



**HAL**  
open science

# Questions autour des corpus de recherche en didactique des langues

Lucile Cadet, Catherine Carlo

► **To cite this version:**

Lucile Cadet, Catherine Carlo. Questions autour des corpus de recherche en didactique des langues. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acledle, 2015, 12 (2), pp.9-32. halshs-01383935

**HAL Id: halshs-01383935**

**<https://shs.hal.science/halshs-01383935>**

Submitted on 14 Feb 2017

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

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

## Questions autour des corpus de recherche en didactique des langues

Lucile Cadet<sup>1</sup> ; Catherine Carlo<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Structures formelles du langage, UMR 7023, France ; <sup>2</sup> Université Lumière Lyon 2, Laboratoire Icar, UMR 5191, France

### Résumé

*Les recherches qui s'attellent à mettre au jour le lien entre les pratiques des enseignants en langue, en situation de classe, et les cadres de référence supposés leur servir de points d'appui, se fondent sur des corpus de différentes natures. Certains sont constitués par des données issues d'enregistrements d'interactions de classe, d'autres, dans une perspective empruntant des techniques à l'analyse du travail, sont réunis à partir de discours recueillis, en aval des cours, dans le cadre d'entretiens dits d'auto-confrontation ; d'autres encore, se centrent sur les représentations globales des enseignants et sur leur rationalisation de l'agir enseignant (par exemple Cambra Giné, 2003). La question de la compatibilité, de la complémentarité et le cas échéant, de l'articulation de ces différents types de données, soulève des interrogations d'ordre épistémologique qui ont été au cœur des réflexions du groupe de recherche Idap (Interactions Didactiques et Agir Professoral) pendant plusieurs années (Rivière & Cadet, 2009, 2011 ; Bigot & Cadet, 2011). À la faveur de l'examen de corpus nouvellement réunis dans l'équipe, il est apparu que la question des fondements de ces corpus hétérogènes devait également s'accompagner d'une réflexion d'ensemble sur la question de leurs usages. Dans l'article présenté, nous nous proposons de faire le point sur quelques postulats partagés et sur les questions en débat concernant les fondements et les usages des corpus dans le champ qui est le nôtre. Ce faisant, nous tenterons de montrer que la notion d'éthique, revisitée par des travaux menés en sciences de l'éducation (Bergier, 2000 ; Chaussecourte, Blanchard-Laville & Gavarini, 2006), qui permettent de distinguer l'éthique de cadrage (constitution des corpus), l'éthique de recherche (traitement des*

corpus) et l'éthique de restitution (restitution aux acteurs) dans les processus de constitution et d'exploitation des corpus est une notion heuristique dont la didactique des langues pourrait utilement se saisir.

## Mots-clés

constitution de corpus, éthique de cadrage, éthique de traitement, éthique de restitution

## Abstract

*Research about the link between foreign language teacher classroom practices and teacher frames of thinking are based on various corpuses. Some are constituted from recording of interactions in the classroom, others are made from teacher discourses after courses, with the stimulated recall technique, as it is used in "work analysis". Other corpuses still are about teachers' global representations and their "teacher's action" interpretations (e.g. Cambra Gine, 2009). The question of compatibility, complementary and, when necessary, organization of these kinds of data, asks epistemological questions which were research issues in Idap (research group about didactics interactions and teachers' actions), for many years (Rivière & Cadet 2009, 2011; Bigot & Cadet, 2011). When we collected new data, it seemed that we also had to ask the question of corpuses' use. This article review shared some postulates and questions for debate concerning foundations and use of corpuses in our research field. We shall try to show that the notion of ethics – revisited in works in educational sciences (Bergier, 2000 ; Chaussecourte, Blanchard-Laville & Gavarini, 2006) which distinguish the ethics of framing (constitution of the corpuses), the ethics of research (processing of the corpuses), the ethics of reporting (reporting a speech to the actors) – is a heuristic notion which the didactics of foreign languages could benefit from using.*

## Keywords

constitution of the corpuses, ethics of framing, ethics of research, ethics of reporting

## **1. Introduction**

Après nous être attelés, pendant plusieurs années, (Bigot & Cadet, 2011 ; Rivière & Cadet, 2009, 2011) à la question des fondements des corpus sur lesquels nous nous étions appuyés au cours du temps et sur celle des protocoles de recherche retenus dans le cadre des travaux menés par le groupe de recherche Idap<sup>1</sup>, nous avons été amenés, à la faveur de l'analyse de nouveaux corpus, à revenir sur la question de leur usage. Le présent article est une occasion de réexaminer des postulats partagés et des questions en suspens sur ces deux aspects : fondements et usages des corpus. Ce faisant, la notion d'éthique, sous l'espèce de l'éthique de cadrage (constitution des corpus), de l'éthique de recherche (traitement des corpus), de l'éthique de restitution (restitution aux acteurs) s'est invitée dans le débat et est apparue comme une notion heuristique. La question de l'éthique en recherche, qui n'est pas nouvelle (voir par exemple Bergier, 2000), a été revisitée, dans des champs proches du nôtre. C'est à partir des questionnements posés par Chaussecourte, Blanchard-Laville & Gavarini (2006) que nous proposons de nous saisir de cette question en ce qui concerne nos objets :

il y a, pour nous, trois questionnements fondamentaux à considérer et pour lesquels il faut élaborer des réponses : la question du consentement des acteurs interrogés, celle des formes de leur accompagnement éventuel au cours de l'investigation et celle de la communication des résultats et de la forme de retour aux praticiens qu'il sera possible de réaliser (2006 : 93).

## **2. Les corpus, à l'épreuve de l'éthique**

Historiquement, dans le champ de la didactique des langues, les acteurs ont une identité composite : les chercheurs à l'origine des recueils de données utilisés dans la recherche en didactique des langues sont, ou du moins ont été, au cours de leur parcours professionnel, des enseignants de langue étrangère et des enseignants-chercheurs ; les enseignants auprès desquels sont recueillies les données sont des enseignants en quête ou non d'élucidation de

---

1 Interactions Didactiques et Agir Professoral (Diltec – Didactique des Langues, des Textes et des Cultures – EA 2288 – Paris 3).

l'agir professoral mais sont aussi parfois, de surcroît, des chercheurs en formation. En sorte que les corpus recueillis (même si les finalités qui président à leur constitution sont précisées) ont un usage potentiellement polymorphe et les objectifs qui sont propres à chacun des acteurs, impliqués dans une recherche donnée, ne se recouvrent que pour partie. Il faut s'arrêter d'abord à la question éthique posée par l'activité même de recherche. Qu'est-ce qui fonde le droit à recueillir des corpus ? Le droit à la quête du savoir, ou à tout le moins, de savoirs, est généralement un impensé. Il est posé comme un postulat. La justification de ce postulat repose sur l'objectif de production de connaissances nouvelles. C'est la fonction de l'institution universitaire que de transmettre et produire des connaissances. Mais il n'y a production nouvelle que s'il y a résultats cumulatifs. Si nous leur donnons pour fonction d'apporter des développements ou d'invalider les résultats déjà cumulés dans un champ donné, nous sommes amenés à nous poser la question des conditions de comparaison des corpus ; si nous leur donnons une fonction exploratoire, nous devons cerner la part d'ombre et les questions nouvelles qu'ils permettent de faire émerger. Quoi qu'il en soit, c'est à l'aune de ces positionnements que nous devons choisir d'engager, du point de vue de la recherche, le recueil de corpus nouveaux, faute de quoi le risque couru est celui de l'entassement, sans fin ni raison, d'études de cas. Une des premières questions éthiques, qui se pose, du point de vue de la recherche, est donc celle de la clarification de la fonction de recherche assignée aux corpus recueillis. Une autre consiste à s'interroger sur l'influence que les objectifs que l'on assigne à la recherche ont sur les corpus eux-mêmes.

### ***2.1. Éthique de cadrage : de la constitution et du contrôle des corpus***

Comme annoncé, nous prenons ici, à titre d'exemple, les travaux menés par les chercheurs du groupe Idap et les corpus, audio, transcrits et écrits, sur lesquels ils ont travaillé depuis 2001. Plusieurs types de données ont été recueillis à des fins de recherche, sans qu'ait été interrogé l'écart des formats de recueil de données résultant du cadre de référence spontanément adopté par les différents chercheurs :

- des données non provoquées, des interactions de classe par exemple, produites dans le cadre habituel de l'exercice des enseignants (Cicurel & Bigot (dir.), 2005 ; Cicurel, 2002, 2005, 2011a, 2011c ; Carlo, 2005) ;
- des données de différentes natures, produites dans le cadre de dispositifs de formation initiale, des interactions didactiques enregistrées puis transcrites, des débriefings entre conseillers pédagogiques et stagiaires, des données écrites tels que des rapports de stage, des journaux de bord, des dossiers de validation (Cadet, 2004 ; Cadet & Causa, 2004, 2005, 2006a et 2006b ; Cicurel, 2011a, 2011b, 2011c, 2013a, 2013b ; Cicurel & Rivière, 2008 ; Rivière & Cadet, 2009, 2011 ; Huver & Cadet, 2010) ;
- des données produites dans le cadre de dispositifs de recherche et plus particulièrement des entretiens d'auto-confrontation (voir notamment l'ouvrage collectif dirigé par Bigot & Cadet (dir., 2011).

Les différentes démarches qui guident le recueil de données s'assignent des objets circonscrits, supposés constituer les différents éléments en interaction (conduites, discours, attitudes et motifs sous-jacents) constitutifs de l'agir professoral, dans des contextes déterminés. Cependant, l'articulation des lieux et des formats de recueil de données reste à penser. C'est là une condition *sine qua non* pour constituer en champ, au sens bourdieusien du terme, l'agir professoral (Cicurel, 2011a, 2013b), c'est-à-dire pour l'envisager comme somme de pratiques, d'intentionnalités et de discours sur les pratiques (Carlo, 2011). C'est le point de vue dont notre groupe, à ce stade de nos réflexions, doit se saisir mais c'est aussi, plus généralement, ce qu'une démarche de recherche en didactique doit, de notre point de vue, appréhender comme interrogation épistémologique.

Une autre question qui se pose est celle du degré d'influence du contexte dans lequel les corpus sont recueillis et, de façon consécutive, celle de l'analyse que les chercheurs pourront

faire. Cette question n'a rien de nouveau et concerne globalement la validité des corpus et les biais éventuels. Certes, on connaît depuis longtemps l'influence de l'observateur sur le déroulement et sur le contenu des situations depuis les travaux de Labov (1973)<sup>2</sup> et la définition qu'il donne du "paradoxe de l'observateur" (Cadet, 2004). Pour autant, faut-il considérer que toute tentative de recueil de données qui n'est pas directement liée à une expérimentation en laboratoire est vaine et que, par voie de conséquence, une partie des corpus recueillis ne présente aucune pertinence ? Plutôt que d'analyser l'influence contextuelle comme un élément perturbateur des données et du discours, on peut, au contraire, considérer sa prise en compte comme un révélateur des postures adoptées par les participants aux recherches et des degrés de distanciation par rapport à l'objet de recherche lui-même.

Tellier, dans un article de 2013, propose une réflexion méthodologique sur le recueil de corpus pour la recherche en didactique des langues et présente différents types de méthodologies en les plaçant sur un continuum allant du plus contrôlé au plus naturel, depuis l'"*approche contrôlée ou expérimentale*" à l'"*approche écologique*" celle dans laquelle "[...] le chercheur n'intervient pas sur les consignes [...] recueille des productions que l'enseignant, ou l'institution, a sollicitées" (Tellier, 2013 : 42), en passant par une perspective méthodologique intermédiaire : les corpus semi-contrôlés "*recueilli(s) dans le cadre d'une expérimentation, (où) le chercheur détermine les conditions de production, les consignes, le lieu et le moment de passation*" (*Ibidem*). Selon cette classification, que nous faisons volontiers nôtre, les enregistrements d'interactions de classe relèvent des corpus non contrôlés, recueillis en contexte dit écologique<sup>3</sup>. Ces données "naturelles" ou "quasi-naturelles" présentent certes, la limite, mais surtout l'intérêt, quand différents paramètres sont judicieusement identifiés, de se coller à la complexité de situations d'enseignement et d'apprentissage des langues, aux activités et aux échanges de l'interaction réels ou quasi-réels. D'autres corpus que nous avons recueillis dans le cadre d'entretiens d'auto-

---

2 "To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed" (Labov, 1973 : 113).

confrontation, qui répondent au souci d'associer le point de vue de l'acteur à l'analyse de son activité, ont été *provoqués* à des fins de recherche, ce qui ne signifie pas qu'ils sont expérimentaux<sup>4</sup>. En effet, aucun ne relève d'une "*approche contrôlée ou expérimentale*" de la recherche comme elle peut être pratiquée en linguistique expérimentale par exemple où l'on maîtrise les *variables*, où on *contrôle* les "[...] *conditions d'expérimentation (lieu d'expérimentation, qualité des stimuli, combien de fois les sujets sont exposés aux stimuli, temps de passation, etc.)*" (Tellier, 2013 : 40) autour le plus souvent d'une tâche spécifique. Dans cette perspective, les discours d'enseignants sur leur action en classe (Bigot & Cadet (dir.), 2011), constituent des *corpus semi-contrôlés*. L'instance par rapport à laquelle le contrôle s'opère est variable. Par exemple, les corpus écrits constitués par des journaux de bord (Cadet, 2004), par des portfolios (Huver & Cadet, 2010), par les rapports de stages de pratiques accompagnées comme les corpus oraux (type débriefings pédagogiques) recueillis dans le cadre de dispositifs de formation initiale, peuvent présenter un faible niveau de contrôle du point de vue du chercheur mais un très haut niveau de contrôle du point de vue de l'institution qui en provoque le discours, qu'il soit oral ou écrit, et en influence les contenus<sup>5</sup>. Les corpus issus d'entretiens d'auto-confrontation, produits en dehors de dispositifs de formation, présentent une situation plus ou moins contrôlée par le chercheur puisque cette fois, c'est lui qui en détermine les consignes, la thématique et la forme du guidage. Si on s'intéresse par ailleurs, non plus à la façon dont on mène l'entretien mais à la façon dont l'enseignant sollicite le perçoit, on ne peut nier que l'enseignant posera pour lui-même, du fait de la situation dans laquelle on le place, divers degrés de contrôle de son discours, ce que peut révéler par exemple cette remarque d'une enseignante, qui s'inquiète

---

4 Une première étape consiste à enregistrer un ou plusieurs cours de FLE (Français Langue Étrangère). Une seconde consiste à confronter l'enseignant à l'enregistrement vidéo de sa pratique, qu'il est invité à commenter. Une troisième consiste à transcrire les discours produits au cours de l'interaction de classe et au cours de l'entretien d'auto-confrontation lui-même. Dans le cadre des recherches menées par Idap, les dispositifs relèvent tous de ce que l'on appelle "l'auto-confrontation simple" qui met en relation le triptyque : sujet/chercheur/images.

5 Cadet & Tellier (2007) s'appuient sur des journaux d'apprentissage produits à Paris 7. La production de ces journaux est à la fois contrainte par les exigences de l'institution et de la formation initiale dans laquelle ils sont produits mais aussi par les chercheuses elles-mêmes dans la mesure où elles ont créé une grille de questions. Ici, le contexte institutionnel comme l'objectif de recherche influencent conjointement les productions.

des personnes qui pourront avoir accès à son discours : "[...] votre prof elle va pas écouter ça quand même"<sup>6</sup>.

Une autre considération, qui, elle, relève de l'attitude des chercheurs, est à prendre en compte : du point de vue du chercheur, une posture de valorisation des savoirs pratiques est susceptible de guider la constitution de corpus. La didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) nous a sensibilisés au caractère spécifique du savoir construit dans l'action. La pratique tamise, sélectionne les concepts mis en œuvre, les métabolise en quelque sorte. Choisir d'analyser l'agir, en l'occurrence professoral, c'est s'intéresser à la mesure de l'écart entre les schèmes d'action et les actions prescrites et le considérer positivement. Signalons d'ailleurs que cette posture d'attention à la pratique n'est peut-être pas tant une posture d'humilité qu'un effet bénéfique de légitimation du champ de la didactique par l'ergonomie.

## ***2.2. Éthique de recherche : de l'organisation et de l'exploitation des corpus***

L'examen des discours sur la classe, sur lesquels s'est centrée l'équipe Idap depuis 2010, n'est pas antinomique avec la description des pratiques de classe. L'évolution de nos corpus – (1) interactions didactiques, (2) entretiens, (3) interactions didactiques et entretiens – au cours du temps, entre dans cette logique du dialogue entre pratiques de classes et commentaires sur les pratiques : les premiers corpus sur les interactions de classe ne montraient en effet que des interactions de classes, les seconds, relevant de l'auto-confrontation, ne comportaient que les transcriptions des auto-confrontations, les corpus que nous utilisons actuellement fonctionnent dans un *vis-à-vis* : les segments de l'interaction didactique sont transcrits de même que les commentaires réalisés au cours de l'entretien et ils sont utilisés face à face. Ceci permet la mise en complémentarité, la mise en dialogue, la mise en opposition aussi parfois, entre les enregistrements des interactions révélatrices de certaines pratiques de classe, et les discours de retour d'expérience. Le dernier corpus

---

<sup>6</sup> Entretien d'auto-confrontation réalisé ici par H. Ginabat, étudiante de master 2 durant l'année universitaire 2005-2006, et dont l'analyse a produit un mémoire qui a porté sur la planification dans l'agir enseignant.

(Gaya)<sup>7</sup> sur lequel nous nous sommes arrêtés comprend tous ces éléments auxquels s'ajoute également le film de l'auto-confrontation elle-même.

Des questionnements, sous-jacents dans nos derniers travaux, sont apparus plus nettement à l'occasion de l'exploration d'un nouveau corpus, le corpus Gaya précité, qui pour la première fois, nous a amenés à nous confronter à un discours "dérangeant" – le discours de l'enseignante possède un sous-texte dans lequel on ressent une contradiction entre le dit et l'agir observé d'une part et entre le dit et la réception de son discours d'autre part. Il nous a mis face, dans nos analyses, à la façon dont on entre dans les corpus : doit-on et si oui, avec quels outils, révéler l'écart entre ce qui est "littéralement" dit et ce qui est unanimement perçu par nous, à savoir le fait que l'enseignante-actrice "ne dit pas ce qu'elle ressent". Prenons pour exemple le dernier commentaire qui porte sur la fin d'un cours avec, en vis-à-vis, les derniers tours de parole de la séance et qui constitue une longue justification qui s'appuie sur des éléments extrêmement répétitifs<sup>8</sup>.

---

7 Corpus présenté par C. Yang, S. Xiang et W. Zheng, étudiantes de master 2, à l'occasion d'une journée d'étude organisée en juin 2012 pour clôturer le séminaire de master 2 dirigé par Francine Cicurel (Paris 3) : Agir professoral et pratiques de transmission.

8 Les conventions de transcription ont été établies à partir du modèle exposé dans *Les Carnets du Cediscor* n°7, p. 15. Ces normes ont été adaptées et complétées en fonction des besoins de notre corpus. Les conventions utilisées ici sont :

- 006 P            Numéro du tour de parole + Professeur
- TOUJOURS      Les majuscules indiquent la mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité et/ou par la montée brusque de la hauteur éventuellement accompagnée(s) d'un allongement.
- +            Pause (++ / +++ pauses plus longues). Pour les pauses très longues, la durée est indiquée entre parenthèses.
- \*\*\*            Les étoiles encadrent un fragment prononcé dans une langue autre que le français.

Gaya – Commentaire 8

Interactions

Commentaires

<p>006 P haha et la prochaine fois + donc vous faites l'exposé + la prochaine fois quand on va commencer la prochaine séance on va corriger ensemble tous les exercices que vous deviez faire pour aujourd'hui + <b>parce que vous croyez à chaque fois que j'oublie je n'oublie pas + d'accord JAMAIS *** never ever *** ATTENTION ++ OK</b></p>	<p>[...] une grande participation de la part des étudiants je veux pas couper + donc je préfère remettre à la prochaine fois + la correction des : des exercices ce que je crois on a fait ++ d'accord et comme je leur ai dit je n'oublie pas je sais très bien (<i>rires</i>) haha oui c'était génial elle corrige pas les exercices aujourd'hui donc c'est fini <b>NON c'est pas fini bien sûr la prochaine fois on les corrige évidemment</b> mais une fois encore quand il y a une dynamique qui se met en place je ne veux pas la couper + donc à ce moment-là, j'ai laissé la priorité j'accordais la priorité à tous les débats, la discussion à l'implication des étudiants <b>et j'ai dit si on n'a pas le temps aujourd'hui de faire les corrections on les fera la prochaine fois DE TOUTE FACON on les fera ++ ça on n'échappe pas on les fera puisqu'ils ont fait le travail + donc quand on a fait un travail il faut toujours que le prof corrige après + d'accord</b> c'est l'explication euh s'il y a des erreurs il faut dire quelles sont les erreurs il faut expliquer donner des règles etc. donc <b>ça c'est essentiel</b></p>
---	---

	<p><b>il ne s'agit pas de demander aux étudiants de faire un travail et pas le corriger + on corrige toujours le travail qu'on a demandé aux étudiants ++</b> ça c'est un principe de base MAIS si le jour même on le fait pas c'est pas grave on le fait la prochaine fois + mais une fois encore quand il y a une spontanéité comme ça je préfère : je préfère laisser aller la spontanéité le débat la participation c'est très c'est très précieux c'est très important</p>
--	---

Comment rendre compte, sans entrer dans une interprétation "sauvage", de cette "fictionnalisation" de l'agir ? On considère (classiquement depuis Bachelard, 1938) qu'un obstacle épistémologique est occasion de reconstruction notionnelle. L'obstacle rencontré dans cette situation représente pour nous un exemple qui met à l'épreuve l'éthique de traitement car il s'agit en effet de se demander :

- si les outils de l'analyse de discours dont on dispose et qui permettent pour partie de réduire le hiatus sont suffisants ;
- quelle est la portée et quelles sont les limites des techniques d'enquête employées par ceux qui essaient d'accéder à cette pensée de l'enseignant ;
- quelle est la nature des données que ces techniques contribuent à produire.

### **2.3. Éthique de restitution**

Dans nos corpus, les enseignants ont eu envie ou ont accepté (ce qui n'est pas la même chose) d'être filmés et l'on peut supposer chez eux un intérêt pour la verbalisation bien que, comme le souligne Bucheton (2011 : 220), le métier d'enseignant soit "*difficile à dire*", qu'il

soit, contrairement à une représentation généralement partagée, "peu parlé" et que, comme le rappelle Nebout (2011 : 130), "pour verbaliser sa pratique, à partir ou non d'un support visuel et en présence ou non d'un auditeur, trois conditions sont nécessaires : pouvoir, vouloir et savoir dire". La mise en place de nos entretiens vise la recherche d'une information ciblée. Ils n'ont pas directement pour finalité d'aider, d'orienter l'enseignant dans la conduite de l'entretien lui-même ou dans sa réflexion, pas plus que dans sa pratique globale. Mais, de fait, la motivation des acteurs qui acceptent le dispositif proposé, leurs attentes, n'ont pas été interrogées et l'on peut supposer que selon les cas, les demandes sous-jacentes diffèrent. Il faut assumer ce paradoxe qui fait que le partage des objectifs, entre chercheurs et enseignants-acteurs n'est pas obligatoire mais qu'au plan de l'éthique, il est essentiel d'ouvrir la possibilité de clarifier les dits objectifs, de les négocier, en amont, pendant et en aval du recueil des données pour éviter les malentendus. Il s'agit donc en amont de se poser la question de l'expertise (le chercheur sollicité comme expert), du moment de l'échange, du temps, du partage souhaité ou non de cette expertise supposée, de la non-restitution et de la restitution systématique. Reste la question de l'intérêt que peuvent avoir les enquêtés à s'exprimer sur leurs pratiques dans la mesure où, et il faut le dire nettement, l'enquêteur n'est pas dans une posture d'accompagnement. Selon nous, la fonction formative que l'on attribue souvent à ce type d'entretien dans la littérature<sup>9</sup> ne peut alors se réaliser que de manière incidente ce qui, dès lors qu'on prête à la réflexivité, point de vue interne sur l'action, un pouvoir potentiel sur l'agir ultérieur, semble aller de soi. C'est là toutefois un pari mais un pari raisonnable, plus vague, mais du même ordre que celui généralement fait en psychologie de l'apprentissage qui attribue à la métacognition un effet sur les mécanismes cognitifs intégrés par le sujet qui s'auto-analyse (Kail & Fayol, 2003). On peut nuancer ce propos, sous l'influence des travaux de Vermersch (2004 : 26) :

---

9 Voir par exemple Bucheton (2011 : 223) qui souligne que lorsque l'enseignant (ou tout autre professionnel) se retrouve face à son image, "la vidéo, sorte d'artefact d'expérience, joue alors un rôle formateur de première importance. Elle permet à l'émotion professionnelle de se manifester de façon distanciée".

*[...] ce que nous vivons appartient largement à un mode de conscience que l'on peut nommer avec Husserl "conscience pré-réfléchie" ou conscience directe (Vermersch, 2000) et "connaître" appartient à la "conscience réfléchie". Dans le passage de l'une à l'autre, se situe l'activité cognitive de "prise de conscience". Cette conscientisation n'est pas automatique, elle demande un effort, un travail cognitif particulier qui occupera un temps dédié, pris sur le temps de production et/ou de formation*

ou des travaux menés en didactique professionnelle. Ainsi, Pastré, Mayen & Vergnaud rappellent que :

*un sujet a bien du mal à faire une auto-analyse de son activité sans l'aide d'autrui [...]. À l'inverse, le fait que des situations puissent être porteuses de potentiels de développement implique aussi que d'autres peuvent ne pas l'être, ou pire, peuvent limiter et inhiber les processus de conceptualisation (2006 : 189 ; 192).*

L'absence de projet d'intervention directe sur les pratiques est une des raisons pour lesquelles les enquêteurs ne prennent pas ou très peu la parole. On notera sur ce point que dans les protocoles mis en place, on relève un point commun : on tente d'effacer l'enquêteur soit derrière la thématique abordée (par exemple, la planification), soit derrière une liberté totale d'intervention de la part de l'enseignant ("*vous arrêtez l'enregistrement quand vous voulez*"). Pourtant, le contrat est-il explicite ? Et les positionnements des uns et des autres clairement posés ? Cela pose question. Ainsi par exemple, on constate dans nos corpus que les enseignants interrogés peuvent adopter deux positions opposées :

- Rechercher un accompagnement/un tutorat, un dialogue plus affirmé avec l'enquêteur comme dans l'exemple suivant où l'on note, principalement dans la dernière partie, que l'enseignante sollicite implicitement l'intervention de l'enquêteur :

V. (**commentaire**) [...] personne ne se lance + et comme je m'identifie à elles j'me dis bon très souvent ça s'passe comme ça j'me jette à l'eau la première comme si (rires) j'étais + élève et même pas hein (rires) + donc je me mets un peu à un statut qu'est même pas je quitte le statut du prof + j'leur montre soi-disant l'exemple en disant bon allez + voilà moi j'me jette à l'eau alors voilà comment j'ferais + parce que là j'avais faire ça euh::: je cherche en fait je cherche pas hein + donc je j'avais mimer une scène où moi qui s'rais étrangère je chercherais quelque chose dans ma tête que je ne comprends pas voilà + et donc là je change mais ça c'est assez, j'ai fait plusieurs j'ai fait souvent je + **bon mais je pense que c'est une stratégie de de + c'est une sorte d'exemple + d'exemple: + j'donne l'exemple + c'est une forme d'exemplification c'est ça ? voilà ++ donc euh voilà c'que j'voulais dire (rires) + mais là j'fais un effort et le silence là du coup ça commence à m'angoisser (rires).**

- Adopter une position qui lui permet d'asséner une parole qui se veut d'autorité :

Gaya – (commentaire 1). C'est ma manière d'être en général mais c'est pour ça que j'exagère cette manière d'être et que je l'ai fait devenir une méthode + d'enseignement pour que justement je + j'essayais de garder EN ÉVEIL tout le monde quel que soit son niveau et son origine culturelle et plus l'origine est différente plus je dois tenir l'auditoire en éveil et donc bouger beaucoup faire beaucoup de gestes beaucoup de avec la voix c'est très très important la voix c'est très très important vraiment le vecteur immatériel grâce auquel on peut transmettre donc c'est capital + c'est pour ça que je joue beaucoup avec la voix je joue beaucoup avec les gestes + même si c'est ma nature c'est vrai que là + je l'érige je le transforme en système en système pédagogique d'une manière extrêmement volontaire et pensée même quand j'ai l'air de flotter + de faire des trucs un peu woo comme ça (avec le geste de flotter) en même temps c'est TOUJOURS maîtrisé parce que mon but c'est toujours d'attraper l'attention et de transmettre au maximum + **de mettre les gens les étudiants en éveil**

***maximum pour pouvoir quand ils ont l'esprit ouvert au maximum leur donner le plus possible + donc je vois que + ça fait un peu exagéré mais en même temps j'ai raison (rires)***

Dans nos recherches, nous faisons le constat que les positionnements des acteurs, qui diffèrent potentiellement, ont une influence dans le contenu des discours produits et le style des discours produits : la question de la gestion des faces, la question du positionnement, des rôles que s'attribuent les uns et les autres y apparaissent en effet de façon marquée. Si cette question n'est pas nouvelle, on peut néanmoins s'interroger sur ce qu'elle révèle. Elle nous invite à penser la question du rapport de places qui se joue entre le chercheur et l'acteur au cours de l'entretien et à l'anticiper. Elle met également en lumière la différence de posture entre une enseignante débutante (c'est le cas de V. ci-dessus) et une enseignante plus chevronnée (comme Gaya). En effet, nos corpus ont été recueillis auprès d'enseignants dont on a posé/supposé un degré différent d'expertise : enseignants-stagiaires, enseignants novices et enseignants chevronnés<sup>10</sup>, non pas en fonction d'une évaluation des pratiques, mais selon un critère de durée : les enseignants stagiaires vivent, dans le cadre d'un stage, leurs premières heures d'enseignement, les enseignants novices sont au début de leur carrière et comptabilisent quelques années d'enseignement, les enseignants dits chevronnés sont dans le métier depuis plus de 20 ans. Si on voit bien que le terme *stagiaire* renvoie à un moment particulier, à un stage de formation même, on peut ici s'interroger en revanche sur le critère du nombre d'années d'expérience pour déterminer le degré d'expertise et sur ce que recouvre l'expertise en question : en quoi se rapproche-t-elle de modèles proposés en formation initiale ? Quel est leur degré de maîtrise, tant au plan théorique que technique ? En quoi et sur quels aspects s'en éloigne-t-on, les dépasse-t-on ? Comment cela se traduit-il dans le discours ? Nous estimons aujourd'hui qu'il nous faut considérer la relation (distance, proximité, écart) entre les acteurs en présence comme un paramètre à intégrer dans nos protocoles de façon à rendre les corpus comparables à différents niveaux. Comme nous

---

10 De façon tacite, le terme de "chevronné" a été préféré à celui "d'expert". Si le choix d'un terme par rapport à l'autre constitue un impensé de nos recherches, on voit bien ici que le critère qui a été retenu est celui du nombre d'années d'expérience pour désigner l'enseignant "chevronné" et non le degré d'expertise, c'est-à-dire d'efficacité, de performance, auquel renvoie le terme "expert".

l'avons déjà signalé plus haut, la question de la comparabilité des corpus nous semble importante. Penser le couple chercheur/enseignant-acteur en amont, pour lisser les situations, nous permettrait aussi de voir ce qui se passe différenciellement entre un chercheur chevronné et un enseignant chevronné, un étudiant chercheur et un enseignant chevronné, deux débutants, etc.. Au-delà de l'analyse des schémas d'action que la pratique professionnelle sélectionne, comment tenir compte également des priorités des acteurs ? Nous n'insistons pas sur les limites qu'on s'interdit de franchir et qui sont évidentes quand il s'agit de la mise en danger ou de l'atteinte de la personne ; il faut cependant mentionner des limites à respecter, plus ténues, qui ont à voir avec la reconnaissance des choix et contraintes des acteurs : au risque de devoir sacrifier un recueil de données prometteur, il faut parfois accepter de voir contrecarrer un projet de recherche initial, quand, au fil de son déroulement, la recherche s'avère perturber l'action pédagogique. En bref, il s'agit d'accepter comme éventualité, la précarité de la recherche menée, position qui n'est guère compatible avec une logique de rentabilité maximale des efforts consentis.

La question de l'éthique de la restitution est, de fait, liée à la question de l'usage des corpus, et, par conséquent, aux buts recherchés. Comme le soulignent Pastré, Mayen et Vergnaud (2006 : 158), "*on peut vouloir connaître pour mieux comprendre ; on peut vouloir connaître pour mieux agir*", ou Vermersch (2004 : 26) :

*on a donc deux directions d'aide à la prise de conscience, la première est centrée sur le professionnel pour lui-même, la médiation vise d'abord à lui profiter ; la seconde est centrée sur les buts du chercheur et vise à collecter des données, le professionnel est alors principalement pour lui un informateur.*

En ce qui nous concerne, la question de la restitution aux enseignants est à mettre en relation avec la clarté des objectifs de recherche. Il faut lever, d'emblée, une ambiguïté : la clarification des objectifs, si demande il y a, ne signifie pas nécessairement transparence dans l'instant. Pour des raisons qui tiennent à l'objet de recherche, elle peut être annoncée comme devant être différée "*je vous dirai tout, mais après*" (Laurens, 2013). Dans un

domaine qui n'est pas le nôtre, celui de la sociologie et de la psychologie cliniques, et ainsi que le soulignent Chaussecourte, Blanchard-Laville & Gavarini (2006 : 102), Bergier (2000) interroge la question de l'éthique de restitution de la recherche :

Bertrand Bergier, dans un article consacré au problème de la restitution d'une recherche consacrée à la communauté d'Emmaüs, interroge l'éthique de la non-restitution et l'éthique de la restitution systématique. Puis il propose ce qu'il qualifie de "restitution suspensive". Il suggère au chercheur d'assumer la responsabilité de cet acte de restitution en se laissant habiter par la question centrale suivante : quel rapport à autrui, quelle représentation du lien social et finalement quelle forme d'humanité sont à l'œuvre, implicitement ou non, dans l'acte de restitution et dans le contenu restitué ?

Pour Chaussecourte, Blanchard-Laville & Gavarini (2006 : 102),

*particulièrement sensibles, en tant que cliniciens, au "risque de la violence du sens imposé" lors d'une restitution, [...] il faut, au-delà de la restitution suspensive que B. Bergier propose, envisager également une éthique de la restitution indirecte.*

Cette éthique de la restitution indirecte, on pourrait la comprendre dans le cas de nos travaux non pas comme l'étude et la restitution d'analyses sur une pratique particulière mais comme une restitution des recherches génériques. Les notions (que nous explorons depuis 12 ans maintenant) de *répertoire didactique*, d'*agir professoral*, d'*action enseignante*, de *fabrique de l'action* sont traitées à partir d'individus uniques mais vont bien au-delà des pratiques individuelles. En ce sens, nos productions, la recherche en général, procèdent d'une restitution indirecte.

### 3. Conclusion

Les travaux menés dans le cadre de l'équipe Idap se sont particulièrement intéressés aux *pratiques discursives* des enseignants, non pas envisagées comme des pratiques interactionnelles parmi d'autres (Bigot & Cadet, dir. 2011), mais comme l'exercice et l'expression de pratiques *professionnelles*. Les démarches (de formation comme de

recherche) adoptées et les objets didactiques reçus ou les objets didactiques construits, dans leur variété, s'ancrent autour de la question de la réflexivité. Les démarches apparaissent alors au creux d'un double mouvement, à la fois techniques de distanciation (Beacco, 2000 : 48) par rapport au réel, par rapport à soi-même et à ses pratiques et parallèlement, techniques de rapprochement qui doivent permettre aussi de mieux appréhender le réel de l'activité et ses faces cachées. Revisiter la notion d'éthique, dans les perspectives que nous avons collectivement dessinées au fil du temps, peut sembler surprenant. Mais le prisme de la question de l'éthique, qui traverse les publications actuelles en didactique des langues<sup>11</sup>, ne peut être ignoré lorsque l'on interroge le métier d'enseignant et celui d'enseignant-chercheur. En outre, nous serions inconséquents si, praticiens de la réflexivité, nous n'appliquions pas à nous-mêmes un retour sur nos pratiques de recherches, pour nous interroger sur les fondements en raison de leur conduite (cadre, traitement, restitution) et sur leurs apports :

*ce qui est fondamentalement estimable en soi-même, dans une perspective éthique (est) d'abord la capacité de choisir pour des raisons, de préférer ceci à cela, bref, la capacité d'agir intentionnellement ; c'est ensuite la capacité d'introduire des changements dans le cours des choses, de commencer quelque chose dans le monde, bref, la capacité d'initiative (Ricoeur, 1990 : 132).*

---

11 Par exemple : *Recherche et formation* n° 24 (1997). Conscience éthique et pratiques professionnelles ; *Recherche et formation* n° 52 (2006). De l'éthique professionnelle en formation et en recherche ; *Études de linguistique appliquée* n° 133, janvier-mars 2004 : Français langue étrangère (FLE)/Français langue seconde (FLS) : un enjeu politique, social, culturel et éthique ; Delamotte-Légrand R., François F. & Porcher L. (1997). *Langage, éthique et éducation : perspectives croisées*. Rouen : Université de Rouen ; Ph. Chaussecourte, C. Blanchard-Laville & L. Gavarini (2006). Éthique et recherches cliniques. *Recherche et formation* n° 52, pp. 91-103 ; C. Forestal (2007). La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC. *Études de linguistique appliquée*, 2007/1 n° 145, pp. 111-123 ; J. Feldman & R. Kohn (Éds) (2000). *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*. Paris : L'Harmattan ; A. Pachot (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. Paris : L'Harmattan.

## Références

- Bachelard, G. (1999, 1<sup>ère</sup> édition 1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- Bergier, B. (2000). "La restitution". In Feldman, J. & Kohn, R. (dir.). *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*. Paris : L'Harmattan. pp. 181-200.
- Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Éditions.
- Bigot, V. & Cadet, L. (2011). "Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ?". In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Éditions. pp. 11-29.
- Bucheton, D. (2011). "Le pouvoir réflexif et intégrateur du langage en formation. Analyse longitudinale d'un dispositif de formation et de ses effets". In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Éditions. pp. 207-224.
- Cadet, L. (2004/2006). *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement : le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*. Atelier national de Reproduction des Thèses (Anrt). Thèse à la carte. Lille, 2006. Référence Anrt : 46864. 1342 pages – Disponible au format microfiche.
- Cadet, L. & Causa, M. (2004). "Corpus, objectifs d'analyse et fiabilité : quelques perspectives dans la recherche sur la formation initiale des enseignants de FLE". Communication à la conférence annuelle de l'Association for French language studies, Aston University, Birmingham, 3-5 septembre 2004 (communication non publiée).

Cadet, L. & Causa, M. (2005). "Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de Maîtrise de français langue étrangère). In Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses Universitaires de France. pp. 159-181.

Cadet, L. & Causa, M. (2006a). "Contexte d'enseignement/contexte de formation : des savoirs théoriques aux pratiques de classe". In Castellotti, V. & Chalabi, H. (dir.). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan. Collection "Espaces discursifs". pp. 175-186.

Cadet, L. & Causa, M. (2006b). "Devenir un enseignant réflexif, quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ?". *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° spécial 39, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. pp. 69-83.

Cadet, L. & Tellier, M. (2007). "Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de langue étrangère : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage". *Les Cahiers Théodile*, n°7. pp. 67-80.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Crédif-Didier.

Carlo, C. (2005). "Le naturel didactique : analyse du répertoire d'un enseignant chevronné". In Cicurel, F. & Bigot, V. (dir.). *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications. Les interactions en classe de langue*. n° spécial juillet. pp. 105-114.

Carlo, C. (2011). "Place, forme et rôle des discours sur la pratique enseignante dans les formations initiales en didactique du FLE-FLS : une enquête exploratoire". In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Éditions. pp. 241-259.

Chaussecourte, Ph., Blanchard-Laville, Cl. & Gavarini, L. (2006). "Éthique et recherches cliniques". *Recherche et formation*, n° 52. pp. 91-103. Disponible en ligne. <http://rechercheformation.revues.org/1226>.

Cicurel, F. (2002). "La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe". *Aile*, n° 16. pp. 145-164.

Cicurel, F. (2005). "Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de classe". In Mochet, M.-A., Barbot, M.-J., Castellotti, V., Chiss, J.-L., Develotte, Ch., Moore D. (dir.). *Plurilinguisme et apprentissage. Hommage à Daniel Coste*. Lyon : École normale supérieure lettres et sciences humaines. pp. 15-26.

Cicurel, F. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Cicurel, F. (2011b) "Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement". In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Éditions. pp. 51-69.

Cicurel, F. (2011c). "Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser". In Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines. pp. 323-335.

Cicurel, F. (2013a). "Culture professorale et singularité : une lecture de Bergson pour aborder la fabrique de l'action d'enseignement". In Beacco, J.-C. (dir.). *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier. pp. 165-185.

Cicurel, F. (2013b). "La fabrique de l'agir professoral entre mémoire et interaction sur le vif". *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 24. pp. 19-27.

Cicurel F. & Bigot V. (dir.) (2005). Les Interactions en classe de langue. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*.

Cicurel, F. & Rivière, V. (2008). "De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante". In Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (dir.). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck. pp. 255-273.

Huver, E. & Cadet, L. (2010). "La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ?". In Paquay, L., Wouters, P. & Van Nieuwenhoven, C. (dir.). *L'évaluation, levier du développement professionnel. Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck. pp. 117-129.

Kail, M. & Fayol, M. (2003). *Les sciences cognitives et l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

Labov, W. (1973). "Some principles of linguistic methodology". *Language in Society*, n° 1. pp. 97-120.

Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant*. Thèse de doctorat. Paris : Université de la Sorbonne nouvelle - Paris 3.

Nebout, S. (2011). "Autoscopie d'une enseignante chevronnée : le sens caché du dit, du non dit, du dicible et de l'indicible". In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Éditions. pp. 129-142.

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). "La didactique professionnelle". *Revue française de pédagogie*, n° 154. pp. 145-198.

Ricœur, P. (1990). *Éthique et morale. Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

Rivière, V. & Cadet, L. (2009). "Quand je serai enseignante pour de vrai... : d'un agir imaginé vers un agir assumé. Réflexions sur les mises en fiction de l'action d'enseignement dans une situation de formation professionnelle initiale à l'enseignement du FLE". In Dervin, F. & Auger, N. (dir.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement/apprentissage des langues*. Paris : L'Harmattan. pp. 39-58.

Rivière, V. & Cadet, L. (2011). "Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Étude contrastée". *Lidil*, n° 43. pp. 41-55. Disponible en ligne. <http://lidil.revues.org/index3105.html>.

Tellier, M. (2013). "De l'usage du corpus semi-contrôlé dans la recherche en didactique des langues". *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 24. pp. 39-47.

Vermersch, P. (2004). "Aide à l'explicitation et retour réflexif". *Éducation Permanente*, n° 160. pp. 71-80.

Vermersch, P. (2000). "Conscience directe et conscience réfléchie". *Intellectica*, 2000/2, n° 31. pp. 269-311.

## À propos des auteures

**Lucile Cadet** est maître de conférences HDR en didactique des langues à l'université Vincennes – Saint-Denis, Paris 8. Membre de l'UMR 7023 *Structures formelles du langage*, université Paris 8, Cnrs, elle développe ses recherches en didactique des langues à partir de trois axes – écriture et formation professionnelle (logiques de productions textuelles, écritures et stratégies de formation), analyses des pratiques de transmission, langues et école – au sein de l'équipe LCA, Langage, Cognition, Acquisition.

**Courriel** : [lcadet-joseph@univ-paris8.fr](mailto:lcadet-joseph@univ-paris8.fr).

**Toile** : <http://www.umar7023.cnrs.fr/-Cadet-Lucile-.html>.

**Adresse** : Université Paris 8 : 2 rue de la liberté, 93 200 Saint-Denis et UMR 7023 : 59-61 rue Pouchet, 75017, Paris.

**Catherine Carlo** est professeure à l'université Lumière Lyon 2. Elle était auparavant maître de conférences en sciences du langage à l'université Paris8-Vincennes-Saint-Denis, où elle a co-dirigé le master Didactique des langues. Membre du Diltec (Didactique des Langues, des Textes et des Cultures), EA 2288, elle a mené des travaux d'une part sur les liens entre acquisition en L2 et interactions en contexte institutionnel et d'autre part sur les rapports entre acquisition en L2 et didactique des langues, puis se sont orientés vers l'exploration des répertoires d'enseignant et de l'agir professoral. Elle est désormais membre du laboratoire Icar, UMR 5191 (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations).

**Courriel :** [catherine.carlo@univ-lyon2.fr](mailto:catherine.carlo@univ-lyon2.fr).

**Toile :** <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/ccarlo/>.

**Adresse :** Université Lumière Lyon 2, 16 quai Claude Bernard, 69365 Lyon cedex France et  
Icar : ENS de Lyon-Site Descartes 15, Parvis René Descartes, BP 7000, 69342 Lyon cedex 07.