



HAL
open science

L'analyse de données en didactique des langues et des cultures : éléments méthodologiques

Carole Le Hénaff

► **To cite this version:**

Carole Le Hénaff. L'analyse de données en didactique des langues et des cultures : éléments méthodologiques. CEDIL 2010 - Colloque international des étudiants chercheurs en didactique des langues et linguistique, LIDILEM, Jun 2010, Grenoble, France. pp.199-207. hal-01059959

HAL Id: hal-01059959

<https://hal.science/hal-01059959v1>

Submitted on 2 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ANALYSE DE DONNEES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES : ELEMENTS METHODOLOGIQUES

Carole LE HENAFF

Carole.lehenaff@gmail.com

CREAD, IUFM de Bretagne – Site de Rennes – 153, rue de Saint Malo

35043 Rennes Cedex

France

Abstract : Our paper presents the methodology used to explore the learning and teaching of foreign languages and cultures at primary school. To understand how these units are implemented, we conducted a qualitative analysis of teaching practices. The other fundamental element of our methodology is the quantitative analysis of on-line questionnaires for teachers.

1. Introduction

Notre thèse en cours, dont nous exposons la méthodologie dans le présent article, porte sur l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais au cycle 3 de l'école primaire. Au niveau institutionnel, des textes comme le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues s'imposent de plus en plus, et il est communément admis que les interactions langagières sont empreintes de codes socio-culturels. La langue et la culture se nourrissent l'une de l'autre, et les mots recouvrent des réalités culturelles qui peuvent être difficilement transposables d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre. Toutefois, la question de cette articulation dans les pratiques de classe reste posée : qu'en est-il réellement des pratiques sur le terrain ? Afin de déterminer les conditions de développement de ces compétences chez les élèves, nous analysons largement un matériau empirique, basé sur des transcripts de séances et d'entretiens menés auprès des professeurs filmés. Ce travail articule des outils conceptuels élaborés dans le cadre des travaux en didactique des langues-cultures et empruntés à la théorie de l'action conjointe en didactique, ainsi qu'à la didactique des mathématiques. L'originalité de cette méthodologie se trouve dans le croisement des analyses qualitatives avec des analyses quantitatives, sous la forme de questionnaires renseignés par une centaine de professeurs. L'objectif de cet article est de présenter nos éléments méthodologiques et d'argumenter en quoi la caractérisation des pratiques professorales trouve dans ce dispositif un outil privilégié.

2. Outils théoriques

2.1. *Didactique des langues et des cultures étrangères*

Les allers-retours entre nos outils théoriques et nos objets d'étude constituent un éclairage fructueux pour nos analyses. La première catégorie d'outils à laquelle nous nous référons concerne les notions liées à la culture au sein des cours de langue. Dans notre travail, nous considérons la culture comme un ensemble qui inclut les savoirs, les croyances, l'art, les modes de vie, les valeurs, les normes, et toutes les pratiques, les capacités et les habitudes acquises par l'homme en société. La culture est la trace des savoirs et des pratiques accumulés par les générations passées. Elle constitue un « héritage social » (Cole, 2010) qui est transmis aux jeunes générations, et qui a une dimension à la fois collective, et propre à chacun. De plus, la culture n'est pas un élément stabilisé mais en (re)construction permanente. Elle est la résonance et l'actualisation de notre histoire dans notre quotidien, « le passé dans le présent » (Cole, 2010).

En classe de langue, la compréhension d'une culture étrangère passe par la reconnaissance de l'autre dans sa différence, par la découverte d'autres systèmes de croyances et de pensée. Pour apprendre à s'orienter dans la culture de l'autre (Abdallah-Preteille, 2008), l'élève doit être non seulement muni de savoirs, mais aussi de savoir-faire et de savoir-être. Il s'agit également, pour le professeur de langue, de chercher à respecter un équilibre entre une focalisation universelle, qui permet d'observer les ressemblances entre les cultures, et une focalisation du particulier, qui suppose de repérer les différences (Aden, 2003).

Ces éléments théoriques sont complétés par des outils issus des approches comparatistes.

2.2. Approches comparatistes en didactique

Développée dans le cadre des approches comparatistes en didactique, la théorie de l'action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) représente, avec d'autres notions, un cadre théorique fructueux pour nos analyses. La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) se centre sur les interactions entre le savoir, le professeur et les élèves et sur l'action commune du professeur et des élèves autour du savoir.

Le « contrat didactique », notion produite lors de recherches en mathématiques (Brousseau, 1988), et retravaillée dans le cadre de l'élaboration de la théorie de l'action conjointe en didactique, est un système d'attentes entre le professeur et les élèves à propos du savoir, une trace des exigences habituelles du professeur envers les élèves. La notion de contrat didactique, telle qu'elle a été produite dans le cadre de la didactique des langues (De Pietro, Matthey & Py, 1989), est envisagée comme une caractéristique de la classe de langue dont cette dimension contractuelle la distingue d'autres lieux acquisitionnels. Gruson (2006) a caractérisé trois types de contrats en classe de langue : le contrat d'utilisation de la langue étrangère, le contrat de répétition et le contrat de production d'énoncés complets corrects.

Nous utilisons la notion de « milieu » au sens de Sensevy (2007), c'est-à-dire au sens « d'environnement cognitif commun » au professeur et à ses élèves. Le milieu est l'environnement auquel est confronté l'élève lors de l'appropriation des connaissances. Le milieu peut être cognitif, ou matériel, par exemple s'il s'agit de l'utilisation d'un dictionnaire de traduction en cours d'anglais.

Nous utilisons aussi les trois concepts suivants : la genèse du milieu et de ses objets (mésogenèse), la genèse du temps didactique (chronogenèse) et la genèse des responsabilités des acteurs vis-à-vis du savoir (topogenèse). Ces concepts ont été développés par Chevallard (1991) et repris par Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni (2000).

Nous nous intéressons également au concept « d'épistémologie pratique », qui est le « fruit de la théorie générale de la connaissance » du professeur dans un domaine particulier (Sensevy, 2007 : 37). L'épistémologie pratique du professeur s'appuie sur son expérience et ses connaissances. Elle est produite pour la pratique mais aussi par la pratique. Afin d'élucider les déterminations qui pèsent sur les choix des professeurs, nous mettons en œuvre une méthodologie susceptible de mettre au jour une partie de cette épistémologie pratique.

Ces outils, qui nous permettent de mieux comprendre les actions menées dans la classe, sont régulièrement confrontés à notre matériau empirique.

3. Méthodologie

3.1. Appréhender la réalité de l'action didactique

La première partie de notre travail de thèse comprend une phase exploratoire, au cours de laquelle nous cherchons à déceler le sens des actions conjointement menées dans la classe par le professeur et ses élèves. Notre méthodologie est à la fois ascendante et descendante car elle articule des analyses de type clinique (Foucault, 1963 ; Leutenegger, 2000) avec un

langage théorique. Pour appréhender au plus près la pratique des enseignants, source de nos analyses, le film de séance apparaît comme l'outil privilégié. Il donne à voir l'action en temps réel mais, par sa réversibilité, permet de manipuler la réalité (Sensevy, à paraître) pour mieux la comprendre. Cette manipulation augmente les capacités d'observation du chercheur. Le film n'est pas la réalité, mais une analogie de la réalité (Sensevy, à paraître) qui recense de nombreux détails du déroulement de l'action. Il permet de sélectionner et de retravailler des éléments de bascule de l'état des choses, des épisodes significatifs de l'action du professeur et des élèves. Ces épisodes sont sélectionnés en fonction de deux critères que sont notre objet d'étude d'une part, et la densité du contenu épistémique¹ des documents ou des situations d'autre part. Ils donnent à voir comment est mise en œuvre l'articulation entre la langue et la culture étrangères pendant la séance de classe. Il s'agit souvent de moments où les professeurs introduisent ou valident le travail, car ils mettent en évidence la manière dont l'apprentissage est pensé par l'enseignant. Ils sont sélectionnés pour leur récurrence au cours des séances et illustrent donc les conditions dans lesquelles les élèves sont placés pour développer leurs compétences linguistiques et culturelles.

Comme nous ne pouvons attribuer de portée générale à nos premières analyses, en raison de la taille de notre corpus, nous avons fait le choix de confronter les tendances observées lors des analyses qualitatives à un ensemble plus important de données. Pour ce faire, nous avons travaillé à l'élaboration d'un questionnaire à l'adresse des enseignants du cycle 3 de l'école primaire.

3.2. *Analyses qualitatives*

Le travail d'analyse des séances se fonde sur un corpus composé d'une dizaine de séquences d'apprentissage partiellement filmées. Les professeurs filmés travaillent dans des contextes géographiques et sociaux différents, et n'ont pas la même ancienneté dans l'enseignement. Notre matériau empirique est constitué de données primaires et de données secondaires (Mondada, 2005). Ces données « brutes » et immédiates sont constituées en particulier des films des séances, des enregistrements audio d'entretiens menés avec les professeurs filmés, avant et après les tournages, des fiches de préparation des professeurs, des documents utilisés pendant la séance, et des travaux d'élèves.

Nous avons établi une mise en forme intermédiaire des données primaires, devenues dès lors des données « secondaires ». En effet, le grand nombre de données primaires nécessite une réduction du matériau empirique à analyser. Les données secondaires sont constituées des transcriptions des séances et des entretiens, mais également de ce que nous appelons des « synopsis larges »², qui sont un outil de visualisation immédiate de l'ensemble de la séance. Ils permettent surtout de dégager rapidement pour le lecteur (ici, le chercheur) une vue globale du déroulement de la séance, selon un ordre chronologique indiqué par le minutage, les tours de paroles et les principales étapes de la séance. Le synopsis présente, pour chaque étape de la séance, la nature des connaissances en jeu, les supports utilisés, les modalités de travail et les traces écrites au tableau. Il s'agit d'un outil extrêmement utile à la perception globale du travail du professeur, car il met en relief certains aspects de sa pratique. L'exemple ci-dessous est un extrait du synopsis large d'une séance de trois quarts d'heure environ en classe de CM1-CM2 :

¹ Densité du savoir en jeu (entre autres, Marlot, 2008).

² Cette forme de synopsis a été développée dans le cadre des approches comparatistes en didactique, et notamment dans le développement de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD). Les synopsis larges dont il est question ici présentent la succession des étapes d'une séance ou de plusieurs séances (Sensevy & Mercier, 2007), et non l'organisation hiérarchique d'une séquence (voir pour cela Schneuwly & Dolz, 2010).

Tableau1 Exemple de synopsis large						
Minutage Tours de parole	Coupu- res	Etapas	Connaissan- ces en jeu	Supports	Modalités de travail	Traces écrites au tableau
Phase 1 (5min) 0 min – 5 min Tdp 1 – tdp 43	Allez, on y va.	Prise en main de la classe ; réactivation de notions: a) Questions sur le drapeau écossais : quel pays ? quelles couleurs ? Quelle capitale ? b) Même travail avec l'Irlande et l'Angleterre	Drapeaux constituant le Union Jack. Lexique des couleurs et des pays. « It's the flag of... »	Drapeaux	Collectif : le professeur est au tableau, les élèves assis à leur place.	Noms des capitales et des pays
Phase 2 (14 min) 5 min – 19 min Tdp 44 – tdp 71	Alors, on va repre- ndre le français	Travail sur la carte du Royaume-Uni: a) Identification de la carte présentée b) Consigne: associer les étiquettes à la carte. c) Travail individuel.	Identifier la carte du Royaume- Uni.	Carte du Royaume -Uni au tableau. Chaque élève a une fiche.	Collectif.	Noms des capitales et des pays

Tableau 1 – Exemple de synopsis large

Un synopsis complet donne à voir la totalité des actions mises en place par le professeur au cours la séance. Cet outil facilite le repérage d'épisodes significatifs car les découpages donnent à voir les grandes lignes et l'organisation de la séance.

Avant et après le tournage des séances, nous procédons à des entretiens avec les enseignants, conduits sur la base de questions préalablement préparées par le chercheur, et dont le canevas est inspiré de ceux élaborés par une équipe de chercheurs genevois dirigés par Maria-Luisa Schubauer-Leoni et Franca Leutenegger. L'entretien pré-séquence a la fonction de faire expliciter par l'enseignant son projet de travail, de contextualiser la séance par rapport au travail en cours dans la classe, d'obtenir quelques informations sur les élèves. Il ne s'agit pas d'un instrument qui permettrait par la suite de vérifier si ce qui a été annoncé s'est réalisé comme prévu (Leutenegger, 2000). L'entretien post-séquence permet d'obtenir les réactions et les commentaires du professeur sur la séance. Ces outils permettent de faire expliciter par le professeur le déroulement d'événements à venir ou passés. Ils alimentent les analyses et contribuent de ce fait à l'élucidation des interprétations. Ils permettent de pister l'épistémologie pratique du professeur.

Les transcripts ont été mis en forme selon les modalités suivantes : chaque échange correspond à un numéro de tour de parole, les élèves sont désignés selon un prénom d'emprunt, et les énoncés produits sont indiqués dans une troisième colonne. Le transcript ci-dessous est extrait de la phase 1 de la séance dont nous avons présenté une partie du synopsis large :

Tableau2 Exemple de transcript		
Tour de parole	Actant	Enoncés produits - Actions langagières et non langagières
54.	Professeur	(montre le drapeau écossais) Which flag is it ? Léo ?
55.	Léo	Scotland.
56.	Professeur	Yes, it's the flag of Scotland (elle écrit Scotland au tableau) Can you make a sentence? It's the flag of ... Can you repeat?
57.	Léo	It's the flag the Scotland
58.	Professeur	It's the flag of...
59.	Léo	It's the flag of Scotland
60.	Professeur	Yes, good! It's Scotland

Tableau 2 – Exemple de transcript

La sélection d'épisodes significatifs est produite grâce au tableau synoptique de la séance (synopsis large). Il est possible de repérer ces moments clés de la pratique professorale en identifiant des moments de décalage dans les échanges, qui peuvent prendre par exemple la forme de contradictions entre ce qui est attendu par le professeur et ce qui est effectué par les élèves. Il peut également s'agir de passages de consignes pour des tâches à forte densité épistémique, ou encore de moments de régulation et d'institutionnalisation.

Les premiers constats issus des analyses des séances filmées font état d'une difficulté des professeurs à articuler le développement des compétences culturelles et linguistiques de manière équilibrée. Par exemple, l'analyse de l'exemple de transcript du tableau 2 montre que l'enseignant cherche à articuler un travail sur la culture écossaise avec l'acquisition d'un énoncé. Aux tours de parole 56 et 58, le professeur insiste pour que Léo produise un énoncé en anglais, « It's the flag of », qui soit complet et correct (Gruson, 2006). Or, d'un point de vue fonctionnel, l'utilisation d'une phrase pour répondre n'est pas significative pour l'avancée du travail (la topogénèse) sur la connaissance du drapeau écossais car le mot « Scotland » suffit pour se faire comprendre. D'ailleurs, au tour de parole 60, lorsque le professeur reprend la réponse pour la valider, il n'utilise pas l'énoncé « It's the flag of ». Cet épisode, avec d'autres, témoigne de la difficulté à articuler simultanément le travail sur la langue et celui sur la culture avec de jeunes apprenants. Il est également apparu, en visionnant les séances, que l'enseignement était soumis à une dialectique langue-culture comportant des « effets de curseur » : plus le travail mené était dense en compétences culturelles, moins il l'était en compétences linguistiques, et inversement.

Ces premières caractérisations n'autorisent aucune généralisation. C'est pourquoi nous avons construit et administré plus d'une centaine de questionnaires.

3.3. *Analyses quantitatives*

Afin d'attribuer une portée plus générale aux premières tendances issues des analyses de séances, nous avons opté pour une enquête à plus grande échelle, sous la forme d'un questionnaire à l'adresse des enseignants du cycle 3 de l'école primaire, auquel plus de 100 personnes ont déjà répondu³. Le questionnaire est un outil adapté aux analyses vastes, mais il présente des limites. En effet, il repose sur du déclaratif et donc sur la subjectivité (Piquée, 2008). Il peut tout à fait ne pas refléter les actes des personnes enquêtées. Notre questionnaire se présente donc en deux parties. La première propose aux professeurs de répondre à des questions relatives à leurs caractéristiques professionnelles, comme l'ancienneté dans le métier de professeur ou la langue enseignée. La seconde partie de notre enquête, sous la forme de scénarios de pratique, semble être une alternative intéressante aux biais déclaratifs (Sensevy, 2007). Ces scénarios présentent chacun le déroulement d'une séance de langue. Nous avons demandé aux personnes enquêtées de situer leur degré de proximité par rapport aux pratiques décrites. Le recours à des scénarios permet selon nous « d'échapper à la polysémie et à l'ambiguïté inhérentes aux questions fondées sur une catégorie peu déterminée » (Sensevy, 2007). Enfin, l'adhésion par la déclaration de proximité à la pratique décrite peut davantage laisser la place à « des affinités plus ou moins conscientes que les questions classiques ne peuvent saisir » (*Ibid.*).

Nous avons fait le choix d'associer à chacun des huit scénarios proposés une pratique, et à chaque pratique un support. L'hypothèse sous-jacente est que, en s'appuyant sur certains supports, les enseignants affichent des pratiques différentes. En effet, les ressources sont une anticipation et une prévisualisation de la pratique, c'est-à-dire que les professeurs s'appuient sur des ressources, qu'ils transforment en documents, ce qui donne lieu à la création ou transformation de schème d'utilisation de cette ressource (Guedet & Trouche, 2008).

³ L'administration de ce questionnaire, en ligne, est encore en cours.

Elucider les schèmes professionnels des enseignants est susceptible d'éclairer significativement les pratiques (Goigoux, 2007).

Voici un exemple de scénario présenté dans le questionnaire :

Tableau3 Exemple de scénario	
L'apprentissage d'une comptine	
Vous faites écouter et apprendre régulièrement des chants et des comptines en langue étrangère. Lorsque ces moments d'apprentissage sont intégrés à vos séances, ils ont pour objectif de faciliter l'apprentissage du lexique en cours, et de faire découvrir le patrimoine culturel rattaché à la langue étudiée. Par exemple, en classe de CE1, un professeur travaille sur une comptine, <i>Humpty Dumpty</i> .	
Phase 1	Le professeur fait écouter, sur CD, la comptine <i>Humpty Dumpty</i> .
Phase 2	Le professeur demande aux élèves ce qu'ils ont perçu de la comptine : des mots ? un rythme ? à quoi cela fait-il penser ? au pas des chevaux ? à une marche militaire ? Il distribue aux élèves cinq images correspondant au fractionnement du déroulement de l'histoire de <i>Humpty Dumpty</i> , et leur fait réécouter la comptine, de manière fractionnée, puis demande d'expliquer en français ce qui est arrivé à <i>Humpty Dumpty</i> .
Phase 3	Le professeur fait répéter les paroles de la comptine de manière fractionnée, en s'accompagnant du battement des mains sur les tables.
Par rapport à ce scénario, vous considérez que votre pratique en est très proche, proche ou éloignée ?	

Tableau 3 – Exemple de scénario

Le travail de construction des scénarios a été un élément méthodologique crucial pour notre recherche. Il s'agissait en effet de construire des descriptions i) dans lesquelles les professeurs se reconnaissent et qui soient donc suffisamment claires pour être comprises; ii) qui soient suffisamment typiques pour contraster les pratiques des professeurs enquêtés.

Les résultats tirés de l'analyse de ces questionnaires devraient nous permettre de stabiliser certaines conjectures issues de nos analyses qualitatives. Par exemple, l'analyse de l'épisode sur le drapeau écossais (tableau 2, Exemple de transcript) a souligné la difficulté que posait l'articulation entre le travail linguistique et le travail sur des éléments culturels. Dans la première partie des questionnaires, il était demandé aux enquêtés de lister les supports utilisés pour aborder des faits culturels. 70% des personnes ont coché, entre autres, les cases « documents sonores en anglais » et « documents textuels en anglais (albums de jeunesse, etc) », ce qui indique des efforts récurrents des professeurs pour lier langue et culture. Or, l'analyse croisée de nos données qualitatives et quantitatives permet de faire apparaître que cette articulation ne va pas de soi et qu'elle est soumise à des « effets de curseur » dont l'équilibre est complexe à atteindre. Nos deux sortes d'analyses se nourrissent l'une de l'autre.

4. Discussion

Le choix d'utiliser l'enregistrement vidéo soulève plusieurs questions. La présence de la caméra dans la classe a probablement des effets sur le comportement et les actions du professeur et des élèves. Guernier (2006) indique également que le film opère une déformation du réel et un grossissement de certains phénomènes, qui sont ceux que le chercheur souhaite étudier de plus près. De plus, l'analyse de la vidéo peut être soumise à la subjectivité du chercheur car opérée avec son seul regard. Au cours des entretiens faisant suite à la séance (ou séquence) filmée, une auto-analyse du film par le professeur peut alors compléter le regard que porte le chercheur sur la séance. L'autre argument avancé par Guernier est que le film ne permet pas de connaître ce qui motive les intentions du professeur. Le film de séance présente toutefois de nombreux avantages⁴. Nous postulons que les entretiens conduits avant et après les séances permettent d'élucider les motivations

⁴ Les arguments avancés ici s'inspirent très largement de ceux développés par Gérard Sensevy (2005).

du professeur. La collaboration de la personne filmée est une aide pour le chercheur, et permet notamment d'éviter les erreurs d'interprétation, dont une partie peut être due à la subjectivité du chercheur. De plus, le film fait véritablement ostension de ce qui se passe au cours de la relation didactique et rend sensible au temps réel de la pratique. Par ailleurs, il permet d'identifier comment le professeur puise ses intentions dans l'environnement immédiat.

La structure de nos synopsis larges est un autre élément qui soulève quelques questions. En effet, en tant qu'organisation du découpage de la séance, il s'agit d'un outil extrêmement intéressant pour le chercheur. Bien que la segmentation de la pratique observée se fasse à partir de modèles théoriques sous-jacents, ce découpage ne doit pas « trahir » la réalité de la structuration de la séance telle qu'elle a été pensée par le professeur. Cette vigilance que doit observer le chercheur dans la construction de cet outil est d'autant plus importante que la structure des séances donne parfois lieu à une analyse. Pour essayer d'être fidèle à la réalité de la séance de classe, la collaboration avec la personne filmée suite au découpage de la séance par le chercheur est un élément sur lequel nous souhaitons travailler.

Une autre question concernant la subjectivité du chercheur surgit. Les scénarios, associés à des documents, reflètent probablement les conceptions du chercheur du développement de la compétence culturelle à l'école primaire. C'est pourquoi nous projetons de travailler prochainement sur l'analyse a priori des questionnaires, c'est-à-dire sur les interprétations possibles qui peuvent en être faites par les personnes enquêtées et sur les possibles conceptions sous-jacentes du chercheur. Cette analyse a priori sera également effectuée par une autre personne, dont nous confronterons le regard porté sur les questionnaires au nôtre, afin d'éviter autant que possible des biais lors de nos interprétations. Ceci permettra de mieux comprendre et interpréter nos analyses des réponses par la suite.

5. Conclusion

La méthodologie élaborée semble répondre aux questionnements et aux besoins de notre travail. En effet, nos interprétations sont issues de l'association des analyses de pratiques déclarées et de pratiques effectives. La confrontation de ces deux types d'analyses, enrichies du jeu de va-et-vient entre les données empiriques et le cadre théorique, nous apparaît, à ce stade de notre étude, pertinent pour notre projet. A partir des profils obtenus, le travail en cours vise à élaborer et à mettre en œuvre des situations didactiques articulant aussi densément que possible les compétences linguistiques et culturelles. Il s'agit notamment de produire, en collaboration avec des professeurs, des situations d'ingénieries didactiques qui mettent en jeu ces deux types de compétences. Le travail envisagé est encadré par des pré-tests et des post-tests des compétences des élèves des classes dans lesquelles sera menée la recherche. La recherche « coopérative » à venir sera donc de nature expérimentale.

Références

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2008). *Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité*, Communication présentée au colloque Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures, Thessalonique, Grèce, décembre.
- ADEN, Joëlle (2003). L'approche culturelle, in *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire*, Rosenberger, Sophie (Ed). Paris : Retz, 109-140.
- BROUSSEAU, Guy (1988). Le contrat didactique : le milieu, *Recherches en Didactique des mathématiques*, 9 : 309-336.
- CHEVALLARD, Yves (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- COLE, Michael (2010). What's culture got to do with it?, *Educational Researcher*, 39 : 461-470.

DE PIETRO Jean-François, MATTHEY Marinette & PY Bernard (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, in *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*, Weil, Dominique & Fugier, Huguette (Eds). Paris : Didier, 99-124.

FOUCAULT, Michel (1963). *Naissance de la clinique*. Paris: PUF.

GOIGOUX, Robert (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Education et Didactique, 1* : 47-69.

GUEUDET, Ghislaine & TROUCHE, Luc (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés, *Education et Didactique, 3* : 7-34.

GRUSON, Brigitte (2006). *L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre. Analyse comparative de l'action de deux professeurs de CM2 et de deux professeurs de 6^{ème}*, Thèse de doctorat, Université Rennes 2, Rennes.

GUERNIER, Marie-Cécile (2006). Interactions verbales, didactique et apprentissage : recueil, traitement et interprétation didactique des données langagières en contexte scolaire, in *Interactions verbales, didactique et apprentissage : recueil, traitement et interprétation didactique des données langagières en contexte scolaire*, Guernier, Marie-Cécile, Durand-Guerrier, Viviane & Sautot, Jean-Pierre (Eds). Besançon : PUFC, 221-248.

LEUTENEGGER, Francia (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique, *Recherches en Didactique des Mathématiques, 20* : 209-250.

MARLOT, C. (2008). *Caractérisation des transactions didactiques : deux cas en découverte du monde vivant au cycle 2 de l'école élémentaire*, Thèse de doctorat, Université Rennes 2, Rennes.

MONDADA, Lorenza (2005). *Méthodes d'enregistrement et d'analyse de données vidéo prises en situation de formation*. Lyon : PIREF.

PIQUEE, Céline (2008). Varier sa pratique de classe : quels effets sur les progrès des élèves au CP ?, *Education et Didactique, 2* : 119-138.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Alain (2010). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR.

SENSEVY, Gérard, MERCIER, Alain & SCHUBAUER-LEONI, Maria-Luisa (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20, *Recherches en Didactique des Mathématiques, 20* : 263-304.

SENSEVY, Gérard (2005). *L'analyse de films de séances de classe et de transcripts associés dans une approche didactique*, Communication présentée à L'école thématique - Méthodes d'enregistrement et d'analyse de données vidéo prises en situations de formation, Lyon, France, 17-19 janvier.

SENSEVY, Gérard & MERCIER, Alain (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes : PUR.

SENSEVY, Gérard (2007). Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité : la lecture et les mathématiques au CP. IUFM de Bretagne-CREAD, rapport au PIREF.

SENSEVY, Gérard (à paraître). Filmer la pratique. Un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique, in *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA*, Veillard, Laurent & Tiberghien, Andrée (Eds). Paris : Presses de la MSH.