



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

*DES RECHERCHES PARTICIPATIVES EN DIDACTIQUE DISCIPLINAIRE
ET EN SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION.*

QUELLES FINALITÉS?

QUELS SAVOIRS?

QUEL PARTAGE DES RESPONSABILITÉS?

**ÉT, QUELLES STRATÉGIES POUR ACTER
LA COOPÉRATION ENTRE LES ACTEUR·RICES?**

Numéro coordonné par
Patrick Roy, Justine Letouzey-Pasquier
et Bertrand Gremaud
N° 29, 2025

Comité de rédaction

Virigil Brügger (IRDP)
Vincent Capt (HEP-VD)
Pierre-François Coen, UNI Fribourg (rédacteur responsable)
Michaël Da Ronch (HEP-VS)
Katja De Carlo (SUPSI)
Coralie Delorme (UNI Genève)
Christophe Gremion (HEFP)
Sébastien Jolivet (UNI Genève)
Maud Lebreton-Reinhard (HEP BEJUNE)
Viridiana Marc (IRDP)
Roland Pillonel (UNI Fribourg)
Patrick Roy (HEP FR)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Des recherches participatives en didactique disciplinaire et en sociologie de l'éducation. Quelles finalités ? Quels savoirs ? Quel partage des responsabilités ? Et, quelles stratégies pour acter la coopération entre les acteur·rices ?

Numéro coordonné par
Patrick Roy, Justine Letouzey-Pasquier et Bertrand Gremaud

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction. Des recherches participatives en didactique disciplinaire et en sociologie de l'éducation : Quelles finalités ? Quels savoirs ? Quel partage des responsabilités ? Et quelles stratégies pour acter la coopération entre les auteur·rices ?</i> Patrick Roy, Justine Letouzey-Pasquier et Bertrand Gremaud	7
<i>La recherche d'ingénierie didactique en collaboration : éléments de contextualisation d'un dispositif émergent</i> Sandrine Aeby Daghé et Glais Sales Cordeiro	37
<i>Construire un outil didactique dans une démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration : quels enjeux ?</i> Solenn Petrucci	53
<i>Entre pratiques courantes et expérimentation de séquences didactiques en grammaire pour envisager une ingénierie didactique interactive</i> Anouk Darne-Xu, Véronique Marmy Cusin, Virginie Degoumois, Ecaterina Bulea Bronckart et Roxane Gagnon	71
<i>Recherches collaboratives et construction de nouveaux phénomènes didactiques : le cas des « séquences forcées » en didactique des Sciences de la vie et de la Terre</i> Christian Orange et Denise Orange Ravachol	93
<i>Des objets didactiques pour questionner les sciences à l'école primaire : les albums de littérature de jeunesse</i> Frédéric Charles	111
<i>Processus de co-construction de ressources numériques en recherche participative pour l'enseignement et l'étude de l'astronomie dans le premier degré</i> Géraldine Boivin-Delpieu	125
<i>La recherche-action participative en éducation : entre praxéologie et épistémologie pratique</i> Éric Tortochot et Pascal Terrien	141
<i>Développer la professionnalité d'enseignant·es du primaire sur le processus de conception technique : fondements et modalités de mise en œuvre d'une communauté discursive de pratiques professionnelles (volet 1)</i> Patrick Roy, Bertrand Gremaud et Bernard Masserey	163



<i>Construire un micro-univers discursif partagé et développer la professionnalité d'enseignant·es du primaire sur le processus de conception technique dans le cadre d'une communauté discursive de pratiques professionnelles (volet 2)</i> Patrick Roy, Bertrand Gremaud et Bernard Masserey	201
<i>Le défi de vigilance méthodologique en recherche collaborative : des ficelles pour négocier des tensions dans des activités de co-analyse de savoirs avec des enseignants migrants</i> Serigne Ben Moustapha Diédhiou et Joëlle Morrissette	265
<i>Des stratégies d'animation d'entretiens collectifs collaboratifs pour construire l'altérité</i> Joëlle Morrissette et Serigne Ben Moustapha Diédhiou	283



Construire un outil didactique dans une démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration : quels enjeux ?

Solenn PETRUCCI¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Dans le cadre d'une démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration (RIDCo) (Aeby & Cordeiro, 2019), des séquences innovantes de l'enseignement de l'orthographe ont été développées avec des enseignant·es du primaire et du secondaire I. Prenant appui sur les données recueillies lors des séances de formation, nous analysons dans cette contribution des transcriptions d'échanges entre la chercheuse et les enseignant·es pour comprendre les enjeux de cette collaboration. Nous nous interrogeons sur les conditions favorisant un partage des savoirs et permettant la création d'un outil d'enseignement de l'orthographe basé sur les apports récents de la didactique et utilisable en classe.

Mots-clés : didactique de l'orthographe, recherche participative, formation continue, ingénierie didactique coopérative, collaboration

Introduction

La recherche qui est au cœur de cette contribution a pour point de départ une volonté de mieux comprendre à quelles difficultés les enseignant·es sont confronté·es quand ils·elles enseignent l'orthographe et de produire avec eux·elles des outils pour dépasser ces obstacles. Depuis les travaux de Desgagné (1997), de nombreuses publications (Brière & Simonet, 2021 ; Lebel & Belair, 2018 ; Morrissette, 2012 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013) ont souligné que la collaboration entre les chercheur·es et les praticien·es pouvait favoriser le développement professionnel des enseignant·es en les amenant à faire évoluer leurs pratiques. C'est ainsi que dans le cadre d'une thèse de doctorat en didactique du français (Petrucci, 2021), une démarche de recherche d'ingénierie didactique en collaboration (RIDCo) (Aeby & Cordeiro, 2019) a été mise en œuvre afin de développer avec des enseignant·es du primaire et du secondaire I des séquences innovantes de l'enseignement de l'orthographe. Les données collectées pendant une année sur le terrain auprès de ces enseignant·es qui ont bénéficié d'une formation amènent à se poser un certain nombre de questions sur les enjeux de cette collaboration. Dans cette contribution, l'objectif est d'observer comment les savoirs circulent dans une collaboration entre chercheur·es et enseignant·es. Comment faire d'une collaboration entre enseignant·es et chercheur·es un espace d'échanges et d'élaboration de savoirs ?

1. Contact : solenn.petrucci@hepl.ch



Dans un premier temps, nous justifierons pourquoi nous avons choisi de nous intéresser à l'enseignement de l'orthographe et nous expliquerons comment une recherche participative peut s'avérer pertinente pour faire évoluer les pratiques dans ce sous-domaine de l'enseignement du français en particulier. Puis, les choix méthodologiques seront présentés et nous détaillerons la collaboration menée avec les enseignant·es. Nous analyserons alors deux moments significatifs pour essayer de mettre en lumière les enjeux de ce type de recherche participative. C'est sur cette analyse que nous nous appuyerons pour identifier la façon dont les savoirs circulent et pour comprendre comment la collaboration peut faire avancer les connaissances sur une problématique qui est commune aux chercheur·es et aux enseignant·es.

Cadre théorique

Les difficultés des élèves face à l'orthographe

L'orthographe française est un objet particulièrement difficile à maîtriser pour les apprenant·es. Par conséquent, son enseignement est un défi pour les enseignant·es souvent démunis·es face à la complexité du système orthographique et aux obstacles rencontrés par les élèves. Il suffit de comparer notre orthographe aux orthographes espagnole et croate, par exemple, pour voir où se situe l'essentiel des difficultés. En français, les scripteur·rices doivent maîtriser un système d'écriture complexe que certain·es linguistes qualifient d'«opaque» (Fayol & Jaffré, 2008) : la correspondance entre les phonèmes (unités sonores minimales) et les graphèmes (unités graphiques minimales) n'est pas biunivoque et cela fait de l'apprentissage de l'orthographe française un long chemin semé d'embûches. La nature même de notre orthographe pose des problèmes aux apprenant·es, mais aussi aux enseignant·es, engendrant ainsi un objet de recherche particulièrement complexe.

Plusieurs recherches ont tenté de faire le point sur le niveau des élèves et il apparaît que ceux·celles-ci ont, au fil des années, davantage de difficultés à un âge donné. Pour la France, nous nous référons aux études de Chervel et Manesse (1989) et de Manesse et Cogis (2007) en 1986-1987 et 2005. Les résultats révèlent une baisse du niveau. Manesse (2006) évoque notamment «des résultats en chute assez spectaculaire concernant les accords nominaux et verbaux et la conjugaison». Ces résultats sont confirmés par d'autres recherches portant sur les élèves en fin de primaire (Andreu & Steinmetz, 2016 ; Rocher, 2008) qui concluent à une augmentation du nombre d'erreurs, particulièrement dans les accords en genre et en nombre. C'est le cas aussi de la Suisse romande où les travaux menés dans des classes de fin de primaire (Béatrix Köhler, 1991 ; Consortium COFO, 2019) et de début du secondaire (Petrucci, 2019a) ont mis en lumière la fréquence des erreurs liées à l'orthographe grammaticale².

2. L'orthographe grammaticale concerne essentiellement les règles d'accord. Pour la définir, nous nous référons à Manesse et Cogis (2007, p. 32-33) : «L'orthographe dite grammaticale concerne les marques morphosyntaxiques ; elle se transmet au moyen de règles qui exigent, pour être comprises et mises en œuvre, une analyse de la langue.»



Un enseignement en voie de renouvellement

En parallèle de ces études sur les capacités orthographiques des élèves, d'autres recherches portent sur l'enseignement de l'orthographe. Pour répondre à la nécessité de proposer des dispositifs et des démarches qui permettraient aux élèves de progresser davantage, des pistes didactiques prometteuses ont été expérimentées dans les classes depuis les années 1990 (Angoujard, 1994; Brissaud & Cogis, 2011; Fisher & Nadeau, 2014; Haas, 1999). Nous nous intéressons en particulier aux travaux qui explorent les rapports entre l'enseignement de l'orthographe et celui de la production textuelle afin d'améliorer les compétences orthographiques des élèves en situation d'écriture. C'est ce qui a été expérimenté avec succès dans la recherche de Morin, Montésinos-Gelet, Parent et Charron (2005) et dans celle d'Allal (Allal, 1997; Allal *et al.*, 2001). Cependant, les résultats ne sont pas homogènes et dépendent de l'âge des élèves et de leur niveau initial (Allal *et al.*, 2001).

Bien que ces travaux de recherche soient extrêmement prometteurs, nous pouvons nous interroger sur leur impact sur les pratiques des enseignant·es. Cogis (2008, p. 12) regrette que les enseignant·es s'emparent trop peu des propositions didactiques novatrices qui sont formulées par les didacticien·nes alléguant «le cout en temps, la lourdeur des programmes, le niveau trop bas des élèves, l'absence de motivation». Brissaud (2011) fait un constat similaire en soulignant une diffusion insuffisante des travaux didactiques dans les classes et appelle à davantage de collaboration entre chercheur·es et enseignant·es pour qu'il y ait un impact des recherches sur les pratiques.

Un réel besoin de formation

Former les enseignant·es paraît également nécessaire pour les aider à accéder à une compréhension des spécificités du système orthographique français. C'est un préalable indispensable pour qu'ils·elles soient en mesure d'enseigner l'orthographe en prenant en considération les difficultés des élèves et en choisissant les dispositifs didactiques les plus adaptés au public avec lequel ils·elles travaillent. Miser sur la formation des enseignant·es en didactique de l'orthographe semble ainsi un des leviers qui doit pouvoir améliorer les pratiques d'enseignement de l'orthographe, et, *in fine*, les capacités des élèves. Il apparaît en effet qu'un enseignement du fonctionnement de la langue qu'on pourrait qualifier de traditionnel perdure dans une majorité de classes. Les manuels utilisés en classe entraînent les élèves surtout à apprendre des règles, effectuer des exercices et appliquer leurs savoirs (Elalouf *et al.*, 2017; Simard *et al.*, 2010). Dans le cas de l'enseignement de l'orthographe, il s'agit le plus souvent de dictées à visée évaluative et de leçons basées sur l'apprentissage des règles, puis de leur mise en application dans des exercices lacunaires exigeant une réflexion limitée (Chartrand, 2016; Petrucci, 2019b, 2021). Même si chaque enseignant·e a sa propre manière de concevoir son enseignement de la langue, les activités observées par Gourdet (2017, p. 70) sont globalement similaires – «l'exercice d'application, l'étiquetage des classes et des fonctions et les dictées» – et l'exercice semble être «une fin en soi».



Pour faire évoluer ces pratiques, la formation devient ainsi indispensable, car, si les savoirs didactiques manquent, les enseignant·es tendent à reproduire un enseignement traditionnel, semblable à celui qu'ils·elles ont reçu durant leur scolarité, surtout s'ils·elles ont un sentiment d'insécurité vis-à-vis de leurs connaissances de la langue (Péret, Sautot & Brissaud, 2007). En se formant davantage à la didactique de l'orthographe, les enseignant·es seront en mesure d'aborder le fonctionnement de la langue en prenant en considération les difficultés des élèves et en choisissant les dispositifs et outils les plus adaptés au public avec lequel ils·elles travaillent (Viriot-Goeldel & Brissaud, 2019). Miser sur la formation des enseignant·es est un des leviers qui doit amener à renouveler et améliorer les pratiques d'enseignement de l'orthographe, pour, in fine, aider les élèves à mieux maîtriser l'orthographe. Nous allons voir que cette formation peut se développer dans le cadre des recherches participatives, puisque, comme le souligne Vinatier (2022, p. 352), «le dispositif de recherche collaborative peut en même temps être considéré comme un dispositif de formation».

La recherche participative pour faire évoluer les pratiques et produire des connaissances

Compte tenu de l'écart qui existe entre les pratiques des enseignant·es et les propositions émanant des didacticien·nes, la collaboration entre les enseignant·es et les chercheur·es peut être perçue comme un vecteur privilégié de changement. Tout en essayant de combler le fossé qui semble exister entre les chercheur·es et les praticien·nes, les recherches collaboratives ont pour objectif de mieux comprendre un aspect en particulier de la pratique professionnelle (Desgagné, 1997). Le développement professionnel n'est pas recherché en tant que tel, mais il est une sorte d'«avantage collatéral» (Morrissette, 2013, p. 41) qui vient s'ajouter à la production de savoirs de nature scientifique. En effet, selon Morrissette *et al.* (2017, p. 4), le ou la chercheur·e ne s'intéresse pas en priorité à la transformation ou au développement professionnel, mais celui-ci est le «résultat de la sollicitation de la réflexivité des acteurs qui, elle, constitue le support à la production de nouvelles connaissances scientifiques». D'après Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015, p. 106), le développement professionnel des enseignant·es consiste en une augmentation de leurs compétences et des «transformations identitaires qui s'opèrent pour faire face aux situations rencontrées sur le terrain» (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010). Ces changements les mènent «à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise» (Mukamurera, 2014, p. 12).

La circulation des savoirs

Pour que la recherche collaborative soit mise en place et puisse rendre possible le développement professionnel, un partage des savoirs – que Dugal et Léziart (2004) nomment «circulation des savoirs» – doit se dérouler. Ces deux auteurs s'appuient notamment sur le concept de transposition



didactique développé par Chevallard (1985) dans lequel on perçoit déjà « l'idée de transformation des savoirs » : des savoirs différents « se confrontent, se frottent et se modifient les uns et les autres » (Dugal & Léziart, 2004, p. 38). Cette dynamique est essentielle pour les participant·es aux recherches collaboratives qui bénéficient des savoirs échangés au cours des interactions. Ces savoirs subissent des « modifications qui s'opèrent dans ces passages, par la nécessité de construire des significations partagées entre les différents acteurs en présence » (Marlot & Ducrey Monnier, 2020, p. 7).

C'est par la confrontation, la conjugaison ou la mise en dialogue des savoirs que sont rendues possibles une circulation et une transformation de ces savoirs. Les savoirs mobilisés dans une recherche collaborative peuvent être répartis en deux grandes catégories dont les frontières peuvent toutefois s'avérer perméables : les savoirs d'expérience issus des pratiques (Altet, 1993) et les savoirs théoriques ou scientifiques issus de la recherche (Kahn, 2010 ; Perrenoud *et al.*, 2008).

Les catégories de savoirs

En identifiant et en distinguant les savoirs qui sont mobilisés, il ne s'agit ni de les opposer ni de les hiérarchiser. L'enjeu est plutôt de les associer et de les faire dialoguer pour arriver, en premier lieu, à une meilleure compréhension de la problématique centrale dans la recherche et, en second lieu, à la production de nouveaux savoirs sur une préoccupation qui est commune aux chercheur·es et aux enseignant·es. Par ailleurs, Vinatier et Morrissette (2015, p. 144) soulignent que la mise en relation de ces savoirs complémentaires « a pour enjeu, du côté des praticiens, une augmentation de leur pouvoir d'action et, du côté des chercheurs, une compréhension plus fine des principes que les enseignants tiennent pour vrais et qui organisent leur activité en situation d'enseignement-apprentissage ».

Outre les deux catégories déjà mentionnées – savoirs d'expérience et savoirs théoriques –, une troisième peut être envisagée pour désigner les savoirs co-construits lors de la collaboration. Ils sont, d'après Morrissette et Desgagné (2009, p. 121), le « produit combiné et inédit des logiques, intérêts et enjeux des uns et des autres ». Ces nouvelles connaissances sont produites dans ce que ces deux auteurs nomment « espace réflexif » et elles se situent au point de convergence « entre la théorie et la pratique pour un savoir professionnel qui puisse être reconnu tant par la communauté scientifique que par la communauté des praticiens » (Morrissette & Desgagné, 2009, p. 119). Pour aller au-delà dans la compréhension de ce qui se joue dans cette coconstruction de savoirs, nous nous référons au concept de partage de praxéologies³ méta-didactiques développé par Aldon *et al.* (2013) et repris par Sanchez et Monod-Ansaldi (2015, p. 88) qui sert à désigner les « réflexions pratiques et théoriques qui se développent dans le cadre d'une telle collaboration ». Il s'agit de recréer une praxéologie commune à partir de praxéologies

3. D'après Sanchez et Monod-Ansaldi (2015, p. 88), le concept de praxéologie « s'organise selon deux niveaux : le savoir-faire (ou praxis) et la connaissance (logos) qui décrit, explique et justifie la pratique. »



distinctes (celle du·de la chercheur·e et celle des praticien·nes). Ce partage peut se réaliser dans une collaboration autour d'un objet frontière (Monod-Ansaldi *et al.*, 2015 ; Trompette & Vinck, 2009) qui se trouvera à l'intersection des préoccupations des chercheur·es et des enseignant·es.

Démarche méthodologique

Présentation de la recherche

Les données exploitées dans cette contribution ont été collectées au cours d'une recherche doctorale qui a eu pour objectif de comparer les effets de deux types d'enseignement de l'orthographe sur les capacités orthographiques d'élèves âgés de 11 et 13 ans. Dans le groupe témoin, les enseignant·es ont travaillé selon leurs habitudes, sans intervention de la chercheuse. Dans le groupe expérimental, des séances de formation continue ont donné l'occasion de concevoir et d'élaborer, en collaboration avec les enseignant·es, des séquences de production écrite intégrant un enseignement de l'orthographe. Ces séquences relevaient d'un genre textuel, le récit d'aventure, et étaient pertinentes pour travailler les accords sujet/verbe et les accords au sein du groupe nominal, en lien avec les objectifs du Plan d'études romand (CIIP, 2010). Pour construire ces séquences, les apports récents de la didactique de l'orthographe ont été mobilisés, notamment les travaux incitant à enseigner l'orthographe de manière articulée à la production d'un texte (Allal, 2018 ; Allal *et al.*, 2001 ; Morin *et al.*, 2005) et ceux conseillant d'établir une progression qui tient compte des connaissances des élèves et de leur rythme d'apprentissage (Brissaud et Cogis, 2011) en ciblant les objets travaillés. C'est ce volet de la recherche qui est exploité dans le cadre de cet article.

Le choix d'une recherche participative

Les choix méthodologiques effectués pour travailler avec le groupe expérimental s'inscrivent dans le courant des recherches participatives : une place centrale est accordée à la dimension collaborative (Desgagné, 1997 ; Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) dans le but de mener la recherche avec les enseignant·es et non sur eux·elles (Lieberman, 1986). La collaboration entre enseignant·es et chercheur·es s'avère pertinente pour faire évoluer les pratiques d'enseignement de l'orthographe et développer des outils plus adaptés aux besoins des élèves. Les séquences qui articulent l'enseignement de l'orthographe à celui de la production textuelle sont assez peu répandues dans les classes, les enseignant·es ayant davantage l'habitude de cloisonner l'enseignement de l'orthographe sans prendre en compte la nécessité de réinvestir les savoirs en situation d'écriture. La collaboration dans le contexte d'une formation apparaît donc comme un cadre propice à la réflexion sur une évolution nécessaire des pratiques et à la création d'outils faisant écho aux propositions récentes en didactique du français.



Une recherche d'ingénierie didactique en collaboration (RIDCo)

Plus précisément, il s'agit d'une recherche d'ingénierie didactique en collaboration ou RIDCo (Aeby & Cordeiro, 2019), qui a la particularité de reposer sur des allers-retours entre les chercheur·es et les praticien·nes pour contribuer à la construction d'outils conceptuels et didactiques. Trois principes pouvant rendre cet objectif réalisable ont été mis en évidence par les auteures :

1. La participation de tous les acteur·rices du projet dans le processus de légitimation tout au long de la recherche ;
2. La prise en compte des effets que la collaboration peut avoir sur les pratiques (des enseignant·es), mais aussi sur les concepts et théories (de la recherche) ;
3. La nécessité d'inscrire le projet dans un temps long afin de permettre une transformation des pratiques par le biais de l'intégration des dispositifs didactiques nouveaux.

Le statut accordé à la participation de l'enseignant·e rapproche la recherche d'ingénierie didactique en collaboration (RIDCo) d'autres recherches participatives avec lesquelles elle partage un certain nombre de principes. Nous pensons notamment à la recherche orientée par la conception (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) et à la recherche collaborative (Desgagné, 1997), où la dimension de recherche d'ingénierie collaborative constitue l'épine dorsale de la collaboration chercheur·e-enseignant·es.

Cependant, notre travail s'éloigne des conditions de collaboration instaurées dans les recherches précitées à plusieurs égards. Certains choix ont, en effet, été guidés par les contraintes matérielles, car ce projet a été mené dans un temps imparti dans le cadre d'un travail doctoral. Premièrement, le caractère itératif a été très limité dans la mesure où le canevas de séquence coconstruit avec les enseignant·es du groupe expérimental n'a pu être mis en œuvre que deux fois par chaque enseignant·e ; deuxièmement, dans la recherche orientée par la conception, un questionnement commun réunit les enseignant·es et les chercheur·es, alors que dans notre cas la chercheuse arrive avec une proposition. Il était en effet impossible de faire émerger les besoins propres à chacune des trois équipes avec lesquelles nous avons collaboré. Toutefois, pour que tous les bénéfices de la collaboration soient exploités, les enseignant·es ont été associées à la conception de l'outil qui devait être expérimenté en classe, considérant ainsi l'enseignant·e comme un «sujet capable, pragmatique et agissant», pour reprendre les termes de Rabardel et Pastré (2005, p. 3). Évitant toute démarche applicationniste, nous avons tenté de construire avec les enseignant·es un outil didactique, à savoir une séquence d'activités pour enseigner l'orthographe, utilisable en classe.

L'importance de l'outil pour agir sur les pratiques

Ce type de démarche peut se révéler pertinent en situation de formation continue, car, si on se réfère au concept d'«acte instrumental» développé par Vygotskij (1925/1994), l'outil peut avoir un effet sur l'activité de l'enseignant·e et le transformer. Pour analyser et comprendre le travail



enseignant, nous nous référons donc à l'outil comme élément structurant du travail. Dans une perspective marxienne (1867, 1978), l'outil façonne le travail et transforme celles et ceux qui l'utilisent. Wirthner et Schneuwly (2004, p. 110) expliquent d'ailleurs que « puisque l'outil donne une forme à l'activité, la transformation de l'outil transforme l'activité, les manières de se comporter face à l'objet et aux autres ». Cette idée a pu être mise à l'épreuve par Wirthner (2006, p. 105) qui fait l'hypothèse que

les outils de travail transforment non seulement « l'objet » sur lequel ils s'appliquent, mais aussi leur utilisateur (...). L'outil est transformé à son tour par l'effet du style de l'enseignant·e, touchant à ses manières de faire comme à ses conceptions de l'objet à enseigner et enseigné.

Cet acte de transformation qui s'effectue par l'utilisateur·rice sur l'outil, mais aussi, dans un mouvement de retour, de l'outil sur l'utilisateur·rice est particulièrement intéressant pour toute personne intervenant dans la formation des enseignant·es et souhaitant agir sur les pratiques habituelles pour les faire évoluer.

En effet, cette façon d'envisager le rapport outil-utilisateur·rice semble prometteuse dans le contexte de la formation des enseignant·es, dans la mesure où, d'après Dolz *et al.* (2000, p. 46), « l'utilisation adaptée de l'outil suppose l'appropriation de nouvelles capacités humaines émergeant au cours des différentes activités que l'outil permet ». Une fois que les processus de transformation à l'œuvre entre l'outil et l'enseignant·e ont été mis en lumière, il convient aussi de questionner les conditions d'utilisation de l'outil. Pour que l'outil soit utilisé en classe, il faut, d'après Goigoux et Cèbe (2009, p. 2), qu'il relève à la fois du « souhaitable » et « du raisonnable » : « du souhaitable » parce que cet outil doit être cohérent avec les résultats de la recherche et « du raisonnable » parce qu'il ne doit pas être trop éloigné des pratiques habituelles des enseignant·es. Les interactions que nous analyserons dans la suite de cette contribution seront un lieu intéressant pour observer comment la collaboration permet d'échanger des savoirs pour essayer de concilier le « souhaitable » et « le raisonnable » au moment de la coconstruction d'un outil.

Participant·es et recueil des données

Vingt-six enseignant·es ont participé aux séances de formation continue que nous avons proposées. Ils·elles enseignent au primaire à Genève ou au secondaire I en France. Dans le cadre de cette contribution, seules les données issues du travail mené avec des enseignant·es de 7P et 8P⁴ d'une école primaire de Genève seront exploitées. Les enseignant·es étaient informé·es que cette formation s'intégrait dans un projet de recherche et l'ensemble du projet leur avait été présenté l'année précédente, avant qu'ils·elles ne donnent leur accord. L'objectif annoncé était d'aboutir à la construction collective d'un dispositif didactique exploitable en classe, en l'occurrence deux séquences d'enseignement de l'orthographe articulées à la production textuelle. Le choix a été fait de ne pas fournir de prototype aux enseignant·es,

4. Élèves de 10 et 11 ans.



mais de construire intégralement la séquence à partir d'un canevas. Nous pensions que les textes et exercices qu'ils·elles sélectionneraient auraient ainsi davantage de chance de correspondre aux besoins et aux capacités de leurs élèves.

Le canevas proposé prend appui sur les séquences *S'exprimer en français* (Dolz *et al.*, 2001) qui sont axées sur la production de genres de textes écrits et qui sont conçues de telle sorte que les élèves produisent un premier texte (production initiale), puis travaillent les différentes dimensions du genre en fonction de leurs besoins avant de produire un nouveau texte (production finale) dans lequel ils·elles réinvestissent leurs savoirs. Les travaux en didactique de la grammaire développés par Paret (2000) ont aussi été mobilisés pour élaborer notre canevas qui relève d'une démarche inductive. Le principe de travailler l'orthographe en contexte, puis hors contexte et à nouveau en contexte est particulièrement intéressant dans cette proposition vu que c'est le « mouvement caractéristique de l'enseignement stratégique » (Paret, 2000, p. 33) dans lequel l'enseignant·e tout d'abord contextualise les apprentissages, puis décontextualise pour « abstraire le phénomène de son contexte particulier pour le comprendre » afin d'accéder à une généralisation, et enfin recontextualiser les savoirs.

Sur la base des travaux de Dolz *et al.* (2001) et de Paret (2000), le canevas suivant a donc été élaboré :

1. Production initiale (un court écrit avec amorce)
2. Observation de corpus
3. Élaboration et utilisation d'outils
4. Mobilisation de la notion observée dans une production simplifiée
5. Phase d'institutionnalisation
6. Activités d'entraînement
7. Retour sur la production initiale
8. Production finale

Chaque séance de formation a duré trois heures et a été enregistrée. La première a donné lieu à des échanges sur les représentations des enseignant·es concernant l'enseignement de l'orthographe et sur des éléments de didactique nécessaires pour comprendre l'importance d'articuler l'enseignement du fonctionnement de la langue à celui de la production textuelle. Cette séance a aussi été l'occasion de mener une discussion sur les genres textuels abordés dans les deux séquences didactiques qui ont été ensuite construites. Lors de la deuxième séance de formation, nous avons élaboré la séquence didactique n°1 à partir du canevas décrit précédemment (choix des textes et des exercices, rédaction des consignes d'écriture pour les productions textuelles, etc.). Cette séquence didactique a alors été mise en œuvre en classe. Enfin, lors de la dernière séance de formation, un bilan de la séquence didactique à la suite de sa mise en œuvre en classe a été dressé et nous avons construit la séquence didactique n°2 en tenant compte des demandes de réajustement des enseignant·es.



Question de recherche, méthode et catégories d'analyse des données

Lorsque nous avons procédé à l'analyse des enregistrements des séances de formation, nous avons choisi de réfléchir à la question des savoirs, à leur circulation et à leur partage dans la collaboration entre la chercheuse et les enseignant·es. Nous disposons au total de 27 heures d'enregistrements qui ont fait l'objet d'une transcription et nous avons choisi de nous intéresser aux deux premières séances de formation menées avec un des trois groupes, parce qu'elles ont donné lieu à de nombreuses discussions et négociations autour de l'objet commun à construire. L'une des questions principales que nous nous posons au sujet de cette collaboration est de savoir comment favoriser la circulation des savoirs (Dugal & Léziart, 2004 ; Marlot & Ducrey Monnier, 2020) afin de coconstruire des dispositifs d'enseignement qui pourront venir soutenir les enseignant·es dans leur développement professionnel.

Pour y répondre, nous avons catégorisé et identifié dans les transcriptions les types de savoirs mobilisés par la chercheuse et les enseignant·es et nous avons cherché à observer la circulation et le partage de ces savoirs.

Les deux grandes catégories qui vont venir soutenir notre analyse sont les suivantes : les savoirs d'expérience issus des pratiques (Altet, 1993) et les savoirs théoriques issus de la recherche (Kahn, 2010 ; Perrenoud *et al.*, 2008). Nous considérons que chaque participant·e à cette collaboration peut mobiliser des savoirs appartenant à l'une ou l'autre des catégories, car la chercheuse a elle-même une vingtaine d'années d'expérience de l'enseignement du français dans les classes et la plupart des enseignant·es impliqué·es ont suivi récemment une formation initiale dans laquelle les données de la recherche étaient mobilisées. Par ailleurs, nous allons tenter d'observer comment ces savoirs peuvent se combiner et s'enrichir mutuellement pour donner lieu à une production de nouveaux savoirs. L'observation d'un partage de praxéologies méta-didactiques (Aldon *et al.*, 2013 ; Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) sera l'indicateur que la collaboration a favorisé la circulation des savoirs.

Analyse de deux moments

Une collaboration favorisant le partage des savoirs

Le premier moment retenu se situe lors de la première séance de formation et permet de mettre en lumière l'appropriation des savoirs par les enseignant·es. Après avoir présenté rapidement le contenu des trois séances et réglé les questions organisationnelles, la chercheuse a proposé aux participant·es un dispositif pour connaître leurs représentations par rapport à l'orthographe et tenter de les faire évoluer. Elle lisait des affirmations et les enseignant·es devaient se positionner à gauche de la salle s'ils·elles étaient d'accord ou à droite en cas de désaccord. Ils·elles devaient à tour de rôle donner des arguments pour défendre leur point de vue et avaient la possibilité de se déplacer au cours de la discussion, car bien souvent leurs conceptions évoluaient en écoutant les différents échanges. Ce dispositif qui favorise le débat amène les enseignant·es qui argumentent à partager des observations, des réflexions, des expériences, dont peut également bénéficier la chercheuse.



Le passage que nous allons commenter se situe à 37 minutes du début de la séance. La chercheure et les enseignant·es avaient jusque-là parlé du niveau des élèves et de la difficulté à enseigner l'orthographe, et il leur a été demandé de réagir sur la phrase suivante : «Souvent les enfants connaissent les règles, mais ne les appliquent pas». Cette phrase a été choisie pour deux raisons. Premièrement, lors d'entretiens semi-directifs menés avec les enseignant·es qui ont pris part à la phase exploratoire de la recherche, des propos analogues ont été tenus par la quasi-totalité des interviewé·es. Deuxièmement, cette question de la gestion des connaissances en situation de production écrite a été identifiée comme un point de la didactique l'orthographe particulièrement complexe à enseigner (Allal *et al.*, 1999; Fayol & Largy, 1992).

Après une discussion sur les mots utilisés dans cette affirmation et sur leur compréhension de cette phrase, les enseignant·es ont évoqué des situations concrètes vécues en classe et l'un d'eux·elles a tenté d'apporter des explications :

Si ça mobilise trop de choses en même temps, l'application va être difficile. Dans un premier temps en tout cas.

Une autre a ajouté :

C'est frappant. Bien, je reprends par exemple plus récemment, on a travaillé l'impératif. On a vu pour le singulier en général c'est -e- ou -s- et jamais les deux sauf quand il y a le -en- après.

L'enseignante a décrit alors le travail mené avec les élèves en concluant par :

Régulièrement il y avait des choses qui étaient pas appliquées parce que c'est, oui, c'est complexe.

Dans cet échange, les enseignant·es mobilisent les savoirs d'expérience issus de leurs pratiques (Altet, 1993) et font état d'une difficulté partagée par plusieurs de leurs pairs. Ils·elles partagent à ce moment-là avec la chercheure les difficultés rencontrées lors des leçons d'orthographe. Ce type de savoirs est précieux pour un·e chercheur·e qui ne connaît pas forcément le terrain dans lequel ces enseignant·es travaillent et qui va ainsi pouvoir les aider à aller plus loin dans leur compréhension des obstacles rencontrés par les élèves dans leurs apprentissages. Cette mise en relation des savoirs d'expérience et des savoirs théoriques issus de la recherche (Kahn, 2010; Perrenoud *et al.*, 2008) est essentielle pour progresser dans la compréhension de la problématique traitée. C'est vrai aussi bien du point de vue des enseignant·es que celui du·de la chercheur·e. Tout d'abord, les enseignant·es peuvent comprendre en quoi cet objet d'enseignement est complexe et ainsi adapter leur intervention. Cette meilleure connaissance de la didactique est indispensable pour faire évoluer leur enseignement (Viriot-Goeldel & Brissaud, 2019). Ensuite, le·la chercheur·e peut accéder à des exemples concrets de situations d'enseignement difficiles et affiner la conception des outils qu'elle mobilise lors de cette formation.



En s'appuyant sur les savoirs issus de la recherche en didactique de l'orthographe, la chercheuse est alors intervenue pour apporter des éléments théoriques et souligner que cette difficulté rencontrée par les élèves a été, effectivement, pointée dans les travaux de Fayol et Largy (1992).

Le problème, là c'est le transfert des connaissances. Ça fait appel à deux types de savoirs différents. Il y a le «savoir que», «je sais que je dois accorder dans tel cas» et ensuite il y a le «savoir-faire».

Et elle a développé :

C'est une des questions au cœur de ma thèse et on travaillera là-dessus quand on fera les séquences. Il faut trouver le moyen d'automatiser. Il est important de proposer des exercices ciblés sur un seul point d'orthographe.

Cette mobilisation de savoirs théoriques issus de la recherche en psycholinguistique est cruciale lors de cette première journée de formation parce que c'est à ce moment-là qu'a été introduit le principe d'un travail en séquence d'activités autour d'un fait orthographique ciblé.

L'enseignante qui est intervenue juste après a remobilisé le lexique nouveau apporté par la chercheuse en ajoutant son interprétation :

Pour répondre à ce que vous disiez, c'est pour qu'ils intègrent le «savoir que», parce que s'ils ont pas ce «savoir que» après je pense que c'est encore plus compliqué qu'ils maîtrisent «le savoir-faire».

Le lexique découvert grâce aux éléments de psycholinguistique partagés par la chercheuse est aussi réinvesti par cette autre enseignante qui a fait avancer la réflexion :

Lorsque vous disiez juste avant, dans le côté automatisé, j'ai l'impression que le côté ciblé est important pour après peut-être ouvrir à quelque chose de plus complexe, surtout pour les élèves en difficulté si déjà ils comprennent pas, on va pas les lancer dans quelque chose de très complexe.

La simple réutilisation des termes introduits par la chercheuse ne suffit pas à mettre en évidence la circulation des savoirs, mais leur intégration dans une réflexion autour de la dynamique de la séquence (alternance entre le simple et le complexe) montre davantage une transformation des savoirs. Un partage de praxéologies méta-didactiques (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) devient possible grâce à la mise en relation des éléments théoriques et pratiques mobilisés par les différents intervenant·es.

Le travail en séquence suscite aussi bien l'intérêt de la chercheuse qui est arrivée avec cette proposition à expérimenter que celui des enseignant·es qui perçoivent désormais l'intérêt de la démarche. En ce sens, le canevas de séquence agit comme un objet frontière (Trompette & Vinck, 2009) qui offre un milieu propice à la circulation des savoirs. Comme le reste de la formation allait porter sur la construction de séquences didactiques axées sur un genre textuel, il était très important que les enseignant·es comprennent l'intérêt de travailler ainsi avec les élèves pour qu'ils·elles puissent s'emparer des propositions de travail qui allaient leur être faites par la suite. Il fallait



ainsi qu'ils·elles partagent un intérêt commun pour la démarche afin de se l'approprier et de la mettre en œuvre en classe.

Une collaboration qui fait tomber les «barrières»

Avec cet autre temps de formation qui a eu lieu un mois et demi après avec le même groupe d'enseignant·es, nous allons essayer de comprendre comment la collaboration peut aider à surmonter certains obstacles.

La séance a commencé par des échanges entre collègues autour des grands thèmes abordés lors de la première séance de formation. Chaque groupe s'est vu attribuer un petit papier avec une thématique et les enseignant·es ont dû noter leurs idées à propos de ce sujet pendant quelques minutes. Sur l'un des papiers était inscrit «Travailler l'orthographe avec la production textuelle».

Pour une des enseignant·es, le lien entre l'orthographe et la production textuelle, ainsi que la finalité de l'enseignement du fonctionnement de la langue semblaient à priori évidents :

Si on travaille l'orthographe, j'ai l'impression que c'est quand même pour produire des textes et pas juste pour écrire des règles, les faire jolies, et puis remplir des cahiers d'exercices.

Pourtant, avec l'intervention d'une autre enseignante, on perçoit un écart entre ce que les enseignant·es souhaiteraient mettre en œuvre et ce qu'ils·elles font :

L'orthographe est souvent travaillée sous forme d'exercices, complètement décontextualisés, mais ce serait intéressant de travailler sur les textes produits.

Cette enseignante exprime un paradoxe : elle sait qu'il est important que ses élèves maîtrisent l'orthographe en situation de production textuelle, rejoignant ainsi les observations d'Allal *et al.* (2001) ou Morin *et al.* (2005), mais elle met en œuvre des activités qui permettent peu d'exercer cette compétence.

Nous percevons dans les interactions retranscrites ici la nécessité de partager les connaissances en didactique qui justifient de travailler dans des séquences qui articulent la production textuelle et l'orthographe, mais aussi l'importance de comprendre comment l'orthographe est enseignée dans les classes de ces enseignant·es. En effet, l'outil qui sera coconstruit ultérieurement, à savoir la séquence didactique, doit relever du «souhaitable» et «du raisonnable» (Goigoux & Cèbe, 2009, p. 2) en respectant à la fois les savoirs issus de la didactique et les connaissances des pratiques habituelles des enseignant·es.

Dans la suite des échanges, il apparaît que ce lien entre orthographe et production n'est pas ancré dans les pratiques habituelles quand une des enseignantes a dit :

Mais on le fait pas forcément quand on travaille le genre textuel. On n'axe pas vraiment sur ça, sur l'orthographe en somme, plus sur le contenu, sur la structure.



Le complément apporté par cette enseignante fait avancer dans la compréhension des réticences exprimées par ses collègues :

Elles sont là nos barrières, on doit mettre une note de production et une note de fonctionnement de la langue.

Une autre enseignante a précisé :

C'est vrai qu'au primaire l'institution a plutôt tendance à nous faire séparer ces deux choses. Mais c'est vrai qu'on dissocie pas mal entre les moments où on fait la production textuelle et où on travaille vraiment l'orthographe.

Ici, les interactions ont permis de faire émerger certains savoirs sur le fonctionnement de l'institution qui donnent une meilleure compréhension des pratiques des enseignant·es. En effet, jusqu'en 2022, les enseignant·es genevois·es devaient attribuer deux notes distinctes pour les évaluations de français (l'une pour le français 1, autrement dit les objectifs concernant la production et la compréhension de textes ; l'autre pour le français 2, qui correspond aux objectifs concernant le fonctionnement de la langue), ce qui renforçait le cloisonnement des différents sous-domaines du français dans les activités proposées aux élèves.

L'impact de l'évaluation sur les choix faits pour enseigner a aussi été souligné par une autre enseignante, ce qui a permis de progresser dans la compréhension du problème :

Au moment où on évalue une production écrite, on a très peu de points qui peuvent être attribués à l'orthographe. C'est la conception du plan d'études qui nous oblige à faire cette distinction français 1 français 2.

Cette clarification sur l'impact de cette modalité d'évaluation imposée par l'institution a été utile. En effet, la chercheuse a pu comprendre une partie des blocages et, ainsi, développer ses connaissances sur la problématique traitée. En explicitant le fait que la contrainte de cette modalité d'évaluation ne doit pas empêcher d'articuler l'enseignement de la production textuelle et celui de l'orthographe, elle a donné l'occasion aux enseignant·es de faire évoluer leurs pratiques ou de faire tomber des « barrières » pour reprendre le terme utilisé par une des enseignantes. Deux des bénéfices généralement attribués aux recherches participatives sont identifiés ici : produire de nouveaux savoirs et, potentiellement, participer au développement professionnel des enseignant·es (Desgagné, 1997).

À nouveau, la circulation des savoirs a été essentielle pour le bon déroulement de la collaboration. Dans ce deuxième moment, ces savoirs concernaient le fonctionnement de l'institution (obligation d'attribuer deux notes distinctes en production et en fonctionnement de la langue), les pratiques habituelles des enseignant·es (prépondérance des exercices décontextualisés pour enseigner l'orthographe) et la didactique (pertinence d'intégrer l'enseignement de l'orthographe à celui de la production textuelle). C'est leur mise en résonance qui a aidé à poser les bases nécessaires pour commencer à coconstruire les séquences.



Éléments conclusifs

L'objectif de cette recherche était double : d'une part, améliorer la compréhension des pratiques des enseignant·es quand ils·elles travaillent l'orthographe avec leurs élèves ; d'autre part, collaborer avec des enseignant·es pour les accompagner dans la création et l'expérimentation d'un outil – des séquences d'activités d'enseignement de l'orthographe – et faire évoluer leurs conceptions et leurs pratiques.

Les moments analysés dans cette contribution se situent au début de la collaboration, lorsque les principes qui sous-tendent la construction des séquences sont discutés. Des analyses complémentaires devront être faites pour vérifier dans quelle mesure les enseignant·es se sont emparé·es des séquences et pour voir si les promesses de développement professionnel contenues dans cette collaboration ont bien été tenues.

La recherche d'ingénierie didactique en collaboration qui a été mise en œuvre a favorisé la circulation des savoirs (Dugal & Léziart, 2004), en engendrant de nouvelles connaissances pour chaque participant·e. La chercheuse a pu accéder de façon concrète (avec des exemples) à des problèmes d'enseignement en lien avec la problématique traitée lorsque les enseignant·es s'exprimaient sur les difficultés de leurs élèves ou les obstacles qu'ils·elles rencontraient dans leur enseignement. Elle a aussi pu comprendre certaines réticences affichées par les enseignant·es notamment quand il s'agit de travailler l'orthographe dans le cadre d'une production textuelle. Quant aux enseignant·es, ils·elles ont pu comprendre avec précision les mécanismes en jeu quand leurs élèves commettent des erreurs et découvrir des apports didactiques nouveaux pour eux.

La circulation des savoirs qui s'opère dans cette collaboration ne se limite pas à un échange de savoirs d'expérience et de savoirs théoriques issus de la recherche (Perrenoud *et al.*, 2008). Elle permet d'accéder à une meilleure compréhension de la problématique traitée. En effet, la conjugaison de ces différents savoirs conduit à un partage de praxéologies méta-didactiques (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) qui repose sur une mise en relation des apports de la théorie et de la pratique. Cette dynamique observée crée des conditions favorables pour que l'outil coconstruit à l'issue de cette recherche participative soit en adéquation avec les apports de la didactique et en accord avec les pratiques des enseignant·es. Dans ce cas, l'outil est utilisé en classe, car il est perçu par les enseignant·es comme « raisonnable » (Goigoux & Cèbe, 2009, p. 2) et potentiellement efficace, et il devient ainsi un vecteur de développement professionnel.



Références

- Aeby Daghé, S., & Cordeiro, G. S. (2019, août). *Un projet d'ingénierie didactique en collaboration sur la compréhension en lecture au début de l'école primaire*. Dans S. Aeby Daghé, & G. S. Cordeiro, (Prés.), Émergence, légitimation et validation de notions dans un projet d'ingénierie didactique en collaboration sur la compréhension en lecture au début de l'école primaire. Symposium conduit au 14^e Colloque de l'AIRDF 2019, Lyon.
- Aldon, G., Arzarello, F., Cusi, A., Garuti, R., Martignone, F., Robutti, O., Sabena, C., & Soury Lavergne, S. (2013). The Meta-didactical transposition: A model for analysing teacher education programs. *37th conference of the international group for the psychology of mathematics education*, 1, 97-124.
- Allal, L. (1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. Dans L. Rieben, M. Fayol & C. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition*. Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2018). *Peut-on intégrer l'enseignement de l'orthographe dans la production de textes? Écrire et rédiger: Comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages?* Conférence de consensus. CNESCO.
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Éditions universitaires de Fribourg.
- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 53-69.
- Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. Dans Houssaye, J., *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF.
- Andreu, S., & Steinmetz, C. (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015). *Note d'information de la DEPP*, 28. https://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire_658075.pdf.
- Angoujard, A. (dir.) (1994). *Savoir orthographier*. Hachette.
- Béatrix Köhler, D. (1991). *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es: analyse des performances orthographiques des élèves de 5^e et 6^e*. Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP).
- Brière, F., & Simonet, P. (2021). Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur: Analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée. *Éducation et didactique*, 15(1), 49-76.
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe: avancées ou piétinements? *Pratiques*, 149/150, 207-226.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hatier.
- Chartrand, S. G. (dir.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire: pistes didactiques et activités pour la classe*. Éditions du nouveau pédagogique.
- Chervel, A., & Manesse, D. (1989). *La dictée, les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Calmann-Lévy.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. La pensée sauvage.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. CIIP.
- Cogis, D. (2008). Morphographie et didactique, au carrefour des recherches. Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffré & J.-C. Pellat, *Nouvelles recherches en orthographe* (pp. 181-202). Lambert-Lucas.
- Consortium COFO (éd.) (2019). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2017: langues 8^e année scolaire*. Berne et Genève: CDIP et SRED. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/381>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Dolz, J., Moro, C., & Pollo, A. (2000). Le débat régulé: de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 39-59.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques à l'oral et à l'écrit*. De Boeck.
- Dugal, J.-P., & Léziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation: l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de Pédagogie*, 149, 37-47.
- Elalouf, M.-L., Péret, C., & Gourdet, P. (2017). Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives? Dans E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (pp.45-67). Presses universitaires du Septentrion.



- Fayol, M., & Jaffré, J. P. (2008). *Orthographier*. Presses universitaires de France.
- Fayol, M., & Largy, P. (1992). Une approche expérimentale de l'accord sujet-verbe. *Langue française*, 95, 80-98.
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, 49, 169-191.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2009, juin). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves*. Conférence invitée en clôture du colloque du réseau international de Recherche en Éducation et Formation (REF), Université de Nantes, 19 juin 2009.
- Gourdet, P. (2017). Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : quelle (s) réalité (s) ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (56), 51-72.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 20(1), 127-142.
- Kahn, S. (2010). Les réformes contre le redoublement ou les limites des recherches non collaboratives. Dans S. Kahn, M. Hersant & D. Orange Ravachol (dir.), *Recherches en éducation*, hors-série, 1, 71-84.
- Lebel, C., & Belair, L. M. (2018). La recherche collaborative et son apport au développement de l'agir professionnel d'enseignants associés. *Phronesis*, 7(4), 49-64.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational leadership*, 43(5), 28-32.
- Manesse, D. (2006). Le chaudron de l'évaluation. *Cahiers pédagogiques*, 440, 14-15.
- Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *L'orthographe : à qui la faute ?* ESF.
- Marlot, C., & Ducrey Monnier, M. (Eds.). (2020). La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 26.
- Marx, K. (1867/1993). *Le Capital. Livre I*. Presses universitaires de France.
- Monod-Ansaldi, R., Sanchez, E., Devallois, D., Daubias P., Brondex, A., Doche A-S., Miranda S. & Perez, P. (2015, juin). *Un exemple de recherche collaborative orientée par la conception analysée au regard de la Théorie anthropologique du didactique*. Atelier Méthodologies de conception collaborative des EIAH : vers des approches pluridisciplinaires ? Colloque EIAH, Agadir, Maroc.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., & Charron, A. (2005). L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire. *Lettre de l'AIRDF*, 2, 24-29.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, 9, 200-214.
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : Une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- Morrisette, J., Pagoni, M., & Pépin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 1-7.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau, S. & J. Mukamurera. (Ed.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment ?* Les presses de l'Université du Québec.
- Paret, M. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire. *Québec Français*, 119, 54-57.
- Péret, C., Sautot, J. P., & Brissaud, C. (2007). Assurances et désarrois après la formation initiale : l'exemple de l'orthographe. Colloque de la conférence des directeurs d'IUFM Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? *Enjeux et pratiques*. Arras, 02, 03 et 04 mai 2007.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck.
- Petrucci, S. (2021). Coconstruction et mise à l'épreuve d'une séquence d'enseignement articulant orthographe et production textuelle : collaboration avec des enseignant·es et transformation des pratiques. [Thèse de doctorat, Université de Genève]



- Petrucci, S. (2019a). Les capacités orthographiques en 8P à Genève : les enjeux de la morphographie. *Forumlecture*, 3/2019.
- Petrucci, S. (2019b). Pratiques de l'orthographe chez quatre enseignantes genevoises : des traces aux discours. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 60, 221-239.
- Rabardel, P., & Pastré, P. (s/d). (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Octarès.
- Rocher, T. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007. *Note d'information de la DEPP*, 38.
- Sanchez, E., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maitres de stage. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 103-121.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maitres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interacções*, 27, 118-138.
- Vinatier, I. (2022). Recherches collaboratives. Dans A. Jorro (éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 351-354). De Boeck Supérieur.
- Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 1, 137-170.
- Viriot-Goeldel, C., & Brissaud, C. (2019). Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 60, 15-22.
- Vygotski, L.S. (1925/1994). *La conscience comme problème de la psychologie du comportement*. Traduction française de F. Sève. Société française, 50.
- Wirthner, M., & Schneuwly, B. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement : l'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. Dans C. Moro & R. Rickenmann (éds), *Situation éducative et significations* (pp. 107-133). De Boeck & Larcier.