

APPEL À CONTRIBUTION

Recherches en didactique(s) et contenus de formation des enseignant·es : quelles tensions, quelles transformations ?

Sylvain Doussot, INSPÉ – Nantes Université
Marie-Hélène Cuin, INSPÉ - Université de Limoges

Date limite de réception des résumés d'articles : **20 janvier 2025**

En examinant la place des savoirs issus de la recherche en didactique(s) dans les programmes de formation aux métiers de l'enseignement, dans différents contextes institutionnels, le dossier interrogera la proportion et la fonctionnalité de ces savoirs, les usages qu'en font les acteurs de la formation, ainsi que les transformations adaptatives qu'ils subissent en circulant *dans* et *entre* les sphères de la recherche et de la formation.

Un enjeu politique et scientifique

La formation des enseignant·es est l'objet de débats récurrents dans l'espace public et politique, mais ces débats sont rarement appuyés sur des connaissances scientifiques. Nombreuses sont les prises de position publiques sur les contenus de formation, qui s'inspirent de catégories plus ou moins savantes telles que les compétences ou les savoirs fondamentaux. Ces débats publics, faute de cadrages explicites, tendent à jouer et rejouer des débats anciens. Il existe pourtant nombre de champs de recherche, en éducation et formation en général, et dans les savoirs enseignés, qui produisent des connaissances pour et sur la formation des enseignant·es. Ce dossier se propose d'examiner le cas des savoirs de la recherche en didactique(s).

L'enjeu est de taille et concerne aussi bien la politique scientifique que celle de la formation des enseignant·es, et donc en arrière-plan la profession enseignante dans son ensemble. Un des débats anciens, significatif de ces enjeux de circulation des savoirs de la recherche pour la formation, est celui qui oppose l'applicationnisme au développement professionnel. Il apparaît déterminant pour le développement de l'autonomie de la profession (Fabre, 2021; Tardif & Lessard, 2004) comme il l'est – sans doute avec un temps d'avance – pour la profession médicale (Bryk, 2017 ; Marks, 1997).

Pour les savoirs didactiques, ce type de dichotomie s'avère problématique, et peut empêcher des croisements fructueux. Des savoirs peuvent ainsi être valorisés comme des solutions d'enseignement, alors qu'ils sont ignorants des réalités des élèves et de la situation scolaire, parce que seulement soucieux d'une logique étrangère au monde de l'école. Ou bien la qualité scientifique des savoirs didactiques, dont l'origine serait trop qualitative, peut apparaître éloignée des standards statistiques ou expérimentaux (Doussot, 2022) qu'offrent d'autres champs disciplinaires, par exemple du côté des neurosciences cognitives (Sander, 2021). En ce sens, les rapports entre recherches en didactique(s) et contenus de formation des enseignant·es questionnent la nature et la qualité des premières, d'autant plus que les enseignant·es en formation, quelle que soit leur expérience, sont eux·elles-mêmes sensibles à ces débats sur les solutions. Autrement dit, la question légitime de l'efficacité et de la qualité des savoirs de la formation ne doit pas éluder celle du choix des contenus de formation.

Ces enjeux peuvent se décliner – dans les curriculums officiels des institutions de formation, dans les débats – par la dualité des *savoirs à enseigner* et des *savoirs pour enseigner* (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Dans une telle perspective, les savoirs didactiques se trouvent en tension parce qu'ils s'inscrivent en faux contre cette dualité, et se veulent à l'articulation des deux. Il ne s'agit pas là d'une description rapide, mais d'un fondement épistémologique de ces savoirs : dans les recherches didactiques les *savoirs à* ne sont pas seulement pris en compte dans une problématique sur les *savoirs pour*, ni réciproquement. Les problématiques des recherches didactiques portent simultanément sur les savoirs enseignés et *à enseigner*, *et* sur les savoirs *pour enseigner*. Cette caractéristique fondamentale spécifie la place que les savoirs didactiques prennent ou pourraient prendre dans ces curriculums de formation, surtout si on considère ces derniers dans un sens large, en tant qu'ensemble organisé d'objectifs et de programmes, mais aussi comme « suite organisée de situations destinées à faire apprendre » (Rey, 2006, p. 84).

Enfin, ces enjeux sur la légitimité des contenus de formation issus de la recherche didactique et sur la position épistémologique singulière des didactiques s'inscrivent dans des contextes de formations variés et pluriels. Les traditions nationales de formation des enseignant·es, rapportées aux différences de structuration des champs de recherche sur l'éducation et les disciplines, dessinent un paysage hétérogène que ce dossier tentera de représenter en partie.

En outre, au sein de ces configurations spécifiques, la pluralité des acteurs de la formation, notamment en fonction de leurs liens à la recherche didactique, sont déterminantes de la circulation et de la transformation des savoirs *dans* et *entre* les sphères de la recherche en didactique(s) et de la formation.

Des savoirs didactiques spécifiques parmi d'autres contenus de formation

Si l'on considère, avec Vanhulle (2009, p. 260), que « d'un point de vue didactique, la dichotomie entre *savoirs à* et *pour enseigner* est impensable », pour autant, au sein de la plupart des curriculums de formation des enseignant·es, les savoirs de la recherche en didactique(s) se trouvent en porte-à-faux, ou tout au moins difficilement identifiables pour les formé·es. Ces dernier·ères pourront en effet les appréhender de façon dichotomique sans saisir leur spécificité. De ce fait, « la didactique est souvent associée à un ensemble de techniques d'enseignement, à l'art ou à la science de l'enseignement. Les cours de didactique sont ainsi perçus comme un lieu où il est question d'approches d'enseignement, de l'interprétation détaillée du programme [...], d'étude des manuels en usage [...]. La didactique est perçue comme un lieu où l'étudiant en formation doit pouvoir trouver des réponses sous forme de schémas didactiques *a priori* déterminés [...] » (Bednarz, 2004, p. 98).

Ce type de constat déjà ancien, mais sans doute toujours d'actualité, questionne la spécificité des contenus didactiques dans la formation, et plus précisément leur proportion et leur fonctionnalité par rapport aux autres champs. Si l'on peut ainsi interroger l'attractivité exercée par les *savoirs pour* (généraux/pédagogiques) par rapport aux savoirs spécialisés, notamment sur les enseignants polyvalents, il est également possible de mettre en perspective cette question au regard des champs de la pédagogie universitaire, en pleine expansion, et de la littérature universitaire ainsi qu'à ceux, plus traditionnels de la formation et de l'analyse du travail (*Éducation permanente*, 2008 ; Vinatier, 2013). Questionner la proportion des savoirs didactiques et leur fonctionnalité au sein des formations revient également à reconsidérer les spécificités des didactiques au sein des sciences de l'éducation (Schubauer-Leoni, 2001 ; Bednarz, 2004 ; Chevallard & Cirade, 2009). Au-delà, ces constats amènent à questionner la transformation des savoirs issus de la recherche didactique lorsqu'ils circulent vers la formation, que cette transformation soit envisagée en termes de vulgarisation (Plane & Rinck, 2021), en termes de traduction (Marlot & Ducret-Monnier, 2020) ou comme un phénomène général de diffusion de savoir scientifique dans des domaines de pratique, comme le montre Rey (2002) à propos du concept de *conflit socio-cognitif*.

Processus de recherche, de formation et de travail : quels liens ? Quels acteurs ?

L'examen des modalités de circulation et de transformation des savoirs issus de la recherche didactique suppose de multiples approches des situations de formation des enseignants.

C'est d'abord la spécificité des situations (Durand, 2008) qui est en jeu dans leurs relations aux savoirs et aux pratiques de la recherche didactique, mais simultanément dans leurs relations aux situations de pratiques et aux discours de la pratiques, notamment en situation de stage. Le dossier engage les chercheurs et chercheuses à saisir sous un angle nouveau la question classique du rapport théorie/pratique (Barbier, 1996) du côté des rapports et résistances des formés aux enseignements de la recherche en général (Legendre, 2013), aux savoirs didactiques en particulier (Vergnaud, 1992 ; Barrère & Frégné, 2017).

C'est ensuite la spécificité de la formation par la recherche qui se pose plus généralement dans le champ de l'enseignement supérieur (Doussot & Fink, 2023 ; Kennel & Kern, 2022), pour la formation des enseignants en particulier (Sayac, 2019) et à propos des dispositifs de formation, peu étudiés en tant que tels (Desjardins, 2013 ; Paquay *et al.*, 2014).

Enfin, on pourra considérer la spécificité des rapports entre savoirs et pratiques de recherche en didactique et dans le métier enseignant dans le cadre plus précis des questions actuellement délaissées, comme celle de la formation d'un praticien réflexif (Tardif *et al.*, 2012). En effet, les constats peu encourageants liés au décalage entre situations de formation et situations de travail (Altet, 2013) pourraient constituer un point de départ à la reprise d'une réflexion sur ces questions et conduire à explorer les conditions au développement professionnel d'une réflexivité proprement didactique.

Une didactique de la formation à la didactique ?

Les questionnements précédents peuvent s'envisager, dans la tradition du champ des recherches en didactique(s), comme des problèmes transpositifs, mais à propos des systèmes didactiques de la formation à la didactique. Passer ainsi du niveau de l'enseignement scolaire à celui de la

formation à l'enseignement scolaire est un moyen que propose le champ des recherches didactiques pour articuler les *savoirs à* et les *savoirs pour* enseigner. S'il existe peu de recherches dans cette perspective (Thévenaz-Christen, 2000), quelques travaux ont vu le jour en didactique professionnelle (Bucheton, 2008; Dezutter & Pastré, 2008; Vinatier, 2013) ; et certaines recherches articulent didactique et *geste professionnel* (Bucheton, 2021; Coulangue et al., 2018) ou d'autres approches (Ouitre et al., 2022), y compris dans des traditions non francophones, comme le concept de *Pedagogical Content Knowledge* (Shulman, 1986).

Pourrait-on alors considérer le système didactique des situations de formation et engager la recherche vers un nouveau champ qui pourrait être celui de la didactique de la formation à la didactique des enseignant·es ? Il s'agirait alors de considérer le métier non comme unifié (les enseignant·es), mais comme spécifié (les « enseignant·es de [telle discipline] »). S'ouvrent alors de nouvelles pistes de réflexion qui pourront prendre appui sur les phénomènes transpositifs en formation (Chevallard & Cirade, 2009 ; Doussot, 2024).

Ces différentes entrées problématiques dans la thématique du dossier peuvent être abordées de bien des manières que les trajectoires et perspectives de recherche des contributeurs et des contributrices détermineront. Il est cependant possible de les structurer en trois axes thématiques susceptibles de rendre plus accessibles les apports de cette future publication.

Une triple focale pour (re)penser le(s) processus de circulation des savoirs

Axe 1 : Du point de vue des *savoirs* de formation

Afin d'examiner la place des savoirs didactiques issus de la recherche dans les programmes de formation aux métiers de l'enseignement, et plus spécifiquement leur proportion et leur fonctionnalité, les propositions pourront envisager une sorte d'état des lieux, de cartographie de ces « savoirs ». On se demandera par exemple quels sont les différents savoirs didactiques sollicités par/dans les dispositifs et les programmes de formation des enseignant·es. Constate-t-on une réelle homogénéité des programmes de formation et de leur contenu ? Par ailleurs, si la formation des enseignants s'appuie sur des savoirs didactiques qui font logiquement consensus, les apports de la recherche et l'évolution des curriculums amènent à réactualiser et à réinterroger la nature de ces savoirs et la manière dont il est possible de les articuler au sein des formations notamment en termes de *savoirs à* et *pour* enseigner.

D'une part, les travaux relativement récents concernant la place et le rôle de la littératie universitaire ouvrent des pistes de réflexion fécondes. En effet, dans le cadre de la formation aux métiers de l'enseignement, les pratiques littéraciques permettent de construire des savoirs, de contribuer au développement professionnel d'une réflexivité didactique ; pour autant, les pratiques langagières des futurs enseignants constituent, sur un autre plan, un objet de savoir intégré dans les compétences professionnelles de maîtrise de la langue. Au-delà du dépassement de la dichotomie entre *savoir à* et *savoir pour*, la question de la littératie universitaire et des compétences qu'elle construit chez les étudiants et chez les enseignants (El Gousairi, Kervyn, & Scheepers, à paraître) fait l'objet de travaux dans un domaine jusqu'alors peu exploré. Si l'écrit universitaire a constitué un premier point d'achoppement à travers le rôle des écrits réflexifs et plus spécifiquement celui du mémoire professionnel (TFE en Belgique francophone, PFE au Maroc) (Gonin-Bolo & Benoit, 2004 ; Scheepers, 2009), la question de l'oral et celle de la lecture constituent des champs investigués de façon plus récente (Scheepers, 2021, 2023, 2024). Plus loin, les productions comme celle de la soutenance de mémoire, considérée comme

oral réflexif complexe, ont récemment fait l'objet de travaux interrogeant son rôle de transformation des savoirs sous l'angle des « postures » (El Gousairi, 2023).

D'autre part, les apports de la recherche en didactique ainsi que les politiques scientifiques amènent à faire évoluer les curriculums et à intégrer de nouveaux objets d'enseignement afin d'adapter ce dernier aux complexités du monde actuel. Ainsi, l'entrée des questionnements autour de l'anthropocène dans les débats contemporains a enclenché un élargissement des interrogations concernant le système éducatif (Beau & Larrère, 2018). Si les « éducations à » (EA) (Lebeaume, 2012 ; Barthes *et al.*, 2017) émanent d'une « commande politique aux systèmes éducatifs mondiaux » (Beau & Larrère, 2018), les questions socialement vives (QSV) s'inscrivent dans un courant de recherches qui renouvelle les réflexions concernant les rapports au sein de l'enseignement entre la société et les sciences (Legardez & Simonneaux, 2006 ; ; Lange et Barthes, 2021). Ces apports ouvrent dans leur sillage d'autres champs de réflexion. Quelle est la légitimité des savoirs enseignés (Alpe et Barthes, 2006) ? Quelles peuvent être les complémentarités et les divergences entre EA et QSV ? En effet, si les EA paraissent a priori s'inscrire davantage dans une perspective transversale, les QSV s'articulent plus nettement avec les didactiques des disciplines, comme ont pu en témoigner par exemple les *26^e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature* consacrées à la question des corpus (Denizot *et al.*, 2024). Dès lors, comment aborder ces perspectives de transversalité au sein des didactiques et des disciplines ? Quelle place accorder aux EA et aux QSV au sein des disciplines ? Quelles compétences peuvent-elles construire (Legardez *et al.*, 2008) et plus spécifiquement comment peuvent-elles s'inscrire dans l'espace de l'articulation entre les *savoirs à* et les *savoirs pour enseigner* ?

Ces nouveaux champs de recherche offrent des espaces de réflexion à la fois complexes et indispensables à investiguer. Cependant, outre les éléments mentionnés plus haut, s'ajoutent également les pistes liées à l'évolution des modes de communication. A cet égard, le dernier colloque de l'ARCD de Genève (2023) illustre bien cet élargissement des questionnements en interrogeant l'intégration aux curriculums de nouveaux objets d'enseignement « tels les *soft skills*, des domaines multi-référencés, éducations à (au développement durable, à la santé, à la citoyenneté, etc.), de nouveaux modes de communication et espaces de médiation des savoirs liés à l'école (musées, associations, conservatoires, clubs sportifs, etc.) » (Buyck *et al.*, 2024).

Dès lors, qu'il s'agisse de la place de la littérature ou de l'intégration de nouveaux objets d'enseignement répondant à une demande institutionnelle ou aux exigences du monde contemporain, ce premier axe invite à repenser non seulement la structuration des savoirs au sein des disciplines, mais constitue également un axe de réflexion possible au regard des questions posées par ce numéro.

Dans le cadre de ce premier axe, d'autres interrogations pourront orienter les propositions. De quelle manière les programmes de formation construisent-ils ou non leur articulation ? Comment les dispositifs permettent-ils la construction et la circulation des savoirs didactiques ? Comment ces savoirs, issus de la recherche en didactique, sont-ils transformés en « objets » et/ou « outils » de formation et mis à l'épreuve des pratiques d'enseignement ? Comment évoluent-ils ? Quels sens développent-ils eu égard aux didactiques comme disciplines de formation et de recherche ?

Axe 2 : Du point de vue des *contextes* de formation

Ce deuxième axe pourra amener des propositions centrées sur l'analyse des contraintes institutionnelles et professionnelles qui façonnent le(s) processus de circulation des savoirs

didactiques. Il sera possible d'ouvrir les questionnements sur l'une et/ou l'autre des perspectives suivantes :

a) *une perspective comparatiste des contenus didactiques et des dispositifs de formation*

Quelles variations peut-on observer, du point de vue des savoirs didactiques, entre les institutions de formation et par rapport aux diverses pratiques de formation ? Quelles articulations et/ou tensions sont établies entre les savoirs didactiques en formation et les stages en milieu professionnel ou les pratiques enseignantes ? Quels sont les dispositifs assurant l'articulation entre formation et stages ? De quelle manière peuvent-ils s'articuler entre eux (par exemple au travers de l'accompagnement de stage et du co-tutorat) ? Comment les outils d'évaluation et leurs usages peuvent-ils assurer une part de l'articulation entre formation didactique et terrain, mais aussi construire des supports pour favoriser la circulation des savoirs didactiques entre recherche et formation ?

b) *une perspective diachronique*

A travers des réformes en cours ou à venir portant sur l'enseignement mais aussi sur la formation initiale et/ou continue des enseignants (PEE en Belgique Francophone, Maroc, Suisse, France...) dont les inflexions sont susceptibles de modifier les paysages institutionnels, on peut s'autoriser à penser qu'en dehors de purs enjeux politiques et économiques se dessinent des modalités nouvelles ou du moins modifiées de circulation des savoirs didactiques. Ainsi, au-delà même de reconfigurations possibles des équilibres entre organismes formateurs et/ou recruteurs, on pourra s'intéresser aux problématiques potentiellement générées par ces déplacements institutionnels.

Lors de la mise en œuvre de nouvelles prescriptions, la question de la proportion et de la fonctionnalité des savoirs didactiques au sein des formations aux métiers de l'enseignement est corrélée à celle des transformations adaptatives qu'ils subissent dans la circulation *dans* et *entre* les sphères de la recherche et de la formation. Cette question génère d'autres pistes. Quel peut être l'impact de ces transformations sur le développement de la professionnalité des futurs enseignants ? Quelles sont les inflexions, les évolutions qui se jouent dans la construction des *normes* et des *valeurs* (Lantheaume & Simonian, 2012) ? Quelles peuvent être alors les problématiques qui se dessinent entre recherche et formation, mais aussi au sein de chacune de ces sphères ? De quelle manière la conception des programmes de formation peut-elle permettre de dépasser les tensions qui surgissent des transformations opérées ?

Axe 3 : Du point de vue des *acteurs* et *actrices* de formation

La pluralité des cultures scientifiques ainsi que la complémentarité entre chercheur·euses et enseignant·es de terrain constituent les fondements des instituts de formation aux métiers de l'enseignement. Cependant, pour la formation proprement dite, la richesse du dialogisme permis par la diversité des acteurs en constitue également la limite. Les propositions inscrites dans ce troisième axe pourront interroger plus spécifiquement les usages des savoirs didactiques que font les différent·es « acteur·trices » de la formation et les mettre en perspective avec la question de leur fonctionnalité. L'on pourra ainsi envisager cette question du point de vue de l'usage des savoirs issus de la recherche en didactique à la fois par les formateur·trices et par les futurs enseignant·es. Par exemple le rôle des supports de travail pris sous un angle didactique (Gueudet & Trouche, 2008) peut constituer un objet ou une entrée dans les enjeux de circulation des savoirs de la recherche didactique en formation.

Quel(s) sens les formateur·rices donnent-ils·elles aux savoirs didactiques circulant en formation ? Dans quelle mesure leur propre formation et le champ de recherche dans lequel ils et elles s'inscrivent jouent-il un rôle dans la façon dont ils et elles s'emparent des savoirs à /pour enseigner ? Comment s'en saisissent-ils·elles ? Par quels outils, supports et démarches les intègrent-ils·elles dans leurs pratiques formatives ?

Comment les futur·es enseignant·es accèdent-ils·elles aux savoirs didactiques en formation ? Par quelles stratégies (méta)cognitives, activités et/ou pratiques de littéracie(s) se les approprient-ils·elles ? Quelles difficultés rencontrent-ils·elles ? A titre d'exemple, on pourra opérer une focale sur les phénomènes de résistance, la construction des « postures » que peuvent mettre au jour certains dispositifs de formation comme le mémoire professionnel ou la soutenance (El Gousairi, 2023).

Il sera également possible de se centrer sur les modalités d'accès aux savoirs didactiques par les futurs enseignant·es en contexte de stage. Plusieurs enquêtes ont pu mettre en évidence d'une part que la fréquentation des recherches en didactique par les enseignant·es en poste se heurtait à des phénomènes de résistance assez marqués, y compris à l'égard des savoirs issus de la vulgarisation (Maquaire, 2002) ; d'autre part, en termes de circulation des savoirs, il semble que les enseignant·es privilégient des modalités horizontales d'accès au savoirs (échanges entre pairs, plateformes collaboratives) plutôt que des modalités descendantes de diffusion (recherche, formation continue) (Mons *et al.*, 2020 ; Cuin, 2021). Au regard des contextes au sein desquels les réformes se succèdent, enclenchant une accélération des modifications du prescrit, comment le rapport à la didactique des enseignant·es tuteurs peut-il influencer celui des futurs enseignants en formation ?

Bibliographie

- Alpe, Y. & Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers de l'éducation*, 29, 33-44.
- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. In : M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*, (pp. 39-60). De Boeck.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.
- Barrère & Frétignier, (2017). La revue *Recherche et formation* a 30 ans, *Recherche et formation*, 85. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2799>
- Barthes, A., Lange, J.-M. & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- Beau, R. & Larrère, C. (2018). *Penser l'Anthropocène*. Presses de Sciences po. <https://doi.org/10.3917/scpo.beaur.2018.01>
- Bednarz, N. (2004). Former les futurs enseignants à la didactique ou par la didactique ? In : M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : Quelle formation didactique ?* (pp. 91-110). Les Presses de l'Université de Laval.
- Bryk, A.-S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation & Didactique*, 11(2), 11-29.
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF Sciences humaines.
- Bucheton, D. (2008). Didactique professionnelle, didactiques disciplinaires : le rôle intégrateur du langage. In : Y. Lenoir & P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 285-310). Octarès.

- Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck Supérieur.
- Buyck, Y., Sudriès, M., Ligozat, F. & Marlot, C. (dir.). (2024). *Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde*. Actes du 6ème Colloque international de l'ARCD. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755>
- Chevallard, Y. & Cirade, G. (2009). Pour une formation professionnelle d'université. *Recherche et formation*, 60, 51-62.
- Coulangue, L., Jaubert, M. & Lhoste, Y. (2018). Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 2018, Numéro spécial 1.
- Cuin, M.-H. (2021). Enquête sur le rôle des discours de vulgarisation dans la mise en œuvre des nouveaux programmes de français du lycée : la notion d'appropriation en question, *Repères*, 63, <https://doi.org/10.4000/reperes.4240>
- Denizot, N., Longhi, B. & Raux, H. (2024) Enseigner toutes les littératures, *25^e Rencontres des chercheurs et chercheuses en didactique des littératures*, 16 au 18 octobre 2024, Sorbonne, INSPE Molitor. <https://25erencontres.sciencesconf.org/resource/page/id/2>
- Descola, P. (2018). Chapitre 1. Humain, trop humain ? In : R. Beau & C. Larrère (dir.), *Penser l'Anthropocène*. (pp.19-35). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.beaur.2018.01.0019>
- Desjardins, J. (2013). Chapitre 1. Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? In M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay & Perrenoud, P.(dir.), *Former des enseignants réflexifs Obstacles et résistances* (pp. 21-38). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2013.01.0021>.
- Dezutter, O., Pastré, P. (2008). Didactiques des disciplines scolaires et didactique professionnelle : de l'émergence à l'institutionnalisation, histoires croisées, Dans Y. Lenoir & P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (pp. 269-284). Octarès.
- Doussot, S. (2022). Quelques conditions à la pertinence pratique des recherches didactiques, *Éducation et didactique*, 16(3), 159-165.
- Doussot, S. (2024). Former les enseignants à l'analyse didactique. Un cas en histoire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 40(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.5503>.
- Doussot, S. & Fink, N. (2023). Les relations entre recherche historique et enseignement universitaire de l'histoire : enjeux pédagogiques et historiographiques. *20 & 21. Revue d'histoire*, 3 (159), 161-173.
- Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. In : P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 33-42). De Boeck.
- El Gousairi, A. (2019). Recherche et formation en didactique du français à l'université marocaine. Tensions, obstacles et problèmes de posture. *Le français aujourd'hui*, 204(1), 81-96. <https://doi.org/10.3917/lfa.204.0081>.
- El Gousairi, A. (2023). Chapitre 3. La soutenance de mémoire en formation d'enseignants de français au Maroc : spécificités d'un écrit oralisé. In : C. Scheepers (dir.), *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. (pp. 69-84). De Boeck Supérieur.

- El Gousairi, A., Kervyn et B., Scheepers (dir.). (à paraître). *Les pratiques langagières des enseignants*. Collection « Recherches en didactique du français », volume 18, Presses universitaires de Namur.
- Fabre, M. (2021). La pédagogie saisie par la neuro-éducation : espoir ou imposture ? In : S. Renier & A. Kerlan (dir.), *L'éducation (re)saisie par les sciences : l'applicationnisme et ses enjeux*. Annuel de la recherche en philosophie de l'éducation, 1.
- Gonin-Bolo, A. & Benoit, J.-P. (2004). *Le mémoire professionnel en IUFM : bilan de recherches et questions vives*. INRP.
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : Genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Education et didactique*, 2(3), 7-33.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. « Raisons éducatives », De Boeck Supérieur.
- Huchet, C. & Schmehl-Postai, A. (2023). Didactique de la littérature et problèmes pernicious en Anthropocène. La question des valeurs et les valeurs en question, *Spirale*, 72.
- Kennel, S. & Kern, D. (2022). La formation par la recherche. Quels modèles pour la pédagogie universitaire en France ? *Spirale*, 69(1), 89-103. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0089>.
- Lange J. & Barthes A. (2021). *Éducation à et Questions socialement vives : éduquer en contexte d'anthropocène*, *Carrefours de l'Éducation*, 52, 133-147, <https://doi.org/10.3917/cdle.052.0125>.
- Lantheaume, F. & Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 17-38.
- Lebeaume, J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducatrices à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 50, 11-24. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1085>.
- Legardez A., Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*. ESF.
- Legardez, A., Simonneaux, J. & Simonneaux, L. (2008). Compétences et enseignement des Questions Socialement Vives. *Éducation et socialisation*, 24. <https://doi.org/10.4000/edso.15952>.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (dir.). (2011). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*. ESF.
- Legendre, M.-F. (2013). Comment les résistances des étudiants aux théories de l'apprentissage et du développement peuvent-elles interpeller les formateurs ? In : M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*, (pp. 173-190). De Boeck.
- Maquaire, M. (2002). Formation et lectures des enseignants : des incidences sur les pratiques ? *Le français aujourd'hui*, 136(1), 87-94. <https://doi.org/10.3917/1fa.136.0087>.
- Marks, H. (1999). *La Médecine des preuves. Histoire et anthropologie des essais cliniques (1900-1990)*. Synthélabo-Les empêcheurs de penser en rond.
- Marlot, C. & Ducrey-Monnier, M. (dir.) (2020). La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 26. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3897>.
- Mons N., Chesné J.-F. & Piedfer-Quêne, L. (2021). *Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation : dossier de synthèse*. Cnesco-Cnam.
- Outre F. & Prevel S (2022). Problématisation et factualisation dans des entretiens post-séance menés avec des professeurs des écoles stagiaires. *19^e colloque du réseau Probléma*,

- « Faits, Fake et problématisation à l'École : enjeux didactiques et sociopolitiques », Nantes 30-31 mai et 3 juin 2022.
- Ouitre, F. (2021). Enjeux et vivacité des questions relatives à l'éducation à la santé : quelles manifestations dans la conscience disciplinaire d'enseignants débutants en EPS ? *Carrefours de l'éducation*, 52(2), 53-75. <https://doi.org/10.3917/cdle.052.0048>.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Étienne, R. & Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* De Boeck Supérieur.
- Plane, S. & Rinck, F.(dir.) (2021). La place de la vulgarisation dans la culture professionnelle des enseignants, *Repères*, 63. <https://doi.org/10.4000/reperes.4079>.
- Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche & Formation*, 40, 43-57.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In : Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot, *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 83-108). PU Laval.
- Sander, E. (2021). Du cerveau à la classe, un pont toujours aussi loin ? *Raisons éducatives*, 25, 119–137. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0119>.
- Sayac, N. (2019). Mieux former à et par la recherche : retour d'enquête sur un dispositif expérimental en master MEEF 1er degré. *Le français aujourd'hui*, 204(1), 97-110. <https://doi.org/10.3917/lfa.204.0099>.
- Scheepers, C. (2009) : *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur. Pratiques langagières réflexives en formation initiale d'enseignants*. Thèse inédite, Université de Liège/Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
- Scheepers, C. (dir.). (2021). *Former à et par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. De Boeck.
- Scheepers, C. (dir.) (2023). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. De Boeck.
- Scheepers, C. (dir.) (2024). *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur*. De Boeck.
- Scheepers, C. (2023). L'oral à l'université : un point aveugle de la recherche ?, *Le français aujourd'hui*, 221/2, 95-109.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2001). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : L'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. In : R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.). *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 329-352). De Boeck.
- Shulman, L.-S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Tardif, M., Borgès, C. & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur.
- Thévenaz-Christen, Th. (2000). Apports d'un point de vue didactique à la formation à l'enseignement. In : L. Criblez & R. Hofstetter (dir.), *Formation des enseignant(e)s. Histoire et réformes actuelles* (pp. 407-429). Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : Savoirs de référence et logiques d'action. In : R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.) *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, (pp. 245-264). De Boeck.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? *Éducation Permanente*, 111, 19-31.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.
- Vinatier, I. (2016). La didactique professionnelle dans la formation des enseignants, *Recherches en éducation*, HS9. <https://doi.org/10.4000/ree.9875>

MODALITÉS DE SOUMISSION

Les propositions respecteront le format indiqué ci-dessous :

- Titre, Nom, Prénom, rattachement institutionnel, courriel (aucune mention de fonction ou de statut ne doit être précisée) ;
- Résumé n'excédant pas 500 mots, présentant de façon concise une thèse forte, une méthodologie et quelques constats ou ébauches de résultats ;
- Une liste de 5 mots-clés séparés par des tirets et suivant un ordre alphabétique ;
- Une bibliographie sélective

Les propositions **sont à envoyer simultanément, en fichier attaché (en format .doc ou .docx), aux deux adresses suivantes :**

Sylvain.Doussot@univ-nantes.fr

marie-helene.cuin@unilim.fr

ÉCHÉANCIER

DATE	ÉTAPE
12 décembre	Diffusion de l'appel
20 janvier	Réception des résumés des contributions
14 février	Réponse aux auteurs
10 avril	Première version des articles pour expertise en double aveugle
30 mai	Retour des relecteurs et envoi aux auteurs
20 juin	Réception des textes définitifs après éventuelles réécritures
Fin juin	Parution du numéro