



## Recherches en éducation

46 | 2022

La classe inversée : activité des enseignants, activité des apprenants

---

### Édito

Groupe « Classe inversée » du réseau Reseida

---



#### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/10039>

DOI : [10.4000/ree.10039](https://doi.org/10.4000/ree.10039)

ISSN : 1954-3077

#### Éditeur

Nantes Université

#### Référence électronique

Groupe « Classe inversée » du réseau Reseida, « Édito », *Recherches en éducation* [En ligne], 46 | 2022, mis en ligne le 01 janvier 2022, consulté le 15 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ree/10039> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.10039>

---



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International  
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## Dossier

---

### La classe inversée : activité des enseignants, activité des apprenants

Coordonné par Marie-Sylvie Claude

GRUPE « CLASSE INVERSÉE » DU RÉSEAU RESEIDA – *Édito* – 2

MARIE-SYLVIE CLAUDE & PATRICK RAYOU – *Un enseignement littéraire en classe inversée : les dessous d'un contrat* – 9

MARION VAN BREDERODE – *Classe inversée en sciences de la vie et de la Terre. Des difficultés spécifiques au dispositif ?* – 22

VALÉRIE LUSSI BORER, ALAIN MULLER & STÉPHANIE RUBI – *Inverser la classe : quelles expériences ? Analyse de l'activité des élèves* – 34

JACQUES CRINON & GEORGES FERONE – *Réseaux connectés d'enseignants et développement professionnel* – 46

DOROTHÉE BAILLET & FRANÇOISE ROBIN – *Classe inversée en enseignement supérieur et dynamique d'élaboration du savoir : le point de vue des enseignants* – 59

CÉCILE ALLARD & ALINE ROBERT – *Étudier les classes inversées en mathématiques. Préalables méthodologiques sur les cours : le cas particulier des « capsules »* – 72

SYLVIE MAS – *« Devenir inverseur ».. Trajectoire de participation d'une enseignante à un tweetchat animé par le collectif Inversons la classe !* – 87

HUI ZHANG & MENGQI ZHANG – *Tendances et évolution des recherches sur la classe inversée en Chine et dans le monde* – 101

## Varia

---

KARIM BOUMAZGUIDA, GAËTAN TEMPERMAN, BRUNO DE LIÈVRE – *Quels outils d'aide à la réussite pour quels profils d'apprenants dans un MOOC hybride ?* – 120

CÉDRIC DABO & SYLVAIN CONNAC – *Les représentations des étudiants tuteurs en masso-kinésithérapie sur le dispositif de tutorat entre pairs* – 139

LAURENT FAHRNI & TANIA OGAY – *Préparer l'entrée à l'école ? Analyse d'une pratique de transition œuvrant à la frontière entre l'école et les familles au sein d'un établissement scolaire du canton de Fribourg* – 155

SYLVIE MOUSSAY & SUZANNE ABDUL-REDA ABOURJEILI – *Une intervention en clinique de l'activité à visée transformative : apports pour la conception d'une formation de formatrices et formateurs libanais* – 167

## Recensions

---

Recension par Adrien Bourg  
*Le Belcanto. Une analyse située de pratiques didactiques*, ISABELLE BALMORI – 183

Recension par Cécile Redondo  
*L'humanité contre l'Anthropocène. Résister aux effondrements*, RENAUD HÉTIER – 186

Recension par Michel Fabre  
*Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?*, MAELA PAUL – 191

## Édito

---

### Groupe « Classe inversée » du réseau RESEIDA

*Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages, créé en 2001, ouvert à différentes disciplines et accueillant des chercheurs extérieurs, comme c'est le cas pour ce numéro*

#### Résumé

Ce dossier interroge le dispositif dit de classe inversée, dont se réclament un nombre croissant d'enseignants. Dans ses formes les plus connues ou reconnues, la classe inversée consiste en une interpolation de la répartition traditionnelle du travail scolaire entre la classe et le hors la classe. Dans les faits, les enseignants qui disent pratiquer cette innovation la mettent en œuvre de façon très diverse. Cette variété n'est pas considérée par les auteurs des différents articles comme une entrave mais comme une opportunité pour la recherche. C'est pourquoi ils ont fait le choix de partir non d'une définition a priori de cette innovation polymorphe, mais de ce que les enseignants en disent, ceci dans des disciplines et des contextes différents. Il s'agit de comprendre quels sont les différents éléments de la forme scolaire classique que les enseignants choisissent de bousculer, pourquoi et comment ils le font. Et d'en analyser, d'une part, les effets en retour pour les élèves au prisme de leurs apprentissages et des étayages qui les rendent possibles, d'autre part, les effets en retour pour les enseignants eux-mêmes, au prisme de leur développement professionnel.

Mots-clés : pédagogie : méthodes et outils, changement et innovation, autonomie et socialisation, TIC et numérique, professionnalisation

#### Abstract

*This dossier investigates the so-called flipped classroom, which a growing number of teachers are claiming to be their own. In its best-known or recognised forms, the flipped classroom consists of an interpolation of the traditional division of school work between the inside and outside of the classroom. In practice, teachers who declare to practice this innovation implement it in a wide variety of ways. The authors of the articles consider this variety not as a limitation but as an opportunity for research. This is why they chose not to start from an a priori definition of this polymorphous innovation, but from what teachers say about it, in different disciplines and contexts. The aim is to understand what different elements of the traditional school form teachers choose to shake, why and how they do so. And to analyse, on the one hand, the feedback effects for the students in terms of their learning and the scaffoldings that makes it possible; on the other hand, the feedback effects for the teachers themselves, in terms of their professional development.*

*Keywords: pedagogy: methods and tools, change and innovation, autonomy and socialization, ICT and digital, professionalization*

Ce numéro interroge le dispositif dit de classe inversée, dont se réclame un nombre croissant d'enseignants, et que l'institution centrale comme la noosphère pédagogique (au sens de Chevallard, 1991) contribue souvent à promouvoir. Dans ses formes les plus connues ou reconnues, la classe inversée consiste en une interpolation de la répartition traditionnelle du travail scolaire entre la classe (où l'on prend les leçons)<sup>1</sup> et le hors la classe (où doit s'opérer l'essentiel du travail personnel). C'est en tout cas du principe *Lectures at Home and Home Work in Class* que se revendiquent les premières expériences de *Flipped Classrooms* de deux professeurs de chimie américains, Jonathan Bergmann et Aaron Sams, qui découvrent en 2007 que les capsules vidéo, qu'ils avaient réalisées pour permettre à des élèves absents de rattraper à la maison le cours manqué, pouvaient aider tous leurs élèves à se préparer hors classe pour mieux travailler en classe (Lebrun & Lecocq, 2015). Mais les enseignants qui disent pratiquer cette innovation, qui se désignent souvent eux-mêmes comme des inverseurs, la mettent en œuvre de façon très diverse.

- *Un objet ondoyant et divers*

Une partie des inverseurs produisent des capsules, c'est-à-dire des ensembles de documents numériques, généralement plurisémiotiques (données textuelles, sonores ou vidéos), communiquées à leurs élèves sur divers supports afin qu'ils en prennent connaissance avant le cours. D'autres enseignants utilisent des capsules qu'ils trouvent sur internet, mises à disposition par des sites institutionnels ou par des réseaux d'inverseurs, animés par des collectifs d'enseignants indépendants. Mais certains enseignants, qui se déclarent pourtant inverseurs, ne donnent à leurs élèves aucun travail préalable ou rien qui diffère de ce qu'ils donnaient avant de se considérer comme inverseurs : ce que ces enseignants définissent comme inversion affecte alors d'autres caractéristiques de leurs pratiques anciennes, qui peuvent être très différentes d'un cas à l'autre. D'ailleurs, même pour ceux qui travaillent avec des capsules dont les élèves doivent prendre connaissance en amont de la séance de classe, l'utilisation de cet outil n'épuise pas la définition qu'ils donnent de leur qualité d'inverseurs. S'y ajoutent souvent divers autres choix pédagogiques et didactiques, qu'ils considèrent comme en rupture avec ce qu'ils faisaient et que font encore leurs collègues non inverseurs. Il y a donc bien plusieurs types de classes inversées (Lebrun & Lecocq, 2015) et non un modèle unique, au point que l'appellation classe inversée s'apparente davantage à un label pour innovateurs, une marque pour se démarquer des tenants de la tradition, qu'à une pédagogie unique et prescriptive. Il semble impossible de donner une définition de la classe inversée qui vaudrait pour tous ceux qui s'en réclament. Néanmoins, si les inverseurs étudiés dans ce dossier ne récusent pas la forme scolaire en soi (Vincent, 1994), ils ont pour point commun d'en déplacer le centre de gravité (le hors-classe n'étant plus la simple périphérie ni le bureau de l'enseignant le cœur de l'émission et de la réception). Selon les cas, les lignes ne sont pas bougées semblablement par les réaménagements opérés, du moins pour ce qui concerne les processus d'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi ce dossier fait le choix de ne pas partir d'une définition préalable de la nature de la classe inversée mais d'étudier ce que les enseignants concernés désignent ainsi. Les formes d'inversion retenues ici sont donc multiples. Cette diversité est considérée par les auteurs des différents articles non comme une entrave mais comme une opportunité pour la recherche. Pour autant, ce numéro trouve sa cohérence thématique dans le fait que certains accords apparaissent entre inverseurs, ce qui a permis de définir des critères selon lesquels certaines situations de classe ont été retenues, dans les études qu'il rassemble.

- *Des critères pour délimiter le champ*

Le premier critère concerne la posture de l'enseignant, qui, d'une part, se déclare inverseur, et qui, d'autre part, participe souvent à des collaborations et des échanges avec d'autres inverseurs, à l'intérieur de son établissement et/ou à l'extérieur, comme on peut par exemple

<sup>1</sup> Au sens où, dans cette conception traditionnelle, on y reçoit le savoir destiné à être retenu.

l'observer en France au sein de l'association *Inversons la classe*, active entre 2014 et 2021, et de son congrès annuel ou de divers réseaux numériques constitués et alimentés par des enseignants indépendants. Cette appartenance à des collectifs d'innovateurs se définit souvent comme une forme de sécession avec d'autres collectifs enseignants désignés comme conservateurs.

Le deuxième critère pose que la situation de classe doit relever d'une modalité d'inversion (au moins) par rapport à ce que l'enseignant faisait avant de devenir inverseur ou par rapport à ce qui se fait habituellement (ou à ce que l'enseignant considère comme se faisant habituellement). Trois modalités d'inversion peuvent être distinguées d'après les cas rencontrés : premièrement, l'inversion temporelle (déplacement après ou avant la classe de ce qui se fait habituellement pendant la classe) ; deuxièmement, l'inversion spatiale (délocalisation de ce qui se fait habituellement dans la classe à la maison, ou dans un autre lieu de l'établissement, voire dans un coin de la classe) ; troisièmement, l'inversion de la répartition épistémique des tâches (les élèves ou des élèves prennent en charge une partie de ce qui revient habituellement à l'enseignant).

Le troisième critère concerne le recours aux outils numériques, utilisés dans la classe comme constituants du milieu didactique, mais aussi hors la classe, pour la communication ou pour la mutualisation de ressources avec les élèves, leurs parents ou d'autres inverseurs.

Le quatrième critère concerne le choix pédagogique du travail en groupe (désignés souvent par le terme *ilots*), résultant d'un accord sur la disparition de la leçon, pierre angulaire des concours de recrutement du second degré, et sur les limites du cours dialogué, modalité dont les inverseurs considèrent qu'elle ne favorise que faussement l'activité des élèves (Fabre & Fleury, 2005 ; Veyrunes & Saury, 2009).

Le cinquième critère relève d'une philosophie de l'enseignant et d'enjeux partagés dans les communautés d'inverseurs, notamment autour d'une formation à l'autonomie allant au-delà de l'injonction à la pratiquer sans qu'elle ait été enseignée (Dürler, 2015) mais aussi autour des enjeux didactiques propres à chaque discipline, dont les inverseurs cherchent des moyens de les favoriser mieux que par les moyens habituellement pratiqués.

Ces points communs permettent de définir une figure d'inverseur qui accueille de multiples variations, mais dont l'analyse éclaire le phénomène de la classe inversée et du succès qu'elle rencontre dans certains cercles d'enseignants. Plus largement, cette analyse permet selon nous, de surcroît, de comprendre certaines des évolutions de l'école contemporaine.

- *La problématique*

Le numéro cherche à étudier le succès de cette innovation polymorphe dans un contexte de difficultés du système éducatif, traversé par ce qui est souvent identifié comme une crise de la profession enseignante (Barrère, 2017 ; Lantheaume & Hélou, 2008). Il tente de faire tenir ensemble l'approche macro du contexte historique et institutionnel et celle, micro, de la façon dont la classe inversée se réalise dans des classes. En quoi y a-t-il inversion par rapport aux pratiques ordinaires ? Dans quelle mesure peut-on parler d'innovation ? Avec quels effets sur les apprentissages des élèves et sur leur expérience scolaire ? Sur le développement professionnel des enseignants ?

Il s'agit, d'une part, de comprendre quels sont ces différents éléments de la forme scolaire que les enseignants choisissent de bousculer, pourquoi et comment ils le font, ce qu'ils remettent ainsi en cause de l'enseignement traditionnel. Et, d'autre part, d'en analyser les effets en retour pour les élèves au prisme de leurs apprentissages. Mais il s'agit aussi d'en analyser les effets en retour pour les enseignants eux-mêmes, au prisme de leur développement professionnel, défini comme « un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la com-

munauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage à améliorer l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves » (Crinon & Ferone dans ce numéro).

La question que nous posons dans ce numéro concerne donc ce que ces différents leviers de redéfinition des situations scolaires peuvent révéler du réel du travail des élèves (Clot, 2006 ; Clot et al., 2000) et des transformations du travail d'un enseignant qui ouvre des boîtes noires qu'il considère comme verrouillées par une organisation de l'apprentissage peu propice à une action conjointe à celle des élèves (Sensevy & Mercier, 2007). La redéfinition des supports, de la gestion du groupe, des contrats, telle qu'elle est opérée par ces classes inversées protéiformes, informe la recherche sur l'analyse des situations scolaires en général : par exemple, le recours aux capsules pose de façon amplifiée une question classique relative aux supports pédagogiques (Bonnéry, Crinon & Simons, 2016) ; le déplacement de certains pans du travail de la classe à l'avant-classe donne à la recherche l'opportunité d'interroger la dimension temporelle des phénomènes scolaires, difficilement perceptible mais importante dans la diversification des trajectoires d'élèves, de façon complémentaire aux recherches sur le travail hors la classe (Félix, 2004 ; Kakpo, 2012 ; Rayou, 2009 ; Robin, 2015) ; le recours systématique au travail en petits groupes permet d'explorer les centrations que se donnent les élèves, apprentissage ou production, qui correspondent ou non aux objectifs de l'enseignant (Meirieu, 1997) selon le contrat propre à chaque discipline.

- *Les articles du dossier*

Les cinq premiers articles de ce numéro s'inscrivent dans une recherche commune, en cours depuis le printemps 2018, menée par des chercheurs issus de différents laboratoires français, suisses et belges réunis au sein du Réseau RESEIDA (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages). Cette recherche se donne pour terrain d'observation des établissements scolaires et universitaires dans lesquels plusieurs enseignants de diverses disciplines se déclarent inverseurs : en France, un collège de l'académie de Créteil (anglais, français, histoire-géographie, SVT, mathématiques), et un autre de l'académie de Bordeaux (français, anglais et SVT) ; en Suisse, un cycle d'orientation (CO) de Genève (mathématiques, anglais, allemand, biologie) ; en Belgique, des cours universitaires en sciences humaines et en sciences naturelles à l'université ou dans l'enseignement supérieur professionnalisant (Hautes écoles). La méthode de recueil des données a été de même nature dans les différents établissements : enregistrements vidéo et audio dans les classes, recueil de diverses autres traces de l'activité des élèves et des enseignants (supports d'activité, consignes, écrits d'élèves...), entretiens menés avec les enseignants, les élèves ou étudiants (avec une méthodologie spécifique selon les équipes et leurs cadres théoriques). Cette recherche aboutit à des résultats qui complètent ceux de travaux précédents interrogeant la construction des inégalités scolaires (Rochex & Crinon, 2011) et plus précisément les évolutions de la forme scolaire à travers les porosités, circulations et percolations entre l'extérieur et l'intérieur de l'école dans ce qu'elles révèlent des difficultés pour des élèves de milieu populaire à comprendre et valider les exigences propres du travail scolaire (Rayou, 2015).

Les approches des chercheurs impliqués sont diverses : sociologie, didactique des différentes disciplines, analyse de l'activité. Cette pluridisciplinarité est nécessaire pour cerner ces questions dans toute leur complexité. Un appui théorique commun est cependant mobilisé pour fédérer ces différentes approches dans les quatre premiers articles : les activités d'apprentissage menées par les élèves sont analysables comme configurant diversement trois registres (Bautier et al., 2006 ; Bautier & Rayou 2013 ; Rayou, 2020) : opérations cognitives, savoirs culturels et mode d'engagement subjectif dans l'activité scolaire. Selon les cas, ces registres sont investis sur un mode mineur ou majeur eu égard aux attendus scolaires, et leur configuration est plus ou moins favorable aux apprentissages visés. Nous proposons ici d'étendre ce cadre théorique à l'analyse du développement professionnel des enseignants, ce qui se justifie par le fait que, lorsqu'ils se développent professionnellement, les enseignants sont eux-mêmes en apprentissage et donc confrontés à ces mêmes registres. Les registres sont configurés différemment selon les ensei-

gnants. Ces configurations sont analysables au travers de ce qu'ils disent, en entretien, de ce qui les a conduits à la classe inversée, de leur manière de la définir et de la mettre en œuvre, de ce qu'ils y gagnent et des questions qu'ils se posent. Étudier à la fois les registres du développement professionnel pour l'enseignant et les registres de l'apprentissage pour les élèves peut donner un accès aux spécificités de l'action conjointe dans le cadre des dispositifs de classe inversée qui sont observés.

Parmi ces articles, l'article 1 (Marie-Sylvie Claude & Patrick Rayou) et l'article 2 (Marion van Brederode) sont complémentaires. Le premier se propose d'étudier les « dessous du contrat » sous-tendant une situation de classe inversée en français, en troisième, dans un collège de la périphérie parisienne. L'enseignante entend s'inscrire dans le projet du groupe des inverseurs de son collège en favorisant l'autonomie des élèves organisés en groupes de travail. Le contrat didactique est cependant analysable comme susceptible d'être contrarié par le projet pédagogique. Le second étudie une autre situation de classe inversée au sein du même collège et du même groupe d'inverseurs, dans une autre discipline, les Sciences de la Vie et de la Terre. Pour des raisons différentes, du fait que les modalités d'inversion ne sont pas les mêmes, le recours aux outils numériques et le choix pédagogique du travail de groupe ne résolvent pas non plus, ou pas totalement, d'après l'étude, les difficultés des situations d'enseignement-apprentissage plus classiques que l'enseignante souhaitait éviter. L'article 3 (Valérie Lussi Borer, Alain Muller & Stéphanie Rubi) croise deux contextes, un établissement secondaire genevois et un collège de l'académie de Bordeaux, et, pour l'analyse des données, deux appuis théoriques, les registres de l'apprentissage et la sémiotique de Peirce. Il étudie les effets de pratiques d'inversion sur les discours des élèves en lien avec leurs processus d'apprentissage, à travers l'analyse d'entretiens d'autoconfrontation d'une part, semi-directifs d'autre part. L'analyse fait apparaître deux résultats principaux : le premier montre que les enjeux cognitifs et disciplinaires de l'enseignement en classe inversée, centraux dans le discours des enseignants, sont peu présents dans celui des élèves. Le second indique que les entretiens d'autoconfrontation et semi-directifs donnent à voir des pans différents de l'activité des élèves. L'article 4 (Jacques Crinon & Georges Ferone) se centre sur l'effet de la participation à un réseau connecté dans le développement professionnel des enseignants, en comparant le réseau des inverseurs à un autre réseau d'innovateurs, celui de l'association Twictée. Dans les deux dispositifs, le processus de développement professionnel est incomplet si l'on s'en tient à la participation au seul réseau connecté considéré, mais le processus peut être favorisé, dans certains cas, par l'ensemble plus large d'interactions dans lequel cette participation s'inscrit. L'article 5 (Dorothee Baillet & Françoise Robin) se déplace du secondaire au supérieur, dans le contexte de la Belgique francophone. L'étude fait apparaître des configurations multiples d'inversion, selon les expériences personnelles des enseignants, qui produisent des modalités différentes d'interactions avec les étudiants. Selon les cas, le rôle joué par les étudiants et les enseignants est plus ou moins modifié par rapport aux pratiques ordinaires, affectant plus ou moins la circulation des savoirs entre eux.

Les trois articles suivants sont issus de trois autres recherches : chacun relève d'une approche spécifique d'une question particulière, complémentaire de la première partie du dossier. L'article 6 (Cécile Allard & Aline Robert), en didactique des mathématiques, interroge, à partir d'études portant sur des classes du début du secondaire à l'entrée à l'université, un maillon important de la discipline, le moment de l'exposition des connaissances : que se passe-t-il quand une courte vidéo se substitue à un cours en présence ? Dans le cadre de la théorie de l'activité, les contenus et les modalités de ces moments de cours sont analysés au moyen d'outils spécifiques conçus par les chercheurs, notamment les proximités, définies comme les rapprochements discursifs que les enseignants peuvent produire entre ce qu'ils visent et l'état des connaissances et des activités des élèves. La comparaison avec l'enseignement plus traditionnel montre la difficulté à réaliser ces proximités dans le cadre de la classe inversée, notamment quand la capsule n'a pas été réalisée par l'enseignant. L'article 7 (Sylvie Mas) s'inscrit dans le champ du développement professionnel des enseignants au travers d'une étude de cas, celui d'une enseignante du secondaire participant à un chat animé par le collectif enseignant *Inversons la classe*. Les effets sur les pratiques de cette enseignante suite à deux années de cette activité sont étudiés, d'après les

traces des interactions auxquelles elle a participé et un entretien. L'article montre que la majorité des indicateurs de développement professionnel retenus pour l'étude sont présents mais que les changements de pratique déclarés ne se sont pas construits socialement au cours des discussions sur le chat mais résultent davantage d'échanges dans d'autres contextes et d'un processus de configuration identitaire, notamment grâce à la relation construite avec une figure centrale du réseau. L'article 8 (Hui Zhang & Mengqi Zhang) permet une tout autre approche en présentant, à partir d'une étude bibliométrique, les grandes tendances de la recherche anglophone et sinophone sur la classe inversée, entre 2010 et 2020. Les travaux scientifiques étudiés décrivent les éléments innovants : pour ce qui est des outils, recours aux technologies numériques, supports multimédias ; pour ce qui est de la pédagogie, centration sur les apprenants, apprentissage par l'activité, souvent coopérative, distinction entre tâches de bas niveau, réalisées avant le cours, et tâches de haut niveau, notamment de résolution de problèmes, réalisées pendant le cours. Une partie des recherches recensées évaluent, au moyen de méthodes diverses, les effets sur les apprentissages et les performances scolaires, la construction de l'autonomie, les capacités de réflexion critique et de travail en équipe. L'article montre aussi comment les travaux scientifiques sur la question croisent différentes disciplines de recherche, quelles sont les spécificités selon les domaines abordés, et les grandes tendances des évolutions récentes, notamment en Chine, où la classe inversée est apparue en 2011 : étude des caractéristiques locales et de la diversification des formes d'inversion, mais aussi attention portée aux limites de ces pédagogies et relativisation de leur caractère innovant.

## Références

- BARRÈRE Anne (2017), *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.
- BAUTIER Élisabeth & RAYOU Patrick (2013), *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et ma-lentendus scolaires* Paris, Presses universitaires de France (2<sup>e</sup> édition).
- BONNÉRY Stéphane, CRINON Jacques & SIMONS Germain (dir.) (2016), *Recherches en éducation*, n° 25 (Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ?), <https://journals.openedition.org/ree/5593>
- CHEVALLARD Yves (1985/1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CLOT Yves (2006), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT Yves, FAÏTA Daniel, FERNANDEZ Gabriel & SCHELLER Livia (2000), « Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, n° 2(1), <http://journals.openedition.org/pistes/3833>
- DURLER Héloïse (2015), *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- FABRE Michel & FLEURY Bernadette (2005), « Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques », *Recherche et formation*, n° 48, p. 75-90.
- FÉLIX Christine (2004), « Des gestes de l'étude personnelle chez des collégiens : une perspective comparatiste », *Spirale*, n° 33, p. 89-100.
- KAKPO Séverine (2012), *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, Presses universitaires de France.
- LANTHEAUME Françoise & HÉLOU Christophe (2008), *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses universitaires de France.
- LEBRUN Marcel & LECOQ, Julie (2015), *Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit*, Poitiers, Éditions Réseau Canopé.



MEIRIEU Philippe (1997), « Groupes et apprentissages », *Connexions*, n° 68, 1 p. 3-29.

RAYOU Patrick (dir.) (2015), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.

RAYOU Patrick (2020), « Des registres pour apprendre », *Éducation et didactique*, n° 14-2, p. 49-64.

ROBIN Françoise (2015), « Les devoirs du soir et la vie des familles. Des étrangers dans la cuisine » dans Patrick Rayou (dir.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes., p. 17-38

ROCHEX Jean-Yves & CRINON Jacques (dir.) (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

SENSEVY Gérard & MERCIER Alain (dir.) (2007), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

VEYRUNES Philippe & SAURY Jacques (2009), « Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire », *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 67-76.

VINCENT Guy (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.