

Introduction: pourquoi étudier les interactions sociales en classe? Un débat ouvert autour d'expériences internationales de recherche

Francesco Arcidiacono et Marcelo Giglio

Cet ouvrage découle du constat que les changements actuels des curricula scolaires de plusieurs pays qui soutiennent l'apprentissage de nouveaux savoirs exigent des activités pédagogiques innovantes. Pour conduire ces activités, les enseignants¹ et les formateurs d'enseignants ont besoin d'outils qui leur permettent de mieux comprendre les dynamiques sociocognitives émergeant de ces nouvelles activités et pouvoir agir sur elles (Giglio, Matthey & Melfi, 2014). Les institutions de formation d'enseignants ont le défi de préparer les acteurs de l'éducation à ces nouvelles perspectives au travers de mesures pédagogiques et politiques mises en place à différents moments dans la plupart des pays européens (Commission européenne, 2007). À titre d'exemples, nous pouvons citer la mise en place, dans le contexte suisse et plus particulièrement au sein de l'espace romand, d'une harmonisation des structures scolaires dans différents cantons (cf. HarmoS: accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire). Un Plan d'études romand (ci-après PER) a été adopté le 27 mai 2010 par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin et introduit progressivement à partir de la rentrée 2011-2012 pour tous les enseignants et disciplines des cantons concernés. Le PER prescrit les connaissances et les compétences à apprendre durant les trois cycles de

1 Dans ce manuscrit, la forme masculine désigne, lorsqu'il y a lieu, aussi bien les femmes que les hommes.

la scolarité obligatoire dans les différents domaines disciplinaires et de la formation générale, ainsi que des capacités transversales. Le PER constitue une référence permettant aux professionnels de l'enseignement de situer leur travail dans le cadre du projet global de formation de l'élève, de situer la place et le rôle des disciplines scolaires dans ce projet global, de visualiser les objectifs d'apprentissage, d'organiser leur enseignement et de disposer, pour chaque cycle, d'attentes fondamentales comme aide à la régulation des apprentissages. Mais plusieurs études (Cattonar *et al.*, 2007; Giglio, Melfi & Matthey, 2012; Lenoir, 2006; Lenoir, Larose & Lessard, 2005) montrent l'existence d'un écart entre l'adhésion des enseignants à un curriculum et leurs pratiques effectives. D'autres études montrent les différents décalages existant entre les représentations que se font les enseignants sur les activités à conduire et la réalité de l'activité quotidienne en classe (Berman, Hultgren, Lee, Rivkin & Roderick, 1991; Giglio *et al.*, 2014). Quelles sont ces «réalités» (parfois cachées) de la profession enseignante? Comment outiller les enseignants dans leur travail et leur permettre de mieux analyser et comprendre les dynamiques d'interactions sociales qui se produisent en classe? Comment former les enseignants dans un «agir» professionnel en maîtrisant différentes dynamiques sociocognitives lors des nouvelles activités à conduire en classe?

Dans une perspective internationale, le but de ce livre est de mieux comprendre, d'une part, comment les élèves peuvent apprendre à interagir avec l'autre, comment ils peuvent interagir avec l'autre pour apprendre et, d'autre part, comment les enseignants organisent les différentes formes d'interaction dans une dynamique discursive au sein de leurs classes. Dans ce sens, nous regroupons ici plusieurs contributions scientifiques de collègues et chercheurs de différents pays intéressés aux interactions sociales au sein de situations éducatives dans le cadre de l'enseignement obligatoire et de la formation supérieure.

Le projet de cet ouvrage a été lancé lors d'une journée d'étude que nous avons organisée en juin 2013 à la Haute école pédagogique BEJUNE de Bienne (Suisse) pour débattre avec plusieurs collègues autour des questions suivantes: comment les interactions sociales sont-elles vécues au sein de la classe dans différentes disciplines scolaires? Comment les enseignants interagissent-ils avec leurs élèves? Comment l'élève élabore-t-il ses propres savoirs au travers de la collaboration avec autrui? Quelles sont les retombées des recherches passées et actuelles pour l'enseignement et la formation d'enseignants? Cette journée

d'étude nous a donné l'occasion d'ouvrir un espace de discussion sur nos différentes expériences de recherche et d'enseignement, et – plus globalement – de réflexion autour des interactions sociales à l'école. Par la suite, les invités à la journée d'étude ont accepté de travailler avec nous dans le but de contribuer à cette publication. Il s'agit ici d'un ouvrage qui se profile en même temps dans une perspective scientifique d'étude sur les interactions sociales en classe et dans une perspective d'enseignement-apprentissage à l'école. De plus, quelques contributions proposent des réflexions sur les formations initiale et continue des enseignants. Ces différents niveaux sont présentés au travers d'une pluralité de méthodologies, théories et perspectives autour des processus d'apprentissage, des dimensions psychosociales et culturelles de l'éducation et notamment des interactions sociales en classe.

Notre objectif est de permettre une nouvelle compréhension des dynamiques d'*enseignement-apprentissage* dans leur contexte de production et réalisation. Il s'agit de considérer les relations entre psychologie, sciences de l'éducation et modèles d'apprentissage au sein des sciences humaines en tant que processus interconnectés de développement individuel et social: en effet, l'approche proposée donne une place importante aux médiations sémiotiques (en particulier, le langage et le discours) et aux artefacts culturels (par ex. matières d'étude, outils, conditions et situations) qui sont impliqués dans les processus d'apprentissage et d'enseignement.

Dans le cadre du présent travail, le rôle de la participation de différents acteurs sociaux (*in primis*, enseignants et élèves) est considéré prioritairement dans une perspective socioculturelle. Comme la plupart des théories de l'apprentissage reconnaissent la centralité du rôle joué par la participation active de l'apprenant au sein d'une activité, l'importance des facteurs culturels nous porte à considérer l'organisation des milieux d'apprentissage en termes de communautés (Bruner, 1990; Lave & Wenger, 1991). Il s'agit de communautés d'apprentissage constituées d'activités incluant le discours, de communautés d'apprenants liés par des savoirs en jeu, par des outils utilisés pour les procédures d'apprentissage dans un réseau interpersonnel de communication, par leurs capacités de construire des relations avec les autres et leurs pratiques de travail en collaboration (Heath & Nicholls, 1997). Adultes et enfants, enseignants et étudiants ne se développent pas dans un vide social, mais ils agissent plutôt dans le cadre d'activités conjointes qui les confrontent avec différents discours, subjectivités, perspectives et

opinions. Mais comment font-ils pour se développer? Dans quelles conditions et situations spécifiques? Comment arrivent-ils à se coordonner dans la variété d'activités quotidiennes à l'école?

Plusieurs aspects entrent en jeu dans cet ouvrage. Premièrement, comme déjà anticipé, un rôle fondamental est joué par la communication et le discours en classe. La pensée peut prendre forme à travers les conversations et les échanges. Les enfants peuvent apprendre progressivement certains modèles complexes de relations et d'usages de différentes ressources linguistiques pour «vivre» dans le contexte scolaire. Deuxièmement, le développement pourrait être considéré en termes d'appropriation d'un ensemble de pratiques culturelles dans lesquelles enseignants et élèves sont constamment engagés pour s'orienter et participer de manière plus ou moins active. Les exemples illustrés dans ce livre font appel aux nombreuses ressources à disposition des participants, ressources inscrites dans le contexte social et culturel dans lequel les interactions en classe évoluent. C'est pour ces raisons que les interactions sociales, médiatisées aussi par le langage, sont au cœur de ce travail et constituent une base commune pour ces études et réflexions proposées par les différents auteurs.

POURQUOI CES TRAVAUX SUR LES INTERACTIONS EN CLASSE?

Les différents regards de la psychologie sociale sur l'école ont largement contribué à rendre plus solide une nouvelle image de l'apprentissage en classe. Mais pour exploiter et innover les multiples interactions en classe et pour mieux comprendre les conditions favorables aux processus d'enseignement-apprentissage, ces interactions sociales méritent d'être constamment réexaminées. Quant aux manières d'apprendre, nous ne pouvons plus sous-estimer en «quoi» et «comment» les contextes (sociaux ou de la classe) régulent le traitement des informations des élèves, de l'enseignant et les conduites susceptibles de découler de ce traitement.

Un autre aspect qui caractérise cet ouvrage est lié au constat que les interactions sociales en classe ne sont pas neutres à l'égard des compétences proposées par les plans d'études scolaires et dans le cadre du développement personnel des enfants. L'élève peut toujours apprendre au milieu des autres, avec les autres, grâce aux autres, dans un espace et un contexte situé, qui peut évoquer d'autres espaces et contextes dans

lesquels les individus sont constamment sollicités pour aider, conseiller, collaborer, coopérer, négocier, s'opposer. Mais comment «orchestrer» les conditions nécessaires pour créer des interactions sociales favorables aux apprentissages? Car les actions des uns (enseignants, enfants, parents, institutions) ne sont jamais sans effet sur les actions des autres.

Ce serait trop s'éloigner des propos de ce livre que de s'interroger sur les interactions sociales soit dans le champ d'une didactique, soit dans celui de la linguistique ou de la psychologie sociale, voire dans la frontière entre deux ou plusieurs champs de recherche. Notre but n'est pas celui de donner un cadre exhaustif des études dans ces champs d'application. Tout au contraire, nous avons volontairement choisi de sélectionner des contributions scientifiques qui sollicitent la notion d'interactions sociales au sens large et permettent de comprendre les relations entre l'enseignant et l'apprenant sous des angles différents. Depuis notre perspective, ce choix nous permet d'avoir un regard à la fois micro-analytique et à la fois plus global autour des questions que nous avons mentionnées au début de cette introduction et qui ne se limitent pas à un seul champ de recherche spécifique.

DE LA DÉFINITION D'INTERACTIONS SOCIALES DANS LE CADRE DES SCIENCES HUMAINES

Définir une interaction sociale peut être difficile. Plusieurs approches, théories, paradigmes se sont focalisés sur cette notion avec des buts et des présupposés épistémologiques différents, voire parfois contrastés. Dans cette introduction, nous proposons quelques repères pour guider le lecteur dans la sélection d'un certain nombre d'approches autour des interactions sociales, sans avoir la prétention d'être exhaustifs.

Du point de vue macro-analytique, proche de la sociologie, la notion d'interaction au sens large (et d'interactions sociales plus particulièrement) réunit des traditions de recherche telles que l'interactionnisme symbolique de Mead (1934) et de Goffman (1974) et l'ethnométhodologie de Garfinkel (1967). L'interaction sociale est considérée comme le lieu où l'ordre social est ratifié, transformé et approprié au sein d'une culture, d'un groupe et d'un contexte spécifique. Dans une perspective cognitiviste, les interactions entre les individus peuvent concerner une relation entre les sujets en tant que relation d'interdépendance (Perret-Clermont, 1996) entre un sujet connaissant (l'élève, par exemple) et un

autre sujet connaissant, voire d'autres sujets connaissants (d'autres élèves, l'enseignant, etc.) face à l'objet qu'il se propose d'apprendre et connaître. La relation individuel-collectif est donc au centre de ce type d'approche. Dans le cadre des travaux phénoménologiques en éducation, fortement inspirés par Schön (1983), l'activité des enseignants en classe est située dans l'«ici et maintenant» qui se crée dans l'expérience vécue et par l'expérience vécue. Il s'agit donc d'un ensemble de situations d'interactions à interpréter via une réflexion-en-action. Dans ce cadre, les expériences vécues conduiraient à la production d'images personnelles circonstanciées fonctionnant comme des organisateurs cognitifs de l'activité (Casalfiore, 2000). D'autres approches, telles que le courant interactionniste, ont mis l'accent sur le caractère socialement construit de la cognition humaine où l'enseignement comprendrait des activités organisées par l'interaction sociale et les connaissances. Ces travaux ont souligné le fait que l'enseignement est une interaction fondée sur le langage, qui s'inscrit dans un contexte particulier qui lui donne du sens. En cela, l'interaction sociale ne peut pas être dissociée de son contexte (Bressoux, 2002).

Nous tenons d'abord à souligner que dans une interaction sociale les participants (dans ce livre, les enseignants et les élèves ou les étudiants) devraient rendre mutuellement reconnaissables leur compréhension et leur interprétation de l'activité dans laquelle ils sont conjointement engagés. C'est l'organisation même de l'interaction par les participants et sa construction pas à pas qui permettent la mise en place d'une compréhension partagée, d'une réciprocité de perspectives, l'accomplissement de l'intersubjectivité ou encore le déploiement d'une cognition socialement partagée. Dans une interaction donc, chaque acte, geste, parole, expression exhiberait une interprétation des actions précédentes, du contexte, de la nature de l'interaction (et de son but), des positionnements respectifs des participants (en termes de rôles, identités, états émotionnels). Dans ce sens, le terme «interaction» fait référence à la fois à un processus et à un produit et l'interaction sociale serait donc un processus d'ajustement réciproque et simultané entre des individus au moyen de mécanismes de régulation et de synchronisation (Arcidiacono, 2013; Baucal, Arcidiacono & Buđevac, 2011; Fasel Lauzon, 2009; Kerbrat-Orecchioni, 2005; Linell, 1998; Pontecorvo & Arcidiacono, 2014).

Cette vision de l'interaction sociale s'inscrit dans le cadre d'une approche socioculturelle. Le discours scolaire n'est pas vu comme un

outil qui conduit simplement à une action «matérielle» déterminée. Ce sont plutôt l'action qui se fait par le discours et son propre résultat (le discours en soi) qui favoriseraient la construction sociale de la connaissance et qui font l'objet de négociations pendant le processus interactionnel. Dans cette perspective, une approche qualitative s'impose dans le but de comprendre *«how development-and-education in their social, cognitive, and linguistic features take place within a culture»* (Pontecorvo & Arcidiacono, 2010, pp. 19-20). En effet, considérer la négociation de significations et de sens en tant que pratiques qui structurent et transforment la réalité des participants a une conséquence en termes d'analyse: les actions des enseignants et des élèves ne sont pas simplement des contributions juxtaposées, mais il s'agit plutôt de conduites *«rhetorically shaped»*, c'est-à-dire d'actions dans lesquelles les participants utilisent différentes stratégies et capacités dans la définition du cadre de participation en classe (Orsolini & Pontecorvo, 1992). Les élèves ne se bornent pas seulement à recevoir et reproduire des données, mais ils agissent comme des médiateurs dans la sélection, l'évaluation et l'interprétation de l'information, en donnant du sens à leurs expériences. L'analyse détaillée des situations d'interactions en classe nous semble donc la modalité privilégiée pour mettre en évidence le rôle des pratiques d'action et de conversation au cours des activités en classe. Cela demande une attention spécifique pour les activités mises en place dans le contexte scolaire et pour les interactions qui en dérivent dans la manière de s'approprier, partager, construire ces pratiques avec l'autre. Par le terme «pratiques» nous nous référons ici à «l'ensemble des processus de transformation d'une réalité en une autre réalité» (Barbier, 2000, p. 20), c'est-à-dire un processus qui intègre des dimensions fonctionnelles mais également intellectuelles et affectives. Les pratiques sont donc le fruit d'une interaction entre plusieurs dimensions relevant des situations, des participants et des processus en œuvre.

Dans ces perspectives, l'étude des aspects cognitifs et réflexifs des activités collectives qui mobilisent aussi le langage comme moyen de faire, de dire et de penser ensemble dans un contexte scolaire seront au cœur des contributions de cet ouvrage.

ORGANISATION DE L'OUVRAGE: PERSPECTIVES ET CONTRIBUTIONS

Les chapitres² du présent livre s'inscrivent dans différents niveaux d'analyse et de réflexion sur les interactions sociales liés aux perspectives scientifiques ou pédagogiques en ce qui concerne les processus d'enseignement-apprentissage d'une classe ou dans le cadre d'une formation initiale et continue des enseignants. Des espaces multiples d'interactions sociales (en termes de situations, scénarios, scènes, pratiques, gestes et rôles dans leur dimension communicationnelle et discursive) seront présentés et discutés, avec une attention particulière pour les outils et les instruments, pour les relations avec l'autre, pour les objets symboliques, culturels et matériels (transformables et transformés), ainsi que pour les dynamiques de transformation et créativité.

Dans la première partie de ce livre, nous avons groupé quatre contributions qui offrent une vision globale de l'état de la recherche sur les interactions sociales et sur les aspects liés aux processus d'enseignement/apprentissage en classe. L'étude proposée par Nathalie Muller Mirza et Michèle Grossen se focalise sur l'apprentissage en classe et sur la nature des émotions des élèves, souvent peu prises en compte dans les études scientifiques. Les auteures partent du constat qu'une des spécificités de l'école est le fait qu'elle requiert de l'élève un travail d'émancipation de l'expérience ordinaire immédiate pour construire une relation de second ordre à l'expérience du monde, aux outils qui permettent d'agir sur cette expérience, au langage et à soi. Muller Mirza et Grossen nous proposent de découvrir comment se réalise cette relation de second ordre à l'objet enseigné, avec quels effets et dans quelles dynamiques interactives en classe.

Le chapitre de Margarida César porte sur l'importance des mécanismes de *inter-* et *intra-empowerment* au sein de situations de travail collaboratif et de processus d'enseignement/apprentissage des mathé-

2 Mis à part la structure et certains aspects formels uniformisés par les éditeurs de l'ouvrage, la responsabilité de chaque chapitre, de son contenu et sa propriété scientifique et littéraire reste aux auteurs des contributions.

matiques. L'étude proposée est contextualisée par rapport à la réalité du Portugal, pays dans lequel les documents de politique éducative soulignent l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage des mathématiques. César nous présente un projet innovant, mis en place pour faire face aux échecs liés aux mathématiques et aux représentations sociales négatives de cette discipline.

Le troisième chapitre se focalise sur les outils culturels et sur les dynamiques sociocognitives mis à l'œuvre dans l'apprentissage des sciences à l'école. L'auteure, Valérie Tartas, nous montre à quel point il est important de pouvoir réitérer des situations interactives et outillées pour favoriser l'apprentissage en classe. L'auteure présente un nouveau dispositif de type «micro-histoire didactique» pour permettre aux élèves de construire une meilleure compréhension du phénomène des saisons et du cycle jour-nuit dans le cadre de l'apprentissage des sciences à l'école primaire. L'analyse de différentes interactions «enfant-enfant-adulte-outil-objet à apprendre» permet de comprendre comment les élèves peuvent transformer le savoir en outil médiatisant pour résoudre des problèmes scientifiques.

La première partie de l'ouvrage est complétée par la contribution de Tania Zittoun et Michèle Grossen sur l'hétérogénéité des interactions en classe au sein des cours de philosophie et littérature au secondaire II. Dans une perspective dialogique, les auteures proposent de considérer les échanges en classe comme entrant en résonance avec l'expérience des protagonistes hors de la situation. L'étude montre comment des interactions en classe de littérature et de philosophie se lient aux expériences et aux représentations des élèves et des enseignants.

La deuxième partie de l'ouvrage concerne les processus d'enseignement/apprentissage à l'école du point de vue pédagogique, voire didactique. Le chapitre de Antonio Iannaccone ouvre cette section en proposant quelques notes autour de la notion de matérialité en éducation. Au sein du débat sur les interactions sociales en classe, Iannaccone met en évidence deux aspects peu clarifiés dans les études actuellement disponibles: les processus sociocognitifs sollicités par des activités d'ingénierie élémentaire «socialisée» chez les enfants; et la fonction des objets (et de leurs intégrations à la cognition) dans ces espaces socioculturels de réalisation d'activités scientifiques. L'étude proposée ouvre des pistes de

réflexion utiles pour clarifier les enjeux de certains types d'interactions sociocognitives en contexte éducatif et contribue à repenser la fonction des objets dans les processus d'enseignement/apprentissage.

Le chapitre suivant, proposé par Christine Riat et Patricia Groothuis autour de la production écrite d'élèves de 4 ans en tant que levier pour transformer les pratiques d'enseignement, permet la transition à un aspect-clé de l'activité didactique à l'école primaire. En effet, dans le cadre de l'introduction d'un nouveau moyen d'enseignement dans le domaine de la lecture-écriture en Suisse romande, les auteures proposent l'idée d'une transformation de pratiques des enseignants. Dans leur contribution, la mise en visibilité de ce changement est considérée comme la voie pour qualifier des mécanismes de résistance, d'ajustement et de redéfinition des tâches nécessaires aux changements en cours.

La deuxième section de l'ouvrage est complétée par la contribution de Britt-Mari Barth autour du rôle de l'enseignant-médiateur. L'auteure propose un parcours de réflexion à partir du constat que, par la médiation de l'adulte, l'enfant acquiert un cadre pour interpréter son expérience et apprendre un langage commun qui lui sert à négocier le sens de ses activités. À travers la présentation des résultats de sa recherche, Barth montre comment apprendre devient apprendre à se servir ensemble d'outils intellectuels, notamment de modes de pensée, de procédures et de concepts-clés de chaque discipline.

La section finale de l'ouvrage ouvre une réflexion sur les perspectives actuelles pour les formations initiales et continues des enseignants. Le chapitre proposé par Franca Rossi, Clotilde Pontecorvo et Francesco Arcidiacono se focalise sur le rôle des interactions entre pairs sur l'alphabétisation précoce. Les auteurs présentent une réflexion sur les différentes phases de l'acquisition de l'écriture chez des groupes d'enfants de 4-6 ans dans une perspective socioconstructiviste. Les résultats de l'étude sont discutés en termes d'effets sur le développement des enfants et sur le rôle des interactions sociales dans le processus d'enseignement/apprentissage d'un système d'écriture.

Le rôle de la dimension collective dans l'apprentissage est aussi mis en évidence dans le chapitre de Céline Buchs. L'auteure présente et discute un dispositif d'enseignement/apprentissage pour de nombreux

contextes (de l'école primaire à l'université), tout en s'appuyant sur des recherches empiriques expérimentales et corrélationnelles. Buchs nous offre une lecture de l'apprentissage coopératif en termes de travail de groupe structuré par l'enseignant de manière à assurer à la fois un bon fonctionnement social et un travail cognitif efficace grâce aux interactions entre participants.

Dans le dernier chapitre, Anne-Nelly Perret-Clermont et Marcelo Giglio présentent les résultats d'une recherche adoptant un dispositif pédagogique et d'observation innovant pour réfléchir aux processus de création d'un objet nouveau en classe. Dans leur contribution, les auteurs soulignent comment le regard scientifique sur le développement des compétences et sur l'apprentissage a changé. Ce chapitre sur la collaboration créative et réflexive entre élèves et enseignants constate que la diversification des rôles dans lesquels on place l'élève en tant que producteur de nouvelles idées ou de nouveaux objets pluridisciplinaires entraîne inmanquablement certaines actions de l'enseignant qui peuvent être déterminantes pour l'apprentissage des élèves.

Nous sommes convaincus que l'ensemble des chapitres que nous livrons aux lecteurs peut pour le moins contribuer à l'étude des interactions sociales dans la classe dans ses multiples et riches dimensions toujours liées aux contextes d'application et aux outils disponibles. De plus, les différentes contributions de cet ouvrage impliquent plusieurs retombées sur les formes scolaires et sur les pratiques d'enseignement et, *ipso facto*, sur les contenus à aborder dans les formations initiales et continue d'enseignants. En quelque sorte, nous estimons que ce livre atteint son objectif de ne pas proposer qu'une suite de plusieurs contributions, mais plutôt de traiter, sous différents angles de recherche et de la pratique, de multiples manières dont les élèves et les enseignants peuvent apprendre à interagir avec l'autre, apprendre des savoirs en interagissant et des pratiques d'enseignement nécessaires pour «orchestrer» les différentes formes d'interactions sociales au sein de la classe. Bonne lecture!

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arcidiacono, F. (2013). Intersubjectivité et agency dans la conversation quotidienne: pratiques de socialisation en contexte. In C. Moro, N. Muller Mirza & P. Roman (Eds.), *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie?* (pp. 292-312). Lausanne: Antipodes.
- Barbier, J.-M. (2000). *Analyse de la singularité de l'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Baucal, A., Arcidiacono, F. & Buđevac, N. (Eds.) (2011). *Studying interaction in different contexts: A qualitative view*. Belgrade: Institute of Psychology.
- Berman, L.M., Hultgren, F.H., Lee, D., Rivkin, M.S. & Roderick, J.A. (1991). *Toward curriculum for being*. Albany: State University of New York Press.
- Bressoux, P. (2002). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. Grenoble: Programme École et sciences cognitives.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meanings*. Cambridge: Harvard University Press.
- Casalfiore, S. (2000). L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 6.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J.G., Larose, F., Riopel, M.C., Tardif, M. et al. (2007). *School principals in Canada: Context, profil and work. PanCanadian surveys of principals and teachers in elementary and secondary schools (2005-2006)*. Montréal: Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation.
- Commission européenne (2007). *Improving the quality of teacher education. Communication from the commission to the council and the European Parliament*. Bruxelles: Commission européenne.
- Fasel Lauzon, V. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue: organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage*. Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Giglio, M., Matthey, M.-P. & Melfi, G. (2014). *Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire*. Bienne: Éditions HEP-BEJUNE.

- Giglio, M., Melfi, G. & Matthey, M.-P. (2012). Adhésion aux réformes éducatives en cours et répercussions prévues dans l'activité de formation des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 9, 97-116.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- Heath, C. & Nicholls, G. (1997). Animated texts: Selective renditions of new stories. In L. Resnick, R. Säljö, C. Pontecorvo & B. Burge (Eds.), *Discourse, tools and reasoning: Essays on situated cognition* (pp. 63-86). Berlin: Springer.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: A. Colin.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Curriculum, enseignement et pilotage*, 1, 119-141.
- Lenoir, Y., Larose, F. & Lessard, C. (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: Benjamins.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (1992). Children's talk in classroom discussion. *Cognition and Instruction*, 9, 113-136.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang.
- Pontecorvo, C. & Arcidiacono, F. (2010). Development of reasoning through arguing in young children. *Культурно-Историческая Психология/Cultural-Historical Psychology*, 4, 19-29.
- Pontecorvo, C. & Arcidiacono, F. (2014). Social interactions in families and schools as contexts for the development of spaces of thinking. In T. Zittoun & A. Iannaccone (Eds.), *Activity of thinking in social spaces* (pp. 83-97). New York: Nova Science Publishers.
- Schön, D.A. (1983). *The reflexive practitioner. How the professional think in action*. New York: Basic Books.