HAL
open science

Ce que fait dire la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. Analyse lexicale des communications du premier congrès international de cette théorie [version 2]

Maël Le Paven

To cite this version:

Maël Le Paven. Ce que fait dire la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. Analyse lexicale des communications du premier congrès international de cette théorie [version 2]. 2021. hal-03337358

HAL Id: hal-03337358

https://hal.science/hal-03337358v1

Preprint submitted on 7 Sep 2021

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.

Ce que fait dire la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique.

Analyse lexicale des communications du premier congrès international de cette théorie

1. Introduction

1.1. Contexte

Mis en place en 2000 à l'IUFM[1] (désormais INSPÉ[2]) de Bretagne, le séminaire de recherche *Théories de l'action et action du professeur* (nommé depuis *Séminaire action*) a contribué à la théorisation didactique de l'action du professeur puis de l'action conjointe du professeur et des élèves, en mettant en synergie différents apports des sciences de l'homme et de la société / de la culture (SHSC) et les avancées de la didactique.

Ce séminaire se structure actuellement sous l'impulsion du *Collectif Didactique pour Enseigner* (CDpE), qui regroupe une quarantaine de professeurs, formateurs, enseignants-chercheurs, docteurs et doctorants issus de différentes institutions (du secteur de l'enseignement et de la formation, pour l'essentiel) et de plusieurs laboratoires de recherches (*e.g*. CREAD[3] UBO[4]-Université de Rennes 2, ELLIADD[5] Besançon, LISEC[6] Nancy, LINE[7] Nice, CREN[8] Nantes, UER MI[9] - HEP Vaud Lausanne, ACTé[10] Clermont-Ferrand, ICARE[11] La Réunion, LIS[12] Créteil, ...).

Mobilisé autour du développement de la *théorie de l'action conjointe en didactique* (TACD), ce collectif, auteur d'ouvrages travaillant plus particulièrement cette théorie (*Didactique pour Enseigner* – Presses Universitaires de Rennes, 2019 ; *Enseigner, ça s'apprend* – Retz, 2020), est à l'initiative de l'organisation du premier congrès international de la TACD (Rennes, 25 au 27 juin 2019).

---

[1] Institut Universitaire de Formation des Maîtres
[2] Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
[3] Centre de Recherches sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique – EA (Equipe d'Accueil 3875
[4] Université de Bretagne Occidentale
[5] Edition, Littératures, Langages, Informatique, Arts, Didactique, Discours – EA 4661
[6] Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication – EA 2310
[7] Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Education – Unité de Recherche (URE) de l'INSPÉ de l'Académie de Nice et de l'Université Nice Sophia Antipolis.
[8] Centre de Recherche en Education de Nantes – EA 2661
[9] Unité d'Enseignement et de Recherche Médias, usages numériques et didactique de l'Informatique de la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud
[10] Activité, Connaissance, Transmission, éducation – EA 4281
[11] Institut Coopératif Austral de Recherche en Education (ICARE) – EA 7389
[12] Lettres, Idées, Savoirs – EA 4395

L'appel à communications et le titre du congrès (https://tacd-2019.sciencesconf.org/) en précisent l'enjeu : il s'agit de « contribuer au développement du programme de recherche de cette théorie » en mettant « la TACD en questions » et en posant ainsi « des questions fécondes à l'approche didactique dans son ensemble ». L' « approfondissement » et l' « ouverture » de cette théorie s'entendent à travers la mobilisation de son cadre, des « idées ou notions épistémologiques, théoriques, méthodologiques » qu'elle utilise, de manière à la faire « avancer […] à la fois au sein de la didactique et des sciences de l'éducation, mais aussi plus généralement, en étendant les liens que cette théorie didactique peut entretenir avec les autres sciences de la culture. »

Le congrès s'est ainsi présenté comme l'occasion de faire le point sur cette mobilisation, ses visées et ses enjeux, en offrant un nouvel espace de dialogues et de communications autour de la TACD, donnant à voir comment divers travaux individuels et collectifs (chercheurs, enseignants, formateurs, …) s'y inscrivent et s'y positionnent.

1.2. La modélisation de l'agir didactique conjoint sous forme de jeux

Le passage d'un *modèle de l'action didactique du professeur* (*e.g.* Sensevy, Schubauer-Leoni & Mercier, 2000) décrite notamment au prisme du *triplet de genèses* du système didactique (*chronogenèse, topogenèse et mésogénèse*)[13] et du *quadruplet* de cette action *(définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser* – Sensevy, 2007) à une *théorie de l'action conjointe en didactique* (*e.g.* Sensevy, 2011, CDpE, 2019) mobilisant – entre autres – le triplet et le quadruplet pour décrire la relation didactique sous forme de *jeux coopératifs conjoint*s et *transactionnels*[14] caractérise l'orientation théorique prise par la TACD. Largement alimentée par les travaux impulsés par Gérard Sensevy[15] au sein du CDpE, cette orientation marque les échanges menés autour de la TACD, notamment au sein de sociétés savantes comme l'ARCD (Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique), ce qui contribue largement à l'essor de cette théorie.

[13] Par appui sur la *théorie anthropologique du didactique* (TAD – Chevallard, 1985/1991) et sur *la théorie des situations didactiques* (TSD – Brousseau, 1998)

[14] D'après le CDpE (2019), l'action didactique du professeur se comprend alors « nécessairement » à travers celles de l'élève et d'un savoir en jeu (objet des transactions didactiques), et réciproquement. La métaphore du jeu coopératif renvoie à celle d'un jeu à enjeux liés à la production de stratégies gagnantes par l'élève (ce qui détermine le « gain » par les deux parties), nécessaire à l'acquisition d'un savoir visé.

[15] On notera à ce sujet l'ouvrage majeur de l'auteur paru en 2011 : *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* (De Bœck, 2011).

Le choix du logo du congrès par le CDpE fait écho à cette orientation. Il représente la gravure *Kaninchen und Ente* (canard-lapin – anonyme, 1892) :

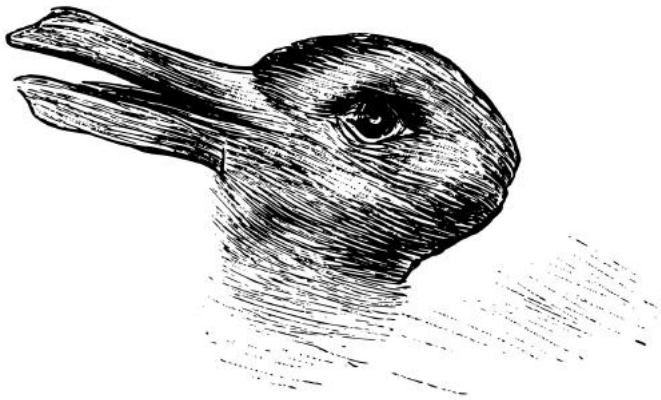

Figure 1 : *Kaninchen und Ente* (canard-lapin – anonyme, 1892)

Le CDpE (2019) renvoie à l'utilisation qu'en fait Wittgenstein (2004/1953) pour introduire sa théorie des *jeux de langage.* Par analogie avec cette gravure, qu'il est possible de *voir-comme* (*ibid.*) un canard ou comme un lapin selon qui l'observe, sous quel angle et dans quel contexte, le sens des représentations ou modélisations d'une réalité dépend du contexte et des règles de leur utilisation dans un *jeu social* (Bourdieu, 1972)[16]. Les interactions humaines s'inscrivent en effet dans une logique *grammaticale* (Wittgenstein, 2004/1953) – elles répondent à des règles – dont le sens peut être saisi dans l'entrelacement entre, d'une part, les énoncés produits dans un *jargon* propre à une situation et à une institution données et, d'autre part, les actions qui y prennent « vie ». C'est ainsi que, selon Wittgenstein (*ibid.*), ce jargon s'inscrit dans un *jeu de langage* qui permet de comprendre *les formes de vie* des interactions.

Les concepts théoriques plus particulièrement travaillés dans la TACD (qui en constituent le jargon) sont ainsi caractérisés par le CDpE comme des *notions-modèles* pour cette théorie, à travers la façon dont ce collectif présente comment il les travaille pour donner à voir l'agir didactique sous forme de *jeux conjoints* (cf. *supra*) qui (se) construisent (selon) les nécessités épistémiques (genèse des

[16] Les « voir-comme » sont mobilisés à des fins didactiques pour faire résoudre les problèmes posés aux élèves (ex. Quilio & Martinotti, 2019).

contenus) et grammaticales (genèse de la logique des interactions didactiques) de la transmission-acquisition de savoirs.

Par exemple, si l'*action du professeur*[17] peut être vue au prisme de de la *valence perlocutoire*[18] des énoncés qu'il produit (Sensevy & Quilio, 2002) pour faire en sorte que les élèves construisent et mettent en œuvre des stratégies gagnantes – signes de l'acquisition de nouvelles *capacités épistémiques* –, elle peut être *vue comme* prise dans la logique des *jeux d'apprentissage*[19] qu'elle concourt à façonner, dans l'action conjointe[20]. Le jargon et les gestes mobilisés en classe par le professeur[21] font alors écho à un arrière-fond de significations et règles partagées[22], d'attentes et de comportements réciproques attendus[23]. Ils peuvent en outre être *vus comme* visant à développer ces capacités à travers des *jeux épistémiques*, qui renvoient aux *pratiques de savoir* des élèves, produites et régulées dans les jeux d'apprentissage.

La façon dont ces jeux mobilisent et font l'objet d'une enquête[24] mue par les indices[25] fournis par le professeur quant à ce qu'il y à connaître et à prendre en compte pour agir, afin de travailler un problème[26], retient tout particulièrement l'attention du CDpE. La relation didactique est alors conçue comme vectrice d'imbrication de *jeux à enjeux* (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019) de savoirs, qui portent sur

[17] En écho aux travaux menés au début des années 2000, notamment au sein du séminaire éponyme (cf. précédemment).

[18] Ce qui désigne leur capacité à *faire penser* et *faire agir* les élèves dans le sens attendu (Sensevy & Quilio, 2002, par appui sur la théorie des actes de langage d'Austin, 1962).

[19] Désignant ce sur quoi et à quoi l'élève joue au sein d'une situation en en découvrant la grammaire et les enjeux, en vue de développer des capacités épistémiques / d'acquérir les savoirs visés.

[20] Ainsi, par exemple, la *dialectique réticence-expression* (Sensevy, 2011, CDpE, 2019) désigne en TACD le fait que tout énoncé professoral joue sur ce qu'il tait en même temps que sur ce qu'il exprime, en vue de satisfaire, pour reprendre Sensevy (2011), la *clause proprio motu* (ou engagement de l'élève dans une logique d'enquête en première personne). Cette dialectique est ainsi considérée comme une notion-modèle essentielle à la description du *jeu didactique* en TACD.

[21] Que les élèves tentent de décrypter (*e.g.* Mamede, Netter & Rayou, 2019)

[22] Ou un *arrière-plan* commun (*e.g.* Joffredo-Lebrun, Athias & Besnier, 2019)

[23] Ce qui réfère à la notion de *contrat didactique*, vu en TSD à travers les comportements de l'élève attendus du professeur et ceux du professeur attendus de l'élève (Brousseau, 1998) et, en TACD, en tant que *système stratégique* et *capacités déjà-là* orientant les transactions, co-construits dans l'action conjointe (CDpE, 2019)

[24] L'enquête des élèves porte, dans les jeux d'apprentissage, sur le sens des (inter)actions didactiques et, dans les jeux épistémiques, sur celui des pratiques de savoir. Cette enquête fait l'objet de celle menée par le professeur.

[25] La TACD utilise le concept de *sémiose* (CDpE, 2019) pour désigner les signes co-produits et décryptés dans l'action conjointe.

[26] Le *milieu* désigne en TACD ce avec quoi travailler un problème, dans une mise en dialectique avec le *contrat* (cf. ci-dessus), qui oriente la façon de le travailler.

la logique-même de ces jeux[27] et qui génèrent des *puissances d'agir* (*ibid.*) au-delà des situations qui les font émerger.

1.3. Orientations et questions

La TACD donne ainsi à voir le *sens du savoir*[28] dans le devenir des jeux didactiques. En activant une modélisation de l'agir didactique conjoint sous forme de *jeux à enjeux*, cette théorie produit un jargon (cf. *supra*) qui se comprend à travers le travail de *notions-modèles* (CDpE, 2019) sur des exemples de terrain[29]. Les descriptions de pratiques d'enseignement-apprentissage se présentent alors comme des exemples emblématiques (*ibid.*) de la manière dont la TACD s'en nourrit pour structurer ces notions autour du modèle du jeu.

Pris dans ce modèle et entrelacés dans un jeu de langage lors du travail de ces exemples, certains concepts issus de théories d'appui pour la TACD (*e.g.* TAD, TSD – cf. *supra*) acquièrent un sens nouveau lorsqu'ils y sont mobilisés en tant que notions-modèles.

Par exemple, si le contrat didactique est abordé en TSD à l'aune des *comportements réciproques attendus* (Brousseau, 1998), il l'est en TACD en tant que *système stratégique*, *d'habitudes*, *de règles*, *de normes*, *d'attitudes*, *d'attributions d'attentes* et *de capacités déjà-là* pour *aborder un problème* (CDpE, 2019), dans la *dialectique contrat-milieu* (cf. *supra*)[30].

C'est en questionnant l'utilisation des notions-modèles dans leur travail d'exemplification au sein du paradigme de la TACD[31] qu'on peut comprendre le sens qu'il y a à en proposer des définitions opérationnelles pour cette théorie. Ces définitions sont celles de ces notions et d'autres concepts mobilisés en didactique et dans les SHSC.

S'intéresser au travail de conceptualisation ainsi mené dans la mise au travail de notions théoriques sur des données de terrain permet de situer la complémentarité des enjeux épistémiques et pratiques

[27] Se *prendre au jeu* (Sensevy, 2011) revient alors à acquérir la capacité à *jouer le bon coup au bon moment* (*ibid.*), grâce à la maîtrise de la logique des jeux épistémiques et des jeux d'apprentissage.
[28] Pour reprendre le titre de l'ouvrage de Sensevy (2011, *op. cit.*), structurant les fondements de la TACD.
[29] Par une *ascension de l'abstrait* (des notions-modèles) au *concret* (du « nourrissage » de ces notions par les pratiques dont elles rendent compte) – CdpE (2019).
[30] Considérer *ce qu'il y à faire* (selon la logique du contrat) au regard de *ce qui est donné pour le faire* (et qui *fait* alors milieu) – et vice-versa – est au cœur de la démarche anthropologique de l'enquête en TACD.
[31] Au sens de Kuhn (1962, repris par le CDpE – 2019), pour qui un paradigme se construit en se nourrissant d'exemples qui deviennent *exemplaires* de sa façon d'organiser la conception d'une réalité par un collectif de pensée (en TACD, autour d'une modélisation de l'agir didactique conjointe sous forme de jeux à enjeux).

mis en avant par le CDpE lorsqu'il situe le travail du chercheur en TACD au cœur de la dynamique « Comprendre pour transformer pour comprendre, etc. » (CDpE, 2019, p. 570), notamment dans le dialogue d'ingénierie entre professeurs (ou autres intervenants) et chercheurs (*e.g.* Morellato, 2019).

Ainsi et en écho au titre du congrès, le *questionnement* de la TACD peut être envisagé en référence à celui suscité par les usages des concepts qu'elle mobilise selon les contextes et enjeux de cette mobilisation (pour les professionnels de l'intervention, pour la recherche, …), par comparaison avec d'autres enjeux, contextes et usages en didactique et dans les SHSC.

L'organisation pratique et thématique du congrès vise à favoriser cette mise en dialogue des approches et concepts. Les sessions « Questions à la TACD » sont consacrées à celles posées par des chercheurs de renommée internationale (J.-C. Chabanne, M. H. Hersant, C. Orange, A. Tricot, C. Amade-Escot, F. Ligozat, T. Koschmann, Y. Meignan et P. Rayou), reconnus en tant que spécialistes de la didactique et/ou de questions vives en éducation liées aux thèmes listés dans l'appel à communications, auxquels s'intéresse tout particulièrement le CDpE.

Ces questions font suite aux plénières du CDpE portant sur « la TACD aujourd'hui » (C. Le Hénaff, D. Cariou[32]) et sur le « futur de la TACD » (G. Sensevy), qui dressent un état des lieux des avancées théoriques de cette théorie et des projets de travail en cours pour un programme de recherche. C'est en ce sens qu'elles sont complétées d'une plénière « De nouveaux territoires pour la TACD » (H.-L. Go, F. Prot), qui proposent de nouvelles pistes de développement pour la TACD, autour d'objets de recherche jusqu'alors peu travaillés en didactique.

Les « réactions à ces questions » (réactions du CDpE, nommé « collectif TACD » dans le programme pour plus de lisibilité extérieure) ont pour objectif de compléter le dialogue engagé lors des sessions « Questions à la TACD », en apportant des précisions utiles dans la perspective de faire avancer le travail mené en TACD, selon la logique d' « approfondissement » et d' « ouverture » mise en avant dans l'appel à communications.

Ces communications sont de deux types : i. les présentations de travaux de recherche individuels ou collectifs sont regroupées par « ateliers » intégrant des temps de « questions-réactions » portant sur chaque communication et sur l'ensemble de l'atelier ; ii. des ateliers d'un format analogue s'intéressent plus particulièrement à la « Coopération entre chercheurs et professionnels de l'éducation ». En allongeant le temps d'échanges entre les acteurs de la recherche et de l'éducation

[32] *N.B. :* ici dans la suite du texte, les références à des auteurs sans date renvoient aux sources issues du corpus étudié.

dans la présentation de leurs travaux communs et les discussions ensuite menées, ces ateliers visent à nourrir la dynamique *Comprendre pour transformer pour comprendre, etc.* (cf. *supra*), notamment dans la perspective d'alimenter les dialogues d'ingénierie didactique coopérative.

En fin de congrès, une plénière « Réactions au congrès » (A. Tiberghien) dresse un bilan des points essentiels (tendances des recherches, travail de conceptualisation, objets d'étude, …) mis en avant durant les trois journées, afin de contribuer à dessiner les contours de la prochaine édition du congrès et, plus largement, des travaux menés en TACD et en didactique, au regard des perspectives de recherche actuelles et émergentes.

Les termes *questions* / *réactions* / *discussions* apparaissent dans le programme selon une double logique : verticale dans l'enchaînement des sessions, horizontale dans la structuration des temps d'ateliers. A la suite du titre, l'architecture du programme traduit la volonté qu'a le CDpE, à la fois organisateur du congrès et foyer actif de développement de la TACD, d'impulser une réflexion à partir de la manière dont cette théorie convoque et interpelle d'autres cadres et approches en didactique autour de différents thèmes (cf. appel à communications), et vice-versa : quelles réflexions didactiques la TACD a-t-elle vocation à prendre en charge ou prend-elle en charge plus particulièrement ? comment et pourquoi ? comment ses avancées conceptuelles se nourrissent-elles de ces approches et réflexions ? comment les nourrit-elle / peut-elle les nourrir en retour ? comment cela se traduit-il théoriquement ? méthodologiquement ? quelles préoccupations de recherche et professionnelles animent-elles les collectifs de chercheurs et de professionnels de l'intervention ? pour quelle(s) vision(s) de l'agir didactique ?

Cette liste de questions n'a prétention ni à l'exhaustivité, ni à rendre compte de ce qui s'est joué lors de l'édition 2019 du congrès de la TACD, préalablement à toute analyse. Elle permet cependant, à la suite de ce point et du précédent (1.2), de poser quelques jalons pour engager l'interprétation des analyses lexicales menées dans cette étude et pour formuler des hypothèses (partie suivante).

2. Hypothèses et méthodes

2.1. Hypothèses

Le CDpE est à la fois organisateur du congrès, foyer actif de développement et de promotion de la TACD et largement représenté au sein du comité scientifique. Le comité a positionné ce collectif comme principal « instructeur » de l'état des lieux et des perspectives futures de recherche en TACD,

à travers les trois premières plénières, ainsi que comme « réactant » aux questions posées à cette théorie lors des sessions qui y sont spécifiquement dédiées (cf. *supra*).

On peut donc s'attendre à ce que l'analyse des actes du congrès donne à voir comment ces sessions ont conduit les chercheurs invités à questionner directement le CDpE sur la place et le projet de développement qu'il envisage pour la TACD (objets, enjeux, méthodes, …) au sein de la didactique et des SHSC, qui nourrissent largement les interrogations et choix théoriques de ce collectif. Les fondements et conséquences de ces choix sur la modélisation de l'action didactique conjointe (sous forme de jeux), sur la construction et la mobilisation des notions-modèles ou plus largement sur l'articulation des réflexions menées en TACD avec celles d'autres approches dont celles mobilisées par les chercheurs invités, apparaîtraient au cœur des réactions et questions posées.

Ainsi, les discussions du sens, des conditions et de l'intérêt de l'utilisation du modèle du « jeu »[33] en TACD voire dans d'autres approches placeraient ce terme au cœur des échanges menés lors de ces sessions. On peut s'attendre plus largement à ce que l'analyse lexicale révèle, à travers la mise en relation entre les principaux termes mobilisés (cf. ci-dessous), comment ces discussions s'engagent sur la question du travail de conceptualisation en TACD, par comparaison avec d'autres orientations, en didactique et en SHSC. La fréquence d'apparition des concepts alors présents au sein des discours devrait renseigner sur ce qui focalise prioritairement les échanges autour de ce travail et du sens accordé aux concepts mobilisés. Quel sens les communicants accordent-ils alors à leur façon de traiter les problématiques éducatives qu'ils soulèvent, en TACD et/ou, par comparaison, via d'autres approches ? Les termes-clefs associés aux questions et thèmes éducatifs – en lien avec l'appel à communications – devraient apparaître, à travers l'analyse lexicographique (cf. ci-dessous), connectés aux concepts scientifiques alors spécifiquement travaillés en TACD et plus généralement en didactique et en SHSC.

Ces connexions permettraient de révéler ce qui, au sein des discours, distingue et unit les différentes réflexions scientifiques et professionnelles. La mise en avant de la continuité anthropologique entre production des connaissances par, pour et sur l'intervention (CDpE, 2019), au sein des épistémologies professionnelles et scientifiques, devrait faire apparaître comment le CDpE, lors des réactions aux

[33] En TACD, on retrouve notamment (CDpE, 2019), parmi les multiples locutions associées au terme « jeu » *: jeu didactique, jeu coopératif, jeu du professeur, jeu de l'élève, jeu individuel / collectif, élève hors-jeu, jeux conjoints, jeu d'apprentissage, jeu épistémique (source, émergent, élémentaire, essentiel, attendu), jeu à enjeu(x), jeu de savoir(s) / savoir(s) en jeu, règles du jeu, phases du jeu, glissement de jeu, altération du jeu, gain du jeu / échec au jeu, jeu « sur » / « avec », jeu de langage, jeu d'imitation / de représentation, jeu de questions-réponses, jeu d'offre et de demande de raison, jeu de…[+ objet ou titre], sens du jeu, jeux imbriqués, adéquation du jeu (à…), jeu institué, jeu anthropologique, …*

questions, évoque l'ancrage de la TACD sur la connexion entre problèmes de terrain et problématisations scientifiques.

La question du *devenir* et de la mise en complémentarité des réflexions menées (scientifiques, professionnelles) à travers cette connexion serait ainsi abordée à travers sa capacité à nourrir un programme de recherche (cf. appel à communications) se voulant évolutif et adaptable à ce « devenir » qui est celui, permanent, du renouvellement des questions didactiques et professionnelles. On peut ainsi s'attendre à ce que ce que les réflexions épistémologiques soient reliées à celles des conditions (théoriques et pratiques) de la mise en synergie des collectifs de chercheurs, d'enseignants et de formateurs, notamment à travers les dispositifs de recherche coopérative (ingénieries coopératives, …), également mis en avant dans le programme du congrès. L'analyse lexicale devrait permettre de préciser ce qui polarise les communications (termes-clefs, mises en relation) évoquant cet aspect central dans l'appel à communications, en particulier lors des sessions *questions à la TACD*, *réactions aux questions à la TACD* et *coopération entre chercheurs et professionnels de l'éducation*.

La question du « gain » au jeu (CDpE, 2019) dans l'action conjointe entre professeur(s) et élève(s) s'étendrait ainsi à celle de *ce qu'il y à gagner à penser :* i. l'action didactique conjointe (ADC) sous forme de jeux ; ii. les conditions et effets du gain sur les pratiques d'enseignement-apprentissage et sur les épistémologies en jeu (élèves, professeurs, chercheurs, …) ; iii. d'autres façons de concevoir les pratiques et situations d'enseignement-apprentissage, les intérêts et limites de ces conceptions et celles de la TACD.

Cette perspective critique apparaîtrait à travers certains thèmes comme celui de l'évaluation (formes, modalités, critères, …) des pratiques et des théories (scientifiques ou non) qui les abordent, contribuant à porter la réflexion sur la manière dont elles peuvent se nourrir mutuellement.

Ce « nourrissage » réciproque apparaîtrait essentiellement dans les sessions d'ateliers et celles dédiées à la coopération entre chercheurs et professionnels de l'éducation, dont on peut s'attendre à ce qu'elles soient riches de données empiriques. La présentation par étapes de la démarche de recherche, suivant le plan de la feuille de style fournie aux communicants, donnerait alors à voir la pluralité des structures, raisonnements et préoccupations théoriques et pratiques présentes au sein des communications, ce qui permettrait, via l'analyse lexicale, de mettre en avant la façon dont elles rejoignent l'appel à communications et les thèmes qu'il énumère. Ce faisant, quels concepts didactiques privilégient-elles ? Comment les travaillent-elles ? Que cherchent-elles à « questionner » – pour reprendre l'intitulé du congrès – en didactique / en TACD ?

L'identification et le travail spécifique des notions-modèles en TACD par le CDpE apparaissant essentiellement à travers l'ouvrage *Didactique pour Enseigner* (DpE), paru juste avant le congrès, on peut s'attendre à ce que la plupart des communications issues de ce collectif mobilisent ces notions dans la continuité du travail de théorisation proposé par DpE. Par contraste, on peut formuler l'hypothèse selon laquelle la plupart des autres communications alimentent les réflexions théoriques sur l'ADC autour des concepts et outils généralement utilisés en TSD, TAD et plus spécifiquement dans l'approche des phénomènes liés au caractère conjoint de l'action didactique (à travers les concepts de *situation*, de *milieu*, de *contrat*, ou encore le *triplet de genèses*, …).

2.2. Méthodes

Le corpus s'appuie sur les textes des communications acceptées (n=114) et du verbatim des sessions « Questions à la TACD » / « Réactions aux questions »[34]. Ce corpus, qui inclut les textes des versions longues des communications présentées lors du congrès (n=95)[35], est accessible en ligne sur la version numérique des actes du congrès (https://tacd-2019.sciencesconf.org/ – 1128 pages pour un peu plus de 2,5 millions de signes).

A la suite des travaux de Paindorge, Kerneïs et Fontanieu (2015) sur les méthodes d'analyse des données textuelles utilisées à des fins didactiques, notre méthode combine une *analyse logicielle automatique et un traitement manuel des données* (Wanlin, 2007, cité par Paindorge & coll., *op. cit.*). L'analyse logicielle s'appuie sur une mise en complémentarité[36] entre Tropes© (Molette & André, 2014) et Iramuteq© (Ratineau, 2014), propice à ce type d'analyse (*ibid.*).

Le logiciel libre Iramuteq©[37], alternative gratuite au logiciel Alceste® (Reinert, 2018), permet d'explorer les équivalences et oppositions thématiques structurant les discours à partir d'une segmentation automatique des textes basée sur la cooccurrence des mots lemmatisés, ce qui détermine l'échelle de segmentation. Le logiciel offre un panel d'outils de mises en relations entre les éléments du corpus, permettant de travailler sur le sens des occurrences et répartitions des termes qui composent le texte. Nous verrons ci-dessous comment la fonction d'analyse factorielle des

[34] Les autres sessions « plénières », absentes des actes du congrès, ne font pas partie du corpus.
[35] 19 désistements ont été enregistrés.
[36] Complémentarité *lexicale*, *linguistique* et *thématique*, notamment mise en avant par Brugidou & Moine (2010).
[37] Iramuteq© (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), logiciel libre et ouvert fonctionnant en interface avec le langage R, permet de faire des analyses statistiques sur des corpus de textes et sur des tableaux individus/caractères.

correspondances (AFC) proposée par Iramuteq© contribue à une analyse thématique étayée par la fonction d'identification des « mondes » ou « univers » lexicaux du logiciel Tropes©.

Comme l'expliquent Paindorge & coll. (*op. cit.*), Tropes©, distribué gratuitement, s'appuie sur la lemmatisation du texte pour procéder à un « regroupement des lemmes en *classe d'équivalents* qui regroupent les *références (noms communs ou noms propres)* qui apparaissent fréquemment dans le texte et qui possèdent une signification voisine. Ces *classes d'équivalents* sont regroupées de plus en plus largement en *références utilisées* puis *Univers de référence* » (p.78). Tropes© offre la possibilité de représenter ces univers sous forme de bulles disposées les unes par rapport aux autres sur des cercles concentriques selon leur degré d'éloignement-rapprochement, ce qui donne à voir la proximité dans le texte des termes correspondants. La taille des bulles est fonction du nombre de termes associés, dans le corpus, à chaque référence. Celles placées à gauche sur le schéma (« actantes ») sont celles qui dans le corpus précédent généralement celles de droite (« actées ») lorsqu'elles sont coprésentes dans les segments de texte où Tropes© les identifient.

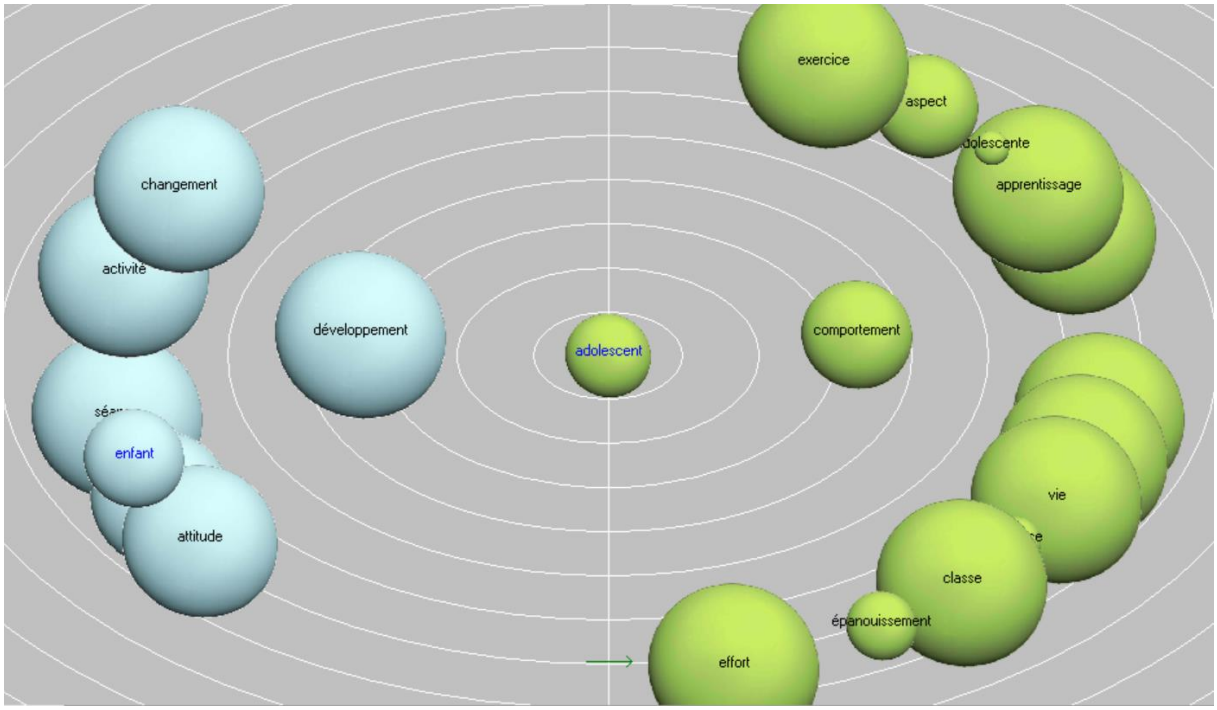

Figure 2 : exemple de présentation d' « univers » identifiés par Tropes© autour de la référence « adolescent.e », au sein d'un corpus de textes officiels régissant l'Education Physique et Sportive en France de 1925 à 2010 (Le Paven & Lefèvre, 2015[38])

[38] Présentation ne figurant pas dans le texte de l'étude citée mais utilisée pour en travailler les résultats.

Tropes© permet de cibler (par une fonction de zoom sur le corpus) l'ensemble des segments de texte qui sollicitent les termes associés à chacune des bulles, ce qui permet de voir ce qui se dit (et comment) au sein des discours qui mobilisent ces références[39]. Tropes© calcule automatiquement le nombre d'occurrences des termes et lemmes associés, identifiés dans le corpus. Le logiciel offre la possibilité de cibler différentes catégories de termes (substantifs, verbes, adjectifs, …), ce qui nous permet de centrer l'analyse sur les concepts mobilisés autour des principales références présentes dans le texte, selon les différents locuteurs. La mise en relation entre ces concepts est facilitée par le couplage entre la fonction de zoom de Tropes© (cf. ci-dessus) et celles d'AFC et d'analyses des similitudes (AS) d'Iramuteq©. En effet, l'AFC, en positionnant en deux dimensions sur un même diagramme l'éloignement-rapprochement des principaux concepts et des locuteurs associés[40], donne à voir les principaux termes qu'ils utilisent lorsqu'ils mobilisent ces concepts.

[39] Ce point est essentiel pour répondre qualitativement et finement aux hypothèses posées.

[40] Paramétrés manuellement en tant que « variables » ou « modalités » étudiées, au même titre que d'autres variables comme le type de communication / session, …

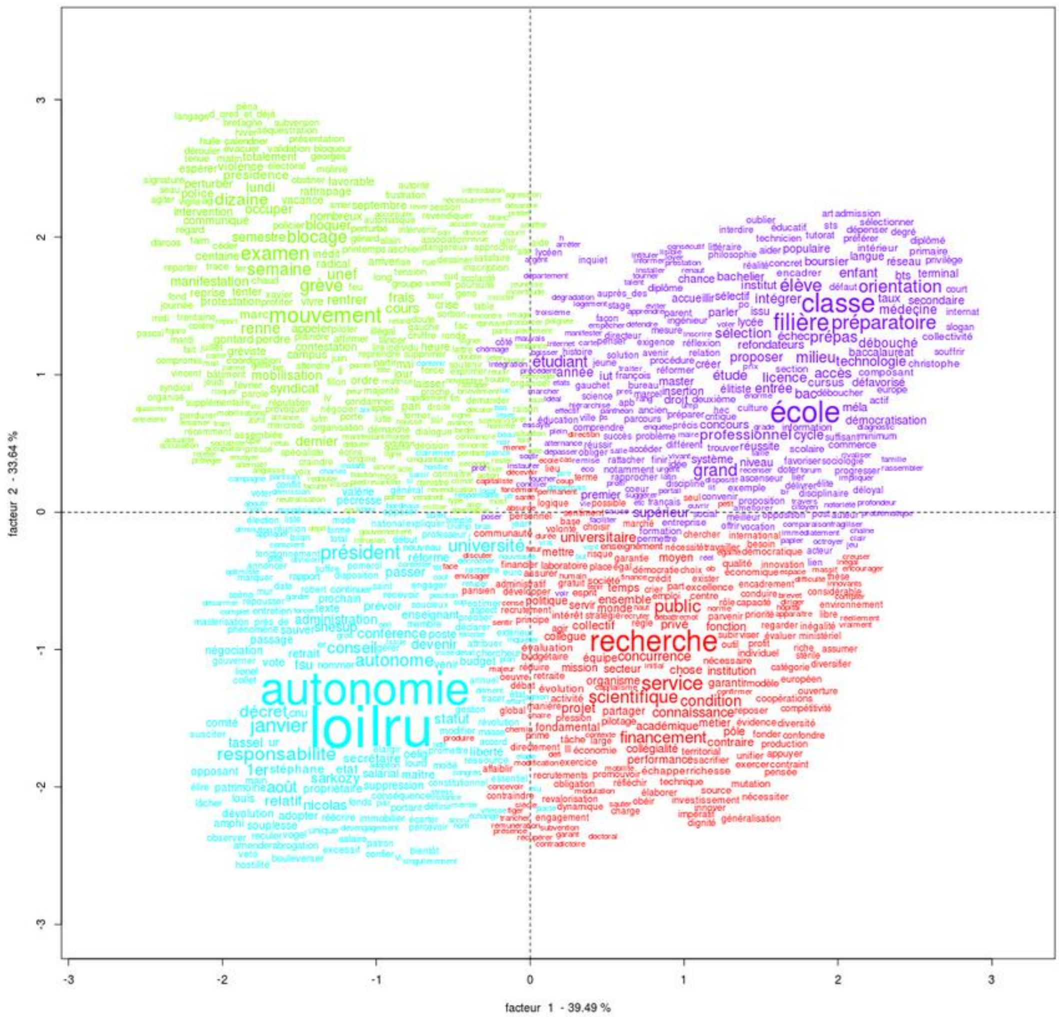

Figure 3 : exemple d'AFC extraite de la page de présentation du site d'Iramuteq©[41]

Cela permet, par couplage avec la fonction « zoom » de Tropes©, de travailler sur les variations de sens liées à l'utilisation de ces concepts par les participants au congrès. L'AS relève quant à elle d'une construction graphique de réseaux par embranchements successifs, rendant compte des principales itérations par lesquelles les discours tendent préférentiellement à enchaîner les termes les uns après les autres. Cet outil facilite ainsi l'identification des stratégies discursives majoritairement utilisées par les participants pour développer leurs idées autour des concepts les plus présents au sein du corpus.

[41] Corpus de discours portant sur la loi de réforme des Universités (http://www.iramuteq.org/). Chaque classe de discours obtenue par CHD (classification hiérarchique descendante – méthode de Reinert, 1993) y est automatiquement représentée par une couleur différente (source : https://datahist.hypotheses.org/category/tutoriels/iramuteq)

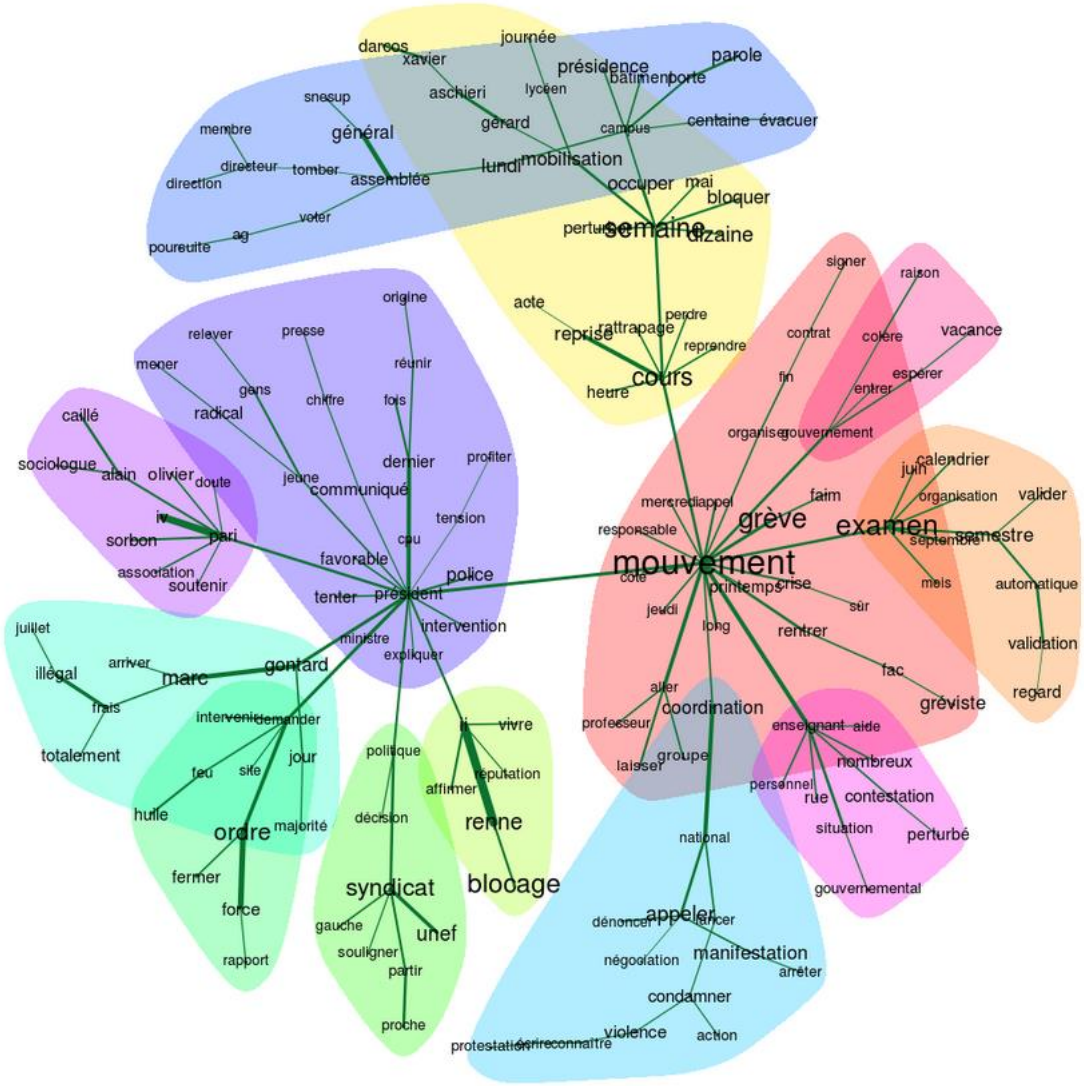

Figure 4 : exemple d'AS extraite de la page de présentation du site d'Iramuteq©[42]

Les couplages ainsi opérés pour favoriser l'étude du sens de ce qui s'est dit lors du premier congrès international de la TACD intègrent une analyse manuelle des discours, opérée à partir des ciblages textuels évoqués ci-dessus et des résumés des communications, qui s'ajoutent à ceux que les auteurs ont fourni suite à l'appel à communications. A cet effet et dans une perspective comparatiste, nous nous sommes appuyé sur la mise au jour, par les méthodes décrites ci-dessus, des principaux concepts et des stratégies discursives présentes au sein de chacun des textes des communications, ce qui nous

[42] AS établie par Iramuteq© à partir d'extraits du même corpus que le précédent.

a permis d'en dresser des réseaux de termes et d'idées, afin de les résumer ensuite sous forme paraphrastique.

L'ensemble de ces textes a en outre subi les « nettoyages » et manipulations techniques nécessaires aux traitements automatiques (conversions de format, suppression des graphiques, corrections des caractères illisibles, paramétrage des variables ou modalités : locuteur, nature du texte, session de communication, …).

3. Résultats

3.1. Premier tour d'horizon : les principaux termes mobilisés

Le classement des principaux termes mobilisés[43], par ordre décroissant du nombre d'occurrences sur l'ensemble du corpus, apparaît dans le tableau ci-dessous :

élève	3242	classe	852
didactique	2777	permettre	843
action	1735	analyse	839
savoir	1467	voir	833
recherche	1454	concept	763
enseignant	1369	enseignement	723
professeur	1260	conjoint	681
TACD	1240	collectif	672
jeu	1193	apprentissage	650
situation	1189	activité	642
pratique	1171	question	639
travail	951	problème	627
milieu	949	contrat	597
mettre	926	objet	585

Figure 5 : les principaux termes dans le corpus total

[43] En retenant les classes grammaticales « substantifs » (noms communs), « verbes » et « adjectifs », nous avons ciblé une trentaine de termes, nombre permettant de dresser ensuite des schémas d'AS suffisamment lisibles. Les 28 premiers figurent ici. En effet, les termes suivants, « chercheur » et « agir », sont respectivement accolés, dans les AS, à « recherche » et à « action », ce qui n'apporte aucune plus-value aux analyses et surcharge les graphiques.

Iramuteq© les nomme ainsi à partir des formes d'apparition les plus fréquemment associées aux lemmes correspondants. Selon leur usage au sein des différents segments de texte, Tropes© identifie la classe grammaticale dominante associée à ces lemmes. Cela permet de constater une surreprésentation des substantifs par rapport aux autres classes. Seuls trois verbes figurent au sein de ces 28 occurrences[44]. Tropes© qualifie ces verbes comme étant majoritairement *factifs* (renvoyant à l'origine ou au devenir de ce à quoi ils renvoient – 56,5% des verbes mobilisés) et statifs (renvoyant à l'ontologie ou à la permanence d'état de ce qu'ils désignent – 24,9%)[45]. Ces chiffres traduisent un travail de conceptualisation typique d'un dialogue scientifique étayé de nombreux raisonnements et démonstrations.

Les termes présents traduisent l'objet du congrès, s'agissant[46] de « travailler », dans une perspective « didactique », sur les « savoirs » en « jeu » dans l' « action » « didactique » (« conjointe ») « professeur » - « élève ». L'analyse du « travail » des « professeurs » en « classe », dans l' « action » « conjointe » avec les « élèves », passe par une « mise » au « travail » des « concepts » mobilisés, notamment en « TACD ». Les « recherches » menées s'appuient généralement sur l' « analyse » des « pratiques » et des « situations » de « classe ». Ces recherches donnent à « voir » ce qui s' « apprend », s' « enseigne » et comment les « collectifs » d' « enseignants » et de chercheurs en dégagent les « questions » qui se posent par rapport aux « problèmes » et « objets » d' « enseignement » et de « recherche », comme par exemple le « contrat », …

L'AS appliquée à l'ensemble des segments de texte mobilisant au moins un des 28 termes principaux produit le schéma ci-dessous :

[44] « Savoir » est associé par Tropes© à la classe des substantifs, étant quasi exclusivement utilisé comme tel dans les discours tenus.

[45] Loin devant les formes *déclaratives* (18,5%) et *performatives* (0,1%)

[46] Sur la base de la comparaison des itérations discursives identifiées grâce à la fonction « zoom » de Tropes© sur les segments de texte qui mobilisent le plus la majeure partie de ces termes.

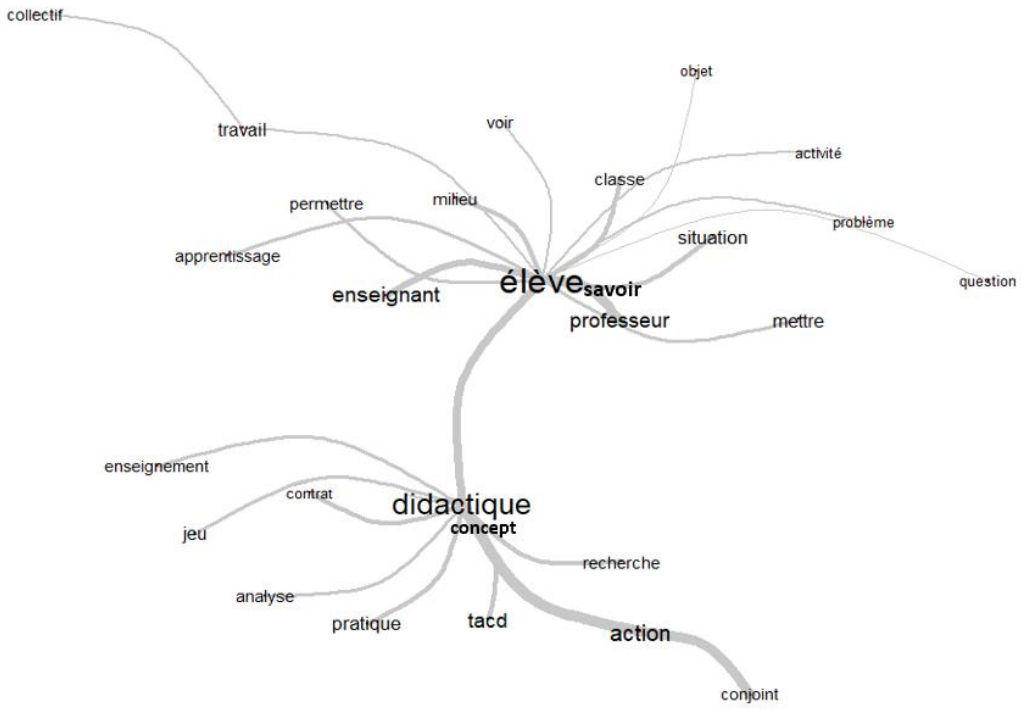

Figure 6 : réseaux issus de l'AS établie par Iramuteq© sur la base des segments de texte mobilisant au moins un des 28 principaux termes du corpus.

La plupart de ces segments ne contenant qu'un ou deux termes parmi les 28 listés ci-dessus, cette figure ne permet pas de rendre compte de la richesse des connexions caractéristique des segments qui en contiennent le plus (effet d' « écrasement » lié à la taille du corpus).

Elle fait cependant apparaître une tendance générale : au sein d'une même communication, certains passages s'intéressent plus particulièrement au *travail*[47] de *conceptualisation* de l'*action didactique conjointe* (partie basse du schéma), notamment sous forme de *jeu(x)* (en *TACD*), à partir de l'*analyse* de *situations* de classe / de travail – d'autres passages étant plus spécifiquement consacrés à leur description – donnant à voir : i. l'*activité* des *élèves* et des *professeurs*, qui mettent les *savoirs* à l'étude dans un *milieu* à des fins d'apprentissage ; ii. les *questions* et *problèmes* alors posés pour / mis au *travail* dans et par des *collectifs* (partie haute du schéma).

[47] Afin d'alléger l'écriture, nous privilégions à présent l'usage de l'italique.

Les discours apparaissent davantage organisés par une « entrée élève » que par une « entrée professeur » (partie haute), dont le « jeu » sur celui de l'élève est évoqué dans le cadre de l'analyse de l'action conjointe (partie basse).

3.2. Le modèle du jeu comme référence majeure

Le terme « jeu » apparaît au 9ème rang des termes les plus présents dans le corpus (1193 occurrences), loin devant les deux autres concepts scientifiques travaillés en didactique figurant également dans ce classement : « milieu » : 13ème avec 949 occurrences et « contrat » : 27ème avec 597 occurrences. Proportionnellement aux volumes totaux de texte de chaque session, ce terme (« jeu ») est cinq fois plus présent dans les sessions « Questions à la TACD » et « Réactions aux questions à la TACD » (5 apparitions par page en moyenne) que dans les autres sessions (1 apparition par page). Cela traduit à quel point le modèle du « jeu » a été sollicité durant le congrès, tout particulièrement au sein des questionnements adressés au CDpE par les chercheurs invités.

Tropes© donne à voir (cf. ci-dessous) les principales références mobilisées autour de celle du « jeu » sur l'ensemble du corpus :

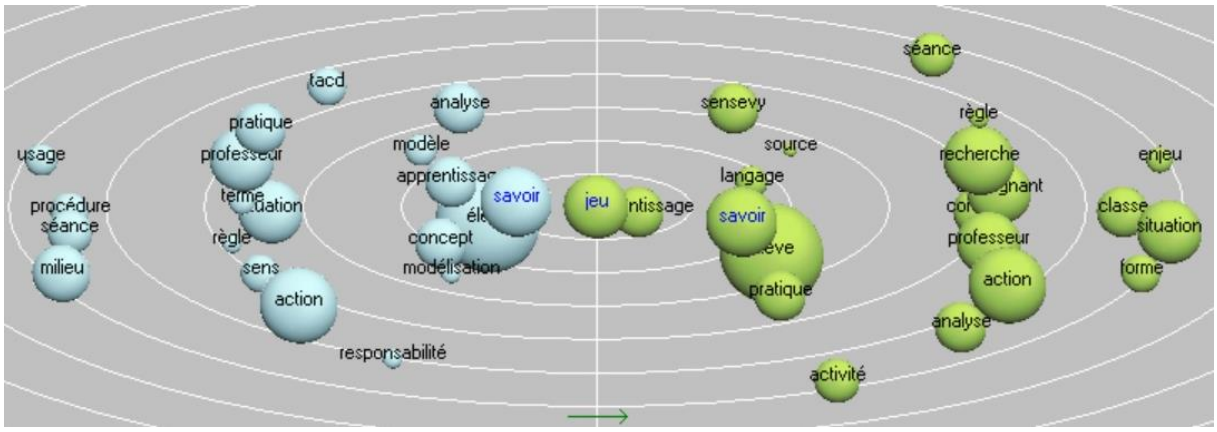

Figure 7 : les références mobilisées autour du « jeu » (Tropes©, corpus entier)

Les bulles de référence « actantes » et « actées » les plus proches traduisent le fait que les locuteurs évoquent le *modèle* du *jeu* au service de l'*analyse* des *savoirs* en *jeu*, afin de comprendre les *pratiques et jeux d'apprentissage*, qui (se) traduisent alors (par) les *jeux de langage* et *jeux sources* qui s'y *jouent*. Cette logique d'évocation situe la sollicitation du terme « jeu » dans la partie basse du schéma de la figure 6 (cf. précédemment), ce qui traduit des réflexions didactiques sur la conceptualisation de

l'action didactique conjointe sous forme de jeux. C'est en effet surtout autour de ce type de réflexion que la référence au(x) « jeu(x) » est mobilisée, ainsi que le fait apparaître l'AS menée autour des autres références connexes (identifiées sur la figure 7) et celles qui apparaissent le plus au sein du corpus (termes répertoriés dans la figure 5, présents également ci-dessous) :

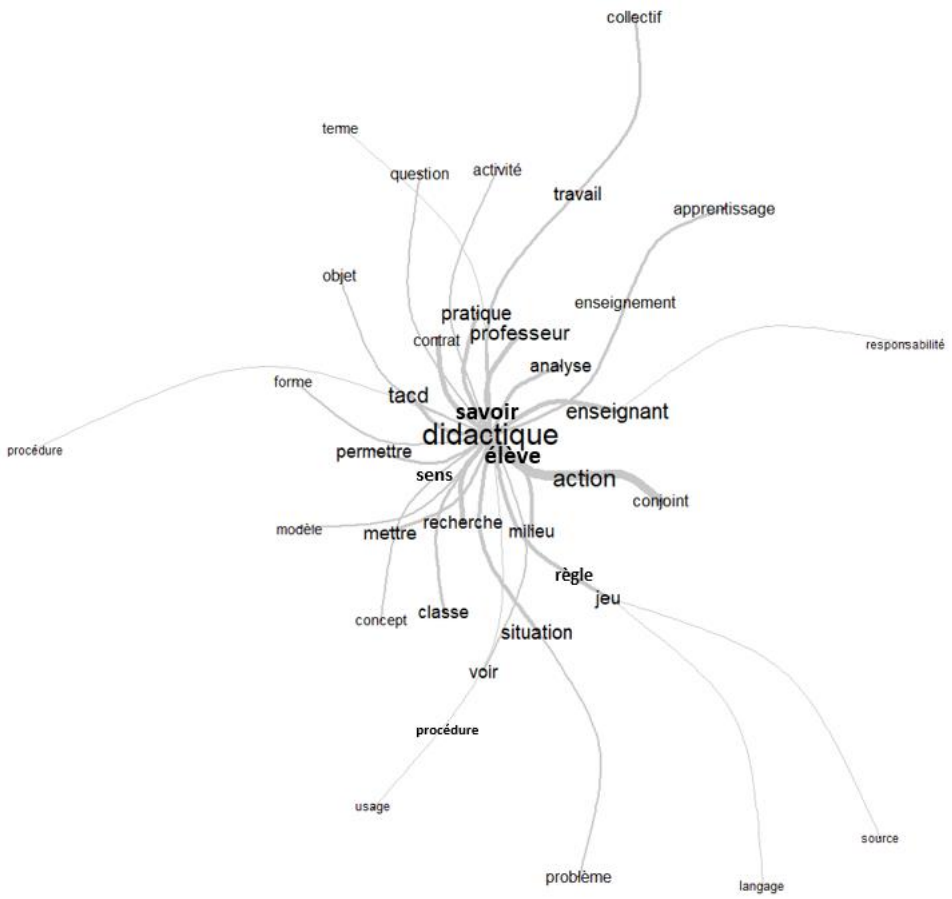

Figure 8 : les références autour du « jeu » mises en réseau par l'AS (Iramuteq©, corpus entier)

La présence forte de cette référence au « jeu » au sein des sessions « Questions à la TACD » et « Réactions aux questions à la TACD » apparaît de manière particulièrement visible sur le schéma de l'AS ciblée sur les textes de ces sessions :

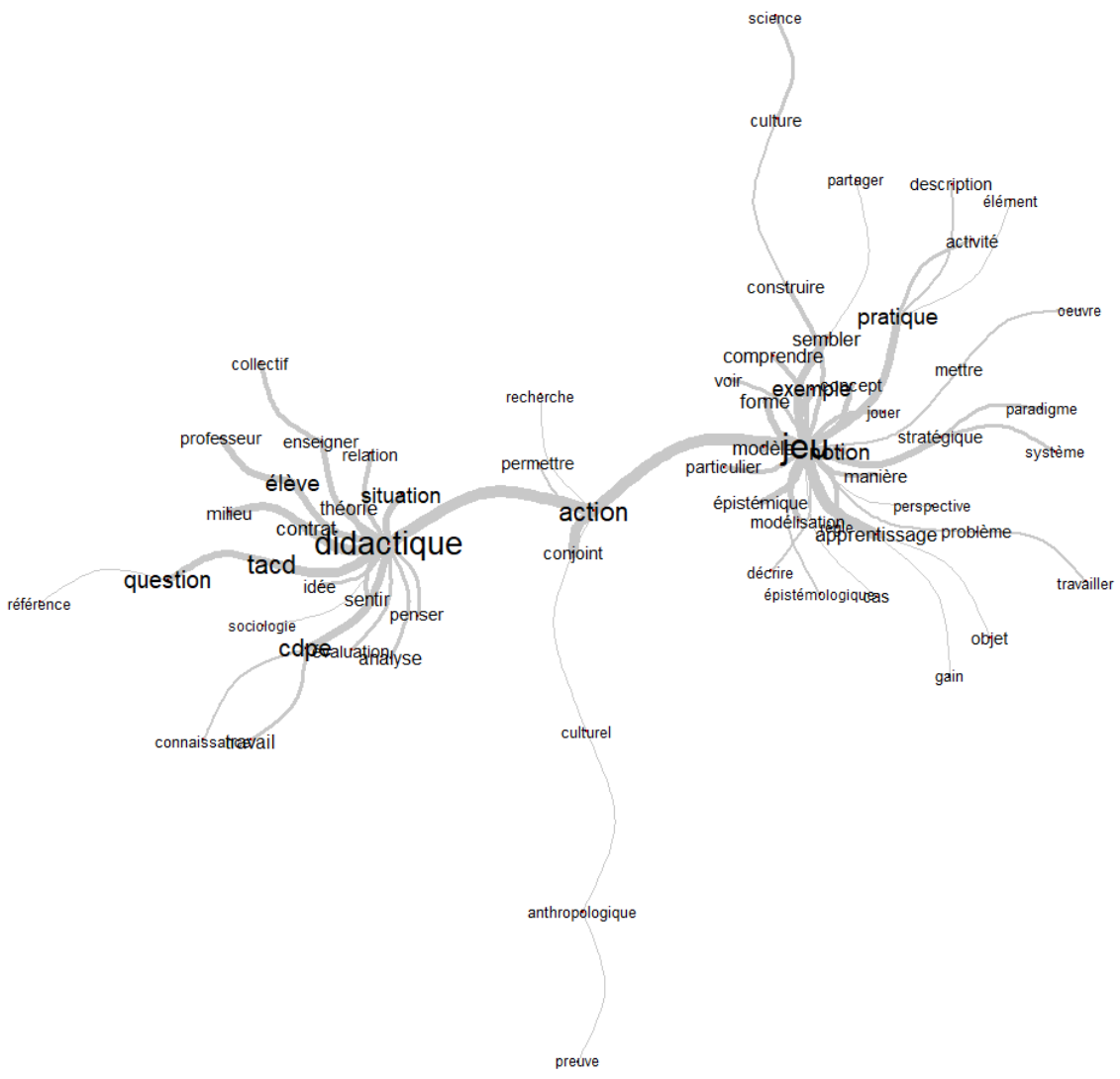

Figure 9 : Mise en réseau des principaux termes mobilisés lors des sessions « Questions à la TACD » et « Réactions aux questions à la TACD » (AS, Iramuteq©)

Les discussions autour de cette référence (partie de droite) portent alors essentiellement sur la *manière* dont la *description* des *pratiques* à partir d'une *modélisation* de l'*action didactique conjointe* sous forme de *jeux*, *conçue* dans l'*épistémologie particulière* d'un *paradigme stratégique* travaillé en TACD[48], permet de mettre en *perspective* les *problèmes* travaillés dans les *pratiques* prises en *exemple*,

[48] *Construction* théorique reposant sur une *épistémologie* de l'*exemplarité* (travail sur de *exemples exemplaires* comme constitutifs d'un *paradigme* au sens de Kuhn, 1962)

en donnant à *voir* le *système didactique* comme *système stratégique*. La *description* des *cas* étudiés sous forme de *jeux* d'*apprentissage* et de *jeux épistémiques* permet de *comprendre* ce qui s'*apprend* / se *joue* (*objets*), les conditions du « *gain* » à ces *jeux* et ce qui est *mis* en *œuvre* à cet effet.

Les paragraphes ci-dessous détaillent le contenu de ces discussions à partir de résumés orientés par l'analyse du schéma et la lecture du texte des sessions correspondantes :

Les dialogues engagés à partir de l'intervention de J.-C. Chabanne reviennent plus spécifiquement sur la *parenté* anthropologique ou les *airs de famille* entre *jeu(x)* et *en-jeu(x)*[49], le concept de jeu renvoyant à une pluralité d'usages sociaux (scientifiques ou non) qui n'est pas sans poser des difficultés conceptuelles…ce en réponse à quoi le CdPE revient sur la manière dont le paradigme stratégique de la TACD conçoit les jeux comme *jeux à enjeux* régis par des *règles* (définitoires et stratégiques) dont il s'agit d'identifier la logique grammaticale pour comprendre ce qui se joue et comment, dans l'action didactique conjointe.

La mise en avant de la dimension sociale de ces usages étend le questionnement sur les apports des approches sociologiques – sociologie des dispositions (Lahire, 2005) et des apprentissages (Rayou & Sensevy, 2014), notamment – pour traiter, dans une perspective actionnelle, de la question du rapport au savoir et du sens donné aux apprentissages et d'autres thèmes connexes, comme par exemple celui du genre. En accord avec la nécessité de nouer des coopérations avec ces approches, le CDpE réfère leur capacité à activer le « cercle épistémologique *transformer pour comprendre pour transformer*… » au sein des *configurations* sociales (Elias, 1991) d'activités, de manière à penser les conditions de reconnaissance d'*autrui dans le savoir* (ce que le CDpE développe autour du concept de *sémiose* – cf. précédemment – dans l'*attention conjointe*[50]). Cette condition est alors envisagée comme étant nécessaire au *renouvellement de la forme scolaire classique* (cf. précédemment), en lien avec la question de l'évaluation, également abordée dans la discussion et dans certaines communications[51].

D'après T. Koschmann, La question de la reconnaissance d'une œuvre ou d'une pratique sous forme d' « actions instruites »[52], se déroulant « en toute occasion particulière » (*in any particular occasion*) au sein de « pratiques locales » (*local practices*), fait écho à la façon dont Wittgenstein conçoit le sens des mots à travers leurs usages en situation, pris dans des jeux de langage. La TACD s'intéresse à l'entrelacement des énoncés et des actions dans un jargon spécifique à la pratique, à des fins

[49] En référence notamment aux modèles du jeu selon Caillois (1958) ou Wittgenstein (2004/1953)
[50] Conçue comme *attention à l'attention d'autrui* (CDpE, 2019) relativement aux savoirs en jeu.
[51] *e.g.* Blanchouin & coll.
[52] *Instructed actions*, en référence à l'approche ethnométhodologique de Garfinkel (1974)

d'enseignement-apprentissage (cf. précédemment). Cette théorie alimente ainsi une vision spécifique des *actions instruites*, permettant de « découvrir comment le dispositif est rendu significatif » (*discovering how the device is made meaningful* – T. Koschmann) à travers elles, ce qui permet de se familiariser avec la « culture du jeu » (*culture of the game* – CDpE). L'enjeu est alors, à partir d'une attention particulière portée à la « sémantique familière de l'action » (*familiar semantics of action* – CDpE), de comprendre le sens profond de ce qui s'y joue et des règles qui régissent l'ADC dans un contexte culturel spécifique.

Le CDpE revient sur la question de l'attention conjointe en lien avec celle relative à la nature des jeux et enjeux, à l'occasion de l'intervention de P. Rayou : à quoi joue-t-on et qu'est-ce qui se joue dans un contexte (culturel) donné ? Répondre à ces questions implique, d'après le CDpE, de se rendre attentif à la *densité épistémique* et au sens des jeux « joués », dans leur *parenté épistémique* avec ceux des *connaisseurs pratiques*. C'est ainsi que le *sens culturel* du jeu retient l'attention du CDpE dans l'articulation entre approches didactique et sociologique, positionnant la TACD au cœur des SHSC. La notion de *style de pensée* (Fleck, 1934) retient alors l'attention du CDpE pour caractériser la construction de la normativité à l'œuvre dans les *assujettissements institutionnels* (Douglas, 1986) des membres d'un collectif, qu'il s'agisse d'un groupe-classe ou d'un collectif d'ingénierie coopérative cherchant à intégrer ces assujettissements pour les dépasser[53].

La question du/des « gain(s) » (potentiellement pluriels) au(x) jeu(x) et leur reconnaissance retient également l'attention de P. Rayou, au regard des attendus « de la partie », renvoyant, dans leur diversité, à la notion de « contrat didactique différentiel » (Schubauer-Leoni, 1988). Le CDpE positionne cet aspect au centre de l'attention portée à la densité et à la parenté épistémiques des pratiques vis-à-vis de celles des connaisseurs « pratiques » ou « savants » (en référence aux *pratiques sociales de référence* – Martinand, 1986), afin de pouvoir juger de l'authenticité des gains.

C'est ainsi qu'à travers l'intervention de C. Orange, se pose la question de la continuité et de l'évolution des connaissances des élèves dans les *jeux de savoir* (jeux d'apprentissage, jeux épistémiques), en lien avec celle de la signification accordée aux changements de jeu, à leur reconnaissance et à celle du « gain » (cf. ci-dessus). Cela conduit également le CDpE à revenir sur la sémiose comme système de signes relatifs à ces changements, dans l'optique d'en permettre la reconnaissance… Reconnaissance qui, d'après le CDpE, est celle du gain comme « action suffisamment réussie » (CPpE), référée aux pratiques de savoir. Leur modélisation sous forme de jeu implique en outre le recours aux descripteurs

[53] Cf. notamment les communications de Joffredo-Lebrun & coll. (Joffredo-Lebrun, Douarin & Ollivier ou encore Joffredo-Le Brun, Le Moal & Journal).

de l'ADC et leur identification nécessite celle de la parenté entre les *capacités épistémiques* des élèves et celles du *connaisseur pratique*, afin de ne pas passer à côté de *ce qui se joue* dans les situations.

Aiguiser ainsi son regard sur ce qui se joue dans les pratiques de savoir, selon une perspective « actionnelle », « praxéologique », permet, d'après le CDpE, d'éviter l'hypostase des savoirs, à travers leur description dans *l'ascension vers le concret de la pratique* (cf. précédemment), en écho à l'intervention de Y. Meignan sur les difficultés que peut poser la catégorisation langagière des savoir-faire. Cette intervention questionne en outre le collectif sur le mode de description des pratiques (notamment les pratiques de formation et les situations de travail), préalable aux analyses épistémiques. Le CDpE réfère alors à la *suspension théorique du langage commun*, notamment utilisée dans DpE (2019), comme étape nécessaire dans une démarche clinique précédant les analyses menées. L'orientation « praxéologique » donnée à la conceptualisation des situations – l'action comme praxis et logos entrelacés – explique, d'après le CDpE, une conception intégrative des notions d' « action », d' « activité », de « pratique », de « praxis », etc., interrogées par Y. Meignan. Cet entrelacs langage-pratique, au cœur de l'action (conjointe) et de sa compréhension, doit ainsi, d'après le CDpE, être pris en compte pour comprendre la « vie » des savoirs et leur genèse en situation, positionnant leur description comme celle d' « arts de faire » (en référence aux *Craftsman skills* de R. Sennet, 2009) et de dire ce qui se fait, à des fins de compréhension et de transmission.

A Tricot revient sur l'approche clinique mise en avant par le CDpE, en questionnant le collectif sur les raisons de son usage : s'agit-il d'une approche « par défaut » de connaissances scientifiques / de méthodes permettant de rendre compte de ce que la TACD cherche à montrer ? Le CDpE précise alors le fonctionnement de la démarche de recherche en didactique par analogie à celle, *rétrodictive* (Veyne, 1996), menée dans les SHSC[54]. Le CDpE explique que les concepts et modèles théoriques développés permettent d'extraire des cas étudiés les évidences ou preuves, fondées sur la pratique (*practice-based evidences* d'après Bryk, 2017), relatives aux phénomènes étudiés, incluant nécessairement la prise en compte de leur complexité comme caractéristique majeure des interactions humaines.

Le CDpE évoque toutefois les synergies possibles entre ces preuves dites « anthropologiques-culturelles » avec les preuves « statistiques », notamment via une démarche expérimentale cherchant à contrôler des variables pour tester des hypothèses alternatives. Les preuves fondées sur les pratiques (cf. ci-dessus) visent avant tout à rendre compte des logiques à l'œuvre en leur sein, sans en perdre de

[54] Le paradigme indiciaire (Ginzburg, 1989) est référé à la démarche clinique d'étude de cas, également entreprise en psychanalyse, qui peut un outre permettre d'envisager l'articulation entre l'affectif et l'épistémique (en référence à la communication d'H.-L. Go et de F. Prot, dans le même congrès).

vue la complexité. C'est ce qui fait prendre sens à l'utilisation de la métaphore du jeu pour modéliser l'ADC selon un paradigme stratégique. Le CDpE pointe cet aspect majeur en répondant à la question d'A. Tricot quant au sens du positionnement central du concept de jeu en TACD, comparativement à d'autres concepts mobilisés par exemple dans le cadre de l'analyse du travail humain.

La question des « caractéristiques embarquées » avec la métaphore du jeu (A. Tricot) mobilisée en TACD rejoint la remarque de M. Hersant sur la façon dont cette théorie s'approprie les descripteurs de l'ADC et des notions-clefs travaillées en TSD (et, par extension, dans d'autres approches en didactique et dans les SHSC), pour travailler les problèmes que donne à voir cette métaphore. En appelant à s'intéresser à *ce qui se joue* à travers les phénomènes d'*équilibration* (CDpE, 2019[55]) *en jeu* dans le devenir des apprentissages et, plus largement, dans celui des *jeux didactiques*, la TACD « embarque » en effet le paradigme stratégique du jeu dans le travail des notions et concepts qu'elle mobilise.

Ainsi, le contrat vu comme système stratégique « déjà-là » (CDpE, 2019), « produit par les interactions didactiques antérieures entre le professeur et les élèves » […], renvoyant « ''à l'ancien'' alors que le milieu renvoie au ''nouveau'' » (M. Hersant), est travaillé en TACD dans un sens qui évolue par rapport à celui proposé par Brousseau (1998) en TSD. Le CDpE précise cette évolution en se référant à une définition du contrat didactique proposée par Brousseau (2009) : « trace des exigences habituelles du maître (exigences plus ou moins clairement perçues) sur une situation particulière » (p. 32). D'après le CDpE, le fait de situer l'ancrage du contrat « dans le passé de l'action conjointe, et de l'action de chacun au sein des situations précédentes », ramenée « par analogie à l'action actuelle », marque l'évolution du sens de ce concept en TACD. De la même manière, en renvoyant le milieu « au problème qui est posé, et qui se pose d'une certaine manière, donc, comme plus ou moins nouveau par rapport à ce qui a déjà été rencontré », le CDpE situe l'évolution du concept de milieu dans sa mise en dialectique avec le contrat (les éléments du milieu ne peuvent « faire milieu » que « pris dans un contrat » – précision du CDpE).

Les questions d'équilibration sont ensuite abordées au prisme de ce qui peut faire « pencher » (M. Hersant) une situation précédemment travaillée en TSD (situation du *puzzle* – Brousseau, 1998) vers un type de contrat plutôt qu'un autre, afin d'aborder l'obstacle épistémologique[56] ici présent et son devenir dans la situation. Le contrat est ensuite abordé à travers ses composantes épistémique et

[55] Par analogie avec le phénomène d'*équilibration* dans la *dialectique assimilation-accommodation* (décrit par Piaget en 1937 en psychologie du développement et repris pas Sensevy en 2011 pour caractériser *l'équilibration didactique* à travers la dialectique entre la logique assimilatrice du contrat et celle, accommodatrice, du milieu).
[56] Obstacle caractérisé par le CDpE en tant que *voir-comme* ou *système stratégique non pertinent* issu de situations d'une activité passée.

transactionnelle, afin de préciser ce qui se joue dans la relation de l'élève à la situation et, plus largement, dans l'ADC.

C'est ainsi que certaines notions-clefs issues d'approches didactiques d'appui pour la TACD (TSD, TAD, …) sont « embarquées » – pour reprendre l'expression utilisée par A. Tricot et par C. Amade-Escot – dans la modélisation de l'ADC sous forme de jeux. Par leur conceptualisation spécifique en TACD, elles deviennent des *notions-modèles* pour cette théorie (voir le glossaire de *DpE*, 2019 – cf. précédemment). C'est ainsi qu'un certain nombre d' « éléments primitifs (par exemple : le contrat) » (C. Amade-Escot) sont « développés » en étant « redéfinis » à des fins d'usage spécifiques, ce en vertu de quoi C. Amade-Escot met en garde contre un risque de « sur-normalisation » d'usage voire de « cristallisation théorique ». Le CDpE met alors en avant, face à ce risque, la nécessité de poursuivre les dialogues dans une posture d'ouverture et d'intégration théoriques. Le collectif abonde ainsi dans le sens de la densification d'une communauté en didactique, qu'un congrès comme celui de la TACD a vocation à « vivifier ».

Cette vivification doit, d'après le CDpE, passer par une réflexion épistémologique soutenue sur les fondements théoriques qui animent cette communauté, en écho aux questions en ce sens de F. Ligozat, qui portent notamment sur les épistémologies présentes dans les théories et modèles convoqués par la TACD – épistémologique piagétienne de l'apprentissage en TSD, modèle du jeu, … –, qu'il convient de mettre au jour pour construire une normativité théorique dont il convient d'éviter d' « être le jouet » (CDpE).

L'AFC appliquée à l'ensemble du texte de ces sessions « Questions à la TACD » et « Réactions aux questions à la TACD » fait apparaître la répartition des principaux termes mobilisés au sein des dialogues entre les chercheurs invités et le CDpE, résumés ci-dessus. Le concept de « jeu » apparaît alors proche du centre du schéma de l'AFC, autour des « questions communes » qui se posent à l'occasion des dialogues engagés lors de ces sessions – cf. figure 10 ci-dessous :

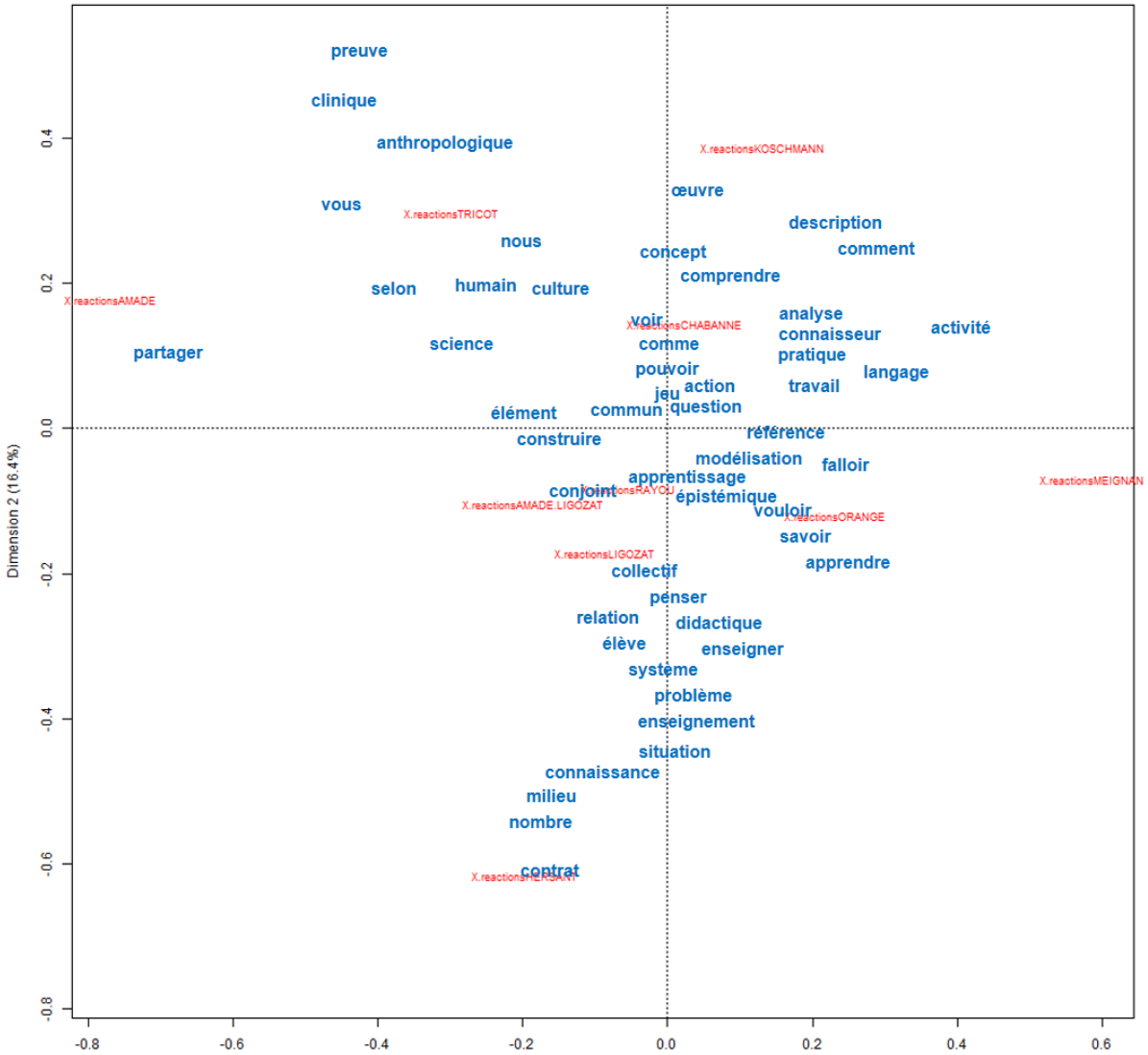

Figure 10 : localisation des locuteurs et des principaux termes mobilisés au sein des dialogues des sessions « Questions à la TACD » et « Réactions aux questions à la TACD », à partir de l'AFC opérée par Iramuteq©, appliquée au corpus des textes correspondants

Ce schéma, en complément de celui de la figure 8 et du résumé des discussions ci-dessus, permet de dégager des « aires de discours » en y situant les principaux locuteurs. Les associations entre aires et locuteurs rendent compte de ce qui a été abordé lors de chaque intervention des chercheurs invités (cf. ci-dessus). Elles permettent en outre, grâce aux localisations respectives sur le schéma, d'y associer des thématiques liées aux objets et enjeux des discussions alors menées, tout en situant la logique d'articulation des discours associés :

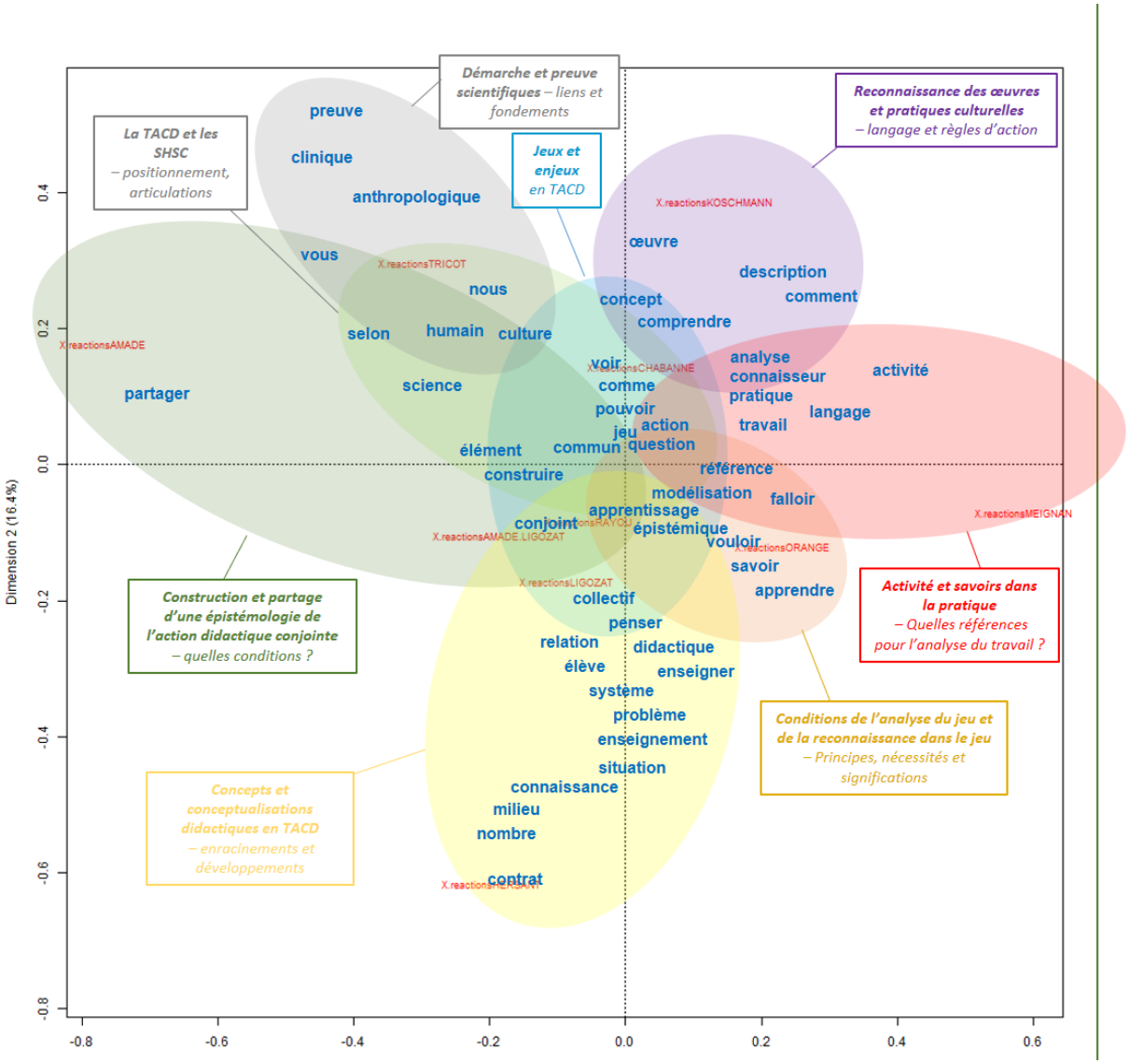

Figure 11 : aires discursives et thèmes associés, localisés par rapport aux locuteurs et aux principaux termes mobilisés au sein des dialogues des sessions « Questions à la TACD » et « Réactions aux questions à la TACD » (à partir du schéma de la figure 9)

Ainsi, et comme nous l'avons vu précédemment, les dialogues questionnant l'utilisation du modèle du jeu, ici au centre du schéma (ci-dessus en bleu), s'étendent à des discussions sur l'épistémologie de la TACD et son positionnement au sein des SHSC (vert clair), au regard des enjeux liés à la construction et au partage d'une épistémologie de l'ADC, notamment en didactique (vert foncé). Ces questions d'épistémologie touchent au sens des concepts mobilisés (jaune), dans leur utilisation pour étudier les situations d'enseignement-apprentissage. Cette utilisation interroge les conditions de l'analyse du jeu et de sa reconnaissance par le chercheur et par les acteurs de ces situations (orange). Ce qui fait

référence dans et pour l'analyse des savoirs dans la pratique (rouge) questionne l'objet, l'enjeu et les modalités des descriptions permettant de comprendre le sens des œuvres et pratiques culturelles (violet), ainsi que les démarches de recherche scientifique entreprises au regard de ce qu'on cherche à montrer et comment (question de la preuve – en gris).

3.3. Les textes de l'ensemble des sessions : concepts en jeu et objets des communications

3.3.1. L'AFC appliquée à l'ensemble du corpus au service de l'analyse thématique

De la même manière, l'AFC appliquée à l'ensemble du corpus permet d'engager une analyse thématique autour de la localisation des principaux termes mobilisés et des locuteurs (auteurs) associés. La figure ci-dessous situe ces termes et les auteurs associés :

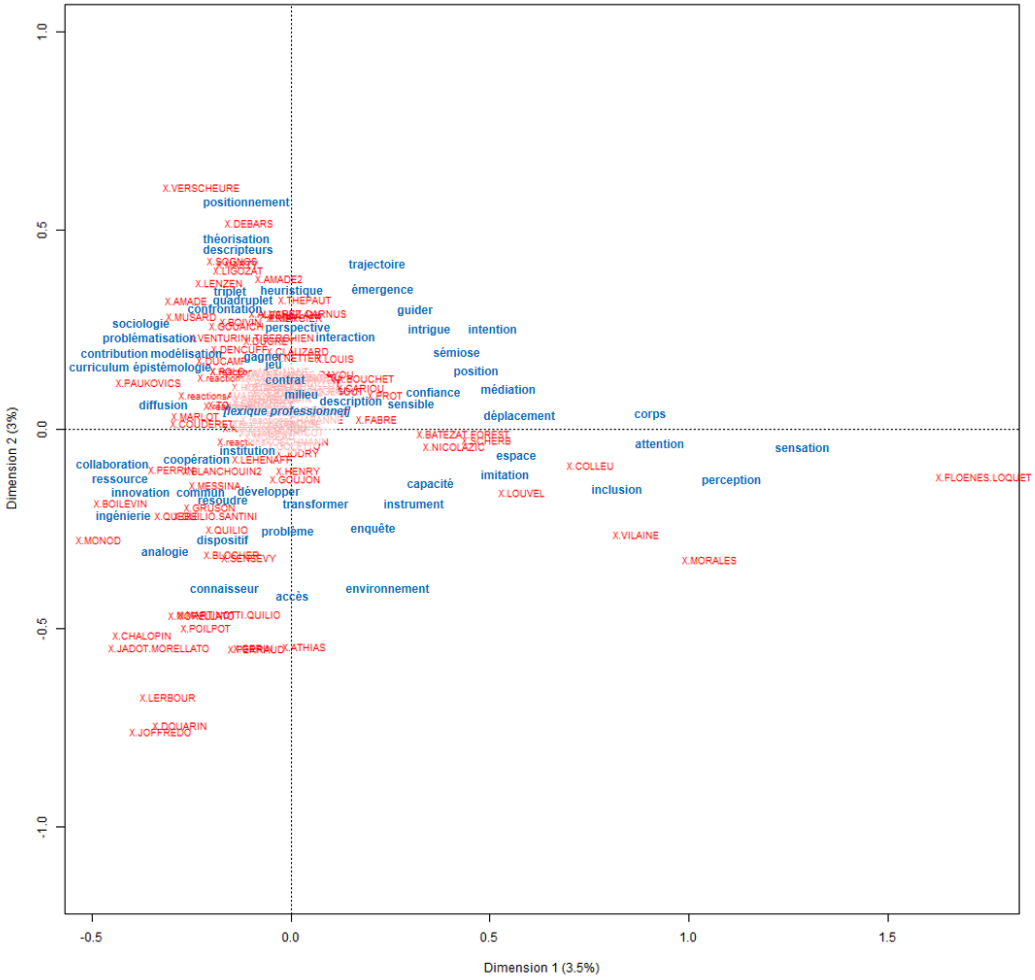

Figure 12 : localisation des auteurs et des principaux termes mobilisés au sein des communications, à partir de l'AFC opérée par Iramuteq©, sur l'ensemble du corpus

Cette première mise en forme synoptique permet ensuite de dégager les thèmes associés aux principales « aires de discours » (de la même façon que précédemment) :

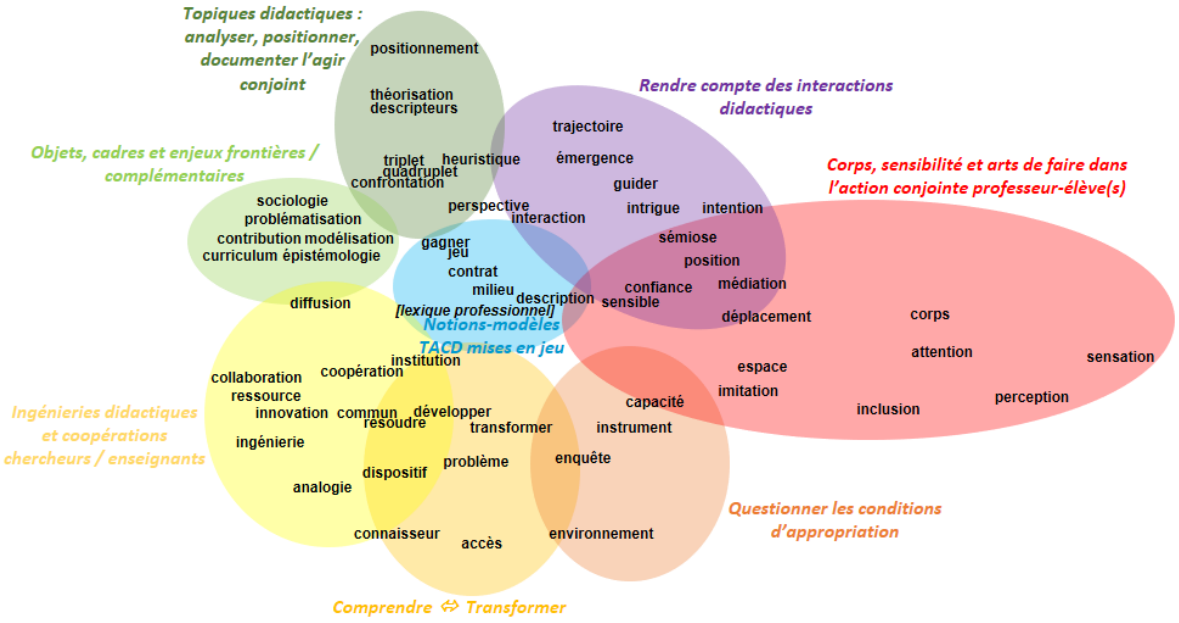

Figure 13 : aires discursives et thèmes associés, sur le corpus entier (à partir du schéma de la figure 12)

Le volume de texte du corpus total étant plus de 30 fois supérieur à celui qui ne concerne que les sessions « Questions à la TACD » et « Réponses aux questions à la TACD », il serait trop long de résumer ici – comme nous l'avons fait plus haut pour ces sessions – le contenu de chacune des communications.

Les termes présents au sein des aires dégagées sur le schéma ci-dessus font cependant apparaître des contenus à l'interface des thèmes d'étude et des concepts théoriques orientant les communications. Ces orientations apparaissent à travers les objets de recherche plus particulièrement traités par les communicants, dans leur connexion avec les concepts scientifiques mobilisés pour les étudier, ce qui rejoint l'hypothèse formulée en ce sens.

Ainsi, une aire (en rouge sur le schéma ci-dessus) se dégage selon une orientation traitant la question du *sensible* à l'aune de la *confiance* mutuelle, de l'*attention* conjointe et des *signes* ou indices perçus[57] et co-produits (*sémiose*) à des fins de *médiation* des apprentissages (corporels et musicaux pour l'essentiel), notamment dans le cadre de jeux d'*imitation* (CDpE, 2019). Cette orientation traduit principalement celle des communications soumises par des collectifs de chercheurs et de praticiens regroupés au sein du séminaire *ACORE* (*Arts, CORps & Education* – CREAD, EA 3875), dont la plupart travaillent en TACD sur la mise en jeu du corps dans les apprentissages en arts, notamment dans une perspective d'*inclusion*.

Les signes et indices fournis dans le cadre des pratiques d'enseignement-apprentissages sont en outre abordés en tant que *guides* pour la construction d'*intrigues* didactiques construites par le chercheur (cf. précédemment), qu'il s'agit de faire *émerger* par appui sur l'analyse des *interactions* et des *intentions* didactiques. Les orientations théoriques et méthodologiques des discours portant sur cette dimension se retrouvent pour l'essentiel dans les parties traitant des intentions et méthodes de recherche utilisées par les communicants (ci-dessus en violet).

Elles sont reliées, toujours en lien avec les questions de méthodes[58], aux moyens mis en œuvre pour *enquêter* sur les *capacités* et conditions d'appropriation des contenus et savoirs visés, posant la question des *instruments* et *environnements* de cette enquête (cf. aire en orange foncé).

L'enquête peut combiner visées *heuristiques* – terme à mi-chemin des aires en violet et en vert foncé (cf. ci-dessus) – et *transformatrices* – cf. aire orange clair –, s'inscrivant, au sein de cette aire, dans la dynamique « Comprendre pour transformer pour comprendre, etc. » (CDpE, 2019, p. 570), évoquée précédemment. Les discours s'inscrivant dans cette perspective sont surtout présents à certains endroits du texte des communications qui les véhiculent (plutôt que de manière transversale au texte de chaque communication). Les passages correspondants sont majoritairement issus de communications de membres du CDpE, traitant plus particulièrement de l'*accès* aux conditions d'appropriation : i. par les élèves : des contenus et savoirs visés ; ii. par les praticiens : de la démarche et des résultats de la recherche ; iii. par les chercheurs : de la logique des *connaisseurs* pratiques, au regard des *problèmes* posés et des moyens mis en œuvre pour les résoudre au sein des *dispositifs*, les chercheurs étant potentiellement amenés à agir sur ces dispositifs[59].

[57] La perception touche celle des *espaces* et des *sensations* dans les activités corporelles, dont il est souvent question.
[58] Peu spécifiques de certaines communications en particulier, on les retrouve surtout dans les parties spécifiques qui y sont consacrées dans les textes des communications.
[59] En participant par exemple à leur conception et/ou à leur régulation.

Ces discours s'articulent fréquemment, au sein de ces communications, avec ceux portant sur les *ingénieries coopératives* (concernant essentiellement des communications des sessions dédiées à la « Coopération entre chercheurs et professionnels de l'éducation »), principalement concentrés sur l'aire jaune clair, avec là encore une majorité de textes de membres du CDpE. Ces textes relatent pour la plupart des expériences coopératives entre chercheurs et praticiens, constituant des *ressources innovantes* pour *développer* de futures *coopération*s ou *collaborations*. Plus rares sont les textes approfondissant plus spécifiquement la discussion des limites, conditions, cadres et objectifs des recherches coopératives ou collaboratives (ex. Boilevin ; Perrin-Glorian ; Monod-Ansaldi & Cordier ; Quilio ; Paukovics ; Pelissier & coll.).

La *diffusion* des travaux portant sur ces coopérations *contribue* à alimenter les réflexions *épistémologiques* sur l'agir conjoint, par ailleurs nourries d'approches, cadres, enjeux et objets frontières (ex. : *curriculum*) complétant ceux sur lesquels se concentre la TACD, qu'ils soient mobilisés en didactique ou au sein d'autres champs scientifiques en SHSC, comme par exemple la *sociologie* (aire vert clair).

Les réflexions théoriques menées conduisent certains auteurs à travailler sur le *positionnement théorique* de la TACD par rapport à d'autres approches didactiques (cf. zone en vert foncé). Ce questionnement touche parfois aux concepts[60] et/ou aux *descripteurs* mobilisés, dans leur *confrontation* (d'usage) aux données de terrain (ex. : *triplet* de genèses, *quadruplet* de l'action du professeur, …).

La mobilisation de cet outillage conceptuel en didactique et/ou plus spécifiquement en TACD, traverse la plupart des textes. Plus elle inclut en grande quantité les concepts les plus couramment mobilisés en TACD – et notamment ceux de *contrat* et de *milieu* –, plus cette mobilisation se traduit par une proximité des textes vis-à-vis de l'intersection centrale du schéma de l'AFC, autour de laquelle se concentre la majorité des textes, en particulier ceux s'intéressant à / mobilisant la modélisation de l'ADC sous forme de *jeux*.

Les différentes orientations traduites ci-dessus à travers les thèmes et aires discursives dégagés, peuvent être mises en relation avec les thèmes formulés dans l'appel à communications, confirmant l'hypothèse précédemment formulée en ce sens. La figure ci-dessous traduit cette mise en relation :

[60] Au sens de *topiques* didactiques, *i.e.* de rubriques structurant la description et le travail des données empiriques (Sensevy, 2011).

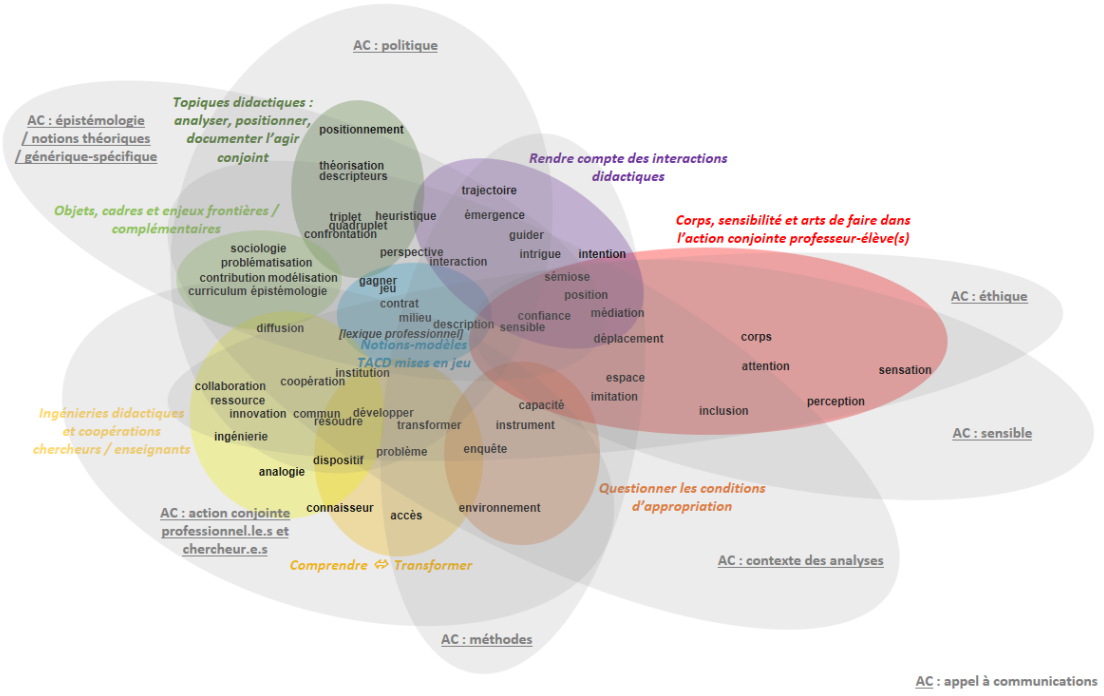

Figure 14 : Mise en relation synoptique des thèmes précédemment identifiés avec ceux de l'appel à communications (AC)

3.3.2. Le milieu, référence centrale du corpus

Nous avons vu que le concept de jeu apparait au cœur des discussions menées lors des sessions « Questions à la TACD » et « Réponses aux questions à la TACD ». L'AS (Iramuteq©) appliquée au corpus entier (cf. figure 8) révèle, en complément du zoom (Tropes©) sur les segments concernés, comment ce concept est « amené » à travers ses divers qualificatifs, précédemment listés, en lien étroit avec le concept de milieu, central dans les textes des communications du corpus pris dans son ensemble.

La mobilisation du concept de milieu – analyse des références et AFC

Dans ses mises en relation avec le concept de jeu, le concept de milieu est généralement abordé comme ce par quoi le professeur tente de faire en sorte que les élèves se prennent au jeu et jouent comme attendu. C'est alors que le concept de contrat est parfois mobilisé – presque deux fois moins que le concept de milieu –, selon un sens variable (cf. commentaires précédents à ce sujet).

Le concept de milieu peut être considéré comme majeur dans le corpus, de par sa localisation au centre de l'AFC et le nombre de ses occurrences, par rapport aux autres concepts didactiques mobilisés (cf. précédemment). Cette AFC appliquée à l'ensemble du corpus localise le terme *milieu* à proximité d'autres termes tels que : *contrat*, *jeu, gagner*, …comme le montrent les figures 12 et 13 (cf. ci-dessus).

L'analyse des références (Tropes©) gravitant autour de ce concept (figure 15), complétée des « zooms » (Tropes©) sur les segments de texte, révèle les stratégies de mobilisation les plus couramment rencontrées au sein des communications, au sein desquelles le concept de milieu apparaît massivement :

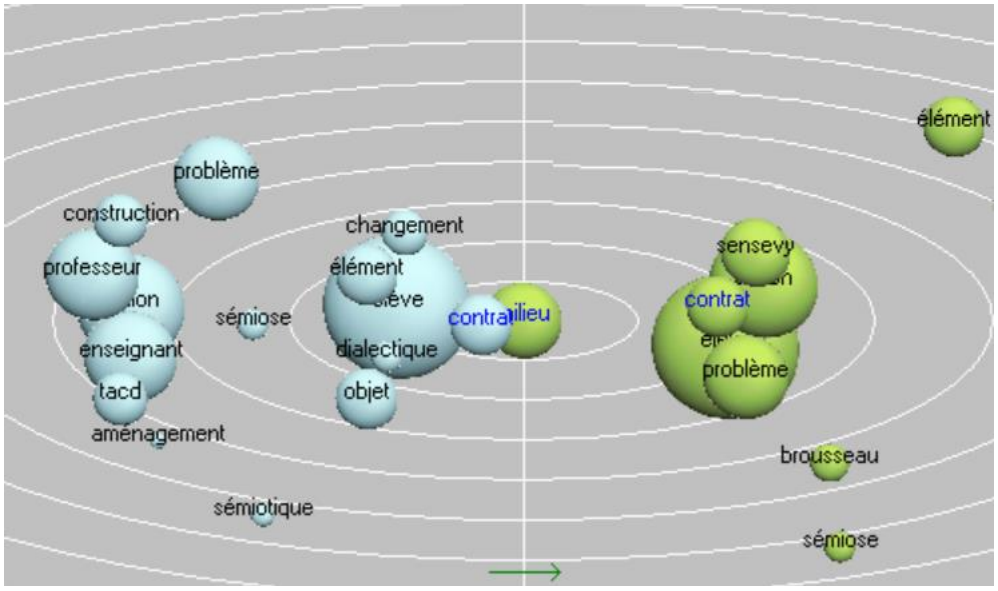

Figure 15 : les références mobilisées autour du « milieu » (Tropes©, corpus entier)

Cette analyse donne à voir comment ce concept est « amené » dans les textes des communications et comment ces textes le connectent avec les principaux concepts « périphériques » qui l'entourent dans ces segments.

Ainsi et en se fiant aux concepts associés aux références « actantes » (dont les libellés apparaissent dans les bulles en bleu à gauche sur le schéma ci-dessus), l'*action* du *professeur* est souvent envisagée comme relevant de la *construction* d'un *problème* par *aménagement* d'un *milieu* dont les *éléments* font signe (*sémiose*) à l'*élève* des *objets* en jeu dans la situation et des *changements* attendus. C'est

ainsi que le milieu est qualifié de système *symbolique*[61] ou système *sémiotique*, en particulier au sein des communications issues du CdPE[62].

Le focus (« zoom » à l'aide de Tropes©) sur les segments de texte révèle que les « changements » désignent aussi, dans de nombreuses communications – en particulier issues d'auteurs non membres du CDpE –, la dynamique d'évolution du *milieu* (notamment à travers les *mouvements* – terme associé de manière récurrente à la référence « changement » – *épistémiques / mésogénétiques, chronogénétiques / topogénétiques*), au fil des (inter)*actions* et *aménagements*.

Cette dynamique positionne fréquemment le milieu au regard du *contrat*. La dialectique *contrat-milieu* (cf. précédemment) est sollicitée pour analyser l'ADC au sein des communications travaillant plus particulièrement en TACD (d'où la proximité des deux termes constatée sur le schéma). Les références « actées » (bulles en vert ci-dessus) renvoient essentiellement au fait que cette dynamique, qui engage le processus de *sémiose* (cf. précédemment), participe à la (re)définition (du sens) de l'*action* (conjointe), des *éléments* du *milieu* (et) des *problèmes* posés en / par la situation.

Milieu de l'étude, de l'enquête et pour l'analyse

L'usage du concept de milieu traduit plus largement une double préoccupation de recherche : d'une part, modéliser et décrire la structure *générique* de l'(inter)agir didactique, par l'usage de *descripteurs* et de *concepts-topiques* (Sensevy, 2011) parmi ceux les plus couramment mobilisés dans la littérature scientifique portant sur l'ADC (cf. précédemment). D'autre part, donner à voir comment cet usage rend compte de la *spécificité* des problèmes posés, des contenus et savoirs en jeu, ainsi que de la logique des transformations opérées dans l'ADC. Cette double préoccupation se traduit par un travail d'articulation entre l'épistémologie de la recherche et celles des acteurs de terrain, en jeu dans les pratiques étudiées[63].

Cette articulation sollicite ainsi un travail sur les *épistémologies pratiques* (ex. Amade-Escot) et les rapports aux pratiques et savoirs en jeu. Ce travail articule le plus souvent observations de terrain et données d'entretien, *à différentes échelles d'analyse*, ce sur quoi reviennent certaines communications insistant plus particulièrement sur les liens entre les aspects méthodologiques et

[61] En prolongement de la distinction opérée par Brousseau (1998) entre milieu *matériel* et milieu *symbolique*, sur laquelle revient notamment la communication de Mili.
[62] D'autres communications abordent spécifiquement la genèse des signes ou *sémiogénèse* (ex. Houdement & Petitfour) et notamment la sémiose du milieu et celle d'autrui dans l'ADC (*id.*).
[63] Notamment dans le travail d'*ascension de l'abstrait au concret* (CdPE, 2019 – cf. précédemment).

épistémologiques de la recherche en didactique[64], comme par exemple celles de P. Venturini et d'A. Tiberghien, de G. Moreau, de C. Goujon ou encore de J.-N. Blocher et L. Lefeuvre.

Les jeux d'échelles et de méthodes intéressent par ailleurs les travaux traitant des questions *curriculaires* (ex. Musard, Le Borgne & Le Paven ; Couderette) en lien avec les contenus en jeu, questionnés dans les configurations de l'ADC. Le regard y est porté sur les (négociations des) positions et rôles (topogénèse) caractérisant les dynamiques contractuelles en jeu dans la mise à l'étude des savoirs et problèmes posés par et dans un *milieu de l'étude*. L'étude de ces dynamiques conduit à aborder le milieu en tant que *milieu transactionnel* (ex. Youinou-Kirche ; Vilaine ; Abou Raad)[65], afin d'engager les analyses à partir des outils – théoriques et méthodologiques – d'analyse de l'ADC.

L'enquête du chercheur porte alors sur celle des intervenants et des apprenants, dans un *milieu de l'enquête* (*enquête conjointe* – ex. Kerneïs & coll. ; Athias), qu'il s'agit alors de définir (ex. Quéré & Legault[66]), notamment comme *milieu donné pour agir* (ex. Blanchouin) et pour *travailler le problème* (ex. Chabanne ; Hersant) posé par la situation en vue faire *produire des stratégies gagnantes* (ex. Le Hénaff ; Santini ; Moreau ; Sognos & Gardiès, …) aux apprenants. Les éléments du milieu, qualifiés par Abou Raad d' « éléments mésogénétiques [qui] s'articulent à des mouvements[67] chronogénétiques et topogénétiques dans la dynamique du contrat didactique » portent l'attention du chercheur, à travers les descripteurs de l'ADC, sur les conditions et *temps* de leur *intégration* (ex. Kolly) ou de leur *unification* (ex. Bouchet-Gimenez ; Messina, Lorcy & Roullais), inspirée d'une vision de l'*enquête* dérivée de celle liée à l'*expérience* chez Dewey (1938/1993)[68] ou de la *dévolution* chez Brousseau (1998)[69].

La référence à la dévolution en TSD renvoie la notion de mouvement à l'engagement *proprio motu* de l'élève (« de son propre *mouvement* » – cf. précédemment), travaillé dans le paradigme stratégique de la TACD. Associée au *triplet de genèses* (ex. Abou Raad ; Riat) voire au *quadruplet* de l'action du professeur (ex. Lenzen & coll.), cette notion de mouvement est mobilisée pour rendre compte des stratégies en jeu dans et au service de l'engagement des élèves dans la situation. Les *mouvements épistémiques* (ex. Amade-Escot ; Ligozat) caractérisent quant à eux la dimension stratégique de l'*épistémologie pratique* du professeur voire de celle des élèves, lesquelles s'ajustent mutuellement

[64] Elles sont pour la plupart situées au niveau des aires vert clair et vert foncé (cf. figure 13).
[65] Voire *milieu déjà-là* (Clauzard) en référence à la façon dont le déjà-là des élèves « fait milieu » pour eux.
[66] Ressources numériques du milieu de l'étude dans l'approche documentaire.
[67] Notion fortement présente dans le corpus : 235 occurrences.
[68] Ex. Blocher, Lerbour, Ruellan, Blocher & Sensevy sur les *affects* et le *cheminement* conjoint dans le milieu… ou encore dans les *jeux* spécifiques aux situations et disciplines d'enseignement (ex. Poilpot, Defives & Sensevy).
[69] Deux orientations différentes, comme précisé par Gégout lors du congrès.

dans l'action conjointe (Verscheure, en référence à Lidar, Lundqvist & Östman, 2006). Les réflexions portant sur les *mouvements de théorisation* à l'œuvre dans les discussions théoriques sur l'ADC retiennent par ailleurs l'attention d'auteurs (ex. Amade-Escot, Mercier et Tiberghien), qui soulèvent la nécessité d'une démarche rétrospective permettant de situer les directions théoriques prises à ce sujet en didactique. G. Sensevy, ou encore A. Mercier situent la façon dont la mobilisation des concepts « topiques », ou celle des « descripteurs » de l'ADC, permettent d'en rendre compte. Pour G. Jodry, leur mobilisation permet de comprendre les *mouvements d'action, d'expérimentation et d'improvisation* des élèves grâce à un *mouvement ascendant d'étude des pratiques* qui entrent en *dialogue* (réciproque) avec la *théorie*. Cette orientation renvoie au *mouvement d'ascension de l'abstrait au concret* (CdPE – cf. précédemment ; Sensevy, 2019) qui traduit la dynamique de production des connaissances mise en avant par la TACD.

Autre notion très présente dans le corpus « autour » du concept de milieu, le concept de *sémiose* (146 occurrences) renvoie aux *signes coproduits et déchiffrés dans l'action conjointe* (cf. précédemment). Cette production de signes caractérise une *mésogénèse* vectrice de la *construction de significations nouvelles* par les élèves (ex. Marty, Venturini & Ligozat). Tout comme le concept de jeu, le concept de sémiose est associé à différents qualificatifs (cf. précédemment[70]), renvoyant par exemple à la *sémiose d'autrui* (ex. Marlot) ou à celle de l'*attention conjointe* (ex. Toullec-Théry ; Morales ; Le Paven & coll. ; Batézat-Batellier & Forest ; Colleu ; Motais-Louvel, …). L'*attention* porte sur les signes émanant de sa propre activité et de celle d'autrui, la questionnant jusque dans la prise en compte des réactions et signaux corporels. La notion de *milieu-soi* est à ce titre très présente au sein des communications émanant des participants au séminaire ACORE (cf. précédemment). Les communications non verbales font par ailleurs l'objet d'une analyse des signes relatifs aux *intentions et désirs de l'autre*, notamment chez H.-L. Go. La sémiose s'entend alors à travers l'attention aux *intentions didactiques* et à leur *grammaire* (ex. Le Paven & coll. ; Louis & Jambois), ce qui renvoie notamment à la *didactique de l'enquête au sein d'un collectif* (ex. *collectif-classe* chez Lefeuvre, Chalopin & Loiseau-Galland, ou *collectifs d'ingénierie* dans les communications des sessions dédiées à la *Coopération entre chercheurs et professionnels de l'éducation* – cf. précédemment).

C'est en ce sens que chaque partenaire peut être *médiateur*[71] d'une culture et de savoirs (ex. Cariou ; Goujon ; Sénécail ; Scherb & Lecomte ; Fabre & Delmas) au sein d'un collectif, y compris les élèves entre eux (ex. Jodry). Le milieu renvoie ainsi aux éléments et à l'activité de médiation des

[70] Ex. : *double sémiose, sémiose réciproque, sémiose du contrat, sémiose du milieu, …*
[71] Ce qui renvoie à l'étymologie du terme « milieu » (*medius* en latin).

apprentissages, qui émergent des interactions. Cela donne à voir le caractère *ascendant* de la *transposition didactique* (Mercier), qui ne peut se comprendre que dans l'action conjointe[72]. Les savoirs sont alors considérés comme des visées et des produits de la mésogénèse, l'étude des *curriculums émergents* donnant à voir les attentes qui se nouent alors dans les jeux transactionnels, eux aussi émergents voire parfois invisibles (ex. Musard, Le Borgne & Le Paven ; Netter ; Slama Mohamed). Le rôle des élèves dans les genèses (ex. Debars & Cappiello) appelle alors à saisir leur rapport au savoir comme un « déjà-là » médiateur des apprentissages (ex. Morales), le milieu constituant un *arrière-plan* des transactions dans sa dialectique avec le contrat (ex. Athias). La façon dont les *rétroaction*s agissent sur les activités des élèves pour faire *émerger des connaissances nouvelles* (ex. Boivin-Delpieu) ne peut ainsi se comprendre qu'au regard des stratégies qui les mobilisent et qu'elles concourent à façonner, le milieu visant alors à faire en sorte que les élèves puissent *juger de la pertinence* de ces stratégies (*id.*). En outre, Le lien entre les concepts d'*activité* et de *milieu* donne à voir une conception extensive de ce concept au sein de communications mobilisant des cadres comme l'ergonomie ou la didactique professionnelle (ex. Blanchouin).

En TACD, penser ce qui « fait milieu » (ex. Le Paven & coll. ; CDpE en réaction à l'intervention de M. Hersant – cf. précédemment) au regard du contrat comme *système stratégique déjà-là façonné dans l'action conjointe* (*id.*), pour penser les *jeux d'apprentissage* et ce qui s'y joue (ex. Clauzard ; Cariou), engage à envisager les *styles de pensée* (ex. Gruson ; Motais-Louvel ; Marlot ; Benkilani ; Sognos & Gardiès ; Perraud, en référence à Fleck, 1934/2005) par lesquels les situations peuvent être variablement abordées et *comprises* (ex. Garçon) au sein d'une communauté. Cela amène à interroger les *jeux de langage* comme *jargons* (cf. précédemment) mis en jeu dans l'action conjointe (ex. Le Hénaff ; Bloor) au sein de cette communauté. C'est ainsi que les jeux de langage sont vus comme participant à la construction du sens des problèmes posés, donnant à penser le contrat dans sa capacité à « faire milieu » pour / au sein d'un collectif (ex. Jadot & Morellato).

3.3.3. Orientations conceptuelles et enjeux

Cette dernière remarque traduit les orientations conceptuelles que peuvent suivre des notions prises dans une diversité d'objets et de projets de recherche, qui en font varier le sens au gré des usages.

[72] Ce que montre la communication de B. Lenzen & coll., ou encore celle d'A. Thépaut, portant sur la façon dont les savoirs sont façonnés au gré des régulations dans un processus de *disciplinarisation* (Thépaut), que peut révéler une *étude ascendante du processus de transposition interne* (Schubauer-Leoni & Leutenegger 2005).

C'est ainsi qu'une analyse comparée des usages du concept de *milieu* permet de mettre au jour ceux d'autres concepts auxquels il est relié dans les textes, comme par exemple le concept de *contrat*, oscillant essentiellement, selon les communications, entre *comportements réciproques attendus* (Brousseau, 1998) et *système stratégique déjà-là* (CdPE, 2019). Aborder ces notions de manière dialectique dans le paradigme stratégique de la TACD appelle à développer des orientations théoriques dont il s'agit ici de rendre compte.

Ainsi, en TACD, la pluralité des qualificatifs associés au terme de « jeu » (cf. précédemment) renvoie à la fois au caractère unificateur de ce concept pour cette théorie, et à l'élan d'extension qu'elle souhaite se donner en « jouant » sur le panel des termes qu'elle y associe. Ces termes réfèrent à une diversité d'usages renvoyant à des jeux de langage eux-mêmes pris dans une grammaire et une dynamique de conceptualisation dont il convient de saisir les différentes directions, qu'un congrès comme celui de la TACD participe à identifier et à construire. C'est en ce sens que la question des enjeux du développement de la TACD, en prise avec la société – en lien avec d'autres approches en SHSC et en écho à l'appel à communications –, est tout particulièrement développée dans les dialogues engagés lors des sessions « Questions à la TACD » et « Réactions aux questions à la TACD ».

Cette question des enjeux théoriques est également présente au sein de nombreuses autres communications, notamment lorsque les auteurs la connectent aux « jeux à enjeux » spécifiés dans les différents domaines étudiés. Le plus souvent, *ce qui se joue* dans les situations est référé à des objets, enjeux ou thèmes éducatifs sur lesquels les auteur.e.s travaillent plus particulièrement, comme par exemple l'*égalité filles-garçons* (Gerin & Perraud ; Gerin & coll.) ou le *positionnement de genre épistémique* (Verscheure ; Debars & Cappiello, …) dans les apprentissages, la *formation voire l'identité professionnelles* (Lenzen & coll. ; Ducrey-Monnier ; Morales ; Batézat & Guillot ; Polo ; Ben Kilali ; D'Avila, …), ou encore les « *éducations à…* » (Jankhe), …

Certains auteurs mettent alors en avant le fait que les thèmes qu'ils traitent sont généralement peu abordés sous un angle didactique : ex. le *sensible* (Floenes & Loquet ; Chabanne ; Scherb & Lecomte ; Motais-Louvel), les *affects* (Jodry ; Go & Prot), la *présence corporelle* (Colleu ; Nicolazic), les *sensation*s (Batézat-Batellier & Forest ; Alvarez & Carnus), le *handicap* et l'*inclusion* (Vilaine ; Toullec-Théry), notamment dans un contexte multiculturel voire allophone (Gouaïch ; Hadji), … Ces thèmes sont souvent présentés comme initiateurs de la réflexion menée. Ces derniers exemples renvoient à des communications situées pour la plupart dans la partie droite du schéma de la figure 13 / au sein de l'aire discursive « Corps, sensibilité et arts de faire dans l'action conjointe professeur-élève(s) ».

Certains font écho à la question des « Nouveaux territoires pour la TACD » (Go & Prot), notamment abordés au sein de la session plénière éponyme.

D'autres communications, situées à proximité du centre de l'AFC, font écho aux enjeux sociaux et culturels de l'enseignement d'une discipline comme par exemple en Histoire chez D. Cariou, en géographie chez R. Mandy & M. Hardouin, ou encore en mathématiques chez S. Quilio et J. Santini, en sciences chez J. Santini et chez C. Goujon, etc. Les descriptions des jeux épistémiques et d'apprentissage réfèrent à une *équilibration épistémique* (ex. Gruson) faisant écho à la *reconnaissance épistémique* de l'autre dans le savoir (ex. Goletto), qui renvoie à la fois à celle du chercheur dans son analyse des équilibrations et à celle des acteurs engagés mutuellement dans les situations.

Les enjeux de *reconnaissance* de la TACD en tant que théorie à part entière[73] semblent ainsi trouver écho, au sein de certaines communications se situant explicitement dans cette théorie, dans la mise en avant de la *reconnaissance épistémique* comme enjeu majeur à la fois pour la recherche et pour l'intervention, dans la dynamique « Comprendre pour transformer pour comprendre, etc. » (CdPE – cf. précédemment). Les conditions du « nourrissage » réciproque (ex. Jodry & coll.) entre théorie et pratique au sein de collectifs d'élèves ou d'enseignants, de formateurs et de chercheurs, alliant *solidarité épistémique* et *éthique* (ex. Marlot ; Gerin & Perraud ; Louis), dans la co-construction entre *confiance* et *attention à l'attention d'autrui* (CDpE – cf. précédemment), se présentent ainsi au cœur des préoccupations du CDpE.

Ces conditions sont alors vues comme celles d'une alimentation réciproque entre recherche et formation, en vue de dépasser certains lieux communs véhiculés en éducation, qui empêchent de penser l'accès au savoir comme source d'émancipation (CDpE, 2019). La *forme scolaire classique*[74] (ex. Bouchet-Gimenez ; Riondet ; Kerneïs & coll.), dans sa tendance à privilégier les *jeux de questions-réponses* dans l'enchaînement des tâches au travail des problèmes posés dans la rencontre *authentiqu*e avec les savoirs et l'*autre dans le savoir* (CDpE, 2019), est ainsi prise comme un exemple de ce que la TACD tente de *reconstruire* (ex. Henry ; Go & Prot) en portant son attention sur la *qualité épistémique des puissances d'agir*[75] (Wegner, Hudson & Loquet), co-construites dans l'ADC.

[73] Certaines communications, plutôt que de parler de « théorie de l'action conjointe en didactique », évoquent un mouvement de théorisation de l'ADC sous forme de jeux (ex. Amade-Escot).
[74] En référence à G. Vincent (1994).
[75] Intégrant en outre parfois les dimensions *éthiques* voire *esthétiques* de l'*expérience* dans l'*enquête* individuelle et collective (en référence à Dewey, 1938/1993 et/ou à Putnam, 2001 – Go ; Le Hénaff ; participants au séminaire ACORE, …).

Les modèles théoriques mobilisés en didactique peuvent alors devenir des objets d'étude et d'appropriation dans la formation des enseignants (ex. Dencuff ; Vanlint) et futurs enseignants (Batézat-Batellier & Guillot ; Vuillet & coll.), participant à la dynamique de transformation évoquée ci-dessus. Les questions éthiques et politiques (cf. aires discursives dégagées suite à l'AFC) touchent en outre au choix des notions et modèles d'appui pour étudier l'ADC, afin d'engager ces transformations et de les aborder[76].

Ces choix apparaissent largement déterminés par les orientations de recherche des auteurs, préalables à leur participation au congrès. En outre, le glossaire des notions-modèles de la TACD étant paru au sein de l'ouvrage *Didactique pour Enseigner* (CDpE, 2019) après la fin de l'appel à communications du congrès, peu d'auteurs, en dehors des membres du CDpE, mobilisent ces notions au sein du texte de leur(s) communication(s) : sur les 57 communications soumises par des auteurs extérieurs au CDpE (soit 50% du total), seules 20 mobilisent au moins une notion-modèle de la TACD[77]. Sur ces 20 communications, 13 intègrent un travail de ces notions, sur des données de terrain et/ou dans le cadre de discussions théoriques. Par contraste, sur les 57 communications issues de membres du CDpE, 52 mobilisent les notions-modèles, la plupart du temps pour travailler ces notions sur des données empiriques et/ou pour les discuter (50 textes sur 52). Les schémas ci-dessous traduisent l' « effet de site »[78] lié à la mobilisation de ces notions et, plus largement, des communicants.

[76] Cf. éléments en ce sens dans l'analyse des dialogues engagés lors des sessions « Questions à la TACD » et « Réactions aux questions à la TACD ».

[77] Par ailleurs, sur ces 57 communications, 10 proposent des études qui ne s'inscrivent pas dans le champ de la didactique.

[78] 7 sites universitaires étaient répertoriés par le CDpE comme faisant partie de ce collectif, au moment de l'appel à communications pour l'édition 2019 du congrès de la TACD.

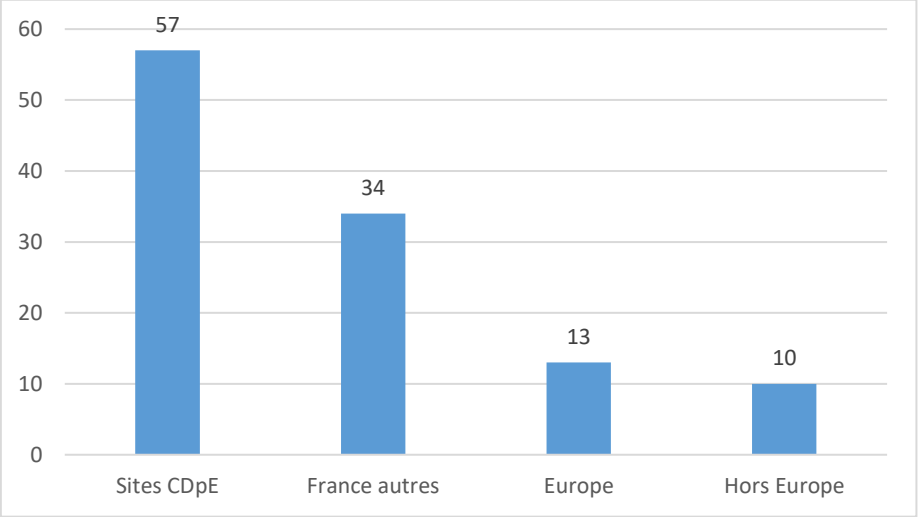

Figure 16 : nombre de communications par site

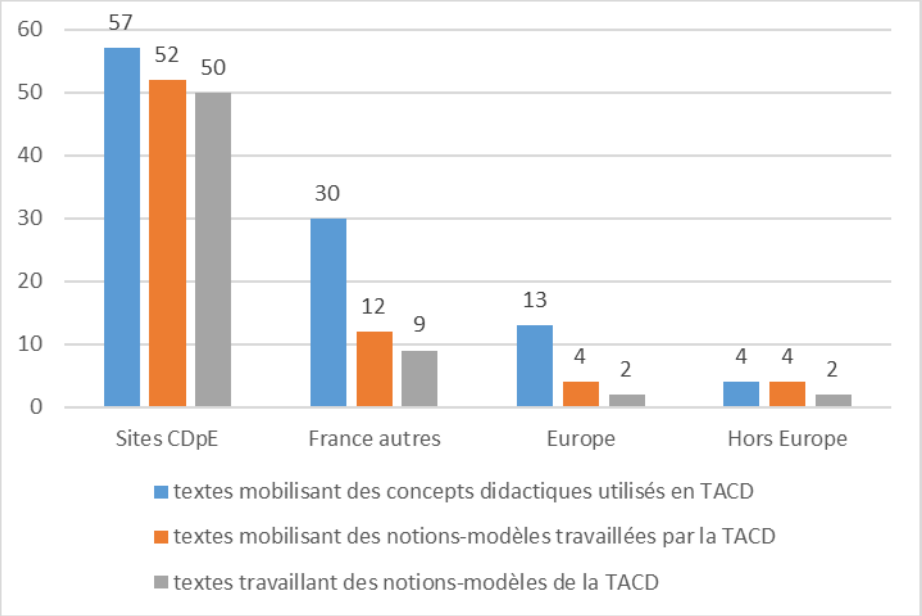

Figure 17 : mobilisation des concepts – nombre de communications

4. Eléments de discussion et de conclusion

4.1. Effet-congrès et effet-site

Organiser un congrès autour d'une approche particulière en didactique, sur un site ayant concouru à son émergence, n'est pas chose courante. En ouvrant le comité scientifique et les sessions « Questions à la TACD » à des chercheurs, didacticiens ou non, issus de « foyers » théoriques extérieurs aux sites rassemblant les membres du CDpE et en positionnant le congrès comme l'occasion de discuter la TACD telle que développée par ce collectif, les porteurs du projet ont manifesté la volonté de la faire « avancer » (cf. appel à communications). Ces « avancées » ont été envisagées à travers la confrontation de la TACD à diverses perspectives et orientations théoriques, autour d' « idées » et de « notions » qu'elle utilise (*ibid.*). En reprenant les noms associés aux différentes communications, on constate que les membres du CDpE constituent un peu moins de la moitié des communicants (ceux associés au site d'organisation du séminaire « action » représentant moins du tiers). En organisant un congrès ouvert aux réactions et discussions d'horizons divers (ce qui apparaît jusque dans l'architecture du congrès – cf. précédemment), le CDpE a ainsi concouru à atténuer l' « effet-site » induit par l'implantation géographique, grâce à un « effet-congrès » misant sur l'originalité de la configuration et du projet scientifique. Si l'attrait de chercheurs extérieurs au CDpE voire à la TACD semble pouvoir s'expliquer par la curiosité suscitée par cette initiative ainsi que par la sollicitation de différents réseaux et sociétés savantes massivement investies par le CDpE (exemple de l'ARCD – cf. précédemment), le rassemblement autour des thèmes, idées et notions communes (cf. ci-dessus) a pu alimenter l'élan de communications constaté.

4.2. Unité lexicale et unité sémantique

L'unité lexicale qui ressort de l'analyse des occurrences n'est pas toujours synonyme d'unité sémantique des concepts utilisés, ce qui apparaît notamment à travers la diversité des usages associés aux notions mobilisées au sein des communications, majoritairement appuyées sur la TSD, la TAD et la TACD. Ainsi, l'usage en TACD par le CDpE de certains concepts précédemment développés en TSD et TAD traduit des manières de les concevoir comme notions-modèles pour la TACD, dans un sens défini au sein de DPE, paru juste avant le congrès. Cette traduction dans le paradigme stratégique conçu par le collectif (cf. précédemment) produit un effet de contraste entre les communications : certains textes

émanant des membres du CDpE s'appuient sur des notions-modèles travaillées dans le cadre de la préparation de DPE, non paru au moment de l'appel à communications, proposant des orientations et ouvrant des perspectives théoriques en TACD auxquelles les communicants extérieurs au CDpE n'avaient pas accès au moment de l'appel à communications. Cela explique pourquoi le travail de ces notions-modèles reste principalement cantonné aux textes des membres du CDpE (cf. figure 17). L'utilisation du concept de « contrat » (didactique) pour désigner les *comportements réciproques attendus* (du professeur et de l'élève – Brousseau, 1998) en TSD *vs.* en tant que *système stratégique*, *d'habitudes*, *de règles*, *de normes*, *d'attitudes*, *d'attributions d'attentes* et *de capacités déjà-là* pour *aborder un problème* (CDpE, 2019), dans la *dialectique contrat-milieu* en TACD (cf. précédemment) illustre cet aspect, tout en expliquant pourquoi Tropes © (cf. figure 15) identifie le contrat comme référence « actante » proche du « milieu » dans les segments de texte : il apparaît le plus souvent juste avant le concept de « milieu » au sein de textes émanant du CDpE, le plus souvent par référence à la « dialectique contrat-milieu ».

4.3. Polysémie et usage des concepts-topiques

La polysémie associée au concept de « milieu » (cf. 3.2.2.), présent dans presque tous les textes, illustre la façon dont la mobilisation de concepts « topiques » (cf. précédemment) dans les SHSC peut traduire une pluralité de significations et d'usages plus ou moins précis selon les orientations de recherche suivies, qui ici conduisent à désigner le milieu selon diverses ontologies, qualités, fonctions ou composantes. Ainsi, de définitions « larges » référant le milieu aux arrière-plans ou environnements de pratique, à des définitions plus « resserrées » autour des éléments structurant les problèmes posés et les interactions, le milieu « accueille » un large spectre de « voir-comme » sur les conditions et déterminants de l'action du professeur et/ou des élèves. Approcher la diversité des *formes de vie* – pour reprendre Wittgenstein (2004/1953) – des concepts au sein des *jeux de langage* (*ibid.*) qui les mobilisent au sein des différents segments de texte aide à saisir la variabilité épistémologique des conceptualisations présentes au sein du corpus. Cette variabilité donne à voir comment les approches didactiques font « vivre » ces concepts, dans des dynamiques d'*institution-altération* (Lefeuvre, 2018) au fil de l'*élévation vers le concret* (CDpE ; 2019) de leurs usages pour éclairer les situations d'enseignement-apprentissage. C'est ainsi que des concepts comme celui de milieu se voient pris dans des jeux de catégorisation ou de systématisation, parfois combinés[79]. Par exemple, le milieu est

[79] Cela peut appeler à rester vigilant face à certaines utilisations pouvant conduire à des phénomènes de cristallisation théorique, induits par une sur-normalisation d'usages (Amade-Escot – cf. *supra*). La prévalence de

décomposé en « milieu-soi », « milieu-corps » et « milieu-son » chez Batézat-Batellier & Guillot et dialectisé avec le contrat au sein de nombreuses communications de membres du CDpE. Ces « jeux » caractérisent les structurations théoriques alors mobilisées par et pour l'approche des pratiques afin d'en donner à voir de nouvelles dimensions. A l'instar de tout travail de conceptualisation, cette dynamique ouvre de nouveaux regards sur les pratiques en orientant certaines manières de les concevoir. Cette dialectique d'ouverture-orientation théorique produit des « styles de pensée » (Fleck, 1934) propres aux orientations prises, ce qui débouche sur la production de jeux de langage qui peuvent devenir sources de malentendus dans le dialogue entre chercheurs. Ainsi et comme nous l'avons vu précédemment, le regard porté sur la dimension transactionnelle de la relation didactique n'est pas le même selon que le contrat est « vu » à l'aune de *comportements réciproques attendus vs.* comme un *système stratégique déjà-là*.

4.4. Normalisations et stratégies de discours : intérêts et limites des logiciels utilisés

En fonctionnant par isolements-corrélations des unités lexicales identifiées à partir de segmentations automatiques du corpus, les logiciels donnent à voir les mises en relation les plus récurrentes entre les principaux termes mobilisés au sein des énoncés, produisant un effet d' « écrasement » dans la mise en visibilité des principales itérations discursives identifiées, qui prévalent sur les autres dans les analyses menées. La fonction « zoom » de Tropes© oriente en effet le regard du chercheur sur certains segments en particulier, ce qui permet alors de préciser le sens des connexions entre les termes qui y sont présents, au-delà de leurs représentations offertes par d'autres outils (AFC, AS). Le chercheur accède ainsi à des expressions voire à des tournures rémanentes et peut les comparer afin d'identifier les jeux de langage (cf. ci-dessus) dans lesquels sont majoritairement pris les concepts mobilisés. Les comparaisons opérées permettent ainsi d'identifier certaines stratégies et normalisations de discours typiques d'orientations de recherche associées à certaines aires dégagées par l'AFC (cf. précédemment) et/ou à certains foyers théoriques et/ou géographiques.

Ainsi, par exemple, l'analyse du regard porté par plusieurs chercheur.e.s sur les *mouvements* épistémiques ou de théorisation à l'œuvre au sein des pratiques et des recherches en didactique (cf. précédemment) en conduit certain.e.s (*e.g.* Amade-Escot & coll. ; Verscheure ; Debars & Cappiello ; Sognos & Gardiès) à évoquer les « théorisations [« toujours »] en cours » de l' « action

---

l'étiquetage théorique des pratiques sur leur description (*labelling* vs. *describing* – Brandom, 2009) illustre cet aspect, présent par endroits dans le corpus étudié.

didactique [« considérée comme »] conjointe » (locutions récurrentes), positionnant l'ADC davantage comme objet de théorisations que comme l'objet d'une théorie en particulier. Cet exemple montre l'intérêt des outils d'analyse automatique offerts par les logiciels pour identifier certaines (pro)positions qui, « noyées » dans la masse d'un corpus conséquent (1128 pages), auraient pu passer inaperçues. Il illustre ici comment, grâce à la fonction « zoom » de Tropes© appliquée à l'analyse des occurrences du terme « mouvement », certaines stratégies discursives donnent à voir des préoccupations majeures pour la recherche en didactique, susceptibles de dégager des perspectives de travail sur les critères permettant d'ouvrir les discussions sur le « devenir » de la TACD comme « science didactique en question et en mouvement » (axe 1 de l'appel à communication de l'édition 2021 du congrès de la TACD : https://tacd-2021.sciencesconf.org/) : dans quelle mesure « la » TACD organise-t-elle (suffisamment ?) ses *idées*, *concepts* et *objets* d'étude[80] pour pouvoir être considérée comme une théorie à part entière ? Par extension, dans quelle mesure les « mouvements » théoriques (cf. ci-dessus) à l'œuvre au sein d'approches issues d'autres théories reconnues en didactique concourent-ils à les faire évoluer dans des directions parfois différentes de celles qui ont conduit à les produire ? Qu'en est-il en / par rapport à la TACD ?

Si les analyses lexicales constituent en ce sens une aide précieuse au service de réflexions épistémologiques sur les travaux menés, elles ont toutefois tendance – comme nous l'avons vu précédemment – à orienter le regard du chercheur sur les structures et éléments les plus « saillants » dégagés par les traitements automatiques du corpus, le focalisant sur les termes, expressions, locutions, tournures et énoncés les plus présents. Ainsi, certaines définitions répétées à l'identique, issues d'ouvrages « princeps » en TACD (*e.g.* Sensevy, 2011 ; CdPE, 2019), en TSD (*e.g.* Brousseau, 1998) et en TAD (*e.g.* Chevallard 1985/1991), tendent à renforcer l'effet d' « écrasement » (cf. ci-dessus) par *étiquetages* (Brandom, 2009) conceptuels, sans pour autant que les concepts convoqués et mis en relation dans ces définitions soient toujours véritablement travaillés ensuite dans les textes qui les mentionnent. L'unité conceptuelle est alors moins « sémantique » que « syntaxique » : certains auteurs positionnent leurs travaux en TACD davantage par la reprise d'expressions et/ou de définitions développées par des auteurs ayant travaillé (dans le cadre de) cette théorie, que par un véritable travail de leurs données et de leurs réflexions à travers elle. Cet effet d' « orthodoxie » peut être relié à l'effet-congrès : certains communicants ne travaillant pas spécifiquement en TACD ont cherché à montrer comment leurs travaux pouvaient faire écho à cette théorie, en se référant à certains passages

[80] Eléments définissant une théorie d'après le dictionnaire Larousse (2020).

issus d'ouvrages ou d'articles qui la mobilisent, d'où l'effet de normalisation impactant les analyses logicielles automatiques.

4.5. En conclusion : contribution au comparatisme en didactique

Cette étude appelle ainsi à rester vigilant sur les extensions possibles de ce type d'approche lexicale au service d'analyses épistémologiques sur d'autres corpus de textes en didactique. Dans le cas présent, le poids de l'unité « synchronique[81] et épistémologique[82] » du corpus détermine fortement les rapprochements et variations (théoriques, méthodologiques, …) qu'il est possible d'y détecter. Dans le cadre d'analyses épistémologiques engagées sur des corpus et empans temporels plus larges (*e.g.* Lenoir, 2020), les variations de sens des concepts selon les époques, courants théoriques et types de sources étudiées engageraient à des précautions méthodologiques diverses (pondérations des volumes, (méta)analyses et croisements des sources théoriques appuyant les analyses selon les types de sources, prises en compte des contextes, visées et enjeux de production, …).

A court terme, il semble possible d'envisager une analyse comparée des actes de ce congrès et de ceux de sa prochaine édition (prévue en 2021), en tenant compte de certaines évolutions (enjeux et préoccupations apparaissant dans l'appel à congrès 2021, productions individuelles et collectives des auteurs – et notamment celles du CDpE – depuis l'édition 2019, architecture du congrès / organisation des sessions, origines des auteurs, types de communications proposées, thématiques et objets émergents, …). A plus grande échelle, la question de la genèse et du devenir de la TACD pourrait être approfondie à partir d'un corpus intégrant des ouvrages de référence pour cette théorie, selon une approche à la fois synchronique et diachronique, appuyée sur l'outillage méthodologique développé ici. Enfin et à l'échelle encore plus large de la diversité des théories et méthodes mobilisées en didactique, ces outils pourraient contribuer à alimenter le développement d'une didactique comparée (notamment mis en avant au sein du n°141 de la *Revue Française de Pédagogie,* 2002) en positionnant la question de la dialectique « générique / spécifique » (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002) à l'échelle du travail de conceptualisation du didactique produit par certaines sources emblématiques de cette diversité théorique et méthodologique. Des projets de ce type nous semblent particulièrement moteurs pour les réflexions épistémologiques en et sur la didactique.

[81] S'agissant d'une même édition d'un congrès (2019)

[82] Corpus dominé par des communications issues d'un même collectif autour d'un objet précis (une théorie sur laquelle ce collectif travaille)

5. Bibliographie

5.1. Communications du congrès citées dans le texte

Abou Raad, N. (2019). *Agir enseignant dans un cadre libanais. Résolution d'une équation nulle en classe de EB8.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Alvarez, D., Carnus, M.-F. (2019). *L'analyse sensorielle des vins, un savoir impossible à institutionnaliser.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Amade-Escot, C. (2019). *Épistémologies pratiques et dynamique différentielle du contrat didactique : poursuivre le travail d'articulation conceptuelle.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Amade-Escot, C., & Ligozat, F. (2019). *Questions à la TACD.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Amade-Escot, C., Ligozat, F., Mercier, A., Mili, I., Tiberghien, A., & Venturini, P. (2019). *Contributions à la théorisation en cours de l'action didactique conjointe.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Athias, F. (2019). *Un travail d'enquête en géométrie.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Batézat-Batellier, P., & Forest, D. (2019). *Attention à autrui et à soi : le cas particulier de l'apprentissage d'un instrument de musique en collectif.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Batézat-Batellier, P., & Guillot, G. (2019). *La dialectique contrat/milieu comme outil de formation des professeurs de musique.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Ben Kilani, C. (2019). *Dimensions didactiques de l'identité professionnelle d'enseignants tunisiens de physique et de chimie.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Blanchouin, A. (2019). *Analyser le travail du professeur des écoles à partir de son exercice quotidien de la polyvalence. Le cas d'une enseignante expérimentée, en CE1 lors d'une séance d'athlétisme-mesure.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Blanchouin, A., Prigent, L., & Angelis, M. (2019). *L'évaluation au service des apprentissages des élèves : une question au cœur du travail d'un collectif mixte de professeurs des écoles et de chercheurs.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Blocher, J.-N., & Lefeuvre, L. (2019). *Comprendre et montrer la transmission du savoir : les systèmes hybrides texte-image-son comme lieux de production et d'écriture de phénomènes. Une illustration en théorie de l'action conjointe en didactique.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Bloor, T. (2019). *Signs of thought styles : the gestures and objects of jargon.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Boilevin, J.-M. (2019). *Ingénieries coopératives et recherches collaboratives en éducation.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Boivin-Delpieu, G. (2019). *Comparaison de situations d'enseignement et d'étude des mouvements de la Terre avec des objets tangibles et des objets numériques au cycle 3.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Bouchet-Gimenez, T. (2019). *Le jeu de l'instant : transposition d'une pratique d'enquête de l'École Freinet en école ordinaire.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Cariou, D. (2019). *Double sémiose et dialectique du contrat didactique et du milieu.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Cariou, D. (2019). *Double sémiose et dialectique du contrat didactique et du milieu.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Chabanne, J.-C. (2019). *Questions à la TACD.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Clauzard, P. (2019). *De l'action conjointe pour analyser la pratique de la langue.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Collectif Didactique pour Enseigner. (2019). *Réactions aux questions à la TACD.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique, Rennes,* 25 au 27 juin 2019.

Colleu, C. (2019). *Quelle présence entre agir et se retirer d'une activité corporelle collective ? Observation de l'attention conjointe chez les enfants à la crèche.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Couderette, M. (2019). *De la pertinence d'une double analyse curriculaire et didactique pour rendre compte du fonctionnement didactique en France et en Suisse romande.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

D'Avila, C. (2019). *Le raciovitalisme dans les ateliers de formation de professeurs universitaires au Brésil.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Debars C., & Cappiello P. (2019). *Les rapports au savoir et le positionnement de genre épistémique comme déterminants de l'action des élèves dans l'action conjointe en Sciences de la vie et de la Terre.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Dencuff, M.-P. (2019). *Sujet apprenant et professionnel en enseignement un développement créatif conjoint ?* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Doussot, S. (2019) [accepté]. *Modélisation en jeux d'apprentissage et jeux source, et problématisation. Retour sur une étude en histoire.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Ducrey-Monnier, M. (2019). *Les gestes didactiques fondamentaux des enseignants généralistes des degrés primaires étudiés sous l'angle de la didactique.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Fabre, S., & Delmas, F. (2019). *Analyse d'un projet d'éducation artistique et culturelle : jeux didactiques et institutionnalisation.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Floenes, M., & Loquet, M. (2019). *Apprendre à créer en danse, quelle éducation de l'attention et du sensible ? L'exemple de « tirer la corde ».* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Garçon, S. (2019). *Qu'est-ce que comprendre ? l'importance de la relation forme de vie / jeu de langage dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle à l'école maternelle.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Gégout, P. (2019). *L'enquête de John Dewey est-elle soluble dans la situation de Guy Brousseau ?* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Gerin, M., & Perraud, C. (2019). *Ingénierie coopérative et égalité.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Gerin, M., Chevallier, A., & Piquemal, D. (2019). *Co-écriture en binômes mixtes : pour une reconnaissance épistémique fille-garçon.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Go, H.-L. (2019). *TACD : la question du désir du professeur.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Go, H.-L., & Prot, M.-F. (2019). *De nouveaux territoires pour la TACD.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Goletto, L. (2019). *La POAB, une ingénierie didactique coopérative ? Un essai d'analyse conceptuelle à partir de la TACD...* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Gouaïch, K. (2019). *Les représentations des enseignants sur le plurilinguisme. Quels apports de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique ?* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Goujon, C. (2019). *Photogrammes en mode BD. Quels apports en didactique des sciences ?* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Gruson, B. (2019). *Étude de l'équilibration épistémique au sein d'une ingénierie coopérative en langues.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Hadji, H. (2019). *Développement de la compétence métasyntaxique dans un contexte plurilingue : étude de cas.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Henry, A. (2019). *Que peut apporter la TACD à un professeur des écoles ? Un témoignage de PE.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Hersant, M. (2019). *Questions à la TACD.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Houdement, C., & Petitfour, E. (2019). *Analyse sémiogénétique d'interactions didactiques dans l'enseignement spécialisé : le cas Angèle.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Jadot, S., & Morellato, M. (2019). *Production de « voir-comme » partagés dans un collectif pour la mise en œuvre de la désignation écrite de mesures.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Jodry, G., Guinot, H., Menez, P., Morin, H., Lesage, F., & Sensevy, G. (2019). *Comment pratiques d'enseignement-éducation et théorie de l'action conjointe en didactique s'entrelacent-elles dans le travail effectif d'une ingénierie coopérative en collège ?* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Jodry, J. (2019). *Prendre en compte les affects, un apport à la théorie de l'action conjointe en didactique ?* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Joffredo-Le Brun, S., Athias, F., & Besnier, S. (2019). *Vers la construction d'un arrière-plan commun.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Joffredo-Le Brun, S., Douarin, F., & Ollivier, V. (2019). *La production d'un dispositif didactique au sein d'une ingénierie coopérative : fils rouges et continuité de l'expérience mathématique.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Joffredo-Le Brun, S., Le Moal, C., & Journal, C. (2019). *La production d'un dispositif didactique au sein d'une ingénierie coopérative : traduction entre représentations.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Kerneïs J., Le Paven, M., Morales, G., & Lefer-Sauvage, G. (2019). *Les fonctions du didactique en théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) : enrôler, comprendre, expliquer.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Kolly, B. (2019). *Le temps de "l'intégration" pour repenser la forme scolaire.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Koschmann, T. (2019). *Questions à la TACD.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Le Hénaff, C. (2019). *Apprendre les sciences en anglais dans un dispositif CLIL : apprendre un jargon dans un jeu social.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Le Hénaff, C., & Cariou, D. (2019). *La TACD aujourd'hui.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Le Paven, M., Nillès, M., Kerneïs, J., Sene, T., & Retout, S. (2019). *Sémiose dans l'action didactique conjointe : étude comparée de cas en éducation musicale, éducation aux médias et éducation physique et sportive, par la TACD.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Lefeuvre L., Chalopin, E., & Loiseau-Galland, M.-V. (2019). *La conception d'une séquence didactique dans une ingénierie coopérative.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Lefeuvre, L. (2018). *Didactique de l'enquête pour une lecture interprétative d'une fable de Jean de la Fontaine, selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret : étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative.* Thèse de doctorat non publiée, Université de Bretagne Occidentale.

Lenzen, B., Marin Perez, C., Bavarel, P., Bouvier, A., Deriaz, D., & Poussin, B. (2019). *(Re)construction de caractéristiques du didactique en formation à l'enseignement. L'exemple d'une co-formation de formateurs de terrain et universitaires en EPS.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Lerbour, O., Ruellan, J., Blocher, J.-N., & Sensevy, Gérard (2019). *La production d'un dispositif didactique au sein d'une ingénierie coopérative : stratégies d'approximation et travail symbolique.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Ligozat, F. (2019). *Le triplet de genèses dans l'analyse de la relation didactique, comme une action conjointe du professeur et de l'élève. (Re)construction et mise à l'épreuve.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Louis, F. (2019). *Sport et jeu didactique dans le cadre de la TACD : de l'essence à l'éthique.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Louis, F., & Jambois, N. (2019). *Itinéraire d'un enseignant d'EPS, Nicolas, auteur de BD, vers la TACD : retour sur une collaboration (2009-2019).* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Mamede, M., Netter, J., & Rayou, P. (2019). *Faire analyser par des élèves les gestes professionnels des enseignants.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Mandy R., & Hardouin, M. (2019). *Jeux épistémiques en cours de géographie. Une étude de cas en classe de sixième sur la « La ville de demain ».* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Marlot, C. (2019). *La co-construction du milieu de la coopération dans le cadre des ingénieries coopératives didactiques en sciences : le rôle des objets biface.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Marlot, C. (2019). *Présentation de l'ARCD.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, La TACD en questions, questions à la didactique, Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Marty, L., Venturini, P., & Ligozat, F. (2019). *Les catégories de description de la mésogenèse, de la chronogenèse et de la topogenèse : vers un approfondissement. Une approche pragmatiste pour caractériser l'expérience d'apprentissage des élèves.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Meignan, Y. (2019). *Questions à la TACD.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, La TACD en questions, questions à la didactique, Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Mercier, A., (2019). *De l'idée d'un modèle en théorie de l'action didactique conjointe des élèves et des professeurs.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, La TACD en questions, questions à la didactique, Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Messina, V., Lorcy, P., & Roullais, Y. (2019). *Construire une coopération entre ingénieurs pédagogiques et chercheurs au sein du projet DESIR pour soutenir les processus d'innovation pédagogique dans*

l'enseignement supérieur : l'expérimentation d'un carnet de bord comme milieu d'enquête collective. 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Mili, I. (2019). *Analyse de la progression des savoirs dans l'enseignement artistique : la fonction de l'analyse a priori.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Monod-Ansaldi, R., & Cordier, F. (2019). *Organiser des recherches basées sur la coopération entre professionnels de l'éducation et chercheurs : l'expérience du réseau des LéA.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Morales, G. (2019). *L'attention conjointe, deux exemples chez des bébés.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Moreau, G. (2019). *Co-enseigner dans la TACD.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Morellato, M. (2010). *Une approche de la question de l'interdiscernabilité des contributions professeurs / chercheurs dans l'ingénierie didactique-coopérative ACE-Arithmécole.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Motais-Louvel, G. (2019). *Corps Espaces Sensibles, Création et Transmission : où il s'agit de l'Attention.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Musard M., Le Borgne, P., & Le Paven, M. (2019). *Étudier le curriculum en actes avec des outils de la TACD : enjeux, conditions et transposition vers la formation initiale des enseignants.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Netter, J. (2019). *L'appréhension du milieu didactique dans l'activité quotidienne des élèves à l'école élémentaire. Tentative de dialogue entre sociologie et didactiques.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Nicolazic, S. (2019). *La présence de Simon, élève de 6ème, face à la classe.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique, Rennes,* 25 au 27 juin 2019.

Orange, C. (2019). *Questions à la TACD.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Paukovics, E. (2019). *Élément de la TACD pour comprendre le rapport aux savoirs co – construits dans une Ingénierie didactique coopérative.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Pelissier, L., Hervé, N. Lécureux-Têtu, M.-H., & Ducamp, C. (2019). *Modélisation par l'action didactique conjointe des activités de recherche collaborative et scientifique.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Perraud, C. (2019). *Ingénierie coopérative et continuité d'enquêtes. Une institution sérendipienne.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Perrin-Glorian, M.-J. (2019). *À l'interface entre recherche et enseignement, les ingénieries didactiques.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Poilpot, S., Defives, P., & Sensevy, G. (2019). *La production d'un dispositif didactique au sein d'une ingénierie coopérative : l'exemple du journal du nombre.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Polo, M. (2019). *Mathématiques et Sciences : un cas de coopération entre enseignants et chercheurs pour l'amélioration des pratiques.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Prot, F.-M. (2019). *La question du sensible en TACD : le cas de Nathanaël.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Quéré, N., & Legault, V. (2019). *Conception collective d'une ressource numérique au sein d'une ingénierie coopérative : une étude de cas en anglais.* 1er Colloque International sur la Théorie de

l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Quilio S. (2019). *Nécessités et enjeux d'un appareil d'observation commun pour la coopération professeurs-chercheurs dans le contexte de l'ingénierie coopérative Arithmétique et Compréhension à l'École.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Quilio, S., & Martinotti, A. (2019). *Production de « voir-comme » partagés dans un collectif pour la mise en œuvre de résolution de problèmes.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Quilio, S., & Santini, J. (2019). *La mesure dans l'élaboration de la compréhension conceptuelle en didactique des sciences et des mathématiques.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Rayou, P. (2019). *Questions à la TACD.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, La TACD en questions, questions à la didactique, Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Riat, C. (2019). *Vers un approfondissement des catégories de description de la chronogenèse et de la topogenèse : traiter une situation didactique en début de scolarité, quel partage topogénétique entre enseignant et élèves ?* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Riondet, X. (2019). *La TACD et les questions politiques : vers une approche plus matérialiste de la reconstruction de la forme scolaire ?* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Santini, J. (2019). *Sur la notion de jeu épistémique en TACD. Modéliser des objets de comparaison des pratiques didactiques avec les pratiques culturelles.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Scherb, A., & Lecomte, S. (2019). *Une rencontre sensible de sculptures de Bernard Pagès par une appréhension corps-et-graphique.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Sénécail, A. (2019). *Les apports de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique dans l'analyse discursive de situations ordinaires de visites scolaires dans des espaces d'exposition scientifique : Un*

exemple au CE2. 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Sensevy, G. (2019). *Futur de la TACD.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, La TACD en questions, questions à la didactique, Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Sensevy, G. (2019). *Preuve, description, abstrait et concret dans les sciences de la culture.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique, Rennes,* 25 au 27 juin 2019.

Slama Mohamed, F. (2019). *Rapports sociaux au sexe et enseignement de l'EPS : Étude du curriculum en acte d'une étudiante au cours du stage de préparation à la vie professionnelle.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Sognos, S., & Gardiès, C. (2019). *Didactique de l'information-documentation : enseignement et étude de la notion "information" au sein d'une recherche collaborative.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Thépaut, A. (2019). *Ce que l'étude des régulations didactiques révèle du processus de disciplinarisation à l'école maternelle. Étude de cas en éducation physique et sportive à l'école maternelle française.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Tiberghien, A. (2019). *Réactions au congrès.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Toullec-Théry, M. (2019). *Le co-enseignement modifierait-il l'articulation générique/ spécifique des savoirs en jeu lors de pratiques inclusives ?* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Tricot, A. (2019). *Questions à la TACD.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Vanlint, A., & Sirois, P. (2019). *La relation didactique entre chercheurs et enseignants : enjeux et perspectives pour la théorie de l'action conjointe en didactique.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Venturini, P. & Tiberghien, A. (2019). *Contrat didactique, un concept à théoriser plus en profondeur pour modéliser l'action didactique.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Verscheure, I. (2019. *Le concept de positionnement de genre épistémique comme dimension de l'épistémologie pratique du professeur et des élèves.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Vilaine, V. (2019). *Quelle avancée pour l'inclusion des élèves en situation de handicap ? Une activité danse pour quatre élèves d'Ulis en classe ordinaire ou comment chorégraphier "fort".* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Vuillet, Y., Gabathuler, C., Mudry-Bourguinet, J., Carrupt, R., Giglio, M., & Ligozat, F. (2019). *(Re)construction de caractéristiques du didactique en formation à l'enseignement : dynamiques de co-construction d'analyses didactiques.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Wegner, A, & Loquet, M. (2019). *What Epistemic Quality for Equitable Access to Powerful Knowledge? A Case Study of Language Learning in a Primary Classroom in Germany, through the lenses of Bildungsgangforschung and JATD.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

Youinou-Kirche, V. (2019). *La notion de milieu : filiation, évolution au sein de la TACD et étude d'un exemple.* 1er Colloque International sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, *La TACD en questions, questions à la didactique,* Rennes, 25 au 27 juin 2019.

5.2. Autres sources citées dans le texte

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge : Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédée de trois études d'ethnologie kabyle.* Genève : Droz.

Brandom, R. (2009). *L'articulation des raisons : introduction à l'inférentialisme.* Paris : Cerf.

Brousseau, G. (2009). *Le cas de Gaël revisité (1999-2009)*. Doi : http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00582620/

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques.* Grenoble : La Pensée Sauvage.

Brugidou, M., & Moine, M. (2010). *Normes émergentes et stigmatisations. Une analyse comparative à partir des deux questions ouvertes sur les raisons de ne pas trier les déchets et de ne pas faire d'économie d'énergie.* 10th International Conference on Statistical Analysis of Textual Data, Rome, 6 au 11 juin 2010.

Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation & didactique*, *11(2),* 11-29.

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble : La Pensée sauvage.

Collectif Didactique pour Enseigner (2020). *Enseigner, ça s'apprend*. Paris : Retz.

Collectif Didactique pour Enseigner (2019). *Didactique pour enseigner.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Dewey, J. (1938/1993). *Logique. Théorie de l'enquête.* Paris : Presses Universitaires de France.

Douglas, M. (1986). *How Institutions Think*. Syracuse : Syracuse University Press.

Elias, N. (1991). *Trop tard ou trop tôt. Notes sur la classification de la théorie du processus et de la configuration.* Paris : Fayard.

Fleck, L. (1934). *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago : The University of Chicago Press.

Garfinkel, H. (1974). The origins of the term ethnomethodology. In R. Turner (Ed.), *Ethnomethodology*, (pp. 15-18). London : Penguin.

Ginzburg, G. (1989). *Mythes, emblèmes et traces. Morphologie et histoire.* Paris : Flammarion.

Kuhn, T. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.

Larousse. (s. d.). Théorie. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Doi : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/th%C3%A9orie/77735

Le Paven, M., & Lefèvre, E. (2015). Que disent les textes officiels de l'Education Physique et Sportive lorsqu'ils parlent de l'adolescent ? *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique – STAPS, 108,* 37-48.

Lenoir, Y. (2020). Didactique : une approche sociohistorique du concept. *Didactique, 1(1),* 12-39.

Lidar, M., Lundqvist, E., & Östman, L. (2006). Teaching and learning in the science classroom : The interplay between teachers' epistemological moves and students' practical epistemology. *Science Education, 90(1),* 148-163.

Martinand, J.-L. (1986*). Connaître et transformer la matière ; des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques.* Bern : Peter Lang.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. Revue *Française de Pédagogie, 141,* 5-16.

Molette, P., & André, A. (2014). *Tropes©* (version 8.4.2) [Logiciel]. MLG. https://www.tropes.fr/

Paindorge, M., Kerneïs, J., & Fontanieu, V. (2015). Analyse de données textuelles informatisée : l'articulation de trois méthodologies, avantages et limites. *Nouvelles perspectives en Sciences Sociales, 11(1),* 65-92.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant.* Paris : Delachaux et Niestlé.

Putnam, H. (2001). *Enlightenment and pragmatism.* Assen : Koninklijke Van Gorcum.

Ratineau, P. (2014). *Iramuteq©* (version 0.7 alpha 2) [Logiciel]. LERASS. http://www.iramuteq.org/

Rayou, P. & Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie, 188,* 23-38.

Reinert, M. (2018). Alceste (version 2018) [Logiciel]. https://www.image-zafar.com/Logiciel.html

Reinert, M. (1993). Les "mondes lexicaux" et leur 'logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage & Société, 66,* 5-39.

Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation, 27,* 407-429.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1988). Le contrat didactique dans une approche psycho-sociale des situations d'enseignement. *Interactions didactiques, 8,* 63-75.

Sennett, R. (2009). *The craftsman.* London : Penguin.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir.* Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier, (2007) (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes

Sensevy, G., & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de Pédagogie, 141,* 47-56. Lyon : E.N.S. Editions.

Sensevy G., Schubauer-Leoni M.-L., & Mercier, A. (2000), Esquisse d'un modèle de l'action didactique du professeur. *Recherches en didactique des mathématiques, 20-3,* 253-295.

Veyne, P. (1996). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil.

Vincent, G. (1994*). L'éducation prisonnière de la forme scolaire* ? Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels*. Recherches qualitatives, 3 (hors-série),* 243-272.

Wittgenstein, L. (2004/1953). *Recherches philosophiques.* Paris : Gallimard.