



**HAL**  
open science

## L'intérêt du collectif dans la mise en place de nouvelles pratiques: le cas de l'Emile à l'école primaire

Pascale Catoire, Florian Asséré, Sylvie Pomies-Marechal (traductrice)

### ► To cite this version:

Pascale Catoire, Florian Asséré, Sylvie Pomies-Marechal (traductrice). L'intérêt du collectif dans la mise en place de nouvelles pratiques: le cas de l'Emile à l'école primaire. *Etudes en didactique des langues*, 2023, De l'individu au collectif / From the individual to the collective, 41, pp.7-23. hal-04715031

**HAL Id: hal-04715031**

**<https://hal.science/hal-04715031v1>**

Submitted on 30 Sep 2024

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

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

# L'intérêt du collectif dans la mise en place de nouvelles pratiques: le cas de l'Emile à l'école primaire

Pascale *CATOIRE*

Docteure en Sciences du Langage, Laboratoire Ercaé, Université d'Orléans

Florian *ASSERÉ*

Ingénieur d'études au laboratoire Ercaé (Université d'Orléans) et jeune  
docteur associé au laboratoire CIRCEFT-ESCOL (Université Paris 8)

Sylvie *MARÉCHAL*

MCF en civilisation britannique, Laboratoire Remelice, Université d'Orléans

---



## Introduction

L'Emile, défini par Gabillon (2020) comme “Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère” et qui, en anglais, apparaît sous le terme de CLIL (Content Language Integrated Learning), a été introduit en Europe et en France dans les années 1990. Il a été influencé par les idées du mouvement post moderniste des années 1980 qui ont amené à penser l'apprentissage des langues non pas comme obéissant à une théorie, mais comme un ensemble complexe de relations non prévisibles, complexes et créatives, qui varient en fonction des contextes. Ainsi, la didactique de l'Emile n'est pas stabilisée et peut varier en fonction de l'âge, des programmes scolaires, de la durée et de l'intensité de l'exposition, du niveau langagier des apprenants (*ibid.*).

L'Emile est aujourd'hui assez répandu en France dans l'enseignement secondaire où il prend souvent l'appellation de DNL (Disciplines Non Linguistiques), mais ne se développe à grande échelle que depuis 2020 dans l'enseignement primaire, où il constitue donc, pour la très grande majorité des professeurs des écoles, une pratique innovante. Mettant en œuvre une volonté politique de développer la mobilité, l'ouverture européenne et internationale, le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Jean-Michel Blanquer, a en effet demandé que soit créée, dans chaque département de France, au moins une école à parcours renforcé (dite “école Emile”) qui mette en œuvre un enseignement *de* langue étrangère et *en* langue étrangère (Emile), d'une durée minimale de trois heures par semaine et pouvant aller jusqu'à la moitié de l'horaire scolaire total des élèves (MEN, 2020). Si des ressources institutionnelles existent pour guider les enseignants qui

innovent en adoptant l'approche Emile (*ibid.*), l'absence de didactique stabilisée de l'Emile (Beacco, 2019) devrait amener les enseignants à travailler collectivement pour confronter leurs points de vue et trouver des pistes d'action.

Dans le cadre d'un AMI (Appel à Manifestation d'Intérêt) soutenu par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et l'académie d'Orléans-Tours, nous avons été amenés à constituer un groupe composé de quatre chercheurs, dont trois sont également formateurs en Inspé (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) et cinq enseignants de primaire, dont une conseillère pédagogique en langue vivantes. Enseigner les mathématiques, l'EPS (Éducation Physique et Sportive), les sciences, la géographie en anglais constituait une pratique nouvelle pour ces professeurs des écoles. Pour répondre à l'appel à projets, la communauté s'est donnée comme objectif de produire des supports de classe ou de formation, afin de disséminer les connaissances acquises par la communauté sur la pédagogie de l'Emile.

Nous appuyant sur l'analyse des échanges verbaux du groupe et les propos de deux membres en particulier, nous cherchons, dans cet article, à voir comment et pourquoi le collectif peut se mettre en place, quels bénéfices en tirent les enseignants en termes de développement personnel et professionnel, quels obstacles peuvent le limiter et en quoi ces obstacles révèlent des freins à la mise en place de pratiques pédagogiques innovantes dans le contexte institutionnel français.

## Cadre théorique

Le principe des écoles Emile créées par le ministère depuis 2020 prône le "modèle de l'établissement mobilisé" (Dupriez, 2010) et plus largement un travail collectif défendu par les textes institutionnels depuis la création de la notion de "communauté éducative", dès la loi d'orientation de 1989 (Gibert, 2018). Les verbes qu'on retrouve dans le "Guide Emile" en sont le témoin: "rencontrer et échanger avec les collègues", "préparer très en amont le projet et engageant les équipes", "prévoir très tôt les critères d'évaluation de la qualité et de la réussite du projet", "organiser dès le démarrage du projet une information" (MEN, 2020: 8). Ces expressions insistent bien sur le fait que la mise en œuvre de l'Emile doit se faire dans un cadre collectif et organisé. Cependant, comme l'énonce Dupriez (2010) plusieurs rapports montrent que le travail collectif des enseignants est un récit mythique, "une histoire qu'on nous raconte, qui commence à s'inscrire dans l'univers scolaire, qui est porteuse d'un projet symbolique, mais qui n'est pas complètement vraisemblable". En effet, les recherches et rapports français (Dupriez, 2010; Davidenkoff, 2015; Longuet, 2022) comme internationaux (OCDE, 2013) montrent que l'exercice du métier d'enseignant reste très individuel. Les enseignants français restent très attachés à leur liberté individuelle et pédagogique (Meirieu, 2021) et collaborent le plus souvent de manière informelle (Gibert, 2018). De même, alors que les pratiques innovantes, telles que l'Emile en école primaire, sont fortement encouragées par l'institution scolaire (WatreLOT, 2017), cela se fait généralement à moyens constants voire décroissants, ce qui peut amener les enseignants à se montrer dubitatifs face à ces innovations (Barrère, 2017).

Pour travailler sur l'Emile qui représentait une approche nouvelle pour les

enseignants du primaire du groupe, nous avons cherché à mettre en place une communauté pluriprofessionnelle de pratique, puisqu'elle est composée de chercheurs, cadres de l'Éducation nationale, enseignants. En effet, d'après Bryk (2017), ce type de communauté pluriprofessionnelle peut représenter une alternative pour apporter des solutions innovantes capables de prendre en compte les questions pratiques et pragmatiques des enseignants, en évitant d'imposer une innovation toute faite, apportée par l'institution et la recherche.

Dans une communauté de pratique, la question de la posture des chercheurs est centrale. Comme l'explique Sensevy (2011) avec la TACD (Théorie de l'Action Conjointe en Didactique), il est nécessaire, pour faire fonctionner ce collectif, de respecter trois principes: le principe de symétrie, de fins communes, du respect des différences. Enseignants, représentants de l'institution et chercheurs sont tous "ingénieurs". En respectant ces principes pour mettre en place la TACD et en favorisant la création de supports collectifs, les enseignants peuvent développer ensemble de nouvelles compétences professionnelles et didactiques. La théorie de la genèse documentaire illustrée ci-dessous montre que si les enseignants modifient des ressources (processus d'instrumentalisation), cette création aura des effets sur leurs connaissances et modes de travail (processus d'instrumentation).

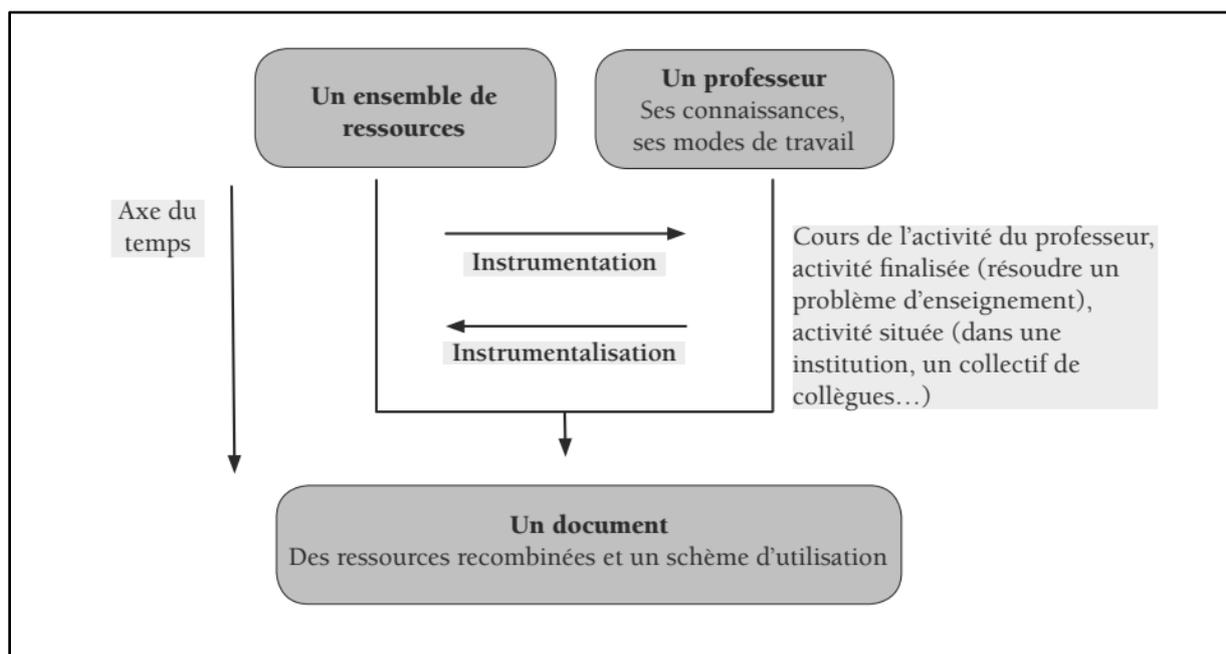


Figure 1 – Représentation schématique de la genèse d'un document, Gueudet & Trouche (2008: 12)

À partir de ce cadre théorique, après avoir vu comment la communauté s'est mise en place, nous nous demanderons quels bénéfices les enseignants ont pu retirer de ce travail collectif, quelles compétences ont pu être développées, quels freins ont été rencontrés dans la mise en place des pratiques innovantes.

## Méthodologie

La communauté Émergences est une communauté de pratiques au sens défini par Wenger *et al.* (2002) c'est-à-dire un groupe d'individus qui interagissent de

manière régulière autour d'une pratique commune qui les intéresse. Le groupe a été constitué à travers les liens d'un chercheur avec une conseillère pédagogique en langue vivante, tous deux ayant déjà travaillé autour de l'approche Emile; le conseiller accompagnait pour l'année un groupe de quatorze professeurs des écoles volontaires pour mettre en place cet enseignement dans leur école, tout d'abord lors d'un stage Erasmus en Irlande en 2022, puis un stage de formation en France de deux semaines. Lors d'une rencontre ultérieure à ce stage, les chercheurs sont venus présenter leur projet pour constituer la communauté de pratique; quatre professeurs des écoles, auxquels nous attribuons des prénoms fictifs, se sont portés volontaires pour l'intégrer: Léonie est en début de carrière, Annie est en fin de carrière, Mathieu et Céline sont en milieu de carrière. Deux autres enseignantes, Sarah en début de carrière et Coralie en milieu de carrière, connues par la conseillère pédagogique pour leur intérêt pour l'Emile, ont été sollicitées et se sont portées volontaires pour intégrer le groupe. Les enseignants sont tous volontaires pour mettre en œuvre l'Emile. Trois d'entre eux enseignent en cycle 2 et 3, en anglais, une enseigne en cycle 1, en espagnol et anglais. Ils estiment que leur niveau d'anglais se situe entre B1 et B2.

Lorsque nous avons constitué cette communauté, nous avons en tête les principes des communautés de pratique et de la TACD et avons œuvré pour que praticiens et chercheurs, avec nos différentes compétences, travaillions ensemble à l'analyse du vécu, partagions des fins communes (la production de séances ou de formation), et assumions les différences (l'expérience des chercheurs, des enseignants les plus avancés est reconnue en tant qu'expertise particulière pouvant nourrir le travail de conception).

Trois regroupements de trois heures de la communauté ont eu lieu dans cette première partie de l'année 2023. Le premier, au mois de mars, avait pour objectif de connaître les motivations des uns et des autres pour la mise en œuvre de l'Emile, ainsi que de fixer des objectifs de production pour la communauté. Le deuxième, au mois de mai, devait permettre d'échanger et de créer des séances en Emile, qui seraient testées en classe par les enseignants du groupe. Le troisième, au mois de juin, devait analyser ces séances et de fixer le cadre de travail de l'année suivante, pour parvenir à l'objectif de la communauté, à savoir la conception de séances et / ou supports de formation. Trois membres du groupe ont également assisté à un séminaire académique en juin, organisé par les chercheurs de la communauté en partenariat avec l'Inspé, où étaient présents 54 enseignants, en majorité issus du primaire, deux chercheuses étrangères, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs et des formateurs Inspé. Trois visites dans les classes des enseignants de la communauté ont également pu être effectuées par les chercheurs durant cette période, dont deux ont été filmées. Les visites de classe et la possibilité de visionner les films ont créé une "zone partagée" telle que décrite par Morissette (2013), c'est-à-dire un lieu où, ensemble, chercheurs et praticiens se côtoient dans l'action et tentent de saisir par l'observation les logiques d'action qui sous-tendent la pratique. Les films produits pourront également servir ultérieurement de supports de formation créés collectivement dans le cadre de l'AMI.

La méthode utilisée a été proche de celle des *focus groups*, qui est particulièrement appropriée au départ d'une recherche pour faire émerger idées et hypothèses (Markova, 2003); elle est donc adaptée au fait qu'il n'y a pas de méthodologie théorisée de l'Emile (Beacco, 2019), ce qui est d'autant plus vrai en primaire puisqu'il s'agit d'un dispositif qui n'a été déployé à grande échelle que récemment. Les *focus groups* constituent "des communications socialement situées, où les participants négocient des significations, créent de nouvelles significations et produisent la diversité et la divergence des opinions, ainsi que leur consensus" (Markova, 2003: 221). Afin de comprendre comment et pourquoi les enseignants mettaient en place des séances Emile, nous leur avons demandé lors du premier regroupement d'explicitier les raisons qui les avaient amenés à cette pédagogie, ainsi que les difficultés et questions rencontrées et les solutions qu'ils avaient pu éventuellement trouver. Selon le principe de la TACD, nous sommes peu intervenus et avons laissé les échanges se dérouler avant de proposer l'objectif de l'AMI (production de contenus), auquel les enseignants ont adhéré. Afin de comprendre leur engagement dans le collectif, nous avons également demandé ce qui les motivait pour participer au groupe Émergences. Ces échanges ont été complétés par des entretiens individuels menés avec deux membres de la communauté de pratique, Léonie, l'enseignante la plus engagée et la plus jeune du groupe (27 ans) et la conseillère pédagogique en langues vivantes, âgée de 47 ans.

Nous postulons que le discours façonne la pensée et que le sens peut émerger à travers les échanges durant le *focus group*. C'est également ce que soutiennent Bigot & Cadet (2011) qui montrent que les propos que les enseignants tiennent sur leur pratique peuvent non seulement éclairer leur agir et les modalités de constitution de leur répertoire didactique, mais aussi faire évoluer ces compétences didactiques. Nous avons ainsi émis l'hypothèse que les enseignants développeraient de nouvelles compétences didactiques lors des échanges verbaux, que nous pourrions repérer à travers l'analyse des discours. Nous postulons enfin, comme le souligne Morrissette (2013) que le travail collaboratif entre chercheurs et enseignants peut constituer une médiation entre savoirs issus de l'expérience et issus de la recherche afin de produire des connaissances pour la communauté scientifique (ici sur les leviers et freins qui amènent à s'engager dans une pratique innovante comme l'Emile).

Il a été proposé aux participants de filmer les temps de regroupement, ce que certains enseignants ont refusé; les membres du groupe ont néanmoins accepté d'enregistrer en audio les débats du troisième regroupement. Les *verbatim* qui seront exposés ici ont donc été relevés à la main par les quatre chercheurs du projet pour les deux premières séances et transcrits pour la troisième séance.

## Résultats

*De la mise en place d'une démarche individuelle Emile à une communauté de pratiques Emile: un entrain collectif valorisant*

Les enseignants ont pu évoquer les raisons diverses de leur engagement dans la communauté Emergences: Mathieu a déclaré participer à cette communauté parce qu'il ressentait une sorte de "dette" envers l'Éducation nationale qui lui avait subventionné un stage à l'étranger. Léonie a déclaré s'engager pour "échanger", parce que la recherche l'intéresse: "la théorie éclaire toujours la pratique". Pour Sarah, le groupe lui permettrait de se "donner un coup de pied aux fesses". Quant à Annie, elle cherche dans ce groupe "des idées, de l'aide".

Le collectif ne se décrète pas, les pratiques ne changent pas par la mise en place d'un dispositif institutionnel, comme le fait remarquer la conseillère pédagogique, en décrivant le fonctionnement des écoles Emile qu'elle visite: "C'est ça qui est vraiment très surprenant; c'est de voir les enseignants travailler individuellement pour faire finalement la même chose". Dans l'entretien, elle nous dit que cette solitude est aussi la sienne.

Je suis seule parce que je suis la seule conseillère pédagogique langue vivante dans le département; après, dans l'académie, il y en a un par département mais c'est très compliqué de travailler ensemble, alors parfois on s'échange nos projets et on les réadapte, mais c'est pas une construction collective. La communauté Émergences, moi je trouve ça hyper enrichissant à tout point de vue, au niveau des connaissances, des compétences. Pour moi c'est important, j'ai l'impression de ne pas être seule dans ma mission, j'appartiens à une communauté. Et pour moi c'est important, en fait je me sens... j'appartiens à un groupe et ça me fait juste du bien.

Léonie, qui s'est formée, a passé la certification DNL et s'est engagée dans l'Emile depuis deux ans au sein de l'école où elle a été affectée, témoigne que le sentiment de solitude vient aussi d'un manque de reconnaissance sociale, dont la profession souffre aujourd'hui (Farges, 2011):

La reconnaissance des pairs et de la hiérarchie, c'est très important, ça compte beaucoup. Après, la reconnaissance au niveau du statut j'avoue qu'elle manque; dans n'importe quelle entreprise privée, si quelqu'un a une certification en plus, des compétences en plus, les met en œuvre et commence à former des collègues, il y a forcément une prime quelque part.

La mise en place d'une communauté dans laquelle les enseignants sont volontaires semble la plus à même d'amener ceux-ci à échanger des expériences, trouver ensemble des solutions et modifier leurs stratégies d'enseignement en s'impliquant, et non en subissant le travail collectif comme cela peut parfois être le cas dans un projet d'établissement ou dans une formation. Léonie exprime le bénéfice qu'il y a à s'engager volontairement dans un groupe de travail: "Dans les formations classiques, le sujet est imposé, autant pour les formateurs que pour ceux qui reçoivent la formation. Alors que là [dans la communauté Émergences], on sait pourquoi on vient".

Questionnée sur l'apport que représente la communauté de pratique, la

conseillère pédagogique montre qu'elle a intégré des principes de la TACD.

Les groupes de travail qu'on peut avoir, l'idée c'est l'échange de pratiques; en fait, ça permet vraiment aux enseignants... alors peut-être moins pour moi, mais moi ça me permet de voir comment ils raisonnent, comment ils réfléchissent pour mettre en place des séances., et notamment sur des séances Emile.

Participer à une communauté de pratique, c'est une manière de profiter de la dynamique de groupe. C'est le cas de Sarah, qui enseigne dans une école rurale non labellisée "Emile", qui dit au premier regroupement qu'elle est venue pour se "mettre un coup de pied aux fesses, pour en faire plus, pour essayer". C'est également le cas d'Annie, qui enseigne dans une école "Emile" en milieu urbain et déclare: "Je ne fais pas toujours de séances Emile, prise par les contraintes des autres projets. Faire partie d'un groupe m'oblige, me motive".

S'engager dans une communauté de pratique, c'est aussi une occasion de faire connaître son travail, d'être reconnu par les autres, d'obtenir une reconnaissance sociale qui fait défaut et entraîne potentiellement un sentiment d'isolement. Dans ces conditions, les enseignants ont d'autant plus besoin du groupe et de l'institution pour légitimer leurs pratiques pour l'instant peu reconnues. En s'engageant dans la communauté, Léonie a pris confiance, a pu parler de son travail dans son école, mais a aussi pu être reconnue au-delà de l'école par les chercheurs, d'autres enseignants, auprès de l'Inspé où travaillent les chercheurs de la communauté:

Je suis reconnue des parents, et ça, ça compte aussi. Les enfants me remercient, une étudiante de l'Inspé qui faisait son mémoire sur Emile est venue dans la classe, elle leur a posé la question et ils ont été hyper reconnaissants, j'ai eu plein de réponses très chouettes qui montrent que ça avance dans leur tête. Je suis reconnue aussi par les autres collègues qui vont me demander de l'aide, qui vont demander si on peut construire des choses ensemble, des collègues d'autres écoles qui viennent dans la classe pour regarder [...] La valorisation de la hiérarchie c'est bien aussi, c'est une tape dans le dos "super continue".

Les enseignants témoignent également de leur besoin et de leur plaisir à échanger avec des collègues. Le succès du séminaire Emile, où 54 collègues se sont inscrits volontairement, prenant sur leur temps personnel et venant sur leurs fonds propres de toute l'académie, en est un indice. Un questionnaire a été proposé aux participants suite au séminaire. À la question ouverte "Qu'avez-vous préféré dans ce séminaire?", la réponse la plus importante, pour 45% d'entre eux, se concentre autour de la thématique "échange, partage d'expérience". Lorsqu'elle compare ses nouvelles fonctions au temps où elle était enseignante en école, la conseillère pédagogique explicite ce besoin d'échanges: "Parfois ça me manque, ça me manque de partager, d'échanger, de construire avec; parce que je trouve qu'on va plus loin". Ces échanges semblent importants car ils rassurent les enseignants; tenter une nouvelle forme d'enseignement, *a fortiori* dans une langue étrangère qu'ils ne maîtrisent pas complètement, c'est prendre des risques et sortir de sa zone de confort. Comme l'exprime Léonie, "Il faut des gens motivés, des gens qui ont envie de se remettre en question". Alors que ces enseignants (tous ayant au minimum cinq années

d'enseignement) maîtrisent les gestes professionnels, ils osent se lancer dans un enseignement pour lequel ils savent qu'il faut accepter de tâtonner.

L'entraîn collectif vient également du partage de buts tels que développer les compétences et la motivation des élèves, communs à la plupart des enseignants, (Granjeat, 2011). Les membres de la communauté ont à plusieurs reprises témoigné des progrès de leurs élèves, justifiant ainsi leur recours à l'Emile, et motivant les autres à le poursuivre. Coralie exprime ainsi la satisfaction de voir progresser ses élèves.

C'était la première fois que je fais des sciences en langue étrangère, et je le referai parce que vraiment, incroyable, ils m'ont bluffée. C'est des enfants qui ne savent pas se tenir assis sur une chaise 5 minutes; là tous concentrés, ils ont participé. J'ai trouvé ça super parce qu'ils ont réussi à acquérir des notions de sciences, à leur niveau.

### *Développer de nouvelles compétences didactiques*

Les membres d'une communauté de pratiques possèdent des expertises différentes et l'action conjointe en didactique permet de résoudre des problèmes, des dilemmes, de répondre à des questions professionnelles et de développer des compétences didactiques. Rappelons que les enseignants du primaire étant par nature polyvalents, la question de la collaboration entre l'enseignant de langue et l'enseignant d'une discipline, cruciale dans l'enseignement secondaire (Abou Samra, 2020), ne se pose pas ici. En revanche, les professeurs des écoles doivent composer avec des connaissances didactiques de différentes disciplines, parfois instables puisqu'ils n'en sont pas spécialistes. Ces didactiques (ou les représentations que les enseignants en ont) peuvent parfois entrer en tension. Ceci a été le cas dans notre groupe lorsque les enseignants expriment à plusieurs reprises leur questionnement sur l'usage du français et de l'anglais dans les séances Emile. Le discours institutionnel insiste sur le fait que le cours de LVE (Langue Vivante Étrangère) doit se dérouler en langue cible; nous le trouvons, par exemple, dans le guide du MEN (2020: 34), au chapitre "La langue vivante étrangère comme outil de communication à l'école".

Dès le début de son apprentissage, l'élève peut faire l'expérience de la langue vivante étrangère comme outil de communication efficace, en réception bien sûr, mais aussi en production. Pour favoriser la mise en œuvre d'un projet d'école accordant une priorité à l'utilisation de la langue vivante étrangère pour communiquer et apprendre, les professeurs sont invités à introduire dans leurs pratiques d'enseignement des formulations et des consignes en langue vivante étrangère.

Or, cette injonction crée, chez les professeurs des écoles, une inquiétude que nous avons entendue dès le premier regroupement. Les enseignants disent se sentir obligés de passer par le français pour expliciter leurs propos aux élèves. De même, l'Emile inclut un travail sur une autre discipline, souvent les mathématiques, dont la complexité nécessite parfois de repasser au français. La présence de la conseillère pédagogique et des chercheurs qui apportent leur expertise en explicitant la différence entre la didactique du cours de LVE et la didactique de l'Emile rassure. La conseillère pédagogique rappelle que la LVE vise des objectifs de développement langagier, tandis que la didactique de l'Emile vise des objectifs disciplinaires avant

tout. Comme le présente Coyle (2005), en développant la langue de l'apprentissage et pour l'apprentissage, l'Emile développe la langue à travers l'apprentissage. Lors du deuxième regroupement, un chercheur évoque Berthoud, Gajo & Serra (2005), montrant que l'alternance entre les deux langues peut être didactisée et ainsi être source d'apprentissage pour les élèves. Le groupe avance vers un consensus: on pourra utiliser le français pour introduire le concept, et la langue étrangère sera davantage adaptée pour les parties du programme où on revient sur des concepts. Ceci permet de résoudre une autre difficulté qui avait été évoquée lors du premier regroupement, à savoir le temps qui serait perdu si on devait reprendre en anglais des cours d'abord faits en français. Grâce aux échanges et à l'apport des experts, les enseignants concluent que l'Emile ne consiste pas à dupliquer un enseignement, mais à faire des choix sur des parties de programme qu'on fera en français ou en langue étrangère. Cet échange vient ainsi répondre à la question de Sarah:

Moi, je sais pas... dans quelle langue on doit faire la phase d'institutionnalisation? Il faut bien que les élèves aient le vocabulaire spécifique à la leçon dans les deux langues, non?

Les enseignants comprennent que les élèves devront effectivement connaître le vocabulaire spécifique à la discipline dans les deux langues (Coyle, 2005). Pour le formaliser, Coralie propose alors de consacrer une double page de cahier à la leçon: la page de gauche fera apparaître une trace écrite et le vocabulaire en langue étrangère, tandis que la page de droite ne proposera qu'un simple rappel du vocabulaire en français, la trace écrite ayant été probablement faite antérieurement, lorsque le concept a été abordé en langue 1.

La difficulté à trouver le vocabulaire anglais adéquat pour mener des séances Emile est un autre problème crucial exprimé par les enseignants: il ne s'agit plus du vocabulaire quotidien qu'on utilise en classe de LVE en primaire, mais d'un vocabulaire spécifique aux notions des disciplines enseignées. L'expérience et l'expertise de certains membres du groupe amènent à s'échanger différentes astuces: les enseignantes Céline et Léonie montrent les sites anglophones sur lesquels elles trouvent des ressources; une des chercheuses, également enseignante d'anglais, propose une procédure, en passant par un traducteur, "DeepL" ou "Linguee", pour voir le mot dans un contexte, puis en écoutant le mot dans des situations d'énonciation différentes grâce au site "YouGlish".

Lors du troisième regroupement, les enseignants ont également été amenés à débattre sur la place de l'écrit dans la didactique de l'Emile. Le groupe a pu développer des compétences didactiques, résolvant la tension existant entre didactique de l'Emile et didactique des LVE, car les instructions officielles nationales insistent, en effet, sur le fait de ne pas passer par l'écrit pour l'apprentissage de la LVE (MEN, 2020). On peut voir un consensus se créer au cours de ce débat, dont un passage est transcrit ci-dessous.

*Céline – Le fait de parler quotidiennement, ça débloque, par le jeu. Rester à l'oral. La priorité est de les faire sortir de leur zone de confort. C'est vrai que le fait qu'on passe pas par l'écrit, ils sont juste dans le jeu, il n'y a pas de blocage, ils disent "ah tiens là, je peux parler", c'est juste fun, c'est amusant.*

Annie – Ça, ça devrait être l'objectif de l'école primaire.

Coralie – Je pense que l'objectif, oui, c'est de leur donner envie, sortir de leur zone de confort.

Sarah – Oui, mais moi je pense que l'écrit donne du sens à l'oral, ça aide à mémoriser, pour la syntaxe, ça permet de toucher les élèves qui n'osent pas parler. Dans le “mystery number”, je n'oblige pas à écrire, mais j'en ai qui le font systématiquement; et en fait ils écrivent car ils en ont besoin, ils entourent, tout ça.

Coralie – Pour aider à comprendre oui, mais [l'écrit] c'est pas un objectif, d'écrire le mot sans fautes.

Groupe – Ah oui oui.

Léonie – Pour moi c'est leur mettre le pied à l'étrier, les préparer pour la 6<sup>ème</sup>.

Conseillère pédagogique – Pour l'avoir fait moi-même dans ma classe, on avait fait un “guess who” en fait moi je me suis rendu compte en mettant en place cette séance d'écriture en anglais que je voyais ce qui leur manquait en français. Comme ils étaient plus guidés, il fallait donner des amorces, ils étaient plus en réussite.

Céline – Oui, moi pareil, d'eux-mêmes ils écrivent sur l'ardoise mais je vais pas regarder l'orthographe par exemple.

On voit dans cet échange de nombreuses marques de généralités (en italiques) et l'usage du présent de généralité qui posent ce que les enseignantes tiennent pour des savoirs; les prises de position personnelles (“je pense”, “moi”) montrent sans doute une appropriation de ces savoirs didactiques par les enseignantes.

Les regroupements sont l'occasion de partager des activités ou des séances testées par des enseignants du groupe et de construire des compétences professionnelles et didactiques en les analysant. Plus que les sites qui proposent des séances en Emile clé en main, les enseignants font confiance à un collègue du groupe lorsqu'il dit que “ça marche” lorsqu'il explicite comment il a construit sa séance. Ainsi le jeu du *mystery number* proposé par Céline au deuxième regroupement<sup>1</sup> a été, par la suite, mis en œuvre par deux autres enseignantes, Annie et Sarah. En se basant sur la théorie de la genèse documentaire présentée par Gueudet & Trouche (2008), on peut ainsi conclure que le regroupement a bien amené à l'appropriation d'une ressource, et donc au développement de compétences professionnelles. Annie avait, dans un premier temps, fait remarquer que cette activité serait “trop compliquée” pour ses élèves; elle a su, soit l'adapter et créer ainsi une nouvelle ressource (processus d'instrumentalisation) ou bien modifier sa conception de la difficulté (processus d'instrumentation). Sarah a complexifié l'activité en l'adaptant à une leçon sur les nombres décimaux (processus d'instrumentalisation). Annie avait également montré l'appropriation d'une ressource au cours du deuxième regroupement, où elle déclarait: “Je vais partir de ce que Léonie a fait, mais je vais simplifier”. La production de séances ou supports de formation que le groupe s'est fixé comme objectif pour la prochaine année aussi participer du processus d'instrumentalisation.

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'un rituel proposé aux élèves tous les jours, pour les amener à deviner un nombre à partir d'une devinette de type “I have 2 digits, I am odd, I am less than 25” ou bien “The sum of my 3 digits is 10. My first and my second digits are equal. All my digits are even”.

Les échanges ont également fait évoluer les compétences didactiques des enseignants, lorsqu'ils se sont posé la question des disciplines à enseigner en Emile. Lors du deuxième regroupement, le groupe arrive rapidement à une conclusion commune qu'on peut choisir la géographie car elle évoque le voyage et la langue étrangère, mais qu'on devrait écarter l'histoire car "c'est l'histoire de notre pays, donc ça n'a pas de sens". Les disciplines les plus plébiscitées par le groupe sont finalement celles qu'on trouve le plus fréquemment en Emile en école primaire, qui s'appuient sur le jeu et la manipulation: les mathématiques et l'EPS. Ainsi, Céline dit:

Ils manipulent, ils ne voient pas qu'ils parlent la langue. C'est bluffant, parce qu'ils font des maths et ont l'impression de faire un jeu.

Mathieu justifie son choix de la géométrie pour pratiquer l'Emile parce que:

C'est plus simple, plus concret, ils doivent manipuler; ou l'EPS car ils bougent, c'est naturel, tout de suite ça fait sens, ils aiment manipuler; le compas en CE1, ils sont tous fous.

Céline et Mathieu semblent s'appuyer sur leurs connaissances didactiques générales pour les appliquer à l'Emile: les élèves jeunes ont besoin d'être en activité et passer par une approche kinesthésique et ludique pour être motivés et s'engager dans la tâche. D'autres enseignants ont pu développer de nouvelles compétences en observant puis réfléchissant avec le groupe sur la démarche à mettre en place pour aborder une séance en Emile, comme l'exprime Sarah après avoir revu le film de sa séance.

Je me rends compte que j'ai passé beaucoup plus de temps à chercher comment donner les moyens aux élèves; je me suis demandé de quels mots et formulations ils auraient besoin pour jouer à la marchande et pratiquer les nombres décimaux. Il a fallu que j'organise ça en amont, qu'on travaille ces formulations en LVE avant de pouvoir les utiliser dans le cours Emile en maths. En fait j'ai beaucoup plus travaillé sur les prérequis que dans mes cours de maths en français.

Abou Samra (2020) rappelle que cette prise en charge assumée de la dimension langagière de la matière enseignée montre que les enseignants se constituent une didactique de l'Emile en identifiant les énoncés spécifiques à faire produire à leurs élèves et donc les genres de discours spécifiques à la discipline et au domaine enseigné. On est bien dans une approche intégrative de la langue qui sert la discipline autre. On voit également ici que Sarah a pu développer des compétences professionnelles de réflexivité, en se questionnant sur sa pratique, mais aussi sur le rôle de chacune des deux disciplines.

### *Comprendre les freins institutionnels aux pratiques innovantes*

Le fonctionnement par communauté de pratiques présente aussi l'avantage de comprendre les freins concrets exprimés par les enseignants lorsqu'il s'agit de mettre en place une pratique innovante (Bryk, 2017) et de ne pas les limiter à une forme de mauvaise volonté des enseignants.

Le temps nécessaire à la mise en œuvre de cet enseignement de type Emile a été le facteur décourageant le plus fréquemment mis en avant par les enseignants; rechercher du vocabulaire spécifique, s'interroger sur les prérequis nécessaires pour

que la langue étrangère ne soit pas un obstacle pour les élèves, traduire des supports de cours du français à l'anglais ou, à l'inverse, s'approprier des supports anglophones et leurs méthodes différentes (en mathématiques par exemple), nécessite un temps de préparation supplémentaire.

La séquence Emile nous prend plus de temps que si c'était en français, parce qu'on a besoin de faire passer les choses en anglais donc on vérifie la compréhension des phrases, on vérifie le vocabulaire, "c'est bon t'as compris, t'es toujours avec moi", ça prend du temps et, du coup, on boucle rarement la séance parfaitement. Alors la question qui m'a été posée par une inspectrice il y a deux semaines, c'était au niveau de l'emploi du temps, on doit avoir un quota horaire par matière, tant de français par semaine. C'est complètement idyllique, entre nous. Dans les faits on fait ce qu'on peut, on connaît notre programme, on rattrape derrière.

Selon l'enquête de l'Insee, 30% du temps de travail déclaré des enseignants du 1<sup>er</sup> degré (13h) est dévolu à la préparation des cours. Ce chiffre monte à 20 heures pour les jeunes enseignants, qui s'ajoutent aux 25,5 heures hebdomadaires de cours et aux 5,5 heures pour d'autres tâches en lien avec la communauté éducative<sup>2</sup>. Les observations de la conseillère pédagogique confirment d'ailleurs que la question du temps disponible est problématique pour beaucoup d'enseignants. "Je trouve qu'ils subissent leur classe... à cause de cette préparation qui leur prend trop de temps; ils ont le sentiment d'être surchargés". Or, comme le montre Lezeau (2019), le choix du temps à consacrer à son travail et à sa famille crée des tensions de plus en plus fortes chez les enseignants du 1<sup>er</sup> degré, car leur temps de travail reste mal défini par l'institution alors même que de nouvelles exigences institutionnelles pèsent sur eux. La majorité des enseignants du premier degré sondés dans son étude arbitrent en faveur du temps professionnel, mais indiquent que cela crée un conflit entre temps personnel et temps professionnel qui pèse sur leur ressenti face à ce travail supplémentaire.

Nous avons vu plus haut que s'engager dans un enseignement de type Emile suppose, pour les professeurs des écoles, d'accepter de sortir de leur zone de confort et d'être exposés. L'Éducation nationale française, centralisée et fonctionnant de manière normative et descendante (Dubet, 2002), contribue à la peur du jugement qui freine la prise de risques. Ceci s'exprime de nombreuses fois dans les paroles des enseignants du groupe, et explique les réticences à s'engager dans le collectif, à produire, à partager. Sarah présente ainsi son travail:

Je construis pas des choses bien préparées, c'est au feeling. C'est pas très préparé, pas très cadré; je fais l'Emile avec le théâtre, les sciences, dans des temps informels.

Les enseignants présentent une forme de culpabilité à plusieurs reprises dans les regroupements. Léonie dit "J'avoue, j'ai rien fait pendant les vacances [...] Je fais pas de l'Emile là, j'avoue". Annie ajoute que ses difficultés à se lancer en Emile sont dues à sa crainte quant à sa maîtrise de l'anglais, "de ne pas avoir le mot juste, de me tromper de mot". Au cours du deuxième regroupement, lors du temps de travail sur

---

<sup>2</sup> <https://www.education.gouv.fr/les-enseignants-du-premier-degre-public-declarent-travailler-44-heures-par-semaine-en-moyenne-6479>.

les séances à tester par le groupe, Céline se tourne vers un chercheur et demande “Qu’est-ce que vous attendez? Un truc carré?”, montrant qu’elle se représente ce temps de travail collectif plus comme une séance de formation, qui doit répondre à une prescription, que comme une ingénierie coopérative. Lorsque nous, chercheurs, avons proposé d’aller en classe observer et filmer, malgré les précautions que nous pensions avoir prises en expliquant qu’il ne s’agissait pas de porter un jugement mais de se nourrir mutuellement de ce que nous pouvions observer pour ensuite construire collectivement, seule Léonie a accepté d’emblée, en expliquant qu’elle aimait la critique. Sarah a accepté notre venue plus tardive, en expliquant que “ce sera possible lorsque j’aurai travaillé la séquence; pour l’instant je ne suis pas prête”. Il a été nécessaire d’insister un peu pour que Mathieu, Céline et Coralie proposent d’ouvrir leur classe, après le deuxième regroupement, mais sans être filmés. Annie nous a conviés dans sa classe, mais en dehors du temps face aux élèves. Lors du troisième temps, alors que nous rappelions à une enseignante son évolution en comparant ses paroles à celles que nous avions relevées trois mois plus tôt, Céline s’exclame: “Ah, mais tout est enregistré ici!”

Le rapport de co-construction avec les enseignants amène aussi à discuter certaines limites des injonctions institutionnelles parfois portées par les chercheurs et formateurs, comme la tension que nous avons évoquée plus haut entre la didactique institutionnelle des langues vivantes, qui préconise de rester dans la langue cible, et celle de l’Emile. La présence de chercheurs qui explicitent la tension dans l’aspect pragmatique du travail enseignant rassure. Le groupe s’autorise ainsi à remettre en question des injonctions institutionnelles portées par les enseignants et formateurs, mais cherche une validation institutionnelle car les enseignants disent fréquemment “Je ne sais pas si je fais de l’Emile, là”. Dans cette tension entre bousculement institutionnel et innovation, le fait de côtoyer des chercheurs et formateurs dans un cadre plus horizontal peut rassurer les enseignants et montre finalement que les tendances pédagogiques sont aussi le lieu de débats.

Des freins provenant de l’institution qui porte le collectif sont également apparus. Avec l’AMI, l’Éducation nationale promeut paradoxalement le travail collectif en le finançant et en le soutenant, mais elle donne, en même temps, un temps limité à ce financement et un objectif concret de production. Au cours des trois regroupements, nous avons réalisé que la conception de séances et séquences ne rassemblait pas les six enseignants du groupe de la même manière: lorsque nous avons proposé de déposer les séances travaillées sur un espace commun qui serait ensuite partagé avec d’autres enseignants, nous avons pu voir que si certains enseignants du groupe adhéraient d’emblée à l’objectif, d’autres semblaient plus réticents. Le but commun qui a été fixé pour la communauté de pratique, la production de séquences et séances n’a pas totalement émergé d’un consensus du groupe puisque nous, chercheurs, devons garder en tête cet objectif pour répondre à l’AMI. De ce fait, nous demandons en quelque sorte aux enseignants de s’approprier quelque chose qui est prescrit. Le paradoxe d’une institution qui porte le collectif mais ne le permet pas toujours par son fonctionnement est également apparu à travers les demandes des enseignants de réaliser ces regroupements sur leur

temps de travail et de voir reconnu cet investissement dans leur temps de formation obligatoire. Malgré les efforts de la conseillère pédagogique auprès de sa hiérarchie, un seul regroupement a pu se faire sur le temps de travail, les autres regroupements ayant eu lieu sur le temps libre des enseignants. Par ailleurs, le temps obligatoire de formation des professeurs des écoles devant être principalement consacré, par décret ministériel, à la formation en mathématiques et en français, leur engagement dans la communauté de pratiques Emile ne pourra sans doute pas être valorisé. Le paradoxe s'explique peut-être par le fait que notre système scolaire se nourrit des théories scientifiques montrant les bénéfices du travail collectif, mais est encore très enfermé dans un fonctionnement individuel (une classe attribuée à un enseignant) ne rendant pas vraiment le collectif obligatoire (Dupriez, 2010).

Le système scolaire français repose sur des règles et des décrets régissant le statut des enseignants fonctionnaires de l'État qui peut tendre à ne pas valoriser le travail supplémentaire que font les enseignants engagés dans une nouvelle pratique. C'est ce que rappelle l'enseignante citée juste au-dessus, qui regrette le fait que, suite à une fermeture de classe, elle devra quitter son école Emile l'an prochain, étant la dernière arrivée dans celle-ci.

Il y a deux ans, l'ancienne DASEN [Directrice Académique des Services de l'Éducation Nationale] avait fait un courrier aux écoles Emile en disant "Félicitations vous êtes une école Emile, tous vos enseignants doivent être certifiés dans les deux ans, ils ont deux ans pour se former, et puis si jamais il y a une fermeture de classe... les certifiés sont protégés, et c'est les autres qui sont susceptibles de partir, étant donné que le projet d'école prime". Pour les enseignants, autant te dire que ça a fait un tollé monumental. Du coup, elle est partie dans d'autres fonctions et elle a fait un autre courrier pour faire machine arrière, "OK on reste à l'ancien système", mais parce que la contestation était très forte.

La conseillère pédagogique regrette également que deux enseignantes très volontaires dans cette démarche ne trouvent pas de poste dans des écoles Emile.

C'est des enseignantes qui sont très impliquées dans les langues, et qui aimeraient intégrer une école Emile et qui ne peuvent pas, parce que ça ne bouge pas. Deux qui sont chacune dans leur école, et qui n'attendent que ça de travailler en équipe, parce que forcément, elles se sentent seules.

Ainsi, le fonctionnement collectif de la communauté de pratiques amène à comprendre des obstacles institutionnels. Comme nous l'avons vu ici, la rigidité de l'institution, qui peine à donner du temps aux enseignants, à accompagner et valoriser concrètement leurs prises de risques, peut constituer un frein à l'usage de pratiques innovantes.

## Conclusion

Pour répondre aux questions initiales sur les raisons qui poussent les enseignants à entrer dans le collectif, les bénéfices qu'ils en retirent, les obstacles qu'ils rencontrent et ce que révèlent ces obstacles du contexte institutionnel, nous avons tout d'abord vu que, malgré les raisons diverses de leur engagement, ils avaient trouvé dans la communauté une motivation les sortant de l'isolement qui caractérise

souvent les enseignants en France. L'engagement dans le collectif est aussi venu répondre à des dilemmes et des questions professionnelles; il a permis de s'approprier des pratiques et ressources d'autres membres du groupe et, ainsi, développer des compétences didactiques. Mais nous avons également vu que le travail collectif est difficile pour les enseignants en France en raison du contexte institutionnel. Si la préservation du temps de vie privée apparaît en premier lieu, d'autres facteurs, liés aux paradoxes de l'Éducation nationale française, constituent des freins à l'engagement dans une communauté de pratique: le fait que les logiques d'action et les buts personnels des enseignants soient à la fois prescrits et libres, que l'institution prône l'engagement collectif mais peine à le valoriser, qu'elle encourage mais aussi freine la prise de risques en contrôlant les enseignants.

Puisque le collectif ne se décrète pas, il faut le travailler. Ainsi que l'énonce Bryk (2017: 11), "Il ne s'agit pas seulement de savoir ce qui peut améliorer ou faire empirer les choses; il s'agit de développer le savoir-comment (*know how*) nécessaire pour améliorer réellement les choses". Nous avons ainsi misé sur les échanges lors des regroupements, mais la méthodologie du *focus group* que nous avons utilisée comporte ses limites, car rien ne garantit que les connaissances acquises à travers les échanges se traduisent systématiquement par un enseignement plus efficace sur le terrain.

Pour poursuivre le travail de co-construction, notre communauté Émergences devra rester vigilante à ce que tous les membres puissent participer à cette ingénierie éducative, d'autant que d'autres enseignants se sont portés volontaires pour intégrer la communauté lors du séminaire académique du mois de juin. Les supports que le groupe produira pour d'autres enseignants devront répondre aux quelques questions sur lesquelles l'ensemble du groupe s'est pour l'instant mis d'accord: *Pourquoi* enseigner un contenu en Emile? *Quels* prérequis sont nécessaires pour que les élèves y accèdent? *Comment* développer cet enseignement (par quels supports, quelles modalités, etc.)? *Comment* présenter les choses simplement en formation pour que les enseignants puissent se les approprier? Notre recherche se poursuivra pour voir si, en répondant à ces questions de façon conjointe, les enseignants développent de nouvelles compétences professionnelles et didactiques.

## Références bibliographiques

- ABOU-SAMRA, Myriam. 2020. Quelles compétences clés pour l'enseignant de sciences exerçant en dispositif EMILE ? Quelques perspectives offertes par la mise en œuvre d'une recherche collaborative. *Contextes et didactiques* 15. URL: <http://journals.openedition.org/ced/1791>.
- BARRÈRE, Anne. 2017. Les enseignants français résistent-ils au changement ? Anne BARRÈRE (dir.), *Au cœur des malaises enseignants*, Paris: Armand Colin, 127-156.
- BEACCO, Jean Claude. 2019. Un "choc en retour" des enseignements en français (EMILE/CLIL) sur les enseignements de français langue étrangère (FLE)? *TDFLE* 74. URL: [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1365](https://doi.org/10.34745/numerev_1365).

- BERTHOUD, Anne-Claude, Laurent GAJO & Cécilia SERRA. 2005. Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques. Jean Claude BEACCO, Jean Louis CHISS, Francine CICUREL & Daniel VÉRONIQUE (dirs), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Presses universitaires de France, 89-106.
- BIGOT, Violaine & Lucile CADET. 2011. *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris: Riveneuve.
- BRYK, Anthony. 2017. Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation & didactique* 11: 2, 11-29.
- COYLE, Do. 2005. *CLIL: Planning tools for teachers*. Nottingham: The University of Nottingham, School of Education.
- DAVIDENKOFF, Emmanuel. 2015. Ce qui m'a frappé c'est la solitude des enseignants. *Cahiers Pédagogiques* 521. URL: <https://www.cahiers-pedagogiques.com/ce-qui-m-a-frappe-c-est-la-solitude-des-enseignants/>.
- DUBET, François. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- DUPRIEZ, Vincent. 2010. Le travail collectif des enseignants: au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation* 7. URL: <http://journals.openedition.org/tfe/1492>.
- FARGES, Géraldine. 2011. Le statut social des enseignants français. Au prisme du renouvellement générationnel. *Revue européenne des sciences sociales* 49: 1, 157-178. URL: <https://journals.openedition.org/ress/884>.
- GABILLON, Zehra. 2020. Revisiting CLIL: Background, pedagogy, and theoretical underpinnings, *Contextes et didactiques* 15. URL: <http://journals.openedition.org/ced/1836>.
- GIBERT, Anne-Françoise. 2018. Le travail collectif enseignant: entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFÉ* 124, Lyon: ENS de Lyon. URL: <https://edupass.hypotheses.org/files/2018/05/124-avril-2018.pdf>.
- GRANJEAT, Michel. 2011. Le travail collectif enseignant: éléments de modélisation du développement professionnel. URL: <https://shs.hal.science/halshs-01205850>.
- GUEUDET, Ghislaine & Luc TROUCHE. 2008. Du travail documentaire des enseignants: genèses, collectifs, communautés. *Éducation & didactique* 2: 3, 7-33.
- LEZEAU, Amélie. 2019. Sphères privée et professionnelle chez les enseignants du premier degré: comment priorisent-ils? URL: <https://hal.science/halshs-02187777>.
- LONGUET, Gérard. 2022. Comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants. Rapport n° 649 fait au nom de la Commission des finances du Sénat. URL: <https://www.senat.fr/rap/r21-649/r21-6491.pdf>.

- MARKOVA, Ivana. 2003. Les focus groups. Serge MOSCOVICI & Fabrice BUSCHINI (dirs.), *Les méthodes des sciences humaines*, Paris: Presses Universitaires de France, 221-242.
- MEN (Ministère de l'Éducation Nationale). 2020. Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée. URL: <https://eduscol.education.fr/document/632/download?attachment>.
- MEIRIEU, Philippe. 2021. *Dictionnaire inattendu de pédagogie*. Montrouge: ESF Sciences Humaines.
- MORRISSETTE, Joëlle. 2013. Recherche-action et recherche collaborative: quels rapports aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales* 25: 2, 35-49.
- OCDE. 2013. *Résultats de l'enquête TALIS 2013: une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris: OCDE.
- SENSEVY, Gérard. 2011. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- WATRELOT, Philippe. 2017. Innover pour une École plus juste et plus efficace. Synthèse des travaux du Cniré. URL: <https://www.education.gouv.fr/recherche/tag/rapport>.
- WENGER, Etienne, Richard MCDERMOTT & William SNYDER. 2002. *Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School.