
Vulgarisation scientifique ou transposition didactique ? Une réponse par l'analyse de pratiques de formation

Scientific popularisation or didactic transposition? Providing an answer through the analysis of training practices

Joaquim Dolz et Roxane Gagnon



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/4183>

DOI : 10.4000/reperes.4183

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 9 septembre 2021

Pagination : 105-122

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Bibliothèque cantonale et universitaire Lausanne



Référence électronique

Joaquim Dolz et Roxane Gagnon, « Vulgarisation scientifique ou transposition didactique ? Une réponse par l'analyse de pratiques de formation », *Repères* [En ligne], 63 | 2021, mis en ligne le 23 août 2021, consulté le 25 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/4183> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.4183>



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Vulgarisation scientifique ou transposition didactique? Une réponse par l'analyse de pratiques de formation

Joaquim Dolz, université de Genève, FPSE, équipe GRAFE-FORENDIF et
Roxane Gagnon, Haute École pédagogique du canton de Vaud, UER
Didactique du français

L'étude présentée ici concerne l'usage de références documentaires (scientifiques, professionnelles et de vulgarisation) et de concepts scientifiques dans la formation des enseignants sur la production écrite. Les observations portent sur 28 séquences de formation, filmées durant une année académique dans l'ensemble des institutions de formation de Suisse romande, puis transcrites et analysées. La contribution suit trois étapes : les supports des cours sont répertoriés ; les schémas d'usage de ces supports sont analysés ; une focale est enfin portée sur l'usage de deux concepts majeurs de la didactique de la production écrite. Les résultats de ces analyses montrent un usage des documents et des références orienté vers l'explicitation et le développement de technologies et de pratiques professionnelles plutôt que vers la vulgarisation des savoirs relatifs à l'enseignement de la production écrite.

Mots-clés : formation des enseignants, analyse comparative, modèle de formation des enseignants, écriture, matériel didactique, transfert des connaissances

Moyen de diffuser la culture scientifique, la vulgarisation scientifique cherche à rendre la science, les découvertes scientifiques, accessibles au plus grand nombre. Les discours qui en résultent sont diffusés dans divers médias : les journaux, les revues, la radio, la télévision, ou encore lors de conférences grand public. Le mot tire son origine du latin *vulgaris*, qui signifie populaire, qui appartient au peuple, à tout le monde, ce qui est général.

Comment penser le continuum entre la vulgarisation scientifique et la transposition didactique ? Peut-on parler de continuum ? En quoi ces processus se rapprochent-ils, en quoi diffèrent-ils ? Les deux processus intègrent une décontextualisation et une recontextualisation des savoirs de la recherche, ou savoirs savants, en vue de leur passage d'un destinataire spécialisé à un destinataire plus large, moins connaissant. Ce passage implique un ensemble d'apprêts des savoirs (Verret, 1975), ces transformations servent à créer un milieu propice à leur réception. Il s'agit notamment des processus de sélection des contenus, des modes de présentation des modèles théoriques, de la transformation et de la reformulation de la terminologie, des mises en relation avec les savoirs du

métier (Nonnon, 1998). Quelle est la spécificité des processus de construction des savoirs scolaires, des savoirs didactiques, en comparaison avec ceux de la vulgarisation scientifique ?

Ce numéro de *Repères* fournit l'occasion d'explorer la manière dont la formation des enseignant.es se situe par rapport à ces discours de vulgarisation. Désormais, la formation des enseignant.es se nourrit de recherches et agit comme un « vecteur capital des connaissances théoriques » (Penloup, 2017, cité dans l'appel à contribution pour ce numéro). En effet, elle est de plus en plus pensée à partir des travaux théoriques en éducation (Bayer et Ducrey, 2001; Criblez *et al.*, 2000) – il existe d'ailleurs depuis les années 1960 un champ de recherches sur la formation des enseignant.es –, elle constitue aussi un lieu de diffusion de la recherche scientifique en éducation.

Quels sont la place et le rôle des discours de vulgarisation dans les pratiques de formation des enseignant.es ? Quel parallélisme établir entre les discours des formateurs d'enseignant.es et les discours de vulgarisation ? Ayant mené une étude des pratiques des formateur.rices d'enseignant.es à propos d'un objet de formation précis, l'enseignement de la production écrite en français, dans l'ensemble des institutions de formation en Suisse francophone pour l'enseignement primaire et secondaire, nous voyons dans ce numéro l'occasion de participer à une réflexion sur « l'épistémologie de la discipline de formation » (Nonnon, 1998, p. 153). Revisiter les résultats de notre recherche répond à une double visée : d'une part, connaître la nature et la manière dont les savoirs théoriques sont mobilisés et rendus accessibles pour développer des compétences professionnelles ; d'autre part, caractériser le travail du ou de la formateur.rice enseignant.e en explicitant le fonctionnement des interactions formatives et l'influence des contraintes institutionnelles et des cultures professionnelles sur ces interactions.

1. Questions de recherche et démarches méthodologiques

Les questions de recherche que nous formulons concernent l'usage des discours de vulgarisation dans les pratiques de formation. Les phénomènes de transposition de concepts théoriques, issus des disciplines de référence ou de la didactique comme science sont aussi objets de notre attention. Nous posons les questions suivantes.

1. Parmi l'ensemble des documents utilisés comme supports à la formation, quelle place est accordée aux ouvrages scientifiques et aux ouvrages de vulgarisation ? Comment se caractérisent ces supports par rapport à l'ensemble des supports recueillis ? Quels sont les genres mobilisés ? Quand et où sont-ils utilisés dans les séquences ?

Pour répondre à cette question, nous examinons l'ensemble des données récoltées (cf. partie 2).

2. Comment, dans les interactions, ces documents deviennent-ils des outils de formation ? Comment sont-ils utilisés ? Quelle est la fréquentation des textes théoriques mise en place (Nonnon, 1998, p. 166) ?

Il s'agit d'éclaircir les enjeux liés à l'emploi des références théoriques, de voir l'effet des logiques institutionnelles qui impactent les conditions de validation et d'opérationnalisation, en fonction des formes d'enseignement et d'évaluation (Nonnon, 1998, p. 157).

3. Comment des concepts théoriques clés relatifs à l'enseignement de la production écrite sont-ils mobilisés ? Comment deviennent-ils des objets de formation ?

Nous avons sélectionné deux concepts à « fort rendement » en formation, car ils ont déjà été légitimés comme importants par un consensus théorico-professionnel (Nonnon, 1998), et qu'ils sont récurrents dans les pratiques que nous avons analysées. Nous donnons donc aux *concepts* le sens que leur confère Daunay *et al.* (2011), à savoir « des syntagmes fonctionnant comme des moyens théoriquement construits au sein de notre discipline, raisonnablement stables et opératoires, pour une appréhension du réel qu'elle vise à décrire, à expliquer ou à transformer » (p. 16). Nous étudions le traitement d'un concept exogène : le *plurisystème orthographique*, développé d'abord en linguistique dans les travaux de Nina Catach (1973 ; 1978/2004 ; voir 1980 pour des applications en classe). Nous avons analysé la place et le rôle d'un concept endogène, spécifique à la didactique : le concept d'erreur ou de dysfonctionnement comme outil pour enseigner, théorisé principalement par Jean-Pierre Astolfi (1997/2011) et par Yves Reuter (2005b). Quelles différences est-il possible d'établir entre les représentations abstraites de ces deux concepts et leur usage dans les pratiques de formation ? La réponse à cette troisième question nous permet de déterminer si la logique qui prévaut dans les pratiques de formation est celle d'une accessibilité des concepts à un destinataire plus large ou si le traitement est caractéristique d'une transposition en vue de transformer les savoirs scientifiques en savoirs de métier.

2. Présentation de la recherche Forendif

La recherche sur laquelle nous prenons appui pour répondre à nos trois questions s'inscrit dans l'espace de la formation en Suisse francophone. Cet espace relativement nouveau a été fondé selon une volonté politique de coordination de la formation, dans le sillage d'une harmonisation de la scolarité obligatoire. Cette volonté d'harmonisation s'accompagne d'un vœu, double, de rendre la formation plus proche des pratiques professionnelles et d'en élever le niveau universitaire (Étienne *et al.*, 2009) avec notamment la création de *swissuniversities* en 2015, organe d'encouragement et de coordination des hautes écoles.

Les interrogations premières de la recherche Forendif étaient les suivantes : comment forme-t-on à enseigner la production écrite ? Quelle place consacre-t-on à ce volet de l'enseignement du français dans les institutions de formation en

Romandie? Quels savoirs sont mobilisés relativement à cet objet? Nous avons analysé l'ensemble des pratiques des formateurs d'enseignant.es à propos d'un objet de formation précis : l'enseignement de la production écrite en français. L'étude¹, menée entre 2009 et 2018, date de parution de l'ouvrage *Former à enseigner la production écrite* (Dolz et Gagnon, 2018), couvre l'ensemble des sept institutions de formation en Suisse francophone pour l'enseignement primaire et secondaire, à savoir : l'université de Genève, la HEP Vaud, la HEP Valais, la HEP BEJUNE, l'université de Fribourg et la HEP Fribourg.

La recherche se base sur un principe d'exhaustivité des pratiques recueillies. En effet, l'échantillon est composé de la totalité des séances de formation initiale et obligatoire pendant l'année académique 2010-2011, permettant de préparer les futur.es enseignant.es du primaire et du secondaire à l'enseignement de la production écrite. L'ensemble de ces séances a donc été filmé, transcrit et analysé. Afin de saisir la dynamique de transformation des objets de la formation, nous avons fait le choix de suivre ce qui constituerait le parcours d'un étudiant et avons filmé toutes les séances portant sur la production écrite que cet étudiant reçoit dans un cursus donné (enseignement préscolaire primaire, enseignement primaire, enseignement secondaire I et II). Toutefois, notre échantillon ne nous permet pas d'analyser la progression de l'étudiant à l'intérieur de son parcours de formation.

L'exploration de tous les programmes de formation des institutions romandes et l'analyse des entretiens avec les responsables de ces formations nous ont permis d'identifier les unités de formation sur l'enseignement de la production écrite, les unités obligatoires et facultatives. Par la suite, les séquences de formation ont été délimitées à l'aide d'une série d'indices qui permettent de dégager des « blocs » cohérents d'un corpus de données substantiel, constituant les unités d'analyse de notre corpus. Nous avons ainsi identifié 28 séquences, dont la durée varie d'une séance d'une heure trente à une unité de formation complète de 18 séances, soit 21 heures de formation. Cette phase inductive nous a permis d'établir des hypothèses à propos des catégories de savoirs mobilisés. Ensuite, dans un mouvement déductif, cette catégorisation a été revue en fonction des typologies existantes. Nous avons identifié les objets de la formation, leurs composantes, tout comme leur séquentialité et leur hiérarchie. Ensuite, nous avons examiné la construction de l'objet par l'observation des interactions didactiques, notamment grâce au repérage des gestes, des outils professionnels et des unités thématiques, comme le texte et le genre textuel, l'articulation entre langue et texte, l'alternance entre temps de formation et temps de terrain. Nous avons aussi procédé par comparaison en fonction des niveaux d'enseignement et des institutions observées.

L'analyse des pratiques menée repose sur un ensemble de données :

1. Les documents de l'institution : les prescriptions des institutions et les descriptifs des cours.

1 Le projet Forendif a fait l'objet d'un financement du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) de 2009 à 2012 (n° 100014_126682).

2. Les entretiens semi-directifs menés avec les formateurs et les responsables de formation.
3. Les observations des pratiques de formation. Cet ensemble comprend les synopsis des séquences de formation, qui assurent une condensation des données, les transcriptions des séquences de formation et les vidéos des séances de formation.

Trois parties structurent la présente contribution. Nous appuyant sur tous les documents de référence mobilisés dans la formation, nous examinons les ouvrages scientifiques ou de vulgarisation ainsi que les documents élaborés par les formateurs (voir partie 3). Cette première description des documents et de leurs aménagements par le ou la formateur.ice nous permet de déterminer des schémas d'utilisation de ces documents, à partir d'analyses effectuées sur la base des synopsis des séquences (voir partie 4). L'étude du traitement des concepts de *plurisystème orthographique* et d'*erreur* est réalisée d'abord à partir des synopsis, de manière à sélectionner des activités de formation où ces concepts apparaissent, puis en prenant appui sur le corpus des interactions des séances où ces concepts sont objets de formation.

3. Ouvrages scientifiques et de vulgarisation dans les supports de la formation

La description du format et du support du matériel, des sources d'origine et de l'aménagement par le ou la formateur.ice dans chaque activité constitue la première étape du travail de recherche. Nous ne pouvons ici que fournir un aperçu général de ces données, sans entrer en détail sur les caractéristiques particulières des 28 séquences de formation observées (voir Sánchez Abchi *et al.*, 2018, pour une analyse détaillée). Le répertoire du matériel général utilisé à l'intérieur des 28 séquences de formation sur la production écrite comprend 523 documents : 369 dans les 18 séquences de formation pour les enseignants du primaire, 154 dans les 10 séquences pour la formation à l'enseignement secondaire. À ces documents s'ajoutent les listes bibliographiques présentes dans tous les descriptifs des cours.

Sept catégories ont permis de distinguer les matériels inventoriés et mobilisés effectivement dans les pratiques de formation :

1. des documents officiels présentant les prescriptions (6,1 % du total);
2. des ouvrages de référence scientifique et des documents inspirés de ces ouvrages classés comme des ouvrages de vulgarisation (28,1 %);
3. des textes d'auteur.ices utilisés comme modèles d'écriture experte (17,8 %);
4. des textes produits par des apprenants (élèves ou étudiant.es) (13,4 %);
5. des moyens d'enseignement (8,2 %);
6. des documents élaborés par les formateur.ices (24,8 %);
7. des documents rédigés par les étudiant.es (1,5 %).

Parmi ces différentes catégories, la plus fréquemment utilisée est celle des ouvrages de référence ou de vulgarisation (28,1 %). Sur l'ensemble des 147 documents inventoriés dans cette catégorie, seulement la moitié (51,7 %) peuvent être considérés comme des documents originaux (la photocopie d'un chapitre d'un ouvrage scientifique, par exemple). Les documents originaux sont proportionnellement plus importants dans la formation des enseignants du secondaire que du primaire (32,5 % pour 26,3 %, respectivement). Les documents transformés pour des usages en formation représentent une proportion pratiquement identique (48,6 %). Toutefois, dans la littérature en didactique et en sciences du langage, la distinction entre un ouvrage scientifique, un ouvrage professionnel et un ouvrage de vulgarisation est difficile à établir. Souvent, les maisons d'édition exigent l'adaptation d'ouvrages scientifiques pour un public professionnel et parfois, comme c'est le cas pour la collection « Que sais-je ? » se donnent comme objectif d'atteindre un public large. Par exemple, les ouvrages *L'orthographe* et *La Ponctuation* de Nina Catach (1980; 1994) dans cette collection figurent parmi les supports de la formation. Ces supports intègrent aussi un ouvrage présenté comme un traité théorique de la même auteure, *L'orthographe française* paru chez Nathan en 1980, qui comporte des travaux d'application et des corrigés. Il nous a parfois été difficile de situer le destinataire et les caractéristiques des ouvrages identifiés permettant de parler d'accessibilité au plus grand nombre. Les ouvrages didactiques ne présentent pas systématiquement des travaux de recherche et sont souvent organisés autour de démarches ou de synthèses de recommandations utiles pour le travail en classe. Autre exemple, *Former des enfants producteurs de textes* de Josette Jolibert (1988) présente des propositions issues de la recherche, mais insiste sur les démarches et les projets pédagogiques. Il peut ainsi prétendre à un public large. Cependant, nous pouvons affirmer que les publications répertoriées conviennent davantage à un public de professionnel.les ou d'étudiant.es en sciences de l'éducation. C'est le cas d'ouvrages comme *L'apprentissage de l'écriture* (David et Plane, 1996), *Enseigner et apprendre à écrire* (Reuter, 1996/2000) ou *Production écrite et difficultés d'apprentissage* (Dolz et al., 2008).

La deuxième catégorie de matériel la plus fréquemment utilisée est celle des documents élaborés par les formateurs à travers les diaporamas ou les documents distribuées en appui à la formation (130 occurrences, soit 24,8 % du total). Ces supports sont présents dans pratiquement toutes les séquences de formation observées. Les formateurs reprennent, simplifient et transforment les savoirs disciplinaires de manière à les adapter aux situations et au public cible de la formation. Par exemple, la modélisation didactique des genres narratifs est reprise sous forme de schéma dans un diaporama à partir de divers ouvrages qui synthétisent les recherches en narratologie. Nous pouvons citer *Le récit* de Jean-Michel Adam (1996) ou *L'analyse du récit* d'Yves Reuter (2005a).

Quatre aspects importants peuvent être dégagés de l'analyse des divers documents utilisés à propos de l'usage des discours de vulgarisation scientifique dans la formation :

1. Les références à caractère scientifique sont présentes dans toutes les séquences de formation, mais elles apparaissent sous des formes différentes : listes bibliographiques dans les descriptifs des cours ; sources documentaires originales présentées en intégralité ou dans des extraits choisis.
2. La formation fait un usage massif de documents à caractère professionnel publiés ou élaborés par les formateur.rices, qui didactisent les références scientifiques.
3. Les références mobilisées dans la formation à l'enseignement de la production écrite, diverses, sont combinées puis utilisées à des fins pragmatiques : la conceptualisation de la production écrite, l'analyse des capacités des apprenants scripteurs, l'analyse et l'adaptation de techniques existantes ainsi que l'élaboration de nouveaux dispositifs pour l'enseignement.
4. Les supports élaborés par les formateur.rices agissent comme des supports concrets pour la conceptualisation de nouveaux savoirs et, surtout, pour l'analyse de dispositifs existants. Leur utilisation répond à des besoins pragmatiques : fournir un outillage professionnel rapide aux enseignant.es novices par des activités de découverte et d'analyse.

4. Propriétés, actions et fonctions qui caractérisent l'usage des matériels analysés

Pour cerner les particularités de la transformation des matériels répertoriés en outils de la formation, nous reprenons les deux catégories de matériels les plus fréquemment utilisés par les formateur.rices, à savoir les ouvrages de référence (ouvrages scientifiques ou ouvrages de vulgarisation) et les documents qu'ils élaborent eux-mêmes, pour saisir le schéma d'activité de travail qui les caractérise (Goigoux, 2007 ; Pastré *et al.*, 2006). Un schéma d'activité se compose de quatre dimensions : un but, des règles d'action, des invariants opératoires et des possibilités d'inférence. À partir de l'ensemble des constats réalisés dans notre recherche, nous montrons les régularités qui se dégagent dans les activités de formation qui mobilisent ces supports.

4.1. L'usage des ouvrages scientifiques dans la formation

Le but de l'utilisation des ouvrages de référence est d'établir les fondements disciplinaires du travail de l'enseignant.e dans le domaine de la production écrite. Le formateur ou la formatrice distribue des extraits des ouvrages à lire et en fait des objets de discussion avec le groupe d'étudiants, ce qui constitue la première règle d'action. L'analyse des activités qui prennent appui sur des ouvrages de référence montre également que la modalité du discours magistral domine, les activités de lecture ou de mise en commun constituent les autres formes de travail auxquelles les formateurs.rices recourent. La contextualisation de l'ouvrage et des apports théoriques font généralement l'objet d'une première présentation magistrale. Ce premier abord vise à permettre ensuite aux étudiants de réaliser une série d'activités d'analyse et de réflexion à partir de documents. Le ou la formateur.rice cherche donc à familiariser les étudiant.es

avec des ouvrages scientifiques sur la production écrite et sur son enseignement; les *savoirs à enseigner et pour enseigner* sont systématiquement présents. C'est l'un des premiers invariants opératoires du travail du ou de la formateur.rice : favoriser l'identification des concepts et des savoirs disciplinaires. Le support scientifique est systématiquement mis en rapport avec l'ensemble des activités proposées dans la séquence de formation. Ceci est un deuxième invariant opératoire. Les ouvrages de référence sont mobilisés au début de la séquence de formation, afin d'établir des fondements scientifiques et dégager des choix pour l'enseignement d'un genre ou d'une dimension de la production écrite. Ils sont mobilisés au moment de dégager des modèles de travail, ils servent également de bases pour d'éventuels prolongements dans l'étude des contenus abordés, de manière à proposer aux étudiant.es un éventail de références bibliographiques. Il s'agit là d'une possible inférence du travail effectivement réalisé dans les séances. Les autres inférences constatées dans l'analyse des transcriptions sont essentiellement d'ordre pratique : dans toutes les séquences de formation, les apports théoriques sont systématiquement mis en relation avec les pratiques professionnelles. Les enchaînements des activités dans les séquences montrent que ces apports théoriques participent à l'illustration et à l'exemplification du travail à mener en classe auprès des élèves. Les schémas d'utilisation des ouvrages de référence ont donc une orientation professionnalisante : l'identification de concepts disciplinaires se fait grâce à la lecture et au retour réflexif sur les documents; ces concepts servent ensuite à nourrir les modèles de pratique professionnelle.

4.2. L'usage des documents élaborés par les formateur.rices

L'analyse de schémas d'activité de travail à partir des documents élaborés par les formateur.rices présente un intérêt majeur pour comprendre la nature du discours et les modalités de la diffusion du savoir scientifique au cours de la formation. Comment se caractérisent ces supports si fréquemment mobilisés en formation des enseignant.es ?

Ces documents traversent différents types d'activités de formation. Les formateur.rices les mobilisent autant dans des activités de synthèse portant sur des savoirs disciplinaires que dans des activités portant sur l'évaluation de productions écrites d'élèves ou l'élaboration de dispositifs d'enseignement. Ils se matérialisent en supports papier, en transparents, présentés à l'aide du rétro-projecteur, ou ont été « capturés » afin d'apparaître sur une diapositive. Dans l'exposé du ou de la formateur.rice, ils servent à la fois d'aide-mémoire pour le formateur.rice et d'aide au suivi de la présentation pour les étudiant.es. Ils se caractérisent aussi par une forte intertextualité (ils comprennent un ensemble de textes, mis en relation), ils sont polyphoniques (ils intègrent les citations de différents auteurs) et ont une visée dialogique (les différents textes, références, sont contrastées, discutées). Ces documents ont un caractère synthétique et présentent souvent des schématisations des savoirs à développer. Ils combinent divers contenus : des dimensions notionnelles issues des textes théoriques, des canevas pour réaliser des travaux (l'analyse de dispositifs d'enseignement et

d'un outil d'évaluation, par exemple), des exemples de productions d'élèves.

Dans les activités de formation, ces documents servent au rappel ou à l'institutionnalisation de concepts, à l'introduction d'un lexique commun, à la mise en relation de concepts et de perspectives théoriques en vue du développement de connaissances par les formés. Dans les interactions, ces documents visent à soutenir, encourager la prise de parole des étudiants. Au cours des interactions, ils soutiennent les opérations de conceptualisation, de problématisation et de questionnement. Ces règles d'action dans l'usage des diaporamas sont généralisées dans la majorité des séquences de formation.

Ces documents fabriqués par les formateur.rices constituent une reformulation d'ouvrages scientifiques et d'ouvrages de référence divers dans un but formatif. Les concepts disciplinaires qui y apparaissent sont le résultat d'un processus de transposition didactique. Ces concepts sont ensuite repris et déployés dans les interactions de formation. Le ou la formateur.rice guide la transposition didactique interne des contenus issus de ces documents en fonction des réactions et des demandes des étudiant.es. La reconstruction des concepts est toujours orientée vers la construction d'une culture professionnelle commune autour de l'enseignement de l'écriture. La synthèse initiale issue du support est suivie d'une série d'activités qui intègrent des reformulations, des explicitations ou des problématisations en vue de l'opérationnalisation des concepts dans la pratique professionnelle. Ces documents assurent aussi la mémoire didactique de l'ensemble de la séquence de formation, car ils sont apprêtés et réutilisés pour différentes activités au cours de celle-ci. Les savoirs scientifiques sont adaptés en vue de leur insertion dans la séquence de formation et, *in fine*, en vue de leur intégration dans les pratiques professionnelles des futur.es enseignant.es. Par exemple, la modélisation didactique des genres de textes (fait divers, conte étiologique, article encyclopédique) ou le *plurisystème orthographique* de Nina Catach sont présentés sous forme de schémas synthétiques réunissant les principaux concepts abordés et sont ensuite repris et transformés en grilles d'évaluation pour identifier les problèmes d'écriture des élèves (Schneuwly et Dolz, 1997; Dolz *et al.*, 2008).

5. Analyse de l'usage de deux concepts majeurs de la didactique de la production écrite

Nous avons sélectionné deux concepts, le *plurisystème orthographique* et *l'erreur*. Ce choix est motivé avant tout par le fait que le premier est un concept exogène, importé de la linguistique, et que l'autre est un concept endogène, puisqu'il a été théorisé dans des travaux de didacticiens (Astolfi, 1997/2011; Reuter, 2005b; Reuter *et al.*, 2013). Ces deux concepts ont été identifiés dans différentes séquences, et les reformulations diverses auxquelles ils donnent lieu offrent d'autres éléments de réponse à nos questions de recherche. La prédominance de ces concepts dans les synopsis atteste de l'importance accordée dans la formation au traitement des erreurs et des dysfonctionnements et à l'apprentissage de l'orthographe. Pour la présente analyse, nous restreignons nos

analyses aux 18 séquences de formation portant sur l'enseignement primaire (les séquences seront notées SFP-01 à SFP-18 dans le reste de l'article).

5.1. Le concept de plurisystème orthographique de Nina Catach

Le concept de *plurisystème orthographique* a été importé de la linguistique et vise à distinguer les articulations du système graphique. Grâce à l'analyse des proportions réelles des divers graphèmes, Nina Catach a identifié divers systèmes en fonction de la fréquence, de l'autonomie, du degré de rapport avec le phonème et du degré de rentabilité ou de créativité linguistique. Par l'utilisation du concept de *plurisystème orthographique*, Catach veut caractériser les relations entre les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Les phonogrammes, chargés de transcrire des sons, constituent un noyau central dense, car ce sont des unités autonomes et relativement stables de la langue. Les morphogrammes, unités d'ordre syntagmatique ou paradigmatique aux rôles multiples et d'importance variable, sont plus dispersés. Les logogrammes, figures de mots, constituent des « radicaux monosyllabiques, homophones, à graphie caractéristique » (1980, p.28). Pour Nina Catach, « il n'est possible de parler du système graphique du français que dans la mesure où l'on peut justifier le choix des graphèmes par l'un ou l'autre des sous-systèmes » (1973, p.32)². L'intention de Nina Catach est de permettre à l'apprenant d'« opérer un tri linguistique entre les divers aspects des problèmes et du système lui-même » (1980, p.7) et d'établir une progression qui permet de mesurer les progrès de l'élève et non ses échecs (p.8).

Le concept de plurisystème tel qu'élaboré dans les travaux de Nina Catach apparaît dans trois séquences de formation à l'enseignement primaire. Dans l'une des trois séquences (SFP-05), l'ouvrage de la collection « Que sais-je ? » est présent dans les références bibliographiques d'un document créé par le formateur³ en soutien à une activité autour de l'enseignement de la conjugaison⁴. Dans les deux autres séquences (SFP-08 et SFP-13), il fait l'objet d'un pointage beaucoup plus substantiel (une ou deux séances de formation).

Dans la séquence SFP-13, l'ancrage linguistique du concept de plurisystème orthographique est mentionné d'emblée; le formateur a distribué des extraits de l'ouvrage de Catach (1980) et amorce la présentation du concept de *plurisystème orthographique complexe* qu'il définit comme : « plusieurs systèmes qui sont emboîtés l'un dans l'autre » (transcription SFP-13, 20.10.2010, 3/3). Ensuite, grâce à un schéma tiré d'un ouvrage de Jean-Pierre Jaffré (2008), il illustre la mixité des systèmes d'écriture et la cohabitation des principes phonographique et sémiographique. Les concepts de *morphème*, *phonème* et de *graphème* sont ensuite définis. Il propose un exercice d'analyse à partir d'une série de groupes

2 Ce rappel, peut-être inutile pour certain.es, vise à illustrer le concept tel qu'il a été stabilisé dans la communauté de savoirs au moment de sa diffusion (les années 1980).

3 Ici, nous cessons d'utiliser la graphie épiciène pour utiliser la forme masculine de manière à préserver l'anonymat des sujets observés.

4 Le concept se décline parfois en relation à d'autres travaux didactiques, ceux de Jean-Pierre Jaffré (1991) et de Jacques David (2006) notamment.

nominaux qui sont homophoniques : « le sot/sceau/seau/saut de Pierre » pour amener les étudiant.es à identifier les ressources de l'orthographe qui permettent de distinguer les groupes nominaux homophones. Le formateur définit les *fonctions phonogrammique, morphogrammique et logogrammique*. Il présente la grille d'analyse des erreurs orthographiques de Nina Catach et explique les différents types d'erreurs d'orthographe en français tels que catégorisés par Nina Catach à partir de textes d'élèves. L'extrait suivant montre la contextualisation du concept de *plurisystème* dans la SFP-13 :

F : Ce système avec ses trois parties, euh, les différentes fonctions des graphèmes, euh, c'est ce qu'on appelle le plurisystème, euh, le plurisystème graphique du français, qui a été mis au point dans les années 70-80 par une équipe à la tête de laquelle se trouvait la linguiste Nina Catach que j'ai mentionnée là. Pour ceux qui seraient passionnés de plurisystème orthographique le livre de référence c'est *L'orthographe française* de Nina Catach, qui est paru chez Nathan que vous trouvez en bibliothèque. Pourquoi à votre avis j'essaie de vous enseigner ce que c'est que le plurisystème graphique du français, en plus de, euh, d'augmenter vos connaissances générales? Oui?

Étu : Pour qu'on puisse analyser les erreurs de nos élèves.

F : Voilà c'est ça. C'est un système qui permet d'analyser les erreurs des élèves, principalement [...]. Alors passons maintenant à une proposition pour analyser les erreurs des élèves (*F place un nouveau transparent sur le rétroprojecteur*) [...], alors cette grille est une grille qui a été conçue d'après une, euh, une grille qui a été conçue d'après le modèle de Nina Catach et de son équipe. Elle a été conçue pour analyser les données de recherche. Vous allez pas la transposer telle quelle didactiquement dans vos classes mais elle me permettra de voir si vous avez compris le plurisystème. (transcription SFP-13, 20-10-2010, 3/3)

Dans la séquence SFP-08, les concepts de *plurisystème* et de *stade d'écriture* sont mis en lien. Le formateur fait d'abord définir les concepts de *phonème*, de *morphème* et de *graphème*. Il présente ensuite les apports et l'intérêt du travail de Nina Catach :

F : Alors Nina Catach qui est une auteure qui est importante pour vous tous pourquoi parce que ça a été la per..., je dirai que c'est l'experte la plus importante sur le système orthographique du français elle a écrit plusieurs livres même un « Que sais-je? » publié aux Presses universitaires de France et il [y] a un livre important beaucoup plus qui s'appelle *L'orthographe du français* et qui est très important pour tous les étu..., pour vous parce que, il montre, elle montre la fréquence des de toutes les caractéristiques de ce que le plurisystème [...]. *L'orthographe du français* de Nina Catach, vous trouverez quelles sont les régularités les plus importantes et ça nous donne des idées pour didactiser l'orthographe alors c'est un livre complexe mais vous trouverez partout des synthèses. Si moi j'étais enseignant je crois que c'est un livre que j'achèterais, *L'orthographe du français*, mais consultez-le d'abord à la bibliothèque. Alors Nina Catach elle dit l'orthographe est la manière d'écrire les sons en conformité d'une part avec un système de transcription graphique : les correspondances phonogrammiques [...]. (transcription SFP-08, 15-03-2010, 1/1)

Le formateur expose les principaux éléments du plurisystème qu'il définit aussi comme « un système composé de plusieurs systèmes ». Il décompose et fait décomposer des mots donnés pour en identifier le nombre de phonèmes, de graphèmes et de lettres. Il présente les caractéristiques du système d'écriture du français et demande ensuite aux étudiant.es de réfléchir aux moyens pour faciliter l'entrée dans l'écrit des élèves. Il met l'accent sur l'importance de la conscience des oppositions phonologiques et demande aux étudiants de réfléchir à des manières de faciliter ces prises de conscience par des activités d'écriture émergente. Il simule une situation de « dictée à l'adulte » pour montrer l'intérêt de verbaliser la segmentation des mots et la lenteur de l'écriture. Il présente différentes stratégies d'écriture d'élèves par des exemples concrets (des dessins ou de l'écriture indifférenciée). Il insiste sur l'importance d'être très tôt en contact avec l'écrit et de favoriser un dialogue avec les élèves autour de leurs écrits émergents. Il analyse les erreurs d'un texte d'élève selon le *plurisystème orthographique* de Nina Catach pour amener les étudiant.es à choisir des éléments prioritaires à travailler avec cet élève.

L'abord du *plurisystème orthographique* fournit l'occasion de traiter de concepts similaires dans les deux séquences (*morphème, phonème, graphème, phonogramme, morphogramme*, etc.). La conceptualisation du *plurisystème graphique* orthographique qui justifie le choix des graphèmes par l'un ou l'autre des sous-systèmes est relativement fidèle à celle proposée par la linguiste : les supports de cours de SFP-13 reprennent d'ailleurs telles quelles les pages de l'ouvrage de 1980. Le travail de Catach permet une analyse à l'aide de la grille des erreurs orthographiques des élèves du deuxième cycle du primaire (pour SFP-13) ou de tous les élèves (pour SFP-08). Trois des quatre critères de classement de Catach sont explicités : la fréquence, l'autonomie et le degré de rapport avec le phonème.

L'intention de Catach se voit néanmoins un peu détournée : ce n'est pas l'apprenant, mais l'enseignant qui opère un tri linguistique entre les divers aspects des problèmes et du système lui-même. Les deux formateurs jugent que la grille d'analyse, la catégorisation proposée, et les différents systèmes qui organisent l'orthographe sont des outils pour l'enseignant. Le formateur de la SFP-13 le dit explicitement : « Vous n'allez pas la transposer telle quelle didactiquement », c'est une « grille conçue pour analyser des données de recherche ». De son côté, le formateur SFP-08 affirme que « cela donne des idées pour didactiser l'orthographe alors c'est un livre complexe ».

L'idée, chère à Nina Catach, d'établir une progression qui permet de mesurer les progrès de l'élève est reprise dans la séquence SFP-08; le formateur utilise d'ailleurs la théorisation de Catach pour aborder les différents stades d'écriture, de l'écriture émergente à l'écriture orthographique.

En somme, les formateurs font du travail de Nina Catach une œuvre phare, à l'instar des travaux des didacticiens qui ancrent leurs propositions dans cette théorisation. Le formateur SFP-08 encourage ses étudiants à se procurer le livre complet dans l'idée de se doter d'ouvrages de référence pour leur pratique future. Une fonction est privilégiée : l'analyse des erreurs orthographiques des élèves et les pistes orthographiques pour les aborder en classe. Cela dit, les transfor-

mations effectuées visent une adaptation des apports de Catach à un public non initié en linguistique. Les transformations et les simplifications du modèle poursuivent une visée professionnalisante : la recontextualisation d'apports issus de la linguistique à la pratique enseignante.

5.2. Le concept d'erreur ou de dysfonctionnement

Chez Jean-Pierre Astolfi (1997/2011) ou Yves Reuter (2005b), le concept d'*erreur* ou de *dysfonctionnement* permet d'interroger la dénomination, le statut et la catégorisation des « erreurs » ou des « dysfonctionnements »⁵. Les deux didacticiens cherchent un terme pour définir et traiter de la manière la plus didactiquement valide les erreurs liées à l'apprentissage. L'une de leurs premières réflexions est de laisser de côté le terme de *faute*, simpliste, stigmatisant et porteur d'une connotation morale. Jean-Pierre Astolfi conçoit l'erreur comme un phénomène non homogène et l'associe au concept d'*obstacle*, l'erreur constitue l'indicateur d'un processus, la trace d'une activité intellectuelle ; elle est vue comme un moment créatif « de la part des élèves, simplement décalés d'une norme qui n'est pas encore intégrée » (2011, p. 40). Reuter emploie le terme de *dysfonctionnement* qu'il définit de la manière suivante :

Le dysfonctionnement (à valeur) didactique est une partie ou la totalité d'un produit, situé dans et relevant d'un espace d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires, estimée problématique (inadéquate/inappropriée), en fonction d'un cadre de référence déterminé. (Reuter *et al.*, 2013, p.99)

Arguant pour une vision plurielle de l'erreur, Astolfi propose une typologie d'erreurs en fonction de la nature du diagnostic et des médiations ou remédiations à apporter. Huit types d'erreurs sont ainsi caractérisés :

- les erreurs relevant de la rédaction ou de la compréhension des consignes ;
- les erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes ;
- les erreurs témoignant de conceptions alternatives des élèves ;
- les erreurs liées aux opérations intellectuelles ;
- les erreurs portant sur les démarches adoptées ;
- les erreurs liées à une surcharge cognitive ;
- les erreurs ayant leur origine dans une autre discipline ;
- les erreurs causées par la complexité propre au contenu (p. 157-158).

Le concept d'erreur repose donc sur la prise en compte de sa valeur heuristique et de son rôle comme outil de guidage et d'orientation de l'intervention enseignante.

Comment le terme d'*erreur* est-il conceptualisé dans les pratiques de formation ? Sur l'ensemble des séquences, le terme *erreur* apparaît comme objet de formation dans neuf synopsis de séquences, c'est-à-dire qu'il fait l'objet d'une

5 Ce rappel, nous l'avons dit, peut être inutile pour certains et certaines, vise à situer le concept d'*erreur* tel qu'il a été stabilisé dans la communauté de savoirs au moment de sa diffusion (les années 1990-2000).

activité ou qu'il agit comme thématique qui organise un ensemble d'activités dans la séquence de formation.

Dans les séquences SFP-02, SFP-08 et SFP-13, le terme correspond aux erreurs orthographiques. Dans la séquence SFP-02, le formateur signale qu'il est difficile de mettre une note sur l'orthographe en production écrite, car cela dépend de la nature de l'erreur, de la longueur du texte, des prises de risque de l'enfant qui emploie des expressions peu communes. Il insiste sur l'importance du renforcement positif qui consiste, lors de la correction d'une copie, à signaler les éléments corrects d'une production au lieu des erreurs. Les séquences SFP-08 et SFP-13, nous l'avons vu, consacrent une bonne partie de leurs activités à l'analyse des erreurs orthographiques en fonction de la typologie proposée par Nina Catach.

Dans les séquences SFP-05, SFP-14 et SFP-16, des types d'erreurs autres qu'orthographiques se voient détaillées. Cet inventaire vise à amener les étudiant.es à mieux *lire* les textes des élèves en cernant les sources des difficultés et les processus d'apprentissage sous-jacents à l'ensemble de la production écrite. Une activité de la SFP-05 demande aux étudiant.es, à partir de l'analyse d'erreurs d'élèves, de trouver une opération linguistique (soustraction, substitution, déplacement, permutation) qui permet à l'élève de comprendre son erreur. Dans la séquence SFP-14, les étudiant.es repèrent les erreurs de cohésion et de cohérence dans les textes d'élèves; ils et elles y identifient les types de progression et les problèmes de reprises par des substituts lexicaux ou grammaticaux. Les erreurs dans la production écrite d'un élève âgé de 6 ans et 6 mois servent à situer l'élève, dans la SFP-16, relativement aux stades d'écriture atteints (logographique, alphabétique et orthographique).

Trois séquences, SFP-04, SFP-08 et SFP-09, convergent vers une prise en compte du rôle de l'erreur comme outil de guidage et d'orientation de l'intervention enseignante. Les formateurs des séquences SFP-04 et SFP-08 montrent comment l'analyse des erreurs dans les productions d'élèves sert de point de départ pour organiser l'enseignement. Dans la séquence SFP-09, le formateur insiste d'ailleurs sur l'erreur comme élément constitutif de l'apprentissage de l'écriture :

F : Il est important que les élèves sachent qu'ils ont un droit imprescriptif, imprescriptible pardon, à l'erreur. C'est-à-dire qu'il faut que les élèves comprennent que l'erreur est constitutive de l'apprentissage. On voit trop de classes dans lesquelles les élèves n'écrivent pas ou écrivent en hésitant parce qu'ils ont peur de se tromper, comme si l'erreur devait être évitée. L'erreur est constitutive de l'apprentissage, c'est à partir d'elle que l'apprentissage va rebondir c'est en la dépassant que l'apprentissage va pouvoir avoir lieu. On peut pas apprendre autrement qu'en se trompant et en notifiant les erreurs évidemment, donc là y a une posture qui doit être très claire du côté de l'enseignant et qui doit être très claire du côté des élèves. (transcriptions SFP-09, 16-12-2010, 2/3)

Le concept d'*erreur* recouvre des acceptions diverses dans les pratiques de formation à l'enseignement primaire : tantôt restreint à la simple erreur orthographique, tantôt recouvrant l'ensemble des processus impliqués dans la production

écrite. Les formateurs qui pointent l'erreur comme un outil pour planifier ou organiser l'enseignement s'inscrivent dans une approche où la production écrite cesse d'être conçue comme la maîtrise de caractéristiques essentiellement formelles. Ils l'appréhendent alors comme une activité de résolution de problèmes et les sources des erreurs sont associées à l'analyse préalable ou aux caractéristiques du genre textuel abordé. Suivant cette approche, l'étayage déployé par l'enseignant.e vise à prendre en compte l'activité de l'élève lors de la production d'un genre textuel pour mieux agir sur elle.

6. Discussion et conclusion

Les analyses réalisées nous permettent de mieux situer les modalités de la diffusion scientifique dans la formation des enseignant.es et de répondre à nos trois questions de recherche.

Sur la place accordée aux ouvrages scientifiques et aux ouvrages de vulgarisation, l'analyse des matériels utilisés comme supports à la formation met en évidence la présence d'une grande diversité de documents. Les séquences de formation observées sont accompagnées de références bibliographiques et de listes d'ouvrages scientifiques en sciences du langage, en didactique du français ainsi que d'ouvrages destinés aux professionnels ou aux étudiant.es. Hormis quelques collections telles que « Que sais-je ? », les ouvrages strictement de vulgarisation sont plutôt rares dans le corpus des matériels. La fonction explicite de cet ensemble de références est de permettre l'étude sur les savoirs à enseigner et pour enseigner, tout en élargissant l'horizon des futurs enseignants relativement aux thématiques abordées dans les cours. Le recours aux supports documentaires vise systématiquement l'opérationnalisation des différents savoirs en vue de la pratique professionnelle, dans une logique pratique et utilitariste. Les documents élaborés par les formateur.rices constituent le deuxième type de support le plus utilisé ; ils émanent d'un effort de didactisation des formateur.rices pour rendre accessibles, utiles et cohérentes les différentes références scientifiques.

Comment, dans les interactions, ces documents deviennent-ils des outils de formation ? Les documents référencés ou fabriqués par les formateur.rices résultent de transformations adaptatives des sources originales pour faciliter leur accès à un destinataire ignorant de la recherche en sciences du langage ou en didactique. Par exemple, dans la présentation d'un genre scolaire comme la dissertation, l'historicité et la tradition discursive de ce genre sont mentionnées, sans apporter des références directes aux travaux de recherche qui les inspirent et que l'observateur averti reconnaît, comme ceux d'André Chervel ou d'Isabelle Delcambre. Les dimensions de la dissertation et les marques linguistiques argumentatives qui la caractérisent sont définies et organisées dans le formatage même de tâches pratiques d'enseignement et d'évaluation proposées par les formateur.rices. Elles s'adaptent aux contingences de la formation et sont abordées afin de faciliter la planification des interactions didactiques en classe et le développement langagier des élèves lors des retours évaluatifs des productions écrites. Dans l'usage, les documents proposés soutiennent la construction

d'une culture professionnelle commune, explicitée, et le développement d'un agir professionnel. La convocation et les mises en texte particulières, souvent parcellaires, des savoirs sur l'écriture, s'imprègnent des contraintes et des finalités de la formation. Ces savoirs sur l'écriture deviennent ainsi, directement, des objets de formation ou des outils qui servent de support à la modélisation de la pratique enseignante.

Les schémas d'apprêt et d'usage de ces documents dans les différentes séances de formation analysées sont similaires. Il s'agit d'abord de simplifications ou d'adaptations en vue de rendre les savoirs scientifiques plus accessibles. Ils se traduisent également en des reformulations successives, systématiquement recontextualisées par rapport aux activités de formation et à la logique de la séquence. Ces reformulations s'orientent toujours vers de potentielles actions de l'enseignant. Ici, ce sont les processus de transposition didactique externe (en recontextualisant, simplifiant et adaptant des documents) et interne (dans le déploiement des objets de formation, lors des interactions) qui transparaissent. Il est alors difficile d'associer l'ensemble de ces processus à de la vulgarisation scientifique.

Les deux concepts étudiés, celui de *plurisystème orthographique* théorisé par Nina Catach et celui d'*erreur*, tel que défini dans les travaux de Jean-Pierre Astolfi et d'Yves Reuter, sont employés comme outils de guidage et d'orientation de l'intervention des enseignants. Ils permettent d'illustrer les dimensions transversales de la production écrite. Le concept de *plurisystème orthographique*, systématiquement rattaché à la linguistique et à son auteure (Catach, 1980), est déployé pour illustrer le fonctionnement du système graphique du français, pour expliciter les capacités des élèves et mettre en place des modalités d'intervention. Le concept d'*erreur*, en raison de son acception de sens commun, n'est pas mis en relation avec les auteurs qui l'ont théorisé. Il est mobilisé lors de l'analyse de la maîtrise de l'orthographe, ou lors de l'analyse de l'ensemble des composantes de l'activité de production écrite, ou encore lors de l'étude des processus d'apprentissage et des régulations des obstacles. Les deux concepts donnent une plus grande intelligibilité à l'apprentissage de l'élève et à l'agir de l'enseignant.e. Ainsi, dans les interactions, ils sont apprêtés en vue d'acquérir un potentiel opérationnel. Ce processus se réalise au cours de la reprise et de la reformulation des concepts, devenus objets de formation ainsi que dans l'enchaînement dynamique des activités de formation.

Le choix des ouvrages de référence, les schémas d'usage et l'opérationnalisation des concepts abordés répondent à des visées de professionnalisation. Ces manières d'agir des formateurs assurent le cadrage théorique des séquences de formation nécessaire à l'élaboration de tâches pratiques d'enseignement ou d'évaluation en lien avec l'écriture. Dans les séquences de formation, la diffusion des savoirs ne suit donc pas une logique orientée vers la vulgarisation, mais vers l'explicitation et le développement des outils et des pratiques professionnelles.

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1996). *Le récit*. PUF.
- ASTOLFI, J.-P. (2011). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF. (Ouvrage original publié en 1997).
- BAYER, É. et DUCREY, F. (2001). Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation? Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly, *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 243-277). De Boeck Supérieur.
- CATACH, N. (dir.). (1973). L'orthographe [numéro thématique]. *La Langue française*, 20.
- CATACH, N. (2004). *L'orthographe*. PUF. (Ouvrage original publié en 1978).
- CATACH, N. (dir.). (1980). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Nathan.
- CATACH, N. (1994). *La ponctuation*. PUF.
- CRIBLEZ, L., HOFSTETTER, R. et PÉRISSET-BAGNOUD, D. (2000). En guise d'introduction : la formation des enseignants primaires en mutation. Dans L. Criblez, R. Hofstetter et D. Périsset-Bagnoud (dir.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (p. 29-54). Peter Lang.
- DAUNAY, B., REUTER, Y. et SCHNEUWLY, B. (2011). L'interrogation des concepts et des méthodes en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly, *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.
- DAVID, J. (2006). Genèse de l'écriture. *Contribution à la linguistique de l'écrit et à son acquisition* [thèse de doctorat, Université Sorbonne, Paris-Descartes, France]. ANRT.
- DAVID, J. et PLANE, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture. De l'école au collège*. PUF.
- DOLZ, J. et GAGNON, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Presses universitaires du Septentrion.
- DOLZ, J., GAGNON, R. et TOULOU, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Université de Genève.
- ÉTIENNE, R., ALTET, M., LESSARD, C., PAQUAY, L. et PERRENOUD, P. (2009). Introduction. Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 7-16). De Boeck Supérieur.
- GOIGOUX, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- JAFFRÉ, J.-P. (1991). Compétence orthographique et systèmes d'écriture. *Repères*, 4, 35-47.
- JAFFRÉ, J.-P. (2008). La place du sens dans l'orthographe. Dans M. Fayol et J.-P. Jaffré (dir.), *Orthographier* (p. 69-83). PUF.

- JOLIBERT, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Hachette.
- NONNON, É. (1998). Quelle transposition des théories du texte en formation des enseignants? *Pratiques*, 97-98, 153-170. Récupéré sur le site de la revue : <<https://doi.org/10.3406/prati.1998.2484>>.
- PASTRÉ, P., MAYEN, P. et VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- PENLOUP, M.-C. (2017). Diffusion et influences des recherches en didactique du français langue première. Réflexions à partir du cas des recherches en sociolinguistique. Dans A. Dias-Chiaruttini et C. Cohen-Azria (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (p.241-254). Presses universitaires du Septentrion.
- REUTER, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. ESF. (Ouvrage original publié en 1996).
- REUTER, Y. (2005a). *L'analyse du récit*. Armand Colin.
- REUTER, Y. (2005b). Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique. *Repères*, 31, 211-231.
- REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>>.
- SÁNCHEZ ABCHI, V., SILVA-HARDMEYER, C. et DOLZ, J. (2018). Les outils de la formation pour l'enseignement de la production écrite. Dans J. Dolz et R. Gagnon (dir.), *Former à enseigner la production écrite* (p.229-261). Presses universitaires du Septentrion.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. (1997). Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- VERRET, M. (1975). *Le temps des études*. Honoré Champion.