SOMMAIRE

Éditorial

Le Dossier

La recherche sur l'innovation en didactique du français

L'innovation en didactique : de la conception à l'évaluation des dispositifs — 5
J. DOLZ / N. LACELLE

La recherche développement et le sujet lecteur-scripteur — 10
S. OUELLET

L'ingénierie didactique collaborative ou comment exploiter le plein potentiel d'une collaboration entre des enseignants et un chercheur — 17
K. SÉNÉCHAL

Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de Didac'Tic — 21
S. COLOGNESI

Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants : une recherche ascendante en production écrite — 27
C. TOBOLA COUCHEPIN, J. DOLZ & J.-P. MABILLARD

Une ingénierie didactique sur l'accord sujet-verbe pour observer l'orthographe telle qu'elle s'enseigne en fin d'école primaire en France — 33
K. BONNAL, C. GARCIA-DEBANC

L'interaction entre grammaire et texte, un espace d'innovation dans la didactique du français et la formation des enseignants — 39
E. BULEA BRONCKART, R. GAGNON & V. MARMY CUSIN

Une approche méthodologie prometteuse en didactique du français : la recherche-design — 45
J.-F. BOUTIN / N. LACELLE

La lecture et la littérature au crible d'une recherche collaborative en milieu numérique orientée par la conception — 49
C. RONVEAUX - S. FLOREY

Comptes rendus de thèses

« Autours » des oeuvres littéraires : les metatextes d'auteurs enseignés au lycée — 53
N. DENIZOT

À la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'anayle du geste de planification. Rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement — 55
S. DE CROIX

Pratique d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves — 58
C. SIMARD

Notes de lectures

Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire. — 60
N. DENIZOT

Former à l'enseignement de la grammaire — 62
J. TICON

Voies multiples de la didactique du français : entretiens avec Suzanne-G. Chartrand, Jean-Louis Chiss et Claude Germain. — 64
R. ARSENEAU /C. QUEVILLON LACASSE

Informations

Compte rendu du CA — 69

UN DISPOSITIF DE RECHERCHE-FORMATION SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORAL EN MILIEU SCOLAIRE : LE CAS DE DIDAC'TIC

Stéphane COLOGNESI
Université catholique de Louvain, Haute École Vinci : ENCBW

L'enjeu, quand on fait de la recherche, est de réduire l'écart qui existe entre le monde du chercheur et celui des professionnels de terrain (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013), pour que les savoirs issus de la recherche soient utiles aux praticiens, et que les préoccupations de ces derniers soient saisies par la recherche.

Par praticiens, nous entendons enseignants en place mais aussi futurs enseignants. En ce qui les concerne, la littérature récente met en avant le fait qu'ils estiment que les discours de la formation (eux-mêmes issus de la recherche) sont trop éloignés des réalités de terrain. Pour les étudiants, la formation promeut des pratiques d'excellence qui les déstabilisent (Perez-Roux, 2016). Se vit alors une mise à distance des préconisations de la formation quand les futurs enseignants se retrouvent en stage (Altet, Etienne, Desjardins, Paquay & Perrenoud, 2013). De surcroît, en insertion professionnelle, un retour rapide vers les croyances et les attitudes profondément enracinées se marque (Caena, 2011 ; Shulman & Shulman, 2004). Le défi est alors d'amener les (futurs) professionnels à croire aux dispositifs de formation (et donc aux savoirs issus de la recherche) : les appréhender comme réalistes, opérationnalisables, et surtout capables d'amener des progrès chez les élèves.

Nous avons, suite à ces constats, fait le pari d'un design de recherche original dans ce sens qu'il amène à investiguer le domaine de la didactique de l'oral tout en formant les (futurs) enseignants à et par la recherche. L'oral s'est imposé comme objet d'étude puisque, premièrement, la littérature met en évidence que si l'école et les enseignants sont tout à fait conscients de l'importance que revêt son enseignement, ils se disent démunis et insécurisés pour le mettre en œuvre (Dumais, 2012 ; Lafontaine, 2003 ; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010) ; et, deuxièmement, l'oral est peu présent (pour ne pas dire absent) dans le cursus de formation des enseignants en Belgique francophone (Colognesi & Dolz, à paraitre).

1. Caractérisation du module de recherche-formation

Nous avons appelé le module de recherche-formation DIDAC'TIC[1]. Son objectif est de développer et d'expérimenter des scénarisations d'une dizaine d'heures envisageant l'enseignement/apprentissage de genres oraux variés (Dolz & Gagnon, 2008 ; Dolz & Schneuwly, 1998), en utilisant les tablettes numériques comme support, et d'en analyser et d'en comprendre les effets. Deux grandes questions de recherche sont appréhendées : quels sont les leviers pour un enseignement/apprentissage de l'oral ? Quelles plus-values les tablettes numériques peuvent-elles apporter dans ce cadre ?

Nous nous inscrivons dans le paradigme de la recherche action qui, comme le signalent Baroussa, Bélair et Chevalier, « met en relation les préoccupations d'acteurs soucieux de trouver une solution à une situation problématique avec les préoccupations des chercheurs désireux de développer une compréhension de la situation » (2007, p. 6). Ce qui nous intéresse est que ce type de recherche prend forme dans le « vrai monde » et, comme l'explique Barbier (1996), tend à résoudre des problèmes concrets, de terrain, en cherchant à produire des connaissances et du changement.

Il ne s'agit donc pas d'une recherche sur les acteurs, qui aurait comme visées de déterminer ce qu'ils font et comment ils le font, quelles difficultés ils rencontrent, etc. mais bien une recherche qui se déroule avec et pour les acteurs. Dans notre cas,

[1] DIDAC'TIC comprend aussi un autre groupe de recherche qui s'intéresse à l'enseignement/apprentissage des mathématiques avec sens et à l'aide des tablettes numériques. Il est géré par Laurence Balleux, didacticienne des mathématiques à la HEP Vinci.

plusieurs partenaires co-existent et se questionnent de concert sur l'enseignement/apprentissage de l'oral : des futurs enseignants (quatorze), des enseignants de terrain[2] (huit), des formateurs d'enseignants (deux), des chercheurs et étudiants chercheurs (trois). Nous nous inscrivons ainsi dans une perspective de recherche collaborative, telle que définie par Bourassa, Bélair et Chevalier (2007) ou Desgagné et Larouche (2010), puisque nous poursuivons deux finalités : faire émerger une activité de production de connaissances et viser un développement professionnel de chaque catégorie d'acteurs concernés par le processus de recherche.

Le module de recherche-formation se déroule d'avril à juin, en fin de cursus des futurs enseignants du primaire[3]. Il n'y a pas d'autres activités à ce moment-là pour les étudiants, qui peuvent dès lors pleinement se consacrer au module (pour eux, la diffusion se fait par le biais un rapport de recherche qui fait office de travail de fin d'étude), module qui en est à sa deuxième édition dans le cadre de la recherche sur l'oral.

2. Démarche méthodologique et étapes

Pour faire face aux changements rapides inhérents au métier, quatre types d'activités d'apprentissage professionnel sont mises en avant dans la littérature (Geijsel, Sleegers, Stoel & Krüger, 2009 ; Janssen & van Yperen, 2004 ; Kwakman, 2003) : le partage de connaissances ; l'innovation ; l'expérimentation ; la pratique réflexive. Pour mener à bien le module de recherche-formation, nous avons décidé de faire évoluer les étudiants sur la base de ces types d'activités en les faisant passer par plusieurs postures et en respectant le principe d'alternance intégrative (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007 ; Pentecouteau, 2012). Nous définissons la posture, en référence aux travaux de Bucheton (2014), Mieusset (2013) et Vial et Caparros (2007), comme étant un mode d'agir temporaire, situé, joué par un individu en fonction d'un projet, d'une tâche. La variation de postures nous semble particulièrement innovante pour envisager conjointement la recherche et la formation des enseignants.

Six postures[4] sont donc mobilisées dans le cadre du module de recherche-formation : les étudiants passent successivement par les postures d'apprenant, d'ingénieur, d'enseignant, d'observateur ; tandis que les postures d'analyste réflexif et de chercheur sont transversales à toutes les autres. En ce qui concerne les autres acteurs, ils interviennent conjointement dans le processus de recherche, comme le précisent les étapes ci-dessous. Les formateurs/chercheurs assurent par ailleurs le pilotage et la coordination de l'ensemble et la diffusion plus large des effets de la recherche.

Au fil des étapes, la logique du dispositif *Itinéraires* (Colognesi, 2015) est respectée dans le sens où, pour élaborer leurs scénarisations et activités d'apprentissage, qui seront révisées plusieurs fois, trois leviers sont mis en place : des temps d'étayage prévus par les formateurs, des moments de partage et de relecture critique des productions entre étudiants, des temps de métacognition.

2.1. Étape 1 : Se confronter à la recherche

Dans cette étape, les étudiants sont formés sur la base des recherches dans le domaine de l'ingénierie didactique et de l'oral. Ainsi, les principes des *séquences didactiques* genevoises (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), de *l'atelier formatif en production orale* (Lafontaine & Dumais, 2014) et du dispositif *Itinéraires* (Colognesi, 2015 ; Colognesi & Lucchini, 2016) sont étudiés.

Et, puisque les enseignants ne font pas avec leurs élèves « ce qu'on leur dit de faire, mais ce que l'on fait avec eux » (Meirieu, 2015), nous faisons vivre aux étudiants un

---

[2] Ces enseignants font partie de deux établissements différents et ont signalé leur intérêt pour participer à la recherche.

[3] Le module se vit avec les futurs enseignants de la Haute Ecole Léonard de Vinci, section pédagogique : ENCBW. En Belgique, trois ans sont nécessaires pour la formation des enseignants. Dans cette recherche, il s'agit dont d'étudiants de BAC 3.

[4] Le modèle de formation par les postures, que nous avons baptisé LETRA *(Learner, Engineer, Teacher, Reflexive Analyst)*, a été formalisé dans un article où nous montrons ses effets dans le cadre du développement professionnel des professeurs d'université taiwanais (Colognesi & Lucchini, soumis).

itinéraire à leur niveau, en suivant le principe d'isomorphisme (Meirieu, 2005 ; Robinet & Voz, 2014), de manière à ce qu'ils puissent percevoir les étapes d'enseignement-apprentissage et ressentir ce que les élèves peuvent vivre. Ce moment est suivi d'un temps de recul réflexif sur les étapes, les leviers d'apprentissage et un focus sur les apports de la recherche en didactique de l'oral. C'est une première manière pour les étudiants d'être confrontés à des articles scientifiques, de lire les recherches dans le domaine et d'appréhender les données et résultats présentés, et d'avoir les savoirs de base pour développer leurs scénarisations.

2.2. Étape 2 : Développer des itinéraires d'enseignement/apprentissage de l'oral

En prenant la posture d'ingénieurs, les différents acteurs, en sous-groupes, développent des itinéraires pour travailler un genre oral choisi[5], avec les tablettes numériques. Il s'agit d'un moment de co-construction, soutenu par les aspects de la recherche mis en exergue lors de l'étape une. Ce moment fait l'objet d'un travail conséquent de deux semaines avec plusieurs versions des planifications, revue en « ami critique » par les différents acteurs[6].

Plus concrètement, les étudiants prévoient pour les élèves plusieurs séquences où l'oral est un objet d'enseignement, en se basant sur les différentes dimensions du genre mis à l'honneur. Ainsi, au moins deux étayages sont élaborés pour permettre aux élèves d'assurer des réoralisations plus perfomantes. Le premier étayage a pour objectif de travailler sur le format : il s'agit d'une activité où les élèves écoutent différents supports sonores appartenant au même genre pour en dégager les caractéristiques et l'organisation générale. Le ou les autres étayages ont pour visée de permettre aux élèves de travailler au moins une dimension du genre oral (un fait de langue) nécessaire à la production concernée (par exemple, le rythme dans le cas du slam ou les variations de la voix pour l'album scénarisé)[7].

Les scénarisations respectent toutes la même progression : une première version orale à partir d'une consigne de prise de parole, l'étayage « format », une réoralisation enregistrée sur tablette, un temps de visionnage par les pairs des vidéos et de formulation des conseils pour améliorer la prestation, une réoralisation, l'étayage « langue », une réoralisation filmée, un temps de réactions des pairs à partir des vidéos, la production finale.

Par ailleurs, l'ensemble des partenaires élabore également les outils pour mesurer et comprendre les effets des scénarios : des pré- et post-tests en lien avec le genre travaillé, une grille d'évaluation qui sera appliquée aux différentes versions orales, des médiations métacognitives (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2016) pour suivre précisémment trois élèves dans chaque classe. Il nous semble particulièrement intéressant d'amener les (futurs) enseignants à construire des instruments de mesure pour les doter de ces habiletés leur permettant d'évaluer finement leurs enseignements, et les liant ainsi à la recherche.

2.3. Étape 3 : Expérimenter et recueillir des données

Dans cette étape, ce sont les postures d'enseignant et d'observateur qui sont mobilisées. L'expérimentation de l'itinéraire élaboré se réalise donc sur le terrain par des duos d'étudiants soutenus par l'enseignant de la classe. D'une année à l'autre, la matrice des classes expérimentales et des classes contrôles varie en fonction des besoins (par exemple, nous avons expérimenté les itinéraires avec tablettes dans un groupe de classes, et sans dans l'autre).

Pendant qu'un duo fait la classe, un autre récolte les données dans la même classe : les réponses aux pré- et post-tests, les enregistrements des différentes versions orales,

---

[5] Les genres travaillés sont pour l'instant les suivants : l'avis de recherche, le témoignage argumenté, le reportage, le téléachat, le slam, le débat, l'album scénarisé, le documentaire télévisé, la revue de presse.

[6] Les étudiants, formateurs et chercheurs amorcent le travail puisque leur agenda est consacré à cela. Les enseignants de terrain participent à la réflexion dans les moments où ils n'ont pas classe avec leurs élèves.

[7] Les manuels *Ça s'écoute* (Colognesi & Gillet) et *Ça te parle* (Colognesi & Deschepper) servent notamment de point de repère pour la mise en place de ces temps d'enseignement de l'oral.

que nous appelons « réoralisations » (Colognesi & Dolz, à paraitre), les films de toutes les séances d'enseignement. Les réactions que les trois élèves choisis dans chaque classe manifestent face aux médiations métacognitives sont enregistrées également et retranscrites. Pendant cette phrase, les formateurs et chercheurs soutiennent spécifiquement la récolte des données.
Au fur et à mesure de l'expérimentation, qui s'étale sur une durée de deux à trois semaines, les différents partenaires fonctionnent dans une logique des *Professional Learning Community* (Darling-Hammond & Richardson, 2009), c'est-à-dire qu'ils évoluent ensemble, chacun faisant part de son expertise pour réfléchir, analyser, discuter des pratiques et proposer des ajustements.

2.4. Étape 4 : Analyser, interpréter les données et diffuser les résultats de recherche

Même si les postures d'analyste réflexif et de chercheur sont transversales à toutes les étapes, elles sont mises spécifiquement en exergue lors de cette quatrième étape. En effet, à l'issue de l'expérimentation, l'ensemble des données récoltées est trié et analysé collectivement. Les étudiants-chercheurs élaborent le traitement statistique des données quantitatives pour que l'ensemble des acteurs puisse ensuite travailler sur les résultats[8], donnant à voir ainsi les effets des scénarisations. Sur cette base, des aspects à investiguer par une analyse qualitative sont choisis, permettant de comprendre l'un ou l'autre aspect inhérent à l'enseignement/apprentissage de l'oral. Là aussi, un traitement est effectué collégialement sur les données recueillies (verbatims, productions des élèves, etc.).

Une double diffusion se réalise à l'issue de tout le processus : les étudiants rédigent un rapport de recherche spécifique à leur expérimentation ; l'ensemble des acteurs communique les résultats de recherche lors d'une après-midi d'étude dédiée à ces questions dans une École Supérieure de Pédagogie[9].

Par ailleurs, pour mesurer le développement professionnel de chaque catégorie d'acteurs, des questionnaires leur sont proposés avant, pendant et après le dispositif, ainsi qu'un entretien semi-directif en cours de travail, et un Focus Group en fin de processus. Pour pouvoir obtenir des données permettant de comprendre la conception des scénarios mettent en avant l'oral comme objet d'enseignement, les différentes versions des planifications d'activités sont collectées, et les échanges pour les concevoir enregistrés.

CONCLUSION

Nous avons choisi d'investir le champ de la formation des enseignants pour mêler à la fois formation et recherche. Cette optique nous paraît être une voie fondamentale pour former des enseignants de haut niveau, capables de lire et de mobiliser des publications scientifiques, de développer des dispositifs d'enseignement/apprentissage sur la base des savoirs récents, d'en analyser leurs effets en concevant des outils de mesures, etc. C'est bien cette formation à et par la recherche, en passant par différentes postures qui nous paraît une innovation tant dans l'ingénierie de formation que dans le protocole de recherche. De plus, cette méthodologie de recherche permet de récolter un maximum de données et de les analyser collectivement dans un processus d'élaboration de sens. Sur ce plan, les résultats sur le développement professionnel des étudiants et des enseignants de terrain ont été discuté dans le cadre d'un article (Colognesi & Dolz, à paraitre), tandis que les résultats relatifs aux progrès rencontrés par les élèves sont en cours de rédaction pour publication.

Trois intérêts majeurs de la proposition faite ici sont à épingler. Premièrement, l'union entre le monde des praticiens et celui de la recherche, amenant ainsi les partenaires de l'éducation à travailler de concert autour de questions qui les interpellent. Deu-

[8] Ici encore, le travail est amorcé par les étudiants, les formateurs et les chercheurs. Les enseignants de terrain interviennent en parallèle pour réinterpréter les résultats, confronter et valider les analyses réalisées.

[9] Les groupes français et mathématiques de la recherche DIDACTIC se retrouvent et les enseignants fréquentant l'École Supérieure de Pédagogie peuvent donc profiter des résultats de l'ensemble des recherches.

xièmement, le travail depuis la formation initiale dans cette perspective permettant d'impliquer les futurs enseignants dans ces démarches. Troisièmement, la combinaison du dispositif d'enseignement pour les élèves avec celui pour les étudiants. En effet, la triple logique de l'ingénierie *Itinéraires*, qui est d'accompagner pas à pas les apprenants, de prévoir des temps de relecture collaborative des productions et d'offrir des pauses métacognitives, a été un guide tant pour construire le module de recherche-formation que pour développer les activités pour les élèves. Les étudiants ont donc été formés à et par la logique d'*Itinéraires*. Dans le cas de l'oral, les apprentissages sont réalisés (ce qui est déjà une avancée dans la mesure où dans certaines classes, l'oral n'est pas enseigné) en lien avec une production qui se réaménage (les réoralisations) au fil des apports, tant de l'enseignant (les étayages inhérents aux différentes dimensions du genre) que des pairs qui formulent des conseils visant l'amélioration des prestations.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALTET, M., DESJARDINS, J., ETIENNE, R., PAQUAY, L., & PERRENOUD, P. (2013) *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances.* Bruxelles : De Boeck.

BARBIER, R. (1996). *La recherche-action.* Paris : Economica.

BOURASSA, M., BÉLAIR, L., & CHEVALIER, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie, 35*(2), 1-11.

BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture.* Paris : Retz.

CAENA, J. (2011). *Literature review: Quality in Teacher's continuing professional development.* European Commission.

COLOGNESI, S. (2015). *Développer la compétence scripturale des élèves.* Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation. Louvain-la-Neuve : Université de Louvain.

COLOGNESI, S., & DOLZ, J. (accepté). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. *Recherches en Didactique du Français, 9.*

COLOGNESI, S., & LUCCHINI, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire. *Enfance, 2016*(2), 193-215.

COLOGNESI, S., & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. In S. Cartier & B. Noël (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 111-126). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

DARLING-HAMMOND, L., & RICHARDSON, N. (2009). Research Review. Teacher Learning : What Matters ? *How teachers learn, 66*(5), 46-53.

DESGAGNÉ, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue de l'éducation, 23*(2), 371-393.

DESGAGNÉ, S., & LAROUCHE, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation, 1*, 7-18.

DOLZ, J., & GAGNON, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques, 137/138*, 179-198.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit.* Bruxelles : De Boeck.

DOLZ, J., & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels publics.* Paris : ESF.

DUMAIS, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. In R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Eds.). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université.* Canada : Éditions Peisaj.

Geijsel, F., Sleegers, P., Stoel, R. & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal, 109*(4), 406-427.

Janssen, O. & van Yperen, N.W. (2004). Employees' Goal Orientations, the Quality of Leader-Member Exchange, and the Outcomes of Job Performance and Job Satisfaction. *Academy of Management Journal, 47*, 368-384.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 19*, 149-170.

Lafontaine, L. (2003). L'enseignement de l'oral en classe de français langue maternelle/première/seconde/étrangère…une association prometteuse ! Dans J.-M. Defays, B. Delcominette, J-L. Durmontier, V. Louis, (Eds.). *Langue et communication en classe de français*, p. 143-165. Cortil-Wodon (Belgique) : Editions Modulaires Européennes.

Lafontaine, L. & Dumais, C. (2014). Enseigner l'oral, c'est possible. 18 ateliers formatifs clés en main. Québec : Chenelière Education.

Meirieu, Ph. (2005*). Former des enseignants pour une école démocratique. Pourquoi ? Comment ? Vers une formation par le projet en alternance*. Conférence du Ministerio de educacion y cienca, El protagonismo de profesorado, Madrid 25 octobre 2005. http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/alernanceprojet.ppt, retrieved le 24 octobre 2009

Meirieu, P. (2015). Former des enseignants en établissement : un impératif. En ligne : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/04/03042015Article635636383758830418.aspx, consulté le 17 avril 2017.

Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). *Alternance en formation*. Bruxelles : De Boeck.

Mieusset, C. (2013). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée. Université de Reims Champagne-Ardenne. Reims.

Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire* (en ligne), *28* (1), 1-11.

Perez-Roux, T. (2016). Formation des enseignants et mobilisation des savoirs. La formation des enseignants du secondaire en France : entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes ? *Education & Formation* (en ligne), *e-305*, 11-22.

Robinet, S & Voz, G. (2014) Peut-on former des enseignants différenciateurs ? *Education et formation* (en ligne)*, e-302*. 243-260.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première.* Bruxelles: De Boeck Supérieur

Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: Shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36* (2), 256-271.

Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2013), Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire, *Interacçoes*, *27*, 118-138.

Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.