

Tréma

Appels en cours

Les difficultés, objet d'innovation en didactique de la littérature

MAGALI BRUNEL, SÉVERINE DE CROIX ET VINCENT CAPT

Ce projet de numéro s'inscrit dans la continuité du numéro 59, paru également dans la revue *Tréma* en 2023, et qui était consacré à l'innovation en lecture et en écriture¹ (coordonné par Dufays et Brunel). L'objet du présent projet consiste à mettre en relation deux ensembles de questionnements a priori disjoints et relativement peu explorés encore par le champ de la didactique de la littérature : celui qui concerne les difficultés de lecture et celui qui étudie les « innovations » pédagogiques². Dans cette orientation, nous visons à soutenir le travail des enseignants et à apporter des appuis à leur propre réflexion, souvent particulièrement orientée vers leurs élèves les plus fragiles, en nous écartant d'un discours promouvant l'innovation de manière absolue ou descendante. C'est bien dans l'accompagnement du processus de transformation de l'activité professionnelle, et en portant attention à la réalité du travail de l'élève face aux difficultés d'apprentissage, que nous nous situons. Notons d'emblée que, bien que se cumulent souvent les difficultés, il ne sera pas question a priori dans ce numéro d'examiner spécifiquement les problèmes posés par le travail avec les élèves non francophones ou handicapés. Ainsi, il s'agit d'ouvrir des pistes de réflexion à partir de la question suivante : dans quelle mesure les recherches en didactique de la littérature peuvent-elles soutenir des innovations favorisant la prise en compte de la difficulté au sein des contextes scolaires ? Dans quelle mesure ces recherches reconsidèrent-elles la notion de difficulté et prennent-elles en compte de nouveaux enjeux, plus inclusifs, de l'école du XXI^e siècle ?

Nous retenons, pour définir la notion d'innovation, les approches de Cros (1997) et de Cros et Broussard (2020). Ainsi, nous la distinguons des notions de changement ou de nouveauté car, d'une part, elle implique une réflexion, un projet d'amélioration associé à une action et, d'autre part, elle constitue un processus, nécessairement ancré dans le temps (Beacco, 2017), que nous situons plus largement dans l'ensemble du système qui régit la transformation des pratiques. Elle est également liée à un contexte spatio-temporel – on innove par rapport à des pratiques plus traditionnelles à un moment et dans un espace donné – et se démarque de la créativité individuelle par le fait qu'elle constitue une pratique partageable et reconnue pour son utilité par une communauté (Capron-Puezzo, 2016, p. 14). Certes, l'innovation rend compte de la mise en œuvre de nouvelles idées pour créer un objet de valeur, qu'il s'agisse d'un objet, d'une manière de faire ou encore de l'introduction d'instruments permettant de modifier l'agir (Marsollier, 1999), cet objet étant reconnu dans sa valeur et progressivement adopté. Mais ce processus s'inscrit davantage, selon nous, dans un continuum, conduisant à



améliorer l'existant, à transférer un objet existant d'un domaine d'activité à un autre, se rapprochant ainsi de mécanismes de recyclage, d'assemblage, de bricolage (Beacco, 2017) plutôt que dans une approche absolue où l'innovation se définirait par son caractère de rupture. Appartenant à la plus large dynamique des pratiques d'enseignement, qui évoluent très lentement, en raison du conformisme nécessaire à la création d'un sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle et d'un fonctionnement institutionnel d'abord régulé par des mécanismes de reproduction (Chervel, 1988), l'innovation serait ainsi à envisager comme un phénomène de « variation », reprise de l'ancien avec ajout de nouveau, participant aux processus de stratification et de sédimentation des pratiques tels que les envisagent Ronveaux et Schneuwly (2007).

Nous abordons également la notion de difficulté comme étape nécessaire et significative de tout processus d'apprentissage : on sait depuis les réflexions de Bachelard (1938) puis les travaux recueillis par Bednarz et Garnier (1989) que l'obstacle est constitutif de l'apprentissage et confronte tout élève à une difficulté. Les travaux de Reuter (1984) sur les erreurs « productives » soutiennent la même idée. Sur cette base, il s'agira ici de reposer la réflexion sur les difficultés des élèves en l'intégrant à l'ensemble des paramètres intervenant dans la situation didactique : la difficulté peut ainsi être liée à l'élève qui, face à la complexité que représente la présentation d'un objet (nouveau ou non), ne parvient pas à mobiliser ses différentes compétences et facultés ; mais elle peut être liée à la situation d'apprentissage proposée par l'enseignant, laquelle suscite ou renforce – de façon non délibérée – les « mises en difficulté » (Bautier & Goigoux, 2004 ; Rochex & Crinon, 2011) par l'adoption de tel dispositif ou le choix de tel type de tâche à réaliser ; enfin, elle peut être liée à l'objet enseigné lui-même, et dans le cas de l'appréhension des textes littéraires, à la résistance du texte, programmé pour faire difficulté (Touveron, 2002 ; Eco, 1985), au caractère plus ou moins adapté du texte à un lecteur d'un âge et d'un niveau de compétence donné, aux connaissances extérieures que le lecteur doit être en mesure de mobiliser pour le comprendre, etc. Les travaux menés ces trente dernières années à propos de l'élève et de l'enseignant considérés comme sujets lecteurs ont tout particulièrement mis en lumière les enjeux de l'implication subjective dans l'appropriation des textes (Rouxel & Langlade, 2004 ; Shawky-Milcent, 2014 ; Sauvaire, 2015), mais l'étude des pratiques effectives d'enseignement de la littérature révèle des difficultés professionnelles persistantes du côté des enseignants lorsqu'il s'agit d'articuler lecture participative, subjective et lecture distanciée, savante ou encore de favoriser la négociation des interprétations (Ahr & De Peretti, 2023). Il y a donc, sans doute, en didactique de la littérature, à appréhender de manière plus complexe le traitement des difficultés (des élèves et des enseignants). Cela nécessite de prendre en compte de manière plus équilibrée et plus complète les différents facteurs et pôles susceptibles d'occasionner celles-ci, pour les traduire en potentiels leviers de développement.

C'est donc dans le rapprochement de deux notions complexes, l'innovation d'une part et la difficulté d'autre part, que nous situons notre réflexion. L'enjeu relève d'une dimension politique et éthique : comme Beacco (2017), nous considérons que si l'innovation vise une amélioration, elle gagne à se porter sur des terrains et des thématiques faisant l'objet de préoccupations sociales majeures, comme celle de l'échec scolaire. De plus, nous considérons que c'est face aux « ratés » dans leurs usages habituels, ou face à des élèves rencontrant des difficultés que les enseignants envisagent des pratiques didactiques et pédagogiques innovantes (Boch et al., 2021). Pour envisager un tel rapprochement, nous pouvons nous appuyer sur plusieurs recherches antérieures, tant quant à leurs résultats que du point de vue des méthodologies qu'elles ont adoptées.

Plusieurs recherches descriptives d'envergure en didactique de la littérature ont envisagé de s'intéresser aux difficultés des élèves : ainsi, Goigoux et al. (2003), De Croix (2010) ou Brunel et al. (2024), mettant en relation, à différents niveaux de la scolarité, les pratiques des enseignants et les difficultés des élèves, ont montré qu'il y avait bien adaptation des pratiques d'enseignement et prise en compte, parfois peu productives,

de ces difficultés (Goigoux, 2000 ; Goigoux, 2016 ; Sauvaire et al., 2021). En outre, certains travaux centrent leur attention sur les corpus à enseigner – ou ne pas enseigner – ou décrivent les pratiques de lecture adoptées par les élèves « faibles » ou « mauvais » lecteurs (De Croix, 2008 ; Shawky-Milcent, 2016 ; Lemarchand, 2017 ; Eugène, 2023), notamment à partir des résultats des évaluations institutionnelles (Rémond, 2007 ; Plane & Brissaud, 2024). Enfin, d'autres recherches, telle la recherche Gary, cherchent à identifier les dispositifs ou gestes didactiques particulièrement mobilisés dans les classes les plus faibles, par distinction avec d'autres réservés aux classes les plus performantes (Brunel et al., 2024). Mais l'appréhension de la difficulté est parfois envisagée sous d'autres angles, qui peuvent enrichir les perspectives de réflexion : certains travaux de didactique, de psychologie cognitive ou psycholinguistique se centrent sur les difficultés d'apprentissage de la compréhension en lecture au sens large, avec le projet de les identifier, d'en discerner les causes éventuelles, de les prévenir ou de les prendre en charge par des interventions centrées sur le langage oral, sur l'enseignement de stratégies de compréhension, sur des activités métacognitives ou encore sur l'acculturation et le développement d'une identité lectorale, etc. (Dabène & Quet, 1999 ; Goigoux, 2000 ; Gaonac'h & Fayol, 2003 ; Van Grunderbeeck & Payette, 2007 ; Bianco & Bressoux, 2009 ; Giasson, 2012 ; Kilpatrick et al., 2019). D'autres travaux encore envisagent la difficulté comme une construction sociale, ce qui conduit à la rapprocher de la notion d'inégalité : l'enjeu est alors de mettre en évidence des pratiques et modalités d'appropriation des textes qui peuvent se révéler éloignées de celles supposées par la culture scolaire et de comprendre les mécanismes de construction de difficultés scolaires propres à la lecture (supports, dispositifs, pratiques langagières, malentendus...) (Brousseau, 1998 ; Daunay, 2002 ; Lahire, 2008 ; Bautier & Rayou, 2013 ; Bonnéry et al., 2015 ; Cauterman & Daunay, 2016 ; Murillo & Nuñez Moscoso, 2019).

Les recherches sur l'innovation (Cros, 1997 ; Beacco, 2017) interrogent quant à elles les nouveaux objets, outils et scénarios susceptibles d'améliorer les pratiques d'enseignement et *in fine* les apprentissages des élèves. On pense ici particulièrement aux travaux portant sur l'enseignement explicite d'opérations de lecture telles que la compréhension (Goigoux & Cèbe, 2017 ; Falardeau & Gagné, 2012) ou l'interprétation (Tailhandier, 2021) proposant ou non des outils innovants pour les enseignants et les élèves. Sont également concernées des recherches envisageant l'enseignement d'objets nouveaux, tels que les œuvres littéraires numériques (Florey et al., 2020 ; Brunel et al., 2022) ou les textes multimodaux et numériques (Lacelle et al., 2017). Enfin, nous intégrons dans cette réflexion des recherches visant à accompagner le plus grand nombre d'enseignants pour accorder davantage de place à l'activité subjective du lecteur, à travers des dispositifs (journaux de lecteurs ou de personnages, débats interprétatifs, cercles de lecture et cercles de lecteurs, etc.) qui peinent à se généraliser. Il y a pourtant là un enjeu de diffusion majeur, qui marque justement la reconnaissance d'une innovation.

Le constat de la difficulté de la diffusion, et l'écart entre les résultats obtenus dans quelques expérimentations limitées et très contrôlées et les pratiques effectives conduisent d'ailleurs de nombreuses recherches à s'orienter vers des méthodologies de type collaboratif (Desgagné, 1997 ; Morrissette, 2013 ; Vinatier & Morrissette, 2015) ou design (DBR, 2003). L'innovation y est envisagée dans un développement dit « continué par l'usage » (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2014), qui permet aux propositions d'être plus ajustées aux pratiques des enseignants et plus sensibles aux difficultés rencontrées par les élèves (Dolz & Lacelle, 2017).

À la suite de ces recherches, et à l'aune de leurs résultats et choix méthodologiques, nous nous proposons d'explorer, dans le présent numéro, des travaux empiriques articulés, tant sur le volet des élèves (du préscolaire au supérieur) que sur celui des (futurs) enseignants, les relations entre difficultés d'apprentissage et innovation en didactique de la littérature. Quatre orientations sont susceptibles d'être exploitées.

1. Du côté des objets : sur quoi portent les innovations observées ? Sur quels savoirs de l'enseignement de la littérature et dans quels contextes se pratiquent-elles ? Est-ce que certains contenus littéraires mettent particulièrement en difficulté certains élèves et quelles innovations sont proposées pour y faire face ?
2. Du côté des dispositifs : quelles sont les approches didactiques, considérées comme innovantes dans les domaines de la lecture et de l'écriture littéraires, qui réduisent certaines difficultés rencontrées par les élèves ou qui permettent d'aborder de manière plus inclusive les objets littéraires ? Par exemple, quel est l'impact d'un dispositif de rappel de récit (Bishop et al., 2017) sur les pratiques en maternelle et primaire ? Comment un dispositif de résidence d'écrivain peut-il transformer le rapport à l'écrit des élèves les plus fragiles ? Dans le cadre des recherches design, comment le processus itératif permet de faire évoluer des dispositifs qui peuvent eux-mêmes occasionner des difficultés ?
3. Du côté des pratiques : entre volonté de changement et pratiques habituelles, entre variation et permanence, comment les différents acteurs s'approprient-ils les innovations ? Quels discours tiennent les enseignants sur les raisons qui les poussent (ou non) à innover, en particulier, face à la difficulté – de leurs élèves ou des objets à enseigner ? Enfin, quelles dimensions de l'enseignement de la littérature sont identifiées par les acteurs comme les mettant eux-mêmes en difficulté et nécessitant de leur part des pratiques innovantes ?
4. Du côté des méthodes de recherche : comment les choix méthodologiques des recherches « développement » qui visent à expérimenter ou à promouvoir des innovations (Dolz & Lacelle, 2017) et présentent des visées transformatives, tiennent-ils compte des difficultés liées aux situations d'enseignement-apprentissage ? Quels usages et quels effets sont espérés ? Quels sont les résultats effectivement mesurés, dans les pratiques d'enseignement et pour les élèves en difficulté ? Quels indicateurs rendent compte d'une certaine efficacité des dispositifs conçus et éprouvés ?

Ce numéro de *Tréma* devrait permettre ainsi de poser un regard sur l'innovation en didactique de la littérature en l'orientant sur un enjeu sociétal majeur : celui de la prise en compte de la difficulté en contexte scolaire. À travers ce prisme, il se propose d'appréhender de manière élargie la conception traditionnelle de la difficulté pour mettre en avant certaines innovations susceptibles de produire un impact social.

Calendrier prévisionnel

- Diffusion de l'appel décembre 2025
- Manifestation d'intérêt (résumé 1 page + bibliographie) à renvoyer aux coordinateurs du numéro : Magali Brunel (magali.brunel@umontpellier.fr), Séverine De Croix (severine.decroix@uclouvain.be) et Vincent Capt (vincent.capt@hepl.ch), avant le 15 avril 2025
- Envoi des articles complets avant le 15 novembre 2025
- Processus de reviewing par deux experts du 15 novembre 2025 - 30 janvier 2026
- Retours aux auteurs février 2026
- Envoi des articles définitifs 15 mars 2026
- Publication du numéro au premier semestre 2026

Pour toute question concernant les recommandations aux auteurs et la feuille de style se reporter au site de la revue *Tréma* (<https://journals.openedition.org/trema/>) ou aux coordinateurs du numéro en question.

Bibliographie

- Ahr, S., & De Peretti, I. (dirs.). (2023). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée. Quelles pratiques pour quels enjeux ?* UGA éditions.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses universitaires de France.
- Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Beacco, J.-C. (2017). De l'innovation en didactique du français langue étrangère. *Méthodal*, 1. <https://methodal.net/?article6>
- Bednarz, N., & Garnier, C. (1989). *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*. Éditions de l'Agence du revenu du Canada.
- Bianco, M., & Bressoud, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? Dans X. Dumay & V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). De Boeck.
- Bishop, M.-F., Boiron, V., Shmehl-Postai, A., & Royer, C. (2017). Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du rappel de récit accompagné. *Repères*, 55, 87-107. <https://doi.org/10.4000/reperes.1157>
- Boch, F., Frier, C., & Rinck, F. (dirs.). (2021). Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. *Le français aujourd'hui*, 212(1), 5-13.
- Bonnéry, S., Crinon, J., & Marin, B. (2015). Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? Une enquête par questionnaires. *Spirale*, 55, 43-56.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Brunel, M., Dufays, J.-L., Emery-Bruneau, J., & Florey, S. (dirs.). (2024). *La progression en lecture au fil de la scolarité : une recherche internationale*. Presses universitaires de Rennes.
- Capron Puezzo, I. (2016). *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. De Boeck.
- Cauterman, M.-M., & Daunay, B. (2016). La prescription institutionnelle de l'aide : mots d'ordre et désordres. *Recherches*, 64, 7-23.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.
- Cros, F., & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : deux notions en résonance. *Les cahiers du CERFEE*, 55. <https://doi.org/10.4000/edso.8911>
- Dabene, L., & Quet, F. (1999). *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. CRDP Grenoble / Delagrave.
- Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Presses Universitaires de Vincennes.
- De Croix, S. (2008). Pratiques et paroles de « mauvais lecteurs » au premier degré différencié. Observer et écouter pour mieux comprendre ce qui les met en difficulté. *Le langage et l'homme*, 43(1), 167-182.
- De Croix, S. (2010). *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire*. [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain].
- Design-Based-Research-Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational researcher*, 32, 5-8.
- Desgagne, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 371-393.
- Dolz, J., & Lacelle, N. (dirs.). (2017). L'innovation en didactique : de la conception à l'évaluation de dispositifs. *La Lettre de l'AIRDF*, 62, 5-9.
- Eugene, M. (2023). Appréhender les non-lecteurs scolaires. Questions de méthode. *Éducation & Didactique*, 17(1), 43-54.
- Falardeau, É., & Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, 83, 91-120.
- Gaonac'h, D., & Fayol, M. (dirs.). (2003). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Hachette éducation.
- Giasson, J. (2012). *La compréhension en lecture*. De Boeck.
- Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Éditions du CNEFEI.

- Goigoux, R. (dir.). (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Université de Lyon / Institut français de l'éducation. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>
- Goigoux, R., Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2003). Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle. *Repères*, 28, 71-92.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2017). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*. Retz.
- Kilpatrick, D., Malatesha, J., & Wagner, R. (dirs.). (2019). *Reading development and difficulties. Bridging the gap between research and practice*. Springer.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique*. Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.
- Lemarchand, S. (2017). *Devenir lecteur : l'expérience de l'élève en lycée professionnel*. Presses Universitaires de Rennes.
- Louichon, B. (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Peter Lang.
- Louichon, B., & Perrin-Doucey, A. (2020). Le sujet lecteur en formation d'enseignant-e-s. *Pratiques*, 187-188. <https://journals.openedition.org/pratiques/8932>
- Mckenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2e éd.). Routledge.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25, 35-49.
- Murillo, A., & Nuñez Moscoso, J. (2019). Les paradigmes de recherche sur les difficultés dans le travail enseignant. *Les Cahiers du CERFEE*, 54. <https://journals.openedition.org/edso/8447>
- Plane, S., & Brissaud, C. (2024). À quoi servent les évaluations institutionnelles ? *Repères*, 69, 7-35.
- Remond, M. (2007). Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ? *Repères*, 35, 53-72.
- Reuter, Y., Condette, S., & Boulanger, L. (2016). Les expérimentations « article 34 de la loi de 2005 ». Bilan et discussion d'une recherche sur des pratiques scolaires « innovantes ». *Les Sciences de l'éducation*, 46(3), 13-39.
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (dirs.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- Rouxel, A., & Langlade, G. (dirs.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.
- Reuter, Y. (1984). Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques*, 44, 117-126.
- Sanchez, E., & Monod-Ansaldi, R. (2014). Recherche collaborative orientée par la conception : un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation & didactique*, 9(2), 21-42.
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation & didactique*, 9(2), 107-117.
- Sauvaire, M., Émery-Bruneau, J., & Falardeau, É. (2021). L'impact des pratiques d'enseignement du débat interprétatif sur le développement des compétences en lecture littéraire des élèves du 2^e cycle du secondaire : une approche pour intégrer la diversité des lecteurs. Fonds de recherche du Québec-Société et culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/limpact-des-pratiques-denseignement-du-debat-interpretatif-sur-le-developpement-des-competences-en-lecture-litteraire-des-eleves-du-2e-cycle-du-secondaire-une-approche-pour-integrer-la-di/>
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (dirs.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.
- Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien !* Presses universitaires de France.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Hatier.
- Van Grunderbeeck, N., & Payette, M. (2007). Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire. *Repères*, 35, 73-91.
- Vinatier, I., & Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.

Notes

- 1 Ce numéro de la revue *Tréma* avait pour origine un symposium du Réseau international francophone de recherche en éducation et formation (REF) en 2022.
- 2 Cette réflexion a fait l'objet d'un symposium du Réseau international francophone de recherche en éducation et formation (REF) du mois de juillet 2024, coordonné par Brunel, De Croix, Capt et Ronveaux, qui est à l'origine de ce projet de numéro de la revue *Tréma*.