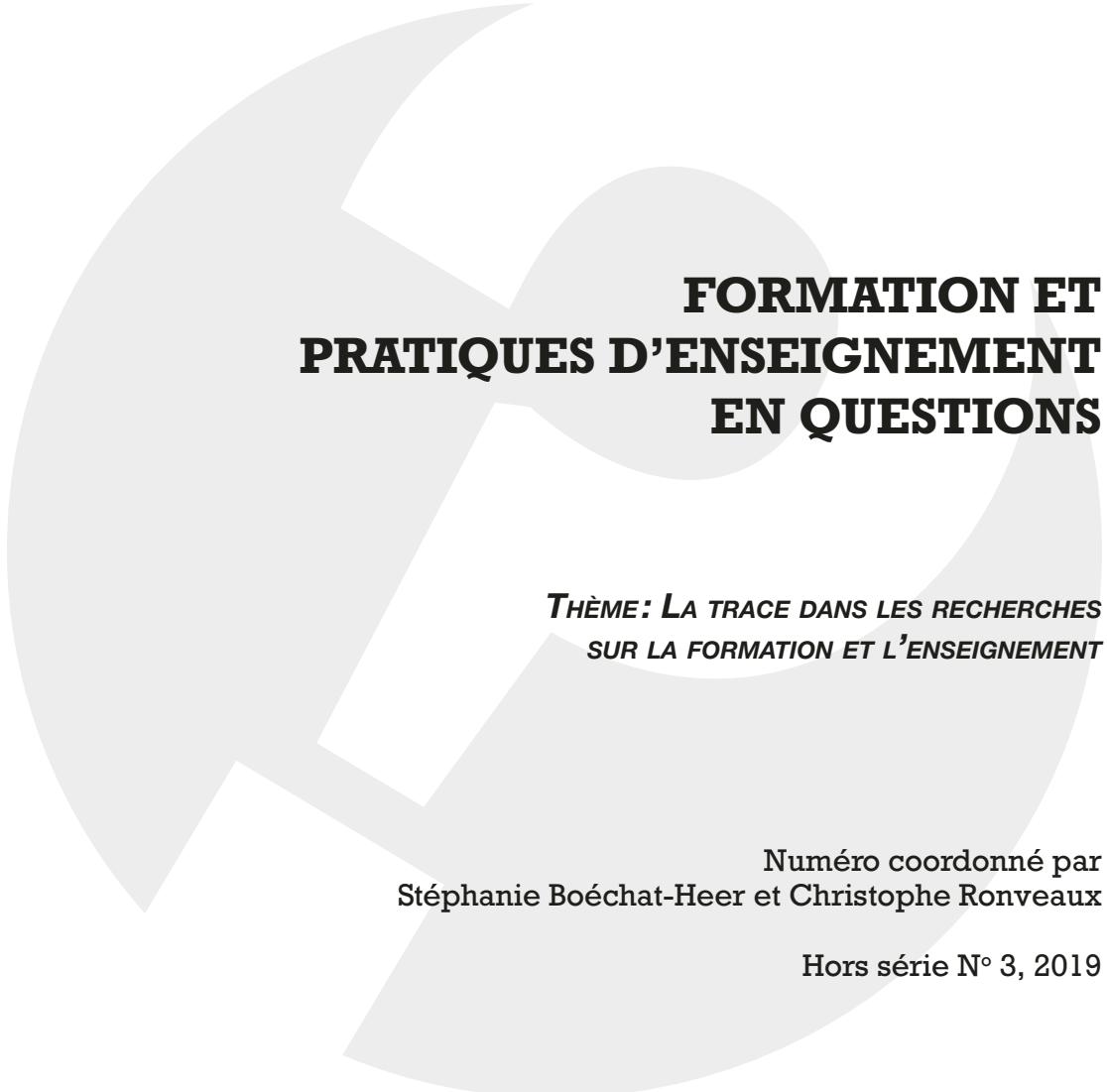
Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

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

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 TRACE DANS LES RECHERCHES
SUR LA FORMATION ET L'ENSEIGNEMENT***

Numéro coordonné par
Stéphanie Boéchat-Heer et Christophe Ronveaux

Hors série N° 3, 2019

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chainé, 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 Soulaine, 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 trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement

Numéro coordonné par
Stéphanie Boéchat-Heer et Christophe Ronveaux

TABLE DES MATIERES

<i>La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement</i> Stéphanie Boéchat-Heer et Christophe Ronveaux	7
<i>Trace, ontologie, politique et apprentissage</i> Luis Radford	15
<i>Le «moment iconique» de la trace vidéoscopique, ou l'ouverture sur la fraîcheur de la réalité</i> Alain Muller	33
<i>Demandes de traces, attentes de pistes: un différent dépassable en formation des enseignant.e.s?</i> Andreea Capitanescu Benetti, Olivier Maulini et Laetitia Progin	47
<i>La trace comme ancrage pour l'analyse de l'activité et la conception de formations</i> Deli Salini et Simon Flandin	67
<i>Traces de l'activité langagière en classe, signe de l'acquisition de savoirs pour enseigner</i> Mylène Ducrey Monnier	85
<i>Les biographies langagières comme traces pour se dire en langues. Quelle pertinence pour le français de scolarisation?</i> Carole-Anne Deschoux	101
<i>Construire et partager des traces produites au début de la scolarité</i> Christine Riat	113
<i>De la trace à l'empreinte puis à la donnée, probante ou non. Relativisme de l'impact de la recherche sur les pratiques enseignantes</i> François Larose et Joyce-Anna Ottereyes	127
<i>Les traces informatiques: cas particulier de la notion de trace</i> Pierre-Olivier Vallat	143



Traces de l'activité langagière en classe, signe de l'acquisition de savoirs pour enseigner

Mylène DUCREY MONNIER¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Nous présentons dans cette contribution un dispositif de formation par la recherche qui vise à construire les *traces* des interactions langagières en progression des futures enseignant.e.s. Ces traces deviennent ainsi le *signe* de l'acquisition de savoirs professionnels pour enseigner. Le dispositif est fondé sur l'analyse des interactions langagières que les étudiant.e.s sont amené.e.s à conduire dans leur classe de stage. En cours de formation ces interactions langagières entre l'enseignant.e et les élèves vont être de mieux en mieux informées² par de nouveaux apports théoriques. La présentation du dispositif sera illustrée par quelques extraits du dossier remis par les étudiants et par les analyses qu'ils en font pour certifier la maîtrise de leurs compétences professionnelles.

Mots-clés: Interactions langagières en classe, savoirs professionnels pour enseigner, formation par la recherche, traces des situations d'enseignement-apprentissage

Former à l'enseignement à partir de traces des situations d'enseignement-apprentissage

Avec la tertiarisation de la formation à l'enseignement, le modèle de l'alternance intégrative a été privilégié pour assurer une étroite articulation entre théorie et pratique. Parmi les moyens prévus pour valoriser cette alternance intégrative, le plan d'études de la HEP-Vaud (comme la plupart des institutions de formation des enseignant.e.s) accorde une place importante à l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage³. Afin de les analyser, il est toutefois nécessaire d'importer des traces de ces situations du lieu de la formation pratique à celui de la formation académique.

Souvent, dans la formation, ces traces adviennent par le biais de la narration d'un moment de pratique ou d'un incident critique vécu par l'étudiant.e-stagiaire, par exemple sous la forme des groupes d'entraînement à l'analyse de situations éducatives – G.E.A.S.E – (Fumat, Vincens & Etienne, 2003). Elles adviennent également, médiatisées par des pratiques d'écriture réflexive (par exemple, Vanhulle, 2005). Comme traces de situations vécues, ces discours sur la pratique entretiennent des rapports de ressemblance distancés

1. Contact: mylene.ducrey@hepl.ch

2. Informer au sens de donner une forme, une structure signifiante à quelque chose (CNRTL.fr).

3. Extrait du plan d'études du Bachelor of Arts en enseignement pour les degrés préscolaire et primaire de la HEP-Vaud (point 3.1.2).



avec l'événement passé ; c'est d'ailleurs cette mise à distance qui participe de la construction des savoirs professionnels (Vanhulle, 2009). En faisant référence à ces dispositifs, très répandus en formation à la suite des écrits de Schön (1994), Schneuwly (2012) dénonce pourtant l'occultation des dimensions didactiques qu'ils produisent dans la réflexion sur le travail enseignant et plaide pour une réflexivité déterminée qui « [met] l'objet et les outils d'enseignement au cœur de la réflexion du praticien réflexif » (ibid., p. 88).

Dans le dispositif que nous présentons, la trace est voulue en rapport de similarité étroit avec la situation d'enseignement-apprentissage dont elle témoigne et de manière à saisir sous l'angle d'une action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007), c'est-à-dire en considérant que l'apprentissage et l'enseignement sont des activités absolument interdépendantes. Le dispositif prend place dans un module de formation initiale du Bachelor primaire (BP) portant sur les régulations et l'évaluation des apprentissages. Nos réflexions s'appuient sur les principes de l'évaluation pour l'apprentissage (Black & William, 2010), c'est une raison pour laquelle nous accordons aux interactions langagières un rôle central dans le processus d'évaluation. Lors de leur journée de stage hebdomadaire, les étudiants ont la possibilité de recueillir un enregistrement audio d'une interaction qu'ils ont menée en classe, simplement avec les outils intégrés de leur téléphone portable. En tant que trace d'une situation d'enseignement-apprentissage, mais aussi en tant que donnée de recherche, cet enregistrement peut ensuite intégrer un corpus de données et peut être traité et analysé en séminaire.

Le dispositif de formation met ainsi les futur.e.s enseignant.e.s en situation de recherche par rapport à leur pratique d'enseignement, à partir d'un corpus de traces des interactions langagières qu'ils conduisent en classe de stage. Cette situation de recherche vise à éléver les futur.e.s enseignant.e.s au niveau d'une expérience de type scientifique qui, selon Mialaret (2011), permet à l'enseignant.e de se donner des moyens d'observer et d'évaluer les apprentissages de ses élèves, puis d'adapter son enseignement afin d'en favoriser la construction. A ce niveau, « la pratique est non seulement une réponse adaptée aux exigences de la situation, mais elle est considérée comme la recherche d'une solution – originale éventuellement – aux problèmes rencontrés dans la réalité quotidienne. Elle est donc inséparable d'une intense activité psychologique pour découvrir ou prendre conscience des problèmes qui se posent, pour analyser les éléments de la situation, pour rechercher une solution et ne pas se contenter d'appliquer les recettes déjà connues » (ibid., p. 164).

Décrire précisément et objectivement ce qui se déroule dans la situation d'enseignement-apprentissage constitue pour Mialaret un élément essentiel d'une prise de conscience de l'enseignant.e. Une telle capacité de description est pourtant entravée par la difficulté d'observer une situation à laquelle il participe activement. Le chercheur, avec les traces qu'il construit du processus d'enseignement-apprentissage, peut ainsi aider l'enseignant.e en lui tendant un miroir. L'effet produit est mis en relation par Mialaret avec le stade du miroir dans le développement psychologique de l'enfant, ce stade



lui permettant de prendre conscience de son corps et de le distinguer des autres. Pour former à l'enseignement il apparaît donc essentiel de passer par un apprentissage de l'observation, comme un lieu et un outil de construction des connaissances professionnelles et de distinguer d'une part l'observation des autres et d'autre part l'observation de soi (miroir). En formation initiale, le formateur peut aussi tendre le miroir à l'enseignant-stagiaire, lui apprendre à construire des traces du processus d'enseignement-apprentissage, lui fournir les outils permettant de décrire, analyser, interpréter et évaluer ces processus à partir de traces. La formation a de ce point de vue un rôle important à jouer pour que les futur.e.s enseignant.e.s s'engagent, dès l'entrée dans la profession, via les stages pratiques, au niveau de l'expérience scientifique, qu'ils-elles soient formé.e.s à la recherche empirique et prennent conscience que «la pratique est inséparable de la réflexion, de la recherche de solutions, d'une activité psychologique intense. Toute situation apparaît comme un problème à résoudre, c'est-à-dire un problème auquel il faut apporter une solution adéquate» (ibid., p. 180).

Le texte de Luis Radford (dans ce numéro), mis en discussion lors de la journée préparatoire du colloque, a beaucoup nourri notre réflexion sur le dispositif de formation. Il nous a semblé extrêmement significatif que l'auteur introduise son exemple lui permettant de montrer que la trace est index, icône et symbole en ces termes : «Dans NOS leçons, les étudiants passent de longues périodes à travailler ensemble...». Ce pronom possessif signifie que le chercheur est partie prenante d'une activité dont il entend produire à la fois une trace (index) et une interprétation (signe). Dans la situation d'enseignement-apprentissage décrite, la trace est produite pour y voir «comment dans les processus d'objectivation, les élèves et l'enseignant.e font émerger certains sens et certains concepts». En d'autres termes, le chercheur produit la trace de ce qu'il entend dé-montrer pour pouvoir re-tracer la dynamique des processus d'enseignement-apprentissage, conformément à son cadre interprétatif.

Cette réflexion nous a conduit à mieux définir les objectifs de formation pour notre module. Les étudiants sont amenés à adopter une posture d'investigation (niveau 3 de la catégorie de Mialaret) et à produire des traces des processus d'enseignement-apprentissage qui soient conformes au cadre théorique que nous nous sommes donnés. Cela signifie que nous devons les engager au-delà de l'analyse des pratiques, dans la construction de traces qui puissent rendre compte du développement de leur compétence à enseigner. Pour voir les traces, pour qu'elles fassent signe, il faut donc les concevoir en référence à un cadre interprétatif.

La deuxième partie du texte présente ainsi les principaux éléments théoriques de ce cadre interprétatif.

Parler pour apprendre et faire apprendre

De nombreux travaux en psycholinguistique, en sociolinguistique, en didactique et, de façon générale, en sciences de l'éducation convergent pour admettre que le langage est l'outil primordial du développement cognitif, individuel et collectif, ainsi que du développement des cultures humaines. Il est



de ce fait au cœur de la profession enseignante. Suivant toutes ces perspectives, la construction des savoirs est comprise comme un processus collectif, médiatisé essentiellement par le langage, qui se réalise autant dans des groupements plutôt destinés à produire des savoirs (c'est-à-dire les sphères de réalisation de toutes pratiques sociales) que dans ceux plutôt destinés à instruire et à former. C'est par le langage que les élèves expriment leur pensée et leur façon de la transformer, c'est-à-dire «apprennent». C'est par le langage que s'expriment aussi le degré de maîtrise des gestes fondamentaux du travail de l'enseignant.e en classe, ainsi que des manières de faire la classe qui permettent, ou non, à tous les élèves de progresser dans leurs apprentissages (Crinon, 2011). Ainsi pour Jaubert, Rebière et Bernié (2012, p. 5), «le langage s'avère le lieu et l'outil privilégié des apprentissages».

Partant de la théorie de Vygotski sur la genèse sociale des fonctions psychiques (1928-31/ trad. 2014), Mercer et Littleton (2007) ont développé une approche de la psychologie socioculturelle qui montre comment l'engagement des élèves dans des dialogues de classe favorise leur progression dans les apprentissages et leur développement intellectuel. Il importe donc que tout enseignant puisse permettre un tel engagement en organisant et en menant des discussions en classe (classroom talk) et puisse favoriser le «penser en collectif» (Littleton & Mercer, 2013). Le concept de «cerveau social» (Mercer, 2016) fait prendre conscience que penser à l'école est une activité à la fois collective et individuelle, médiatisée essentiellement par le langage, et qu'il existe une forte articulation entre l'utilisation du langage oral en classe et le développement cognitif.

L'importance des discussions de classe bien structurées pour favoriser les apprentissages est reconnue par la plupart des instances éducatives⁴ et a été démontrée par une multitude de recherches depuis de nombreuses années (Michaels & O'Connor, 2015). Malgré cela, ces auteures constatent que la manière dont les enseignant.e.s guident les échanges en collectif restent la plupart du temps calqué sur le cycle improductif des Questions-Réponses-Validations⁵. C'est que la discussion productive en classe est, selon elles, une activité très complexe.

Nombre de chercheur.e.s anglophones élaborent également des réflexions intéressantes sur l'utilisation primordiale du langage en classe. Nous avons retenu pour notre cadre théorique les travaux qui s'inscrivent dans le modèle de l'évaluation pour les apprentissages (assessment for learning ou classroom assessment). La signification d'assessment est à prendre étymologiquement, du mot latin assidere (Swaffield, 2011): «s'assoir à côté» des élèves (au sens littéral ou métaphorique), c'est ce que les enseignant.e.s font lorsqu'ils s'intéressent à ce que les élèves disent, écrivent et font, pour

4. Dans leur article, Michaels et O'Connor citent des instances anglaises.

5. IRE en anglais correspond au cycle QRV: l'enseignant.e pose une question (initiates), un élève répond (responds) et l'enseignant.e valide ou invalide (evaluates) sa réponse. Ce schéma typique des dialogues scolaires a été mis en évidence grâce aux travaux de Sinclair & Coulthard, 1975 et Cazden, 2001. Par ailleurs il s'apparente fortement à l'effet Topaze mis en évidence par Brousseau et repris ci-dessous.



en retirer des renseignements sur leurs manières de comprendre ce qu'ils apprennent, pour déterminer quelle sera la prochaine étape la plus appropriée et la meilleure façon de guider les apprentissages. En s'asseyant à côté des élèves et en interagissant avec eux, ils recueillent des indices des apprentissages, ils vérifient si leur enseignement a été efficient, ils fournissent des retours qui mettent en lumière la qualité du travail, qui montrent comment il peut être amélioré et surtout qui donnent des conseils pour poursuivre les améliorations. Ils encouragent ainsi les élèves à développer eux-mêmes une compréhension de ce qu'ils apprennent, à évaluer leurs réalisations et à réguler leurs propres apprentissages.

Pour Klenowski (2009), l'évaluation pour les apprentissages fait partie de la pratique quotidienne des élèves et des enseignant.e.s qui cherchent, réfléchissent et réagissent aux informations qu'ils peuvent tirer des dialogues, des démonstrations et des observations, de manière à améliorer l'apprentissage en continu. Le langage est ici aussi le lieu, l'outil et le témoin de l'apprentissage.

Inscrits dans le modèle de l'évaluation pour les apprentissages, les travaux sur l'enseignement-apprentissage des sciences de Ruiz-Primo (2011) montrent quel rôle essentiel les dialogues didactiques⁶ peuvent avoir pour favoriser d'une part les apprentissages des élèves et pour procéder d'autre part à l'évaluation de ces apprentissages.

Plusieurs travaux réalisés au sein du réseau francophone RESEIDA⁷ ont montré que le langage est un facteur de différenciation susceptible d'expliquer comment des inégalités scolaires se construisent au cœur même de l'école (Rochex & Crinon, 2011). Ils sont largement tributaires de l'appareil conceptuel développé par Bernstein (2007) pour étudier les processus de transmission et d'acquisition des savoirs. La caractérisation des discours produits en situation d'enseignement-apprentissage à l'aide de cet appareil conceptuel peut aider les enseignant.e.s à produire des énoncés correspondant à une pratique pédagogique visible, explicitant les objets de savoirs (caractéristiques, langage et mode de pensée disciplinaires) et les comportements attendus par l'école pour acquérir ces savoirs (usage du langage pour questionner, quoi et comment faire pour apprendre). Elle peut par ailleurs les aider à fournir aux élèves de meilleures occasions de parler pour penser et de manier le code élaboré propre à la réalisation des objectifs d'apprentissages.

Dans le champ pluriel des didactiques francophones, comparée et disciplinaires, la focale a été placée tôt sur les interactions langagières. En didactique des mathématiques, Brousseau élabore le concept de contrat didactique et décrit notamment l'effet Topaze (1982) à partir des questions parlées de l'enseignant.e et des réponses parlées de l'élève.

6. C'est notre traduction de *Instructional dialogue*.

7. RESEIDA est l'acronyme du *réseau de recherche sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages* (équipe ESCOL – éducation Solarisation – Université de Paris 8).



Les premiers jalons de la didactique comparée et de la théorie de l'action conjointe en didactique sont tributaires de l'appareil conceptuel de Brousseau (contrat, milieu, dévolution, institutionnalisation) ; on peut aussi penser qu'ils ont comme origine la rencontre de chercheur.e.s inscrit.e.s en didactique des mathématiques avec la titulaire à l'époque de la chaire de Didactique et interactions sociales de la FAPSE à l'UNIGE⁸ (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000). Les énoncés du professeur et des élèves en situation d'enseignement-apprentissage sont des données de recherche qui vont permettre de modéliser l'action didactique du professeur, son jeu sur celui des élèves, et d'en dégager quatre éléments structuraux fondamentaux (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) : « [...] lorsqu'on enseigne, il y a nécessairement et essentiellement de la définition, de la régulation, de la dévolution, de l'institution » (ibid., p. 267). La structure est d'ailleurs reprise avec des adaptations, en didactique du français (Schneuwly & Dolz, 2009), pour décrire les gestes fondamentaux qui « ont comme but de transformer les significations attribuées par les élèves aux objets et de construire progressivement de nouvelles significations partagées par la classe, au plus près des significations sociales de référence » (ibid. p. 36). Ces éléments structuraux, ces gestes fondamentaux sont révélés au travers des énoncés de l'enseignant.e et des élèves.

Sans pour autant se restreindre à l'analyse des énoncés, les recherches comparatistes en didactique (e.g. Sensevy & Mercier, 2007; Leutenegger, Amade-Escot & Schubauer-Leoni, 2014) ont ainsi développé, à partir du point de départ qu'a constitué l'article de Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni en 2000, une modélisation théorique et méthodologique détaillée et robuste permettant d'analyser des interactions langagières récoltées dans des situations d'enseignement-apprentissage et d'en dégager une meilleure compréhension des conditions susceptibles de favoriser ou pas les apprentissages. On saura dès lors appréhender, au travers des interactions langagières, différentes façons de gérer l'incertitude des élèves face à ce qu'ils ne connaissent pas encore, tout en montrant que ces gestions différenciées de l'incertitude ont un impact sur les apprentissages (Sensevy, 2009). On verra également que les possibilités des élèves d'agir intellectuellement sur les objets de savoir dépendent de ce que l'enseignant.e dit, mais aussi, fondamentalement, de ce qu'il ne dit pas ; il doit donc savoir faire preuve de réticence didactique (Sensevy, 2011), c'est-à-dire omettre volontairement et temporairement ce qui pourrait ou devrait être dit, pour laisser ainsi aux élèves la possibilité de le dire et de le penser eux-mêmes.

Les interactions langagières peuvent aussi être fondées sur la construction, par l'enseignant.e, de l'hétérogénéité didactique (Chopin, 2011) : il s'agira alors d'exploiter « la distribution des connaissances manifestées par les élèves pour faire face à la situation proposée par le professeur, certaines pouvant conduire à la réponse correcte sans nécessairement être celles

8. Maria-Luisa Schubauer-Leoni fonde et dirige la chaire de Didactique et interactions sociales de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Celle-ci devient chaire de didactique comparée, dont la titulaire actuelle est la professeure Florence Ligozat.



attendues par le professeur, d'autres pouvant conduire à une réponse erronée sans toutefois être très éloignée des objectifs d'enseignement» (ibid., p. 81). L'activité langagièrre est alors pensée comme une occasion de confrontation et de négociation sur les savoirs en jeu.

Les concepts présentés ci-dessus sont mobilisés dans notre dispositif de formation pour l'analyse des interactions langagières en situations d'enseignement-apprentissage. Ils constituent l'outillage théorique avec lequel nous équipons les futur.e.s enseignant.e.s des degrés primaires pour concevoir des activités langagières propices aux apprentissages. Nous visons à leur faire prendre conscience

que si le langage n'est pas le seul outil producteur de sens, il présente cependant la particularité d'être à la fois le lieu, l'outil et le témoin d'une activité de réorganisation de ce que l'on comprend du monde, source d'apprentissage via les opérations de catégorisation, abstraction, spécification/généralisation, décontextualisation et recontextualisation, etc. L'activité langagièrre joue donc un rôle dans ce processus de «transmutation» des concepts quotidiens en concepts savants, via les reformulations, les mises à distances successives, la construction du discours de preuve et le travail de l'énoncé «reconnu». [...] Le langage s'avère donc le lieu et l'outil privilégié des apprentissages. (Jaubert & Rebière, en collaboration avec Bernié, 2012).

Puisque les pratiques langagières sont comparativement plus ou moins efficaces pour faire apprendre (Crinon, 2011), nous prétendons qu'elles peuvent être analysées et améliorées.

Présentation du dispositif de formation

Le dispositif de formation présenté dans la suite de l'article s'inscrit dans un module du Bachelor of Arts en enseignement pour les degrés préscolaire et primaire (BP) de la HEP-Vaud. Il a été élaboré (Clerc & Ducrey Monnier, 2012; Clerc & Martin, 2012) de manière à concrétiser les principes du modèle d'alternance intégrateur défendu dans la formation à l'enseignement:

Une démarche intégrative permet à l'étudiant de structurer progressivement ses compétences en prenant appui sur les apports propres de chacun des pôles de formation: la pratique devient objet d'analyse, les repères théoriques permettent de relire les expériences vécues dans les classes, leur articulation devenant ainsi l'élément moteur d'une réflexion critique.⁹

En séminaire, les étudiant.e.s sont regroupé.e.s par mention. Voici la démarche que nous conduisons avec celles et ceux qui se destinent à l'enseignement primaire des degrés 5-8¹⁰. Les étudiant.e.s en deuxième année de formation réalisent un stage filé d'un jour par semaine. Nous leur demandons de récolter dans ce contexte des traces d'activités langagières qu'ils

9. Extrait du plan d'études du Bachelor of Arts en enseignement pour les degrés préscolaire et primaire de la HEP-Vaud (point 3.1.2).

10. Découpage Harmos; les élèves ont entre 8 et 12 ans.



conduisent avec leurs élèves, puis nous les analysons en séminaire. Nous leur apprenons à construire ces traces, au sens de Radford (dans ce numéro), c'est-à-dire à préparer les interactions langagières pour qu'elles puissent donner à voir une utilisation du langage qui favorise l'apprendre et le faire apprendre : il s'agira, suivant le cadrage théorique du module, d'expliciter et de faire expliciter les connaissances et les raisonnements grâce au discours instructeur ; de modéliser l'utilisation d'un langage qui permet de progresser dans les apprentissages ; de gérer les incertitudes inhérentes aux apprentissages sans parler à la place des élèves ; de susciter des contributions d'élèves permettant d'évaluer les progressions ; de favoriser la place des dialogues didactiques/évaluatifs...

Pour l'enseignant.e novice, de telles verbalisations ne surgissent pas de manière spontanée ! Elles demandent à être préparées et exercées en plusieurs occasions. Les analyses des traces produites régulièrement au cours du semestre et le recours à un outillage théorique de plus en plus dense vont donc informer et soutenir des améliorations dans la construction des traces des activités langagières.

Le corpus de données relatif à la construction de chaque interaction comporte 1) la préparation d'une tâche d'apprentissage sur laquelle fonder l'activité langagière ; 2) l'analyse des productions individuelles des élèves ; 3) la préparation de l'interaction ; 4) la transcription de l'interaction réalisée. La durée du semestre (compte tenu des contraintes du double agenda scolaire et universitaire) permet de construire un corpus d'au moins cinq interactions langagières.

Le travail en séminaire est réalisé par groupes de quatre étudiant.e.s, en adoptant une démarche collaborative et itérative d'analyse des pratiques d'enseignement (Ducrey Monnier, 2017). Chaque groupe se focalise sur un même objet d'enseignement-apprentissage, soit l'orthographe grammaticale, soit le calcul réfléchi ; l'un et l'autre apparaissent dans la progression des apprentissages quel que soit le degré d'enseignement.

Cette restriction du choix nous aide à contrôler la variable du langage disciplinaire et nous donne un moyen de voir se transformer les verbalisations autour d'un objet disciplinaire de mieux en mieux maîtrisé par les enseignant.e.s stagiaires.

Chaque groupe constitue un dossier de formation avec les traces construites de leurs interactions langagières (5 interactions réalisées en cours de semestre). Ces dernières sont rendues sous la forme de transcriptions, à partir des enregistrements audio des interactions. Tout comme la vidéo réduit la situation d'enseignement-apprentissage observée par son cadrage, l'enregistrement audio le réduit d'autant plus qu'il n'informe pas de la plupart des messages non-verbaux communiqués au travers des interactions entre enseignant et élève(s). L'interaction est doublement transformée par l'enregistrement audio, puis par la transcription, mais c'est ainsi qu'elle devient signe d'une activité d'enseignement plus ou moins favorables aux apprentissages et signe de la transformation de cette activité au cours de la formation.



Le dossier de formation remis au formateur à la fin du semestre sert ensuite de support à l'évaluation et à la certification des compétences professionnelles.

La certification repose sur un examen oral individuel. Les étudiants sélectionnent des extraits de données contrastés dans leur dossier pour montrer dans leur analyse, qu'ils maîtrisent les outils théoriques, qu'ils analysent correctement les processus d'enseignement-apprentissage et qu'ils sont en mesure de proposer des interventions qui font progresser les élèves dans leur processus d'apprentissage. Un contraste doit être mis en lumière dans les traces du dossier, en mobilisant des concepts théoriques. La recherche d'un tel contraste fait revenir les étudiant.e.s sur leurs traces, leur fait «voir» et montrer des transformations dans les activités langagières et les fait parler des conditions d'amélioration de ces activités. Ce que les traces du dossier donnent à apprêhender, ce sont les indices du développement historique des compétences professionnelles (Ducrey Monnier, 2018).

Analyser des traces de l'activité langagière, faire signe de l'acquisition de savoirs professionnels

Pour la suite de notre présentation, nous nous appuyons sur les notes que nous avons prises en tant qu'évaluateur lors de la passation de l'examen oral par un étudiant (Francis est un nom d'emprunt) et sur les traces du dossier qu'il a sélectionnées pour répondre à la question. Nous n'avons pas d'autre prétention, avec ce seul cas, que d'exemplifier la façon dont le dispositif de formation fait des traces de l'activité langagière des signes de savoirs pour enseigner; signes mis en évidence par les étudiants eux-mêmes lors de l'examen oral avec la construction d'un argumentaire dans lequel les outils théoriques doivent être mobilisés pour analyser leur pratique enseignante. Francis est un étudiant dans la norme (comme la plupart d'entre eux) au niveau de son investissement en formation, il a suivi les cours et les consignes de stages, construit des traces en groupe et participé activement au séminaire, réalisé le travail demandé régulièrement, et il a finalement obtenu un très bon résultat lors de la certification.

Lors de l'examen oral, Francis tire, parmi sept questions possibles, celle qui porte sur le concept d'hétérogénéité didactique, dont voici l'énoncé: «À l'appui de deux protocoles contrastés issus du dossier, décrivez et illustrez comment se manifeste la gestion de l'hétérogénéité didactique. Expliquez comment cette gestion pourrait être améliorée de façon à favoriser davantage les apprentissages des élèves. Argumentez en mobilisant des outils théoriques et en les définissant». Il dispose de 10 minutes pour répondre à la question; s'ajoutent ensuite 10 minutes de discussion avec le jury.

Il entame sa réponse avec une présentation et une mobilisation correctes du concept d'hétérogénéité didactique qui s'appuient sur les catégories et les définitions de Chopin (2011). Il situe ensuite les premières traces qu'il va analyser, reprises ci-dessous du dossier remis au formateur au terme du séminaire.



Production attendue :

Choisis le bon homophone grammatical pour les phrases ci-dessous.

1. Jean *c'est / s'est / sais / sait* fait mal à la jambe. ✓
2. *C'est / S'est / sais / sait* parfait, demain il fera beau. ✓
3. Benoît *c'est / s'est / sais / sait* faire ses lacets. ✓
4. *C'est / S'est / sais / sait* - tu que ton voisin part en Italie pendant les vacances ?
5. Demain il *c'est / s'est / sais / sait* s'il a été retenu pour les sélections ! ✓
6. Nous avons vu notre lieu de vacances, *c'est / s'est / sais / sait* magnifique ! ✓
7. Rien ne sert d'avoir une voiture si tu ne *c'est / s'est / sais / sait* pas rouler.
8. Tout à coup, la pluie *c'est / s'est / sais / sait* mise à tomber. ✓

Figure 1 : Extrait du dossier de formation : choix de la tâche sur les homophones et production d'un élève.

TDP	Qui	Verbatim
34	Ens	bien, donc Jean s'est fait mal à la jambe ? comment, quel homophone on utilise ?
35	Ale	s'est, S apostrophe
36	Ens	S apostrophe tu m'as dit ? alors pour quelle raison tu as choisi celui-ci et pas l'autre ?
37	Ale	j'ai fait S parce que c'est sa jambe à lui.
38	Ens	donc là tu me dis que si c'est sa jambe à lui, on met S apostrophe. Les autres, votre avis ?
39	Nat	oui je pense comme elle.
40	Ens	c'est à dire ?
41	Nat	je pense que c'est S apostrophe parce qu'il a mal à SA jambe.
42	Ens	d'accord. Julie tu as quelque chose à rajouter ?
43	Jul	parce que si on met un C apostrophe, c'est ÇA ((fait le geste de montrer du doigt))
44	Ens	on peut montrer ? c'est ce que tu es en train de me dire ?
45	Jul	oui. Et puis en dessous c'est il s'est fait mal pas il sa fait mal
46	Ens	les autres qu'en pensez-vous de l'explication ?
47	Classe	ouiiii
48	Ens	c'est juste. Là tu as relevé un point important. Elle a dit que celui-ci ((fait le geste de montrer du doigt)), ça nous permet de montrer, donc c'est un pronom démonstratif. Et l'autre, c'est se donc un pronom personnel.

Figure 2 : Transcription (extrait) de l'interaction conduite par Francis, le 24 mai 2018 dans une classe de 6P.

Il explique que l'enseignant a construit une tâche, dans laquelle les élèves ont à distinguer plusieurs homophones, sachant qu'elle générerait de l'hétérogénéité didactique, d'une part au niveau des différentes graphies choisies par chaque élève, d'autre part au niveau des raisonnements que ces derniers produiraient lors de la discussion en collectif. Il montre en quoi l'enseignant s'est préparé à faire en sorte que cette discussion permette aux élèves de dire ce qu'ils savent: il a explicité l'objectif d'apprentissage: utiliser le bon homophone (tour de parole TDP 34); il a sollicité une justification (36); au lieu de valider la première réponse, il a entretenu l'incertitude et cherché d'autres explications (38); il a cherché à faire parler davantage les élèves (40 et 42); il a reformulé les réponses tout en faisant preuve de réticence didactique (38 et 44); à la fin de l'extrait, il a utilisé les réponses des élèves et produit une institutionnalisation avec un discours instructeur et un code élaboré (48).

Il argumente que l'enseignant se donne ainsi les moyens de tirer des informations sur les raisonnements des élèves, à partir de leur hétérogénéité,



et de construire une institutionnalisation capable de soutenir l'accès des élèves au niveau de l'étude des objets¹¹.

Il « voit » que, dans cette interaction, les réponses incorrectes n'ont pas été traitées et qu'à ce stade, l'enseignant ne sait pas si certains élèves les avaient choisies ou pas. Il aurait pu relancer la classe au TDP 46 en demandant si quelqu'un avait choisi une autre façon d'écrire cette phrase.

Francis poursuit son argumentaire en situant des traces contrastées du point de vue de l'hétérogénéité didactique.

Préparation à l'interaction

Objet d'étude : homophones on/ont

1. Donner un exemple de phrase qui n'était pas dans leur exercice, contenant une faute :
→ Camille et Loris, ont espère que vous avez bien réussi votre ECR de français.

a) « Repérer la faute qui s'est glissée dans cette phrase. »
→ Récolter toutes les hypothèses (souligner au TN), interroger + les personnes qui ont eu faux. → NE PAS valider ou invalider, important de tout récolter.

b) Discussion à propos des fautes qu'ils ont relevées. « Pourquoi c'est faux ? » → Les élèves valident ou invalident entre eux, en argumentant

c) Identification de la faute « ont espère » → « Pourquoi « on » au lieu de « ont » ? »

Figure 3 : Extrait du dossier de formation : préparation à l'interaction sur les homophones.

TDP	Qui	Verbatim
53	Ens	...maintenant expliquez-moi pourquoi il n'y a pas de t à on
54	Jai	C'est pas nous, c'est pas Camille et Loris qui disent
55	Ens	Ok, une autre proposition ?
56	Ivy	Ont avec le T c'est un verbe.
57	Ens	Ont avec le T c'est un verbe ?
58	classe	ouiiiiii
59	Ens	Alors oui vous avez raison, c'est ont O-N-T qui est faux dans la phrase et vous vous souvenez dans la fiche aujourd'hui du voc, il y avait un exercice sur les ont/ont. Comment on appelle les mots qui se disent pareil mais qui ne s'écrivent pas pareil ?
60	El?	des antonymes
61	Ens	Shhh on lève la main. Ethan, comment on les appelle ?
62	Eth	Des synonymes
63	Ens	Non, c'est quoi des synonymes ?
64	Jai	Des mots qui veulent dire la même chose
65	Ens	Oui, exact. Mais là je vous demande comment s'appelle les mots qui se disent pareil mais qui ne s'écrivent pas pareil, comme le on et le ont ((entourent au TN)). Vous avez appris comment on les appelle ?
66	Classe	Euh oui, en plus ils sont écrits là-bas ((élèves pointent une affiche))
67	Ens	Oui, en plus. Donc vous ne vous souvenez pas ?
68	Classe	noon
69	Ens	Ce sont des homophones, vous avez déjà entendu ce mot ?
70	Classe	Ahh mais ouiii

Figure 4 : Transcription (extrait) de l'interaction conduite par Laura (nom d'emprunt), le 19 avril 2018 dans une classe de 8P.

11. Il se fonde sur une catégorie d'investigation des objets d'apprentissage élaborée par Bautier (2006) qui a été étudiée en première année de formation. Selon l'auteur, l'élève peut investir l'objet d'apprentissage au niveau sensoriel, procédural ou de l'étude. Seul le niveau de l'étude garantit l'apprentissage, celui où les objets sont étudiés et analysés, c'est la raison pour laquelle il est important que l'enseignant.e donne accès à ce niveau à tous les élèves.



Il estime que cette interaction n'a pas permis aux élèves d'apprendre à distinguer les homophones, la bonne réponse a été validée, sans justification et sans institutionnalisation (59). En validant très vite la bonne réponse, l'enseignant.e n'a pas donné l'occasion aux élèves d'expliquer ce qu'ils savent et ne s'est pas donné les moyens de savoir ce qu'ils comprennent. La graphie ONT que certains élèves ont certainement produite n'a pas été discutée, l'enseignant n'a donc pas su exploiter l'hétérogénéité didactique pour faire distinguer le pronom on du verbe avoir ont. Il explique, que très vite dans l'interaction, après avoir bien explicité l'objectif et tenté de lancer un débat, il a ouvert un échange stérile, caractéristique de l'effet Topaze et des jeux de question-réponse-validation (QRV), pour faire dire aux élèves le mot «homophone».

Francis conclut en prétendant que, malgré les évolutions qu'il a montrées dans son analyse, il reste difficile à la fois de repérer dans le dossier des manifestations d'une gestion opérante de l'hétérogénéité didactique et de construire des activités langagières qui puissent en tirer profit pour favoriser les apprentissages.

La réponse de Francis, telle que nous venons de l'exposer, n'a pas d'autre prétention que d'illustrer des traces et des signes produits par le dispositif de formation. Le discours est reconstruit sur la base des notes d'un examinateur. Une méthodologie plus robuste, visant à poursuivre la réflexion sur les traces et les signes en formation, exigeraient de s'appuyer sur des enregistrements audio des réponses des étudiants dont nous ne disposons pas actuellement.

Des traces des activités d'enseignement-apprentissage qui favorisent l'acquisition de compétences professionnelles ?

À partir du dispositif de formation dans lequel s'insère la situation d'examen décrite ci-dessus, plusieurs traces permettent de re-tracer des dynamiques des activités d'enseignement-apprentissage et du développement des compétences professionnelles des enseignants-stagiaires. Nous en examinons trois.

Les deux interactions sélectionnées permettent de re-tracer une activité archétypique des situations d'enseignement-apprentissage, objet de formation de ce module sur les régulations et l'évaluation des apprentissages : les dialogues entre l'enseignant.e et les élèves à propos d'un savoir. Ces deux interactions diffèrent dans la manière de solliciter les contributions des élèves : les caractéristiques d'un cours dialogué QRV (Cazden, 2001) présentes dans l'une (2), s'effacent dans l'autre (1) au profit des caractéristiques d'un dialogue évaluatif (Ruiz-Primo, 2011), plus favorable aux apprentissages. L'enseignant.e de la première interaction fonde l'activité langagière sur la construction de l'hétérogénéité didactique (Chopin, 2011) et il fait preuve de suffisamment de réticence didactique (Sensevy, 2011) pour permettre aux élèves d'exprimer leurs connaissances par le biais de justifications et non pas seulement de termes mémorisés (comme dans la deuxième interaction analysée). D'autres éléments du cadre interprétatif pourraient encore être convoqués pour voir des différences entre ces interactions, avec



leur potentiel différencié en termes d'apprentissage. Le contraste entre les deux transcriptions peut ainsi être vu comme le signe de transformations dans la conduite entre deux interactions espacées dans le temps (1 mois) ; sans pour autant garantir que tous les stagiaires opèrent de telles transformations dans leur manière d'interagir.

L'argumentaire de l'étudiant permet de re-tracer ses capacités d'analyse et d'argumentation. Par son choix de traces, ses analyses et son argumentation, l'étudiant a démontré aux examinateurs qu'il avait acquis des savoirs professionnels pour enseigner et qu'il avait atteint les niveaux de maîtrise attendus pour la certification du module. En particulier la compétence 2 du référentiel de compétences professionnelles de la HEP-Vaud : «S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel». La composante évaluée est : «recourir à des savoirs théoriques et réfléchir sur sa pratique pour réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action». Le niveau de maîtrise attendu est : «mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement».

La préparation à l'interaction (2) permet de re-tracer le projet de mener une interaction favorable aux apprentissages, conformément aux éléments théoriques mobilisés. La consigne explicite l'objectif d'apprentissage, l'enseignant.e se prépare à «NE PAS valider ou invalider» avant d'avoir récolté toutes les propositions des élèves à mettre en discussion, il anticipe des relances qui commencent par «Pourquoi». Pourtant la transcription relative à cette interaction montre que ce projet n'est pas vraiment réalisé, que l'enseignant.e valide/ invalide les réponses des élèves sans les mettre en discussion. Ce décalage dévoile peut-être le caractère politique des traces utilisées pour étudier les situations d'enseignement-apprentissage, selon le texte de Radford (dans ce numéro). Ainsi, bien que les étudiants savent qu'ils ont à produire une trace qui comportent les caractéristiques d'une activité langagière propices aux apprentissages et qu'ils s'y préparent à l'appui d'un cadre théorique, les traces qu'ils produisent restent souvent marquées par des gestes d'enseignement «stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 36)». L'effet miroir de la production et de l'analyse de traces contribue en premier lieu à une prise de conscience. C'est une première étape indispensable à la transformation des manières d'interagir en classe.

Conclusion

Nous avons présenté dans cette contribution un cadre interprétatif des interactions langagières en classe fondé sur des contributions scientifiques issues de divers champs des sciences de l'éducation. Toutes convergent pour reconnaître l'importance de ces interactions dans le travail de l'enseignant.e et pour les apprentissages des élèves. Elles fournissent chacune également des outils conceptuels pour analyser et penser les interactions langagières. Ce cadre constitue l'essentiel des apports théoriques d'un dispositif de formation par la recherche dans lequel les enseignant.e.s-stagiaires sont engagé.e.s à produire des traces des interactions langagières qu'ils.elles



mènent en classe. Nous avons essayé de montrer à l'appui des traces restituées qu'elles peuvent constituer le signe de l'acquisition de savoirs professionnels pour enseigner. Nous avons présenté un dispositif de formation par la recherche que nous cherchons encore à améliorer afin de permettre aux futur.e.s enseignant.e.s de soutenir vraiment les apprentissages de leurs élèves, au travers des activités langagières qu'ils conduisent avec eux.



Références

- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec, Québec : Les Presses de l'université Laval.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan, 92(1), 81–90. doi: <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Brousseau, G. (1982). Les effets du « contrat didactique ». 2^e école d'été de didactique des mathématiques (Olivet). Repéré à <http://guy-brousseau.com>
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chopin, M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Clerc, A., & Ducrey Monnier, M. (2012, 25-26 octobre). *Eprouver un dispositif de formation par la recherche, inspiré des MLS*. Communication présentée à la deuxième rencontre des chercheur.e.s en interdidactique « L'initiation à la recherche dans la formation des enseignants à l'Université ». Nice, France : Laboratoire I3DL, Université de Nice-Sophia Antipolis.
- Clerc, A., & Martin, D. (2012). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Repéré à : <http://ripes.revues.org/514>
- Crinon, J. (2011). Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires. Dans J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 57-76). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Ducrey Monnier, M. (2017). Un dispositif adapté des *Lesson studies* pour former les futurs enseignants à la conduite d'activités langagières propices aux apprentissages de tous les élèves. Dans F. Pasche Gossin & G. Melfi (dir.), *Synergies entre recherche, formation et enseignement* (p. 85-101). Bienné, Suisse : HEP-BEJUNE.
- Ducrey Monnier, M. (2018). Dispositif de formation *Lesson Study*: une méthode vygotskienne d'investigation de la pratique enseignante et de développement professionnel des futurs enseignants?. Dans J.-Y. Rochex, C. Joigneaux & J. Netter (dir.), *Histoire, culture, développement: Questions théoriques, recherches empiriques. Actes du 6^e séminaire international Vygotski* (p. 425-440). Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2121>
- Fumat, Y., Vincens, C., & Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J-P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs: l'hypothèse énonciative. *Forumlecture. Littératie dans la recherche et la pratique*. Repéré à http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles. Policy & Practice* 16(3), 263-268.
- Leutenegger, F., Amade-Escot, C., & Schubauer-Leoni, M.-L. (dir.). (2014). *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants. Questions de didactique comparée*. Besançon, France : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Littelton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. London, Royaume-Uni : Routledge.
- Mercer, N. & Littelton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. London, Royaume-Uni : Routledge.
- Mercer, N. (2016). Education and the Social Brain: Linking Language, Thinking, Teaching and Learning. *Éducation & Didactique*, 10(2), 9-24.
- Mialaret, G. (2011). Savoir théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, France : PUF.
- Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussion. Dans L.B. Resnick, C. Asterhan & S.N. Clarke (dir.), *Socializing intelligence through talk and dialogue* (p. 347-362). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rochex, J.-Y. (2011). Conclusion. La fabrication de l'inégalité scolaire: Une approche bernsteinienne. Dans J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (p. 173-198). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Rochex, J.Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.



- Ruiz-Primo, M.A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 15–24.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant: l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif (dir.), *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 73-91). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.tardi.2012.01.0073.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec, Québec: Ed. Logiques.
- Sensevy, G. (2009). Etude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire: esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 168, 39-58.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London, Royaume-Uni: Oxford University Press.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449.
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41–63. doi: <https://doi.org/10.7202/1018157ar>
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels: savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter (dir.), *Savoirs en (trans)formation: Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 245-263). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.hofst.2009.01.0245
- Vygotski, L.S. (1928-31/ trad. 2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, trad.). Paris, France: La Dispute.