
L'introduction de nouveaux manuels de français : une opportunité de transformer les cadres de référence des enseignant·es vaudois·es

*Transforming the conceptions of professionals: the case of the introduction of
new schoolbooks for French in the canton of Vaud*

Roxane Gagnon, Sonya Florey et Solenn Petrucci



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/5711>

DOI : 10.4000/reperes.5711

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2023

Pagination : 45-61

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Bibliothèque cantonale et universitaire Lausanne



UNIL | Université de Lausanne

Référence électronique

Roxane Gagnon, Sonya Florey et Solenn Petrucci, « L'introduction de nouveaux manuels de français : une opportunité de transformer les cadres de référence des enseignant·es vaudois·es », *Repères* [En ligne], 67 | 2023, mis en ligne le 01 juillet 2023, consulté le 22 décembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/5711> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.5711>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

L'introduction de nouveaux manuels de français : une opportunité de transformer les cadres de référence des enseignant·es vaudois·es

Roxane Gagnon

HEP Vaud

Sonya Florey

HEP Vaud

Solenn Petrucci

HEP Vaud

Résumé : Cette contribution s'intéresse à deux mutations constitutives de la didactique du français, observables lors de l'introduction de nouveaux moyens d'enseignement romands. La première concerne les dispositifs de formation continue et leur capacité à induire une transformation durable des pratiques d'enseignement. La seconde se rapporte au traitement dans ces nouveaux moyens de deux objets qui bénéficient des apports récents de la didactique, la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit. L'article met en exergue le double rôle du questionnaire dans un projet de recherche-design : il est à la fois un outil méthodologique servant la documentation des conceptions enseignantes et un outil de transformation des pratiques.

Mots-clés : compréhension, compétences orales, écriture, formation continue des enseignants, moyens d'enseignement, transfert des connaissances

Transforming the conceptions of professionals: the case of the introduction of new schoolbooks for French in the canton of Vaud

This paper focuses on two changes in French language teaching that were observed during the introduction of new teaching materials in French-speaking Switzerland. The first concerns continuous training methods and their capacity to bring about a sustainable transformation of teaching practices. The second relates to the treatment of two subjects in these new teaching materials, oral and written comprehension. The article presents the questionnaire as a tool for documenting teachers' conceptions and a possible way of transforming teaching practices.

Keywords: comprehension, oral skills, writing, in-service teacher training, teaching resources, knowledge transfer

Introduction

Cette contribution examine les orientations en didactique du français actuellement privilégiées dans la formation des enseignant-es en Suisse romande et leurs incidences sur les pratiques d'enseignement. Elle s'inscrit dans le contexte particulier de la mise en œuvre d'une formation continue débutée en 2021 concernant l'introduction des nouveaux moyens d'enseignement romands de français (désormais NMER) élaborés par la CIIP¹ pour les trois cycles de la scolarité obligatoire² et utilisés progressivement dans les classes à partir de 2023. Elle présente un outil méthodologique novateur : le questionnaire initiateur de transformation.

Deux formes de mutations

Deux formes de mutations sont au centre de cet article. La première concerne les dispositifs de recherche et de formation, et plus spécifiquement, leur potentiel à favoriser une circulation optimale des savoirs entre la recherche, la formation et la pratique enseignante. Une circulation de savoirs implique que le processus de formation conduise à la construction d'une posture de secondarisation chez le formé (Bautier et Rochex, 2004), soit le développement de la capacité à (re)saisir les objets de formation pour les questionner, les décontextualiser et les reconfigurer dans sa pratique (Gagnon et Laurens, 2016). Dans la perspective du *transformative learning* (apprentissage par transformation, en français) qui explore la manière dont les adultes comprennent, utilisent et modifient les cadres de référence existants (Bertrand *et al.*, 2019; Mezirow, 1991, 1997), la posture de secondarisation est appréhendée comme la possibilité pour les enseignant-es de transformer les cadres de référence perçus comme limitatifs.

Ancré dans ce courant, notre projet de recherche-design (Wang et Hanafin, 2005) – caractérisée par la flexibilité du processus (expérimentation, analyse et révision), le retour sur la théorie et la dimension itérative – vise à identifier les caractéristiques d'une formation continue, jugée efficiente et transférable par les praticien-nes qui font évoluer leurs pratiques d'enseignement durablement.

La seconde mutation analysée concerne deux sous-domaines de l'enseignement du français – la compréhension de textes oraux (tels que la comptine, le débat, le «booktube») et la compréhension de textes écrits (la recette, le conte, le récit d'aventure, par exemple) – dont le traitement est emblématique

-
1. Les moyens d'enseignement recommandés par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) sont utilisés dans l'ensemble de la Suisse francophone; ils ont le statut de documents officiels.
 2. La scolarité obligatoire en Suisse romande comprend les deux cycles du primaire (cycle 1 : élèves de 4 à 8 ans; cycle 2 : élèves de 8 à 12 ans) et le secondaire 1 (cycle 3 : élèves de 12 à 15 ans).

des apports de ces nouveaux manuels d'enseignement. Les manuels intègrent des constats qui émanent des travaux de recherche en didactique : l'enseignement explicite des stratégies de compréhension (Bissonnette *et al.*, 2010; Cèbe et Goigoux, 2009); le travail de la compréhension qui s'articule à celui de la production dans des parcours portant sur des genres textuels variés (Dolz et Mabilard, 2017; Gagnon et Martinet, 2021); la prise en compte des spécificités des textes oraux et écrits qui conduit à l'élaboration de corpus sur lesquels prennent appui les activités d'observation et d'analyse (de Pietro *et al.*, 2020). Le traitement renouvelé de ces objets, sur les plans théorique et didactique, permet de mesurer les effets des NMER sur les pratiques actuelles des enseignant-es et, en conséquence, d'adapter la formation continue.

C'est donc sur la base d'une étude portant sur les caractéristiques d'une formation continue au potentiel transformateur et sur l'actualisation de deux objets d'enseignement que nous interrogeons la potentielle «reconfiguration» de la discipline du français.

Objectifs et plan de la contribution

Dans cette contribution, nous décrivons un outil méthodologique novateur, un questionnaire, qui permettra de collecter des données tout en agissant comme transformateur des conceptions des enseignant-es. Nous explicitons d'abord le contexte de la recherche et les présupposés théoriques qui sous-tendent le design de conception (partie 1). Puis, nous présentons les deux objets emblématiques, la compréhension de l'oral et de l'écrit, et précisons leur statut d'*objets frontières* pour la formation à ces NMER (partie 2). Nous nous focalisons ensuite sur le questionnaire et explicitons son rôle dans le devis de la recherche (partie 3). En conclusion, nous détaillons les étapes futures de la recherche (partie 4).

1. Accompagner efficacement l'introduction des nouveaux manuels recommandés : quelles caractéristiques de la formation continue ?

La situation actuelle constitue un moment favorable pour réfléchir aux caractéristiques des dispositifs de formation destinés à faire évoluer les pratiques. Parallèlement à la publication des NMER, la Haute école pédagogique du canton de Vaud (désormais HEP Vaud), à l'instar des autres institutions de formation en Romandie, a été mandatée par les autorités éducatives cantonales pour former le corps enseignant à l'utilisation de ce nouveau matériel. Le dispositif sera reconduit, annuellement, au fil de l'arrivée du matériel de 2023 à 2026.

Le design du dispositif de formation se décline en trois temps : d'abord, une équipe de neuf membres de la HEP Vaud, les «F3», se constitue; puis, ces F3 forment 50 enseignant-es volontaires pour chacun des cycles, les «F2»; enfin, ces F2 ont pour mission de former l'ensemble du corps enseignant du canton de Vaud, les «F1» (plusieurs milliers d'enseignant-es). Dans ce dispositif de formation novateur, les F2 incarnent un rôle de relai entre les F3 et les F1, qui s'apparente à la fonction du courtier de connaissances (*broker*, en anglais) (Gaussel *et al.*, 2017;

Levin, 2013), autrement dit de traducteur-riche entre le monde enseignant et le monde de la recherche, facilitant la circulation des savoirs.

1.1. Articuler enseignement, recherche et formation ?

Nos analyses récentes, fondées sur des recensions de recherches en didactique, ont mis en exergue les caractéristiques de dispositifs de recherche qui favorisent la collaboration et, à terme, la transformation des pratiques (Florey et Gagnon, sous presse, 2023; Petrucci et Cordeiro, sous presse, 2023) : la présence d'objets bifaces (Daguzon et Marlot, 2019), également nommés objets frontières (Trompette et Vinck, 2009)³; l'intégration d'éléments concrets de la vie de la classe, qui sont applicables au quotidien, rapidement, avec un minimum d'énergie, de temps et de ressources; la démonstration des démarches proposées et expérimentées par le ou la formateur-riche, perçu-e comme dynamique et expert-e, et la possibilité pour les formé-es d'expérimenter concrètement les démarches proposées; le déploiement sur un temps long, accompagné d'un suivi en salle de classe; l'opportunité donnée aux formé-es d'échanger entre eux; enfin, la fondation sur des appuis théoriques explicités et sur des recherches susceptibles de générer des déséquilibres, des questionnements (Richard *et al.*, 2017). Ces analyses font émerger un ensemble de tensions, parmi lesquelles nous relevons notamment :

- la question de la symétrie des rapports entre les corps professionnels dans le processus de formation (Ligozat et Marlot, 2016);
- l'équilibre à trouver entre le développement conceptuel et l'accessibilité du discours de recherche;
- la faible mobilisation des résultats de la recherche par la communauté enseignante, ou encore la sédimentation des pratiques dans certains sous-domaines du français;
- la nécessité de proposer des outils didactiques en cohérence avec les résultats de la recherche, mais qui sont suffisamment proches des pratiques habituelles pour en favoriser l'appropriation (Cèbe et Gougoux, 2018).

Pour penser un dispositif de formation continue valide, fondé didactiquement, et efficient, c'est-à-dire susceptible d'agir sur et de transformer le travail des enseignant-es, nous devons nous emparer de ces tensions.

1.2. Comment accompagner à l'arrivée d'un nouveau manuel « obligatoire » ?

En raison des contenus didactiques et des principes pédagogiques novateurs qui ont été privilégiés, la mise en œuvre des NMER devrait conduire à des

3. Les objets bifaces agissent comme exemples emblématiques en raison de caractéristiques langagières, d'une nature symbolique, et, surtout, de la présence d'une double face qui, d'un côté, fait écho pour le chercheur à un concept didactique et, de l'autre, fait écho pour le praticien à une situation de classe (Marlot et Roy, 2020).

changements importants dans les pratiques, à des interrogations, voire à des tensions. Les NMER sont alignés avec les progressions et apprentissages décrits dans le *Plan d'études romand (PER)* (CIIP, 2010). Ils comprennent quatre types d'activités :

- des parcours, qui sont des séquences d'enseignement et d'apprentissage inscrites dans des genres de textes;
- des modules, qui regroupent des tâches et une progression autour de notions spécifiques. Par exemple, pour le cycle 1, les stratégies de compréhension, le geste d'écriture, le passage de l'oral à l'écrit, etc.;
- des activités ritualisées, qui s'incarnent dans un temps de travail régulier, répété et de courte durée, et dont la visée consiste à convoquer, entraîner, réinvestir et automatiser des compétences pour parler, écouter, lire et écrire;
- des projets à choix, à la charge de l'enseignant-e.

Parmi les nouveautés apportées, relevons la matérialité hybride des NMER (supports numériques et imprimés), une planification de l'enseignement fondée sur l'articulation entre parcours, modules et activités ritualisées, projets à choix, la place accrue conférée à l'oral, l'articulation entre compréhension et production dans les parcours. Dans les tensions à anticiper, la dimension « obligatoire » de ces NMER arrive en tête de liste. Les enseignant-es du cycle 1 disposaient jusqu'alors d'une forme de liberté pour adopter des moyens et compléter ces derniers avec des apports issus de différentes sources. Cette liberté dans la conception du matériel s'estompe avec la venue d'un manuel unique qui se veut complet. Pour le cycle 2, bien que les orientations relatives à l'enseignement du français (CIIP, 2006) et le PER recommandent un apprentissage de la langue articulé aux genres de textes, certains manuels actuellement à la disposition du corps enseignant ne sont pas organisés selon cette même logique⁴. Les NMER apportent un changement assumé dans la manière de planifier l'enseignement.

Au vu de ces enjeux et afin de proposer un accompagnement à l'entrée en vigueur des NMER, la réception de ces transformations par les enseignant-es doit être documentée.

2. La compréhension de l'oral et de l'écrit : des objets frontières pour accompagner l'entrée des NMER

Deux objets d'enseignement en français, la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit, sont centraux dans la recherche. Ils s'analysent comme des *objets frontières* ou *objets bifaces*, car ils sont emblématiques des apports de la recherche en didactique du français et participent des interrogations portées par le corps enseignant. Ils permettent d'interroger les frontières ou l'articulation entre, d'une part, l'oral et l'écrit et, d'autre part, entre la compréhension et la production. Dotés d'une double face, ils font écho pour les chercheur-es à des problématiques didactiques actuelles et, pour les enseignant-es, à des manières d'appréhender les situations de la classe telles qu'elles se dégagent des NMER.

4. C'est le cas des manuels *À l'école des livres*, *L'Île aux mots* et *L'Atelier du langage*, notamment.

Nous esquissons rapidement les nouveautés apportées par les NMER relativement à l'enseignement de la compréhension puis nous étayons ses volets oral et écrit.

2.1. Enseigner la compréhension de manière explicite

Les NMER proposent des modules qui visent des apprentissages spécifiques indépendamment des parcours, ainsi que des activités ritualisées, en recourant à un enseignement explicite. Ce choix didactique implique que la compréhension de textes soit notamment traitée par l'enseignement de stratégies, filé tout au long de l'école obligatoire.

Dans les NMER du cycle 1, le module sur les stratégies de compréhension permet un enseignement et un apprentissage systématique d'outils de régulation de la compréhension. À l'aide d'un corpus varié, composé de divers genres de textes, de supports multimodaux recourant à des textes et à des images, ce module propose des activités fondées sur des questions à poser aux textes, qui visent à créer des automatismes face à certains types de difficultés. Les dix stratégies, valables tant pour les textes écrits qu'oraux, présentent des rapports de forte cohérence : par exemple, «repérer les informations importantes du texte ou de l'image» est en lien immédiat avec la stratégie «imaginer le film de ce qu'on lit ou de ce qu'on écoute».

Dès le cycle 2, le travail des stratégies de compréhension est intégré aux parcours organisés autour des genres de textes : enseigner aux élèves à réguler leur compréhension se poursuit sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, dans une idée de progression des apprentissages. Pour créer cet enseignement, l'équipe de rédaction des NMER s'est appuyée sur les travaux des chercheur-es qui montrent, dès les années 1990, que parallèlement aux habiletés à acquérir et à mobiliser pour parvenir à comprendre un texte, relatives à des phénomènes micro- ou macro-textuels (National Reading Panel, 2000), l'élève doit également développer des habiletés métacognitives pour réguler son accès à la compréhension (Giasson, 1990; Paris et Newman, 1990) et ainsi apporter une réponse pertinente à la difficulté identifiée.

Ce traitement de la compréhension témoigne d'une construction à partir des développements de la recherche, ainsi que des insatisfactions constatées dans la pratique, et appelle à une transformation des pratiques d'enseignement.

2.2. Compréhension de l'oral

Les difficultés posées par l'enseignement de l'oral permettent de comprendre pourquoi l'oral est très peu pris en compte, comparativement à l'écrit ou à la lecture, dans les pratiques enseignantes en Suisse francophone, mais aussi dans toute la francophonie (Dolz et Schneuwly, 2016; Gagnon *et al.*, 2017). Les plans d'études et les moyens d'enseignement tiennent peu compte de la réalité de la langue telle qu'elle est effectivement pratiquée par les francophones au quotidien (Gagnon et Benzitoun, 2020), ce qui participe à brouiller les conceptions des enseignant-es sur les usages de référence de la parole à valoriser à l'école.

Une grande partie des enseignant-es se cantonnent à des pratiques d’oralisation de l’écrit (la récitation de poésie ou l’exposé oral restent des exercices phares dans les trois cycles de la scolarité) et résistent à faire place à une plus grande variété de situations d’apprentissage. Le découpage de l’objet de l’enseignement de l’oral en unités de travail demeure problématique (Nonnon, 2011), de même que le pointage des dimensions importantes pour l’enseignement et l’élaboration de critères d’évaluation. Malgré la présence de séquences d’enseignement portant sur des genres oraux formels faisant de l’oral un objet d’enseignement explicite⁵, ainsi que le recommandent les prescriptions obligatoires, l’oral demeure un objet enseigné incidemment à l’occasion d’activités diverses, souvent peu contrôlées (de Pietro *et al.*, 2009; Dolz et Schneuwly, 2016).

Ces difficultés de l’enseignement du travail oral se répercutent sur le traitement de la compréhension de l’oral, laquelle n’est devenue un objet de préoccupation chez les didacticiens du français langue première que très tardivement, considérée à tort comme une compétence acquise, inutile à travailler ou à exercer (Laparra, 2008). Elle s’associe d’ailleurs à des objectifs bien différents selon les ordres d’enseignement : au premier cycle, elle sert à développer la conscience phonologique (perception des phonèmes, des syllabes, des rimes) ou la vérification de la compréhension des textes lus; les activités d’écoute s’effacent progressivement par la suite au profit d’un travail de plus en plus centré sur l’écrit (Broi et Soussi, 1999). Cependant, dans la mesure où la compréhension orale est omniprésente dans le quotidien de l’école et qu’elle permet à l’élève de saisir les éléments centraux de son apprentissage scolaire (Dolz et Mabillard, 2017), une place importante lui a été consacrée dans le PER (CIIP, 2010).

Dans les pratiques prescrites ou effectives, il arrive encore régulièrement que les activités dites de compréhension de l’oral portent sur l’écoute d’un texte écrit oralisé. En outre, les moyens d’enseignement actuels recourent encore trop peu à des corpus oraux, montrant la langue sous sa forme parlée (de Pietro *et al.*, 2020). Cette prédominance de l’écrit s’observe aussi lorsqu’il est question des stratégies de compréhension : les manuels de Billard *et al.* (1994), de Cèbe et Goigoux (2009), de Lima *et al.* (2016), par exemple, modélisent la compréhension à partir de textes narratifs écrits; les enseignant-es peuvent ainsi faire l’hypothèse erronée selon laquelle les mécanismes appris, lors de ces activités, se transfèrent automatiquement lors de tâches de compréhension de matériau différent (un texte oral, d’autres genres textuels).

Visant à rééquilibrer la part de l’écrit et de l’oral et à proposer des pistes d’opérationnalisation pour les objectifs d’apprentissage prévus dans le PER (CIIP, 2010), les NMER accordent une place importante à la production et à la compréhension de l’oral et contribuent à une meilleure délimitation de ces objets d’enseignement. Les contextes de communication ont été clarifiés. Les rédacteurs des NMER ont choisi d’appuyer le travail de la compréhension de l’oral sur des «corpus» authentiques ou fabriqués (de Pietro, 1997) : des supports audio et vidéo présentant de la parole servent de base à un travail de l’écoute. Par exemple, l’étape de compréhension du parcours sur le débat propose des

5. Il s’agit des séquences *S’exprimer en français* éditées par Joaquim Dolz, Michèle Noverraz et Bernard Schneuwly, publiées en 2001, et des *Séquences didactiques en compréhension et en expression* éditées par la CIIP.

activités d'analyse de débats de jeunes dans lesquelles les élèves doivent dégager la structure des échanges, distinguer les arguments et identifier le lexique relatif à la thématique controversée. Les élèves caractérisent le rôle des débatteurs et s'interrogent sur leurs pensées. Ainsi, les NMER intègrent l'injonction des travaux de recherche récents et proposent des modalités de réception et des activités de travail qui reproduisent et problématisent les processus et stratégies de compréhension de l'oral en tant que tels (de Pietro *et al.*, 2020).

2.3. Compréhension de l'écrit

Bien que théorisée dès les années 1980 dans la littérature scientifique, la compréhension de l'écrit, comme objet d'enseignement prescrit, n'apparaît qu'en 2010 dans le Plan d'études romand (CIIP, 2010). Plusieurs chercheurs soulignent la complexité de cet objet (Bianco, 2015; Cèbe et Goigoux, 2009; Penneman *et al.*, 2016) et la relative nouveauté des outils qui permettent de construire son enseignement progressif et structuré (Goigoux, 2016).

Un élément innovant par rapport aux moyens d'enseignement en vigueur concerne la variété des regroupements de genres de textes écrits travaillés dans les parcours. Si les moyens d'enseignement actuels ainsi que les pratiques dans les classes font une place importante aux textes narratifs, parfois au détriment d'autres types de textes, les NMER proposent des parcours centrés tant sur des genres narratifs qu'informatifs. Les objets d'apprentissage spécifiques visés sont là aussi en cohérence forte avec des résultats récents documentés par la recherche. À ce titre, la recherche *Lire et écrire* (Goigoux, 2016) a montré que dans les premiers degrés de la scolarité, seulement 16% du temps consacré à l'enseignement de la lecture concerne la compréhension. Parmi les tâches proposées, la modalité «répondre par écrit à des questions» représente 40% de ce temps alloué. Les activités orales portant sur l'élucidation du sens sont au contraire sous-représentées dans les pratiques d'enseignement, notamment les tâches consistant à rendre explicite une information implicite ainsi que celles impliquant des activités de débats ou de négociation du sens. Forte de ces résultats de recherche, l'équipe de rédaction a conçu des séquences travaillant le texte qui raconte et explorant d'autres modalités que celle du questionnaire écrit (reformulation par oral d'un texte, débat interprétatif, identification au personnage, expression corporelle ou iconographique). D'autres activités sont directement inscrites dans la lignée des travaux qui soulignent l'importance de mettre en œuvre des dispositifs qui engagent des espaces de négociation du sens (Tauveron, 2002; Terwagne, 2012), et qui incitent à mobiliser des ressources cognitives, affectives et axiologiques chez le lecteur (Falardeau et Sauvare, 2015). Le parcours consacré au récit d'aventure est emblématique d'une construction qui puise dans ces dimensions plurielles. Haydé, une autrice-illustratrice de littérature de jeunesse suisse romande, a accepté de créer spécifiquement un album pour ce parcours, *Milton chez le voisin*, dernier-né d'une collection qui prend pour héros un personnage de chat. Certaines tâches, qui soutiennent la compréhension de l'écrit, prennent appui sur le dispositif de *l'entrée par effraction* (Ronveaux et Nicastro, 2010), qui à partir d'un fragment de l'œuvre – dans le cas de *Milton chez le voisin*, une double page qui correspond

à un nœud du récit – conduit un travail sur l'interprétation. D'autres étapes de la séquence mettent en œuvre le dispositif de la lecture en réseau, permettant de réfléchir aux relations entre les neuf albums de la série «Milton». D'autres tâches, enfin, conduisent les élèves à se pencher sur les pensées du personnage.

Relativement à la compréhension du texte informatif, les NMER proposent des tâches qui répondent aux spécificités de ce regroupement de genres : l'identification de l'énonciateur-rice, la sélection d'informations pertinentes, l'association entre une visée de construction du sens global et une visée de compréhension locale. Les choix didactiques opérés visent à remédier aux difficultés identifiées par des chercheur-es (Penneman *et al.*, 2016; De Croix *et al.*, 2017) : la démultiplication énonciative parfois très discrètement signalée, la densité informationnelle dans un texte concis, le recours à un lexique spécialisé ou encore la nécessité de construire un parcours de lecture dans un texte composite, caractérisé par une hétérogénéité des codes sémiotiques et une discontinuité spatiale ou temporelle (Bautier *et al.*, 2012).

3. Le questionnaire, outil de recueil de données et première étape du *transformative learning*

Afin de transformer les pratiques de manière durable, nous menons une enquête par questionnaires afin de documenter les conceptions des enseignant-es vaudois-es et d'identifier des zones d'intéressement communes (Rayou, 2008) entre chercheur-es et enseignant-es concernant l'enseignement de la compréhension de l'oral et de l'écrit et les dispositifs de formation continue. Nous recourons au terme de *conceptions* plutôt qu'à celui de *représentations*, car le premier valorise l'idée « d'élément moteur entrant dans la construction d'un savoir, et permettant même les transformations nécessaires » (Giordan et de Vecchi, 1987, cité dans Astolfi *et al.*, 2008, p. 148), tandis que le terme de *représentations* recouvre « un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives » (*ibid.*) qui perdurerait. Cette collecte de données occupe également une autre fonction, dans le processus de *transformative learning* : renouveler les cadres de référence des enseignant-es relatifs à l'enseignement de la compréhension de l'oral et de l'écrit. Les cadres de référence sont construits à partir d'expériences, de concepts, de valeurs, de réponses conditionnées, et définissent une structure à partir de laquelle le réel est interprété et l'individu agit (Mezirow, 1997). Or, s'engager dans un processus de *transformative learning* implique une prise de conscience des cadres de référence actuels et du fait qu'ils peuvent limiter la façon dont on perçoit, comprend et ressent le monde; cette prise de conscience favorise la construction de nouvelles conceptions (Mezirow, 1991, cité dans Katz, 2019). L'un des leviers pour faciliter cette transformation consiste à mettre les acteur-rices face à des *dilemmes désorientants*. Il s'agit de situations fictives, considérées d'un point de vue théorique, dans lesquelles les participant-es identifient les freins endogénéisés dans leurs pratiques qui réduisent leur champ d'action et de pensée (Duchesne et Skinn, 2013). Confronté-es à ce dilemme, qui les place entre habitude limitante et perception d'un autre possible, ils et elles peuvent effectuer un « apprentissage transformateur » s'ils ou elles acceptent de remettre en question leurs « cadres de référence initiaux » (Duchesne et

Skinn, 2013, p.290). Dans notre questionnaire, ces dilemmes ont été conçus à partir d'affirmations émanant de chercheur-es en didactique du français qui réunissent les qualités suivantes :

- compréhensibles de tout-es pour être traitées par un maximum de répondants;
- précises, scientifiquement fondées;
- suffisamment déstabilisantes pour inviter les enseignant-es à percevoir la fonction limitante de leurs conceptions actuelles sur l'enseignement;
- assez perturbantes pour conduire les enseignant-es à s'interroger et à réexaminer leurs propres pratiques.

À ces affirmations ont été ajoutées des questions ouvertes incitant les enseignant-es à réagir en fonction de leurs propres expériences.

Les échelles qui abordent les pratiques des enseignant-es ont déjà été validées dans d'autres travaux (de Pietro *et al.*, 2009; Dolz et Mabillard, 2017; Soussi *et al.*, 2008); d'autres en lien à l'apprentissage par transformation ont été créées pour la présente recherche.

Plusieurs versions du questionnaire ont été élaborées avant d'obtenir la version proposée aux enseignant-es⁶. Pour faire évoluer le questionnaire et s'assurer de sa qualité, deux critères ont été retenus : «la présence et [...] la pertinence d'objectifs et d'hypothèses préalables» ainsi que «la validité des questions posées» (De Ketele et Roegiers, 2016, p.26). L'un des principaux défis a été de transformer des questions de recherche en des questions compréhensibles par tout un chacun, débarrassées de tout jargon, et auxquelles les enseignant-es peuvent répondre en mobilisant des éléments très concrets de leur pratique. Ce travail de transposition s'est avéré délicat, car il s'agissait de vulgariser les savoirs sans les appauvrir, tout en évitant de trahir les propos des auteur-es (Plane et Rinck, 2021).

3.1. Un questionnaire avec de multiples objectifs

Le questionnaire permet de collecter des données de natures variées et complémentaires, relatives à :

1. la connaissance des pratiques des enseignant-es concernant la compréhension de l'écrit et la compréhension de l'oral pour adapter et modifier le dispositif de formation et le rendre plus efficient;
2. l'identification des caractéristiques d'une formation efficace pour faire évoluer dans un processus itératif le dispositif de formation.

Le premier objectif est central dans cette recherche, car les pratiques des enseignant-es et leur usage des moyens d'enseignement sont assez peu documentés (de Pietro *et al.*, 2009). Il est pourtant nécessaire de savoir comment les enseignant-es utilisent les moyens actuels dans la perspective d'une formation sur de nouveaux moyens. Une série de questions aborde donc les supports, les activités et les difficultés identifiées concernant l'enseignement

6. Le générateur de formulaires en ligne Jotform a été utilisé pour concevoir et faire passer le questionnaire aux enseignant-es.

de la compréhension de l'écrit et de l'oral. Nous demandons notamment aux enseignant-es quels moyens ils et elles utilisent et de quelle manière ils et elles les exploitent. Un certain nombre de questions permet d'observer si les enseignant-es se sont déjà emparé-es de certains apports des nouveaux moyens d'enseignement : pratiquent-ils et elles l'enseignement explicite? Recourent-ils et elles à des supports audio ou vidéo pour enseigner la compréhension de l'oral? Si oui, lesquels?

Le deuxième objectif est traité au moyen de questions portant sur les formations suivies par les enseignant-es et sur les qualités qu'ils et elles attribuent à une formation jugée efficace. Les réponses à cette série de questions permettront de faire évoluer le dispositif de formation qui a été pensé par les F3. C'est ce qui rend le design de formation itératif et évolutif.

Le questionnaire sert également à amorcer une réflexion à propos des dilemmes désorientants (Duchesne et Skinn, 2013) dans le but d'initier un changement des pratiques. Nous tentons avec des questions qui sont d'une nature différente d'amener les enseignant-es à reconsidérer leurs propres pratiques à l'aune de données issues de recherches ou enquêtes récentes.

Exemples de questions fonctionnant comme des dilemmes désorientants

→ Selon l'enquête PISA, dans les pays de l'OCDE, près de 25% des élèves de 15 ans sont en grande difficulté de compréhension de l'écrit. Ils et elles savent lire techniquement, mais ne comprennent pas ce qu'ils et elles lisent. Qu'en pensez-vous? Commentez en vous appuyant sur votre expérience.

→ Une recherche menée dans des classes du secondaire en 2015 montre que si les enseignant-es refusent d'aborder certains aspects de l'oral (la voix, le non verbal, l'absence de norme), c'est qu'ils et elles jugent ceux-ci trop difficiles à enseigner. Qu'en pensez-vous? Commentez en vous appuyant sur votre expérience.

Ces questions, propres aux dilemmes désorientants, ont été pensées pour conduire les répondant-es à examiner leurs propres pratiques afin de provoquer un éventuel changement. La première encourage les enseignant-es à mettre en relation un résultat statistique avec la situation concrète de leur classe. La deuxième met en lumière l'association erronée de l'oral avec le registre familier et la valorisation des usages relevant d'écrits oralisés comme la variété correcte à apprendre.

3.2. Deux prises de données pour évaluer une transformation

Deux temps de mesure sont prévus : le premier est programmé avant la tenue de la formation sur les NMER et le second, à la fin du processus de formation, dans une visée de comparaison. Les résultats du premier questionnaire permettront

de penser la reprise et la transformation des démarches et des contenus du dispositif de formation, documentant ainsi les critères de réussite d'une formation continue et leurs implications pour penser le lien entre contenu disciplinaire et travail de l'enseignant. Le second questionnaire, en cours d'élaboration, permettra d'évaluer si la formation continue a eu un effet transformateur sur les conceptions et les pratiques des enseignant-es et si le choix de s'inscrire dans la perspective du *transformative learning* était pertinent.

L'analyse des réponses devrait nous permettre d'observer dans quelle mesure les conceptions et, par conséquent, les pratiques des enseignant-es ont évolué concernant l'enseignement de la compréhension de l'écrit et de l'oral après leur formation : les apports novateurs des NMER (par exemple, l'enseignement explicite, l'enseignement de stratégies pour comprendre des textes, le recours à des corpus de textes authentiques ou fabricant de l'authentique) ont-ils été intégrés dans les pratiques? Nous pourrions ainsi apprécier les bénéfices de la collaboration et évaluer à quelles conditions une transformation durable des pratiques est jugée potentiellement réalisable. L'évolution attendue des conceptions, rendue possible par la rencontre de dilemmes perturbateurs conçus comme transformateurs (Duchesne et Skinn, 2013), devrait nous renseigner sur la manière dont les F2 exercent leur pensée critique à propos de leurs cadres de référence et sur la façon dont ils et elles appréhendent le passage de la posture d'enseignant-e à celle d'enseignant-e-formateur-riche. En offrant aux enseignant-es F2 et F1 par le biais du questionnaire des occasions de faire face à des dilemmes perturbateurs, nous espérons qu'ils et elles pourront réexaminer les savoirs issus de leurs expériences à la lumière de nouveaux apports et qu'ils et elles entreront dans une forme de « dialogue réflexif » (Mezirow, 2001, p. 27) qui aura un impact durable sur leurs pratiques. C'est là une première étape dans la transformation des pratiques et dans l'adoption progressive pour les F2 d'une posture de secondarisation, essentielle à la prise en charge de leurs actions de formation.

4. Les étapes futures de la recherche

Documenter les pratiques et conceptions des enseignant-es s'avère une étape incontournable si l'on veut augmenter les chances d'une réception positive et constructive des NMER et de la formation qui les accompagne. En ce sens, le questionnaire constitue un outil méthodologique privilégié. Cette prise d'informations permet l'identification de zones d'efficacité de la formation : les apports de la formation ne sont générateurs de développement que dans la mesure où ils peuvent être intégrés par les formé-es en leur état actuel de développement et en fonction du régime d'expertise noué entre les acteurs (Bronckart, 2008; Gagnon et Laurens, 2016). Une enquête préalable des conceptions contribue à cerner ces zones potentielles de développement professionnel.

La passation du questionnaire génère un certain nombre de difficultés. Comme il s'agit d'interroger des praticiens sur leurs conceptions initiales, sa passation implique un temps de traitement long et une lecture attentive de la part de ses répondant-es. Ces caractéristiques de l'outil vont à l'encontre d'une des recommandations de la méta-analyse de Richard *et al.* (2017) prônant le

recours à des outils de formation applicables au quotidien, rapidement, avec un minimum d'énergie, de temps et de ressources. L'effet de désirabilité sociale constitue un autre écueil du questionnaire. Dans la mesure où nous abordons des sujets sensibles ou controversés et dans la mesure où nos répondant-es sont des enseignant-es engagé-es volontairement dans un processus de formation qui les mènera à former à leur tour leurs collègues. Cependant, comme l'ingénierie de recherche prévoit deux prises de données par des questionnaires *pré* et *post*, la mesure des changements entre un temps 1 et un temps 2 permet d'avoir objectivement accès à certains déplacements vis-à-vis des cadres de référence des enseignant-es. Les questionnaires feront l'objet d'analyses par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012), qui expliciteront des indicateurs de réussite d'une formation du point de vue de ses usager-ères. Par ailleurs, l'ingénierie de la recherche prévoit aussi la reprise de ces questionnaires et leur reformulation en fonction des cycles de l'introduction des manuels. Nous pourrions donc revoir et adapter cet outil, dans la logique itérative de la recherche-design.

Une triangulation des données de la recherche sera effectuée grâce au recours à d'autres techniques de recueil. Le dispositif de recherche prévoit aussi une analyse des pratiques des enseignant-es au sein du dispositif de formation continue. Cette analyse prendra appui sur un recueil de traces et de commentaires réflexifs de la part des enseignant-es formé-es ainsi que sur la conduite d'entretiens d'autoconfrontation. Il sera intéressant de croiser les analyses des conceptions avec les analyses des pratiques pour établir les indicateurs d'une formation continue jugée efficiente par ses utilisateur-rices et les caractéristiques d'un dispositif de formation qui favorisent une transformation durable des pratiques. Puis, toujours dans la logique itérative de la recherche-design, ce croisement des analyses nous conduira à la reprise et à l'amélioration du dispositif de formation pour la cohorte suivante, en tenant compte des résultats des collectes et analyses des données précédentes.

Ainsi, l'outil du questionnaire transformateur constitue un outil de collecte essentiel, révélant des mutations inhérentes à deux objets didactiques, et préfigurant des mutations potentielles dans les pratiques d'enseignement.

Bibliographie

- ASTOLFI, J.-P., DAROT, É., GINSBURGER-VOGEL, Y. et TOUSSAINT, J. (2008). Chapitre 15. Représentation (ou conception). Dans J. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel et J. Toussaint (dir.), *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies* (p.147-157). De Boeck Supérieur. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/dbu.astol.2008.01.0147>>.
- BAUTIER, É. et ROCHEX, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas signification partagée. Dans C. Moro et R. Rickenmann (dir.), *Situations éducatives et significations* (p.199-220). De Boeck Supérieur.
- BAUTIER, É., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. et MARIN, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées? *Repères*, 45, 63-79. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/reperes.136>>.

- BERTRAND, É., ÉNEAU, J. et GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2019). Penser et mettre en œuvre des pratiques d'accompagnement coopératif en formation continue à l'université. Les voies d'une perspective critique et transformatrice. Dans S. Pesce et H. Breton (dir.), *Accompagnement collectif et agir coopératif : éducation, formation, intervention* (p. 63-81). Téraèdre.
- BIANCO, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- BILLARD, O., ÉRARD, S. et SÉCHAUD, M. (1994). *Aider les lecteurs faibles; Propositions d'activités à l'usage des enseignants*. Genève, Département de l'Instruction publique.
- BISSONNETTE, S., RICHARD, M., GAUTHIER, C. et BOUCHARD, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.
- BROI, A.-M. et SOUSSI, A. (1999). Comprendre l'oral n'est pas si facile! *Bulletin d'information de la CIIP et de l'IRD*, octobre 1999, 1-8. Récupéré sur : <<https://www.irdp.ch/data/secure/787/document/francais-787.pdf>>.
- BRONCKART, J.-P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. Dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p. 237-250). Presses universitaires de Bordeaux.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>>.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Retz.
- CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN (CIIP). (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations. Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande*. CIIP.
- CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. CIIP.
- DAGUZON, M. et MARLOT, C. (2019). Co-enseignement et ingénierie coopérative : les conditions d'un développement professionnel. *Éducation et didactique*, 13, 9-30. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3938>>.
- DE CROIX, S., PENNEMAN, J. et WYNS, M. (2017). Concevoir un outil didactique pour enseigner la lecture des textes informatifs au début du secondaire. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 217-245). Presses universitaires de Namur. Récupéré sur : <<http://books.openedition.org/pun/5108>>.
- DE KETELE, J.-M. et ROEGIERS, X. (2016). *Méthodologie du recueil d'informations*. De Boeck Supérieur.
- DE PIETRO, J.-F. (1997). Fabriquer des documents authentiques... *Babylonia*, 1, 16-18.
- DE PIETRO, J.-F., GAGNON, R. et RHEM, C. (2020). Des corpus pour travailler la compréhension de l'oral. *Études de linguistique appliquée*, 198, 207-224.

- DE PIETRO, J.-F., PFEIFFER RYTER, V., WIRTHNER, M., BÉGUIN, M., BROI, A.-M., CLÉMENT, S., MATEI, A. et ROOS, E. (2009). *Évaluation de la collection du moyen d'enseignement S'exprimer en français. Rapport final*. IRDP. Récupéré sur : <<https://www.irdp.ch/data/secure/1017/document/evaluation-du-moyen-enseignement-exprimer-en-1017.pdf>>.
- DOLZ, J. et MABILLARD, J.-P. (2017). Enseigner la compréhension de l'oral : un projet d'ingénierie didactique. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p.109-130). Presses universitaires de Namur. Récupéré sur : <<https://books.openedition.org/pun/6597?lang=fr>>.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. et SCHNEUWLY, B. (dir.) (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit : volume 1. 1^{re}, 2^e*. De Boeck.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF. (Ouvrage original publié en 1998.)
- DUCHESNE, C. et SKINN, A. (2013). Comment les dimensions contextuelles et culturelles interviennent-elles dans l'apprentissage transformateur? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 387-410. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.7202/1025233ar>>.
- FALARDEAU, É. et SAUVAIRE, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire, *Le français aujourd'hui*, 191(4), 71-84. Récupéré sur : <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-4-page-71.htm>>.
- FLOREY, S. et GAGNON, R. (2023, à paraître). Autour du concept de circulation des savoirs. Dans B. Kerwin, M. Lebrun, V. Marmy et C. Scheepers, *Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.
- GAGNON, R. et BENZITOUN, C. (2020). Le français parlé comme objet d'enseignement? Regards croisés d'une didacticienne et d'un linguiste. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 26, 37-51. Récupéré sur : <<http://revuedeshep.ch/no-26-la-circulation-des-savoirs-de-la-recherche/>>.
- GAGNON, R., DE PIETRO, J.-F. et FISHER, C. (2017). L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon, *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p.11-40). Presses universitaires de Namur.
- GAGNON, R. et LAURENS, V. (2016). Circulation de savoirs entre institution de formation et terrains scolaires : analyse de dispositifs de formation à l'enseignement de la production écrite en Suisse romande. *Phronesis*, 5(3-4), 69-86.
- GAGNON, R. et MARTINET, C. (2021). Stratégies d'apprentissage de la compréhension de textes oraux et écrits : en vue d'une clarification des concepts pour l'enseignement (R. Bourdages, et C. Detcheverry, collab.). *Forumlecture.ch*, 1/2021. Récupéré sur : <<http://hdl.handle.net/20.500.12162/4827>>.
- GAUSSEL, M., GIBERT, A.-F., JOUBAIRE, C. et REY, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation? *Revue française de pédagogie*, 201, 35-39. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/rfp.7194>>.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. De Boeck Université.
- GOIGOUX, R. (dir.). (2016). *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers*

- apprentissages. Rapport de recherche. IFÉ/ENS de Lyon. Récupéré sur : <<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>>.
- KATZ, S. (2019). Applying transformative learning theory to open education essays. *Journal of Transformative Learning*, 6(2). Récupéré sur : <<https://jotl.uco.edu/index.php/jotl/article/view/261>>.
- LAPARRA, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible? *Pratiques*, 137-138, 117-134 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/pratiques.1155>>.
- LEVIN, B. (2013). To know is not enough: research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2-31.
- LIGOZAT, F. et MARLOT, C. (dir.). (2016). Un «espace interprétatif partagé» entre l'enseignant et le didacticien est-il possible? Étude de cas à propos du développement de séquences d'enseignement scientifique en France et à Genève. *Raisons éducatives*, 20, 143-163. Récupéré sur : <<http://hdl.handle.net/20.500.12162/1563>>.
- LIMA, L., BIANCO, M., GUÉRIN, L., NANOT, M. et REALE-BRUYAT, F. (2016). *11 stratégies pour apprendre à comprendre*. Hatier.
- MARLOT, C. et ROY, P. (2020). La Communauté Discursive de Pratiques : un dispositif de conception coopérative de ressources didactiques orienté par la recherche. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 26, 163-184. Récupéré sur : <<http://hdl.handle.net/20.500.12162/3896>>.
- MEZIROU, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Chronique sociale.
- MEZIROU, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- MEZIROU, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- NATIONAL READING PANEL. (2000, April). *Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction* (NIH Publication No. 00-47699). National Institute of Child Health and Human Development.
- NONNON, É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives sur la didactique du français. *Pratiques*, 149-150, 184-206.
- PARIS, S. G. et NEWMAN, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 87-102.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- PENNEMAN, J., DE CROIX, S., DELLISSE, S., DUFAYS, J.-L., DUMAY, X., DUPRIEZ, V., GALAND, B. et WYNS, M. (2016). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil *Lirécrire* par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 197, 79-98 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/rfp.5165>>.
- PETRUCCI, S. et CORDEIRO, G. S. (2023, à paraître). Des recherches participatives pour faire évoluer les pratiques? Dans B. Kervin, M. Lebrun, V. Marmy et C. Scheepers, *Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.
- PLANE, S. et RINCK, F. (2021). Les discours de vulgarisation. De leur élaboration et leur circulation à leur place dans la culture professionnelle des

- enseignants. *Repères*, 63, 19-40 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/reperes.4089>>.
- RAYOU, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 77-89). De Boeck Supérieur. Récupéré sur : <<https://www.cairn.info/conflits-de-savoirs-en-formation-des-enseignants--9782804156350-page-77.htm>>.
- RICHARD, M., CARIGNAN, I., GAUTHIER, C. et BISSONNETTE, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse de connaissances* [Rapport de recherche préparé pour le Fonds de recherche Société et culture du Québec et le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Programme Actions concertées]. Université TÉLUQ/Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).
- RONVEAUX, C. et NICASTRO, N. (2010). Lire « par effraction » un album réticent. *Forumlecture.ch*, 2010/2 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:27555>>.
- SOUSSI, A., PETRUCCI, F., DUCREY, F. et NIDEGGER, C. (2008). *Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève*. SRED.
- TAUVERON, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école*. Hatier.
- TERWAGNE, S. (2012). Apprendre aux jeunes enfants à (se) poser des questions littéraires. *Le français aujourd'hui*, 179, 11-20. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.179.0011>>.
- TROMPETTE, P. et VINCK, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/rac.006.0005>>.
- WANG, F. et HANNAFIN, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.