La temporalité didactique dans les pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes de maternelle

Didactic temporality in teaching practices such as invented spelling with pre-school teachers

La temporalidad didáctica en las prácticas declaradas en ortografías acercadas entre docentes de escuelas de párvulos

Didaktische Zeitlichkeit der Praktiken im Rechtschreiben-Lehren bei Vorschullehrerinnen

Annie Charron, Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1003>

DOI : 10.4000/rfp.1003

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2008

Pagination : 91-103

ISBN : 978-2-7342-1123-5

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Annie Charron, Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin, « La temporalité didactique dans les pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes de maternelle », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 163 | avril-juin 2008, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1003> ; DOI : 10.4000/rfp.1003

La temporalité didactique dans les pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes de maternelle

Annie Charron, Isabelle Montésinos-Gelet
et Marie-France Morin

Cette étude s'inscrit dans une perspective anthropologique de la didactique en abordant le sujet de la temporalité didactique dans les pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes de maternelle, pratiques d'éveil à l'écrit novatrices où les enfants sont invités à écrire des mots selon leurs connaissances du système alphabétique (1). Elle s'appuie sur l'analyse de témoignages et d'un corpus de pratiques déclarées (N=78) recueillies durant une année scolaire auprès de cinq enseignantes de maternelle qui ont collaboré à une recherche en situation qui impliquait l'expérimentation de pratiques en orthographe approchées durant vingt-cinq semaines ainsi qu'un suivi à raison d'une journée de réflexion par mois durant l'année du projet de recherche. L'objectif est de décrire la progression des pratiques déclarées de ces enseignantes tout au long d'une année scolaire et, au-delà, d'évaluer l'influence des rencontres mensuelles auprès des enseignantes en ce qui concerne la temporalité didactique de leurs pratiques déclarées. Les résultats obtenus mettent l'accent sur l'importance de la notion de progression dans les situations d'écriture avec les apprentis scripteurs et sur la pertinence d'accompagner les enseignants dans l'application d'une nouvelle démarche didactique.

Descripteurs (TEE) : temporalité didactique, contrat didactique, pratiques enseignantes, émergence de l'écrit, orthographe approchées, maternelle.

INTRODUCTION

Dans le domaine de l'éducation, la notion de progression est centrale dans les situations d'enseignement/apprentissage. Or, les connaissances dont on dispose portent davantage sur la progression des apprentissages des élèves que sur la progression de l'enseignement. En effet, peu de travaux considèrent l'évolution des pratiques enseignantes au cours d'une année scolaire. Puisque les écrits scientifiques relè-

vent que personne ne sait ce qui se passe réellement dans les classes (Bressoux *et al.*, 1999 ; Bru, 2001, Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) et que peu de recherches ont porté leur attention sur la notion de progression dans le domaine de la didactique du français, il s'avère pertinent de s'intéresser à cette problématique. En particulier, de récentes recherches portant sur le développement orthographique (Morin & Montésinos-Gelet, 2003 ; Rieben, 2003) ont démontré qu'il serait souhaitable de documenter l'évolution des

pratiques d'orthographe approchées. Les orthographe approchées sont des pratiques d'éveil à l'écrit novatrices où les enfants sont invités à écrire des mots selon leurs connaissances du système alphabétique. Dans un souci de synthèse, nous avons traduit les différentes appellations (« invented spelling », « creative spelling », écriture inventée, orthographe inventées et écritures approchées) par le terme orthographe approchées tout au long de l'article.

Les approches collaboratives qui concilient recherche scientifique et pratique professionnelle sont utilisées et perçues comme « une voie de plus en plus pertinente pour alimenter la création d'un champ de connaissances propres à l'enseignement ainsi que la construction de savoirs crédibles pour les praticiens » (Beauchesne *et al.*, 2005, p. 379). Quelle que soit l'appellation donnée à ces recherches, « recherche en situation », (Rieben, 2000 ; Baslev & Saada-Robert, 2002 ; Saada-Robert & Baslev, 2004a), « recherche-action » (Savoie-Zajc & Lanaris, 2005), recherche collaborative (Beauchesne *et al.*, 2005 ; Couture, 2005 ; Laplante, 2005 ; Larouche, 2005), « recherche-formation » (Monbaron, 2005) ou « recherche-action-formation » (Charlier, 2005 ; Desmarais *et al.*, 2005), il faut retenir qu'elles permettent « d'étudier la situation éducative en tant que système complexe, lié aux significations et intentions des acteurs qui y participent » (Baslev & Saada-Robert, 2002, p. 93), en présentant l'avantage de prendre en considération l'expérience et le contexte de classe des enseignants. Par ailleurs, il est important de noter que la participation des enseignants à de tels projets leur permet de changer leurs pratiques pour un enseignement de qualité supérieure (Crawford & Adler, 1996), d'où l'importance de favoriser le développement des recherches avec les praticiens (Lieberman, 1986).

L'ÉTAT DES TRAVAUX DE RECHERCHE SUR LES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES

Jusqu'à ce jour, force est de constater que les travaux de recherche portant sur les orthographe approchées se consacrent davantage à la comparaison des effets de différentes pratiques d'éveil à l'écrit ou aux représentations que les enseignants se font de ce type de pratiques. Ainsi ont été comparés les progrès de groupes d'enfants selon que ceux-ci suivaient un programme d'entraînement constitué de pratiques en orthographe approchées ou un enseignement traditionnel (Brasacchio *et al.*, 2001 ; Clarke, 1988 ; Nicholson, 1996), les effets de différen-

tes pratiques d'éveil à l'écrit (pratiques de copie de mots, d'orthographe approchées et d'orthographe approchées avec retour sur la norme) sur la lecture et l'écriture chez des enfants d'âge préscolaire (Rieben *et al.*, 2005) ou les effets d'un programme combinant orthographe approchées et enseignement direct (Gettinger, 1993). D'autres études ont porté sur les représentations et les attitudes des enseignants à l'égard de ce type de pratiques (Rivaldo, 1994 ; Von Lehmden-Koch, 1993). À cela s'est ajoutée, ces dernières années, la recherche descriptive de Besse et l'ACLE (2000) documentant les pratiques en orthographe approchées et dans le cadre de laquelle ont été relevées de façon ponctuelle certaines pratiques auprès d'enseignants de grande section de maternelle. Quoiqu'elle n'ait pas pour finalité de recenser avec exhaustivité les situations d'écriture des enseignants, une telle étude a permis de présenter différentes façons d'exploiter les orthographe approchées en contexte scolaire.

DÉFINITION DU TERME PROGRESSION

Comme le souligne Porquier (2000), le terme « progression » peut référer à deux réalités : d'une part, à un processus, à un parcours positif dans le temps et, d'autre part, à l'organisation d'étapes et de contenus (savoir, savoir-faire) planifiés dans le temps selon le contenu d'un programme. Le premier sens concerne davantage l'apprenant, c'est-à-dire celui qui progresse, tandis que le deuxième renvoie plutôt à un processus et à un résultat, c'est-à-dire à la planification de l'enseignement-apprentissage d'un contenu dans le but d'atteindre un résultat, ce qui correspond plutôt au rôle de l'enseignant. Selon Porquier, il est possible d'établir un lien entre ces deux définitions dans la mesure où la progression envisagée par la seconde permet d'orchestrer la progression désignée par la première. En d'autres termes, « les apprenants « suivent » une progression, mais les enseignants « suivent » la progression des apprenants » (Porquier, 2000, p. 88) en adaptant le contenu des savoirs à enseigner.

TRANSPPOSITION DIDACTIQUE : LE CONCEPT DE CONTRAT DIDACTIQUE

Dans le domaine de la didactique des mathématiques, le concept de contrat didactique a été étudié par de nombreux chercheurs (Brousseau, 1990 ; René de Cotret & Giroux, 2003 ; Sarrazy, 1995) et relève de la théorie de la transposition didactique (Chevallard

& Joshua, 1982 ; Chevallard, 1985, 1991, 1992) qui se définit comme l'étude de la transformation d'un objet de savoir en un objet d'enseignement qui, à son tour, se transformera en un objet d'apprentissage. Le concept de contrat didactique correspond à « l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendus de l'élève et [à] l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau, 1980, p. 127). Autrement dit, le contrat didactique témoigne des attentes qui lient l'enseignant et les élèves aux objets de savoir pour que l'enseignement et l'apprentissage puissent avoir lieu. Il convient de préciser qu'il n'est pas stable et peut s'ajuster au fil des situations didactiques. Le contrat didactique présente trois descripteurs de l'approche anthropologique (2) (Chevallard, 1992, 1999) : la topogenèse, la mésogenèse et la chronogenèse.

La topogenèse définit le rôle de chacun à l'intérieur de la relation didactique. Plus précisément, l'enseignant propose le savoir et les élèves s'approprient le savoir à partir des échanges qu'ils ont avec l'enseignant et les autres élèves, les interactions entre enseignant et élèves permettant la co-construction des objets de savoir. Par ailleurs, certains chercheurs ont proposé la notion de contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni, 1986 ; Schubauer-Leoni, 1997 ; Schubauer-Leoni *et al.*, 1999), qui propose une relation ternaire entre l'enseignant, un élève qui a le rôle d'interlocuteur privilégié (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) et les autres élèves de la classe.

La mésogenèse correspond à l'évolution des objets de savoir co-construits par l'enseignant et les élèves au cours de leur interaction. Plus précisément, elle renvoie à la manière dont le savoir est mis en scène, au dispositif de travail, qui peut par ailleurs être mis en place dès la première leçon. L'organisation des objets d'enseignement et d'apprentissage se compose des tâches prescrites, c'est-à-dire que l'enseignant prévoit d'enseigner, et des tâches effectives, c'est-à-dire qui se retrouvent réellement dans la situation d'apprentissage, un décalage pouvant apparaître entre ce qui était prévu et ce qui est vraiment vu, puisque l'enseignant adapte son enseignement au cours de la leçon.

La chronogenèse renvoie à la production des savoirs au fil de la temporalité didactique (Mercier, 1999 ; Sensevy, 1998 ; Leutenegger, 1999). Dans un contrat didactique traditionnel, l'enseignant est celui qui gère le temps didactique, car il assume la responsabilité des objets de savoir qui en marque la progression. Toutefois, il est possible que la chronogenèse soit soutenue par des élèves, qu'on nommera chro-

nogènes, étant donné qu'ils collaborent également à la progression de l'enseignement. À l'intérieur du temps didactique (temps de l'enseignement) se dessine le temps d'apprentissage, c'est-à-dire le rythme d'apprentissage propre à chaque apprenant. Il existe un écart entre ces deux temps, écart qui se veut temporel et structurel. En effet, comme le temps de l'enseignement progresse selon un contenu à enseigner, « le temps de l'apprentissage est davantage sous le contrôle des opérations de pensée des apprenants qui réorganisent constamment leurs connaissances pour pouvoir intégrer les nouvelles » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 239). Il s'avère donc important que l'enseignant favorise les retours afin d'offrir la possibilité aux apprenants d'ajuster leur nouveau savoir à celui qu'ils possédaient déjà.

En résumé, ces trois descripteurs du contrat didactique permettent de mieux comprendre la notion de progression dans les situations d'enseignement-apprentissage. C'est dans un tel cadre théorique que nous situerons les pratiques en orthographe approchées.

Étant donné que les écrits scientifiques fournissent peu d'informations sur la description de pratiques d'éveil à l'écrit à la maternelle et encore moins sur l'évolution de ces pratiques au cours d'une année scolaire, nous avons cru bon d'étudier cet objet. Pour être plus précises, nous nous sommes attachées à examiner les pratiques déclarées d'éveil à l'écrit qui mettent en jeu les orthographe approchées. Concrètement, nous avons réfléchi à leurs mises en place en classe et aux contextes qui y seraient favorables.

OBJECTIF DE LA RECHERCHE

S'inscrivant dans une perspective anthropologique de la didactique du français langue maternelle, ce projet de recherche vise à décrire la progression, tout au long d'une année scolaire, des pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignants. Aussi, nous précisons comment des rencontres mensuelles avec les chercheuses ont influencé et soutenu les enseignantes en ce qui concerne la temporalité didactique de telles pratiques.

MÉTHODOLOGIE

Après la présentation de l'échantillon, nous abordons les modalités de collaboration entre chercheuses et enseignantes dans cette recherche en situation (3), modalités qu'il nous semble important de situer au

préalable pour assurer la compréhension du déroulement de la recherche ainsi que des résultats que nous présentons. Par la suite, nous décrivons le processus de collecte de données mis en place pour connaître les pratiques déclarées en orthographe approchées.

ÉCHANTILLON

Dans le cadre de cette recherche en situation, nous avons retenu cinq enseignantes de maternelle de la région de la Montérégie, au Québec, dont les écoles accueillent des enfants de milieux socio-économiques faibles ou moyens. La sélection s'est opérée en fonction de l'intérêt témoigné par les enseignantes pour participer à une collaboration entre praticiens et chercheurs visant à mettre en place les orthographe approchées dans les pratiques didactiques. De plus, pour prendre part au projet, les enseignantes ont dû s'engager, un an auparavant, à raison d'une journée par mois, dans un processus de formation continue assurée par une des chercheuses et destinée à l'émergence de l'écrit à la maternelle.

Lors de l'étude, les enseignantes devaient instaurer dans leur classe, durant une année scolaire, des situations d'écriture en orthographe approchées en concevant leurs propres pratiques, puisqu'aucun programme d'entraînement ne leur avait été soumis. Par ailleurs, elles étaient libres de choisir la durée que pouvait prendre chacune des situations d'écriture ainsi que la fréquence durant la semaine.

Notre recherche, qui se veut exploratoire, comporte une modalité méthodologique de collaboration particulière, à savoir une expérimentation accompagnée d'un suivi de groupe. En effet, pour rendre possible une véritable collaboration entre les acteurs de cette recherche en situation et garantir une authentique rigueur méthodologique, il s'avérait nécessaire d'instaurer un suivi auprès des enseignantes, lequel a eu lieu tout au long de l'année scolaire et a permis d'offrir un soutien constant lors de l'expérimentation des pratiques en orthographe approchées. Au fil des rencontres, de nombreuses réponses étaient apportées et, à partir des recommandations des enseignantes, le projet se concrétisait.

MODALITÉ MÉTHODOLOGIQUE

Suivi de groupe mensuel

Un suivi mensuel a été planifié afin que chercheuses [3], enseignantes [5] et conseillères pédagogi-

ques [4] (4) mettent à contribution leur savoir pour la concrétisation du projet de recherche. Plus spécifiquement, six rencontres se sont échelonnées sur l'année scolaire, du mois d'octobre à la fin d'avril. Leur déroulement permettait aux chercheuses de présenter des notions théoriques touchant le développement de la langue écrite chez les enfants, en l'occurrence, le passage de la langue orale à la langue écrite, la compréhension de la langue écrite et les préoccupations des jeunes scripteurs. Pour répondre aux besoins immédiats suscités par l'application en classe des pratiques en orthographe approchées, les formatrices donnaient des conseils sur les regroupements à exploiter (individuel, collectif et en petits groupes), la contextualisation des pratiques, les façons de réaliser un retour sur la norme orthographique, les questions à poser aux enfants lors des séances pour favoriser les verbalisations métagraphiques (Cogis & Ros, 2003 ; David, 2003 ; Morin, 2002, 2004 ; Morin & Montésinos-Gelet, 2003) concernant leurs choix orthographiques et leurs stratégies d'écriture, et enfin sur l'analyse des productions écrites des enfants.

De leur côté, les enseignantes faisaient part de leurs expériences à propos de la mise en place des pratiques en classe, échangeaient leurs idées sur des activités, en créaient de nouvelles et réfléchissaient sur des principes didactiques qu'elles avaient instaurés dans leur enseignement depuis la mise en œuvre de ce type de situations d'écriture. Par exemple, la perception du rapport à l'erreur est un des principes qu'elles ont modifiés, en associant les erreurs des enfants à une phase du processus de construction de l'apprentissage, non plus à une faute ou à un manque, compte tenu du fait que les orthographe approchées en tant que pratique enseignante valorisent davantage le « droit à l'essai » que le « droit à l'erreur », selon les termes de Brigauidot (2004). L'autre intérêt des rencontres résidait dans le fait qu'elles permettaient d'analyser collectivement des productions d'enfants soumises par les enseignantes.

Loin de représenter un biais pour notre étude, s'affirmant résolument comme une recherche en situation, de telles rencontres mensuelles non seulement permettaient de faire le point sur l'avancement du projet et de réfléchir sur la meilleure démarche à préconiser pour les pratiques en orthographe approchées et sur la progression à privilégier au fil de l'année, mais aussi se voulaient une source de motivation pour la continuation de l'expérimentation (5). Les recherches d'entraînement en orthographe approchées que nous avons recensées renseignent peu en effet sur les modalités de mise en œuvre de ce type

de pratiques en classe, ce qui rendait malaisé le passage d'une recherche expérimentale à une recherche en situation écologique. Aussi le choix méthodologique d'instaurer un suivi mensuel permettait-il tant aux chercheuses qu'aux enseignantes de s'ajuster et de répondre aux interrogations de chacune durant l'expérimentation.

Au terme de l'étude, nous avons rédigé avec le concours des enseignantes un bilan répondant aux deux questions suivantes :

1) quelle a été la progression enseignante des pratiques déclarées en orthographe approchées telles qu'elles ont été appliquées en classe dès le début de l'expérimentation ? ;

2) le suivi de groupe effectué tout au long du projet se révèle-t-il pertinent ?

COLLECTE DE DONNÉES

La collecte auprès des enseignantes de leurs pratiques déclarées en orthographe approchées s'est réalisée au cours de l'année scolaire, de la fin du mois d'octobre jusqu'au début de mai, par entretien individuel semi-dirigé. Durant vingt-cinq semaines, nous avons téléphoné hebdomadairement à chaque enseignante afin d'obtenir un compte rendu oral des pratiques adoptées dans la semaine, cette méthodologie se justifiant par la trop grande distance géographique qui séparait les enseignantes et les chercheuses.

Afin d'uniformiser les entretiens téléphoniques, un protocole de collecte a été créé, qui comprenait un canevas destiné à compiler chacune des pratiques et un référentiel présentant une trentaine d'objectifs éducatifs susceptibles d'être rencontrés lors des pratiques. Les enseignantes devaient, le cas échéant, pour chaque séance en orthographe approchées, rendre compte le plus précisément possible de la mise en contexte, de la réalisation, de l'intégration et du transfert des apprentissages, de la durée de la séance, de sa fréquence dans la semaine, du ou des regroupements (collectif, individuel, en petites équipes), ainsi que du ou des objectifs éducatifs visés.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Nous faisons part, dans cette partie, des résultats de notre recherche, visant à décrire la progression annuelle des pratiques déclarées en orthographe

approchées chez des enseignantes de maternelle. Précisons qu'étant donné que cette recherche en situation se veut exploratoire et que les chercheuses ont dirigé dans un premier temps le groupe d'enseignantes à partir du peu de connaissances qu'elles possédaient sur les orthographe approchées en tant que pratique didactique, la présentation des résultats sera descriptive et non prescriptive.

Il s'agit tout d'abord de rendre compte de la progression réelle des pratiques déclarées de chacune des enseignantes, progression influencée par le travail collaboratif entre chercheuses et enseignantes. Des commentaires recueillis auprès des cinq enseignantes appuient certains résultats. Nous montrons ensuite de quelle façon le suivi a influencé et soutenu les enseignantes dans l'instauration de ce type de pratiques, avant d'aborder la partie discussion, qui nous permet d'émettre des suggestions quant à la progression favorable à mettre en place en classe à partir de l'expérimentation concrète des enseignantes en classe.

Avant d'entamer l'exposé des résultats, il s'avère nécessaire de préciser comment s'est effectuée l'analyse de la progression : d'une part, les rencontres influençant les enseignantes dans la réalisation des pratiques en orthographe approchées, nous avons établi que les six rencontres (6) correspondraient à nos mesures de temps ; d'autre part, comme le nombre de semaines différait entre chacune des rencontres, nous avons divisé les résultats de manière à obtenir un score moyen par semaine.

RÉSULTATS DESCRIPTIFS DE LA RECHERCHE

À la lumière des résultats obtenus dans cette recherche, nous avons retenu certaines variables qui semblaient plus fondamentales dans la progression des pratiques déclarées en orthographe approchées : il s'agit des variables de la fréquence par semaine et du regroupement de travail lors des situations d'écriture.

LA FRÉQUENCE PAR SEMAINE

Soucieuses de procéder à une expérimentation écologique, les chercheuses n'ont pas donné de contraintes aux enseignantes concernant la fréquence de séances à appliquer dans leur classe. Ainsi les

Figure 1. – **Progression annuelle de la fréquence des pratiques déclarées en orthographe approchées dans la semaine pour chacune des cinq enseignantes**

enseignantes étaient-elles libres d'exploiter le nombre de pratiques qu'elles désiraient dans la semaine.

La figure 1 présente la progression annuelle de la fréquence des pratiques déclarées en orthographe approchées pour chacune des enseignantes. Rappelons que nous avons une mesure à six temps qui correspond à nos six rencontres collaboratives.

Nous observons que l'enseignante 1 augmente sa fréquence des pratiques en orthographe approchées au fur et à mesure que l'année scolaire avance et la diminue à la suite de la cinquième rencontre. En moyenne par semaine, nous remarquons qu'elle réalise un minimum de trois pratiques et un maximum de 8,7 pratiques. Cette progression permet de croire que l'enseignante a d'abord instauré de façon hebdomadaire ces situations d'écriture pour en venir ensuite à les planifier dans sa routine quotidienne. Ses élèves et elle se sont ainsi progressivement familiarisés avec la démarche. L'enseignante a maintenu la même fréquence les années scolaires suivant le projet de recherche, « presque tous les jours nous [l'enseignante et les enfants] écrivons un mot ou une courte phrase en utilisant la démarche des orthographe approchées » (7). De son côté, l'enseignante 3 présente une progression similaire à celle de l'enseignante 1, à l'exception d'une légère diminution de la fréquence de ses pratiques (de 1,8 pratique par semaine à 1,1) entre la deuxième et la troisième rencontre. Les enseignantes 4 et 5 réalisent, quant à elles, tout au long de l'année, une moyenne de une

à deux pratiques par semaine, ce qui rend leur progression assez constante. Nous pouvons supposer que ces enseignantes ont mis en œuvre ces pratiques dans leur planification hebdomadaire sans pour autant les insérer dans leur routine quotidienne. Enfin, l'enseignante 2, à la suite de la première rencontre, diminue sa fréquence de pratiques pour l'augmenter ensuite après la troisième rencontre, semblant ainsi exploiter ces situations d'écriture de manière plus ponctuelle, c'est-à-dire sans régularité.

À la suite de l'expérimentation, les enseignantes ont poursuivi la réalisation de telles situations d'écriture dans leur classe en conservant la même fréquence. Toutefois, l'expérience acquise lors du projet de recherche les a amenées à commencer les séances dès la rentrée des classes. Citons l'exemple d'une des enseignantes qui, affirme-t-elle, « commence beaucoup plus tôt dans l'année, dès les premières semaines de septembre » (8).

LE REGROUPEMENT DE TRAVAIL

Les situations d'écriture en orthographe approchées peuvent se réaliser de manière collective ou individuelle aussi bien qu'en petits groupes. À partir des résultats de recherche sur les orthographe approchées (Montésinos-Gelet & Morin, 2005 ; Morin & Montésinos-Gelet, 2003) reflétant l'importance de faire travailler les enfants en trio, les chercheuses ont

Figure 2. – **Progression annuelle des pratiques déclarées en orthographes approchées réalisées en trio de façon hebdomadaire pour chacune des cinq enseignantes**

d'abord encouragé les enseignantes à favoriser ce regroupement lors de la réalisation des pratiques, ce qui explique le fait que les enseignantes ont expérimenté des situations d'écriture en trio dès le départ, à l'exception des enseignantes 2 et 4 (figure 2).

À la suite de leurs premières tentatives de situations d'écriture en trio, les enseignantes nous ont fait part, lors de la deuxième rencontre de groupe, de leur prise

de conscience concernant le travail en triade. Elles se sont rendu compte qu'un travail collectif et de modélisation devait précéder la mise en place de situations d'écriture en trio ou en dyade, afin d'explicitier aux enfants ce qu'on attend d'eux, notamment la verbalisation et l'argumentation des choix orthographiques et des stratégies d'écriture et de révision, ce qui peut expliquer la progression ascendante des enseignantes 1 et 3 pour le travail en collectif à la figure 3.

Figure 3. – **Progression annuelle des pratiques déclarées en orthographes approchées réalisées en situation collective de façon hebdomadaire pour chacune des cinq enseignantes**

Figure 4. – **Moyenne annuelle des pratiques déclarées en orthographe approchées de chacune des cinq enseignantes selon le regroupement privilégié pour le travail des élèves**

Encore à propos du travail en trio, d'après les enseignantes, il est parfois intéressant que les équipes soient formées tantôt par les enfants, tantôt par les enseignants afin qu'alternent composition d'équipe hétérogène et composition d'équipe homogène, celle-ci paraissant, pour reprendre les termes d'une enseignante dans son bilan écrit, « plus profitable et se gère mieux au niveau de l'aide à accorder ».

À la figure 4, nous remarquons que les enseignantes exploitent le travail en individuel sans toutefois

le privilégier, à l'exception de l'enseignante 2, dont 73 % des pratiques déclarées se réalisent de façon individuelle. À la suite de sa participation à l'expérimentation, l'enseignante mentionne qu'elle a élargi ses pratiques de sorte à favoriser davantage le travail en petites équipes.

Enfin, la figure 5 indique que seules les enseignantes 1 et 2 font écrire leurs élèves en duo en situation d'orthographe approchées et que leur progression n'est pas constante durant l'année. Il semble que

Figure 5. – **Progression annuelle des pratiques déclarées en orthographe approchées réalisées en duo pour chacune des cinq enseignantes**

ces enseignantes aient expérimenté ce regroupement de travail dans la mesure où il s'adaptait peut-être davantage au contexte de certaines de leurs pratiques. Par exemple, l'enseignante 1 avait instauré une correspondance informatisée (message électronique) entre les enfants et l'une des chercheuses, contexte qui, amenant les enfants à utiliser l'ordinateur, se prêtait mieux à un travail en dyade.

L'INFLUENCE ET LE SOUTIEN DU SUIVI

Il est ressorti des recommandations émises et du bilan écrit que le soutien accordé aux enseignantes leur a permis de conserver leur motivation tout au long du projet, lequel exigeait d'elles une participation active. D'après le bilan écrit remis au terme de l'expérimentation, les enseignantes ont considéré le suivi de groupe comme un moment propice pour échanger des points de vue entre chercheuses et praticiennes et perfectionner leurs connaissances liées à l'émergence de l'écrit, telles que les assises théoriques qui sous-tendent l'appropriation de la langue écrite et les différentes représentations que les enfants se font de l'écrit. Les rencontres ont été vécues comme des occasions de réfléchir, d'apprendre, de comparer, d'échanger, de cheminer, et ce, avec un soutien étroit. Le suivi a permis aux enseignantes, d'une part, de partager leurs difficultés, de trouver des solutions et de ne pas abandonner, et, d'autre part, de partager leurs réussites, ce qui les valorisait. Enfin, toutes s'accordent pour affirmer que c'est avec plaisir qu'elles ont participé au projet, de sorte qu'elles souhaiteraient partager le fruit de leur expérience avec d'autres enseignants de maternelle lors de formations et de congrès professionnels.

L'année scolaire qui a suivi l'expérimentation, nous nous sommes informées pour savoir si les enseignantes avaient poursuivi leur exploitation des situations d'écriture en orthographe approchées avec leurs nouveaux élèves. À l'unanimité, elles ont répondu par l'affirmative. Toutefois, à partir de leurs observations, elles adoptent une progression qui respecte davantage l'élève dans son appropriation de la langue écrite.

DISCUSSION

Vu les résultats présentés et les rétroactions orales et écrites fournies par les enseignantes, il est possible de proposer une progression des pratiques

d'orthographe approchées qui favorise la réalisation de ce type de pratiques (temps d'enseignement) et l'apprentissage des élèves (temps d'apprentissage). En effet, cette prescription peut être mise en parallèle avec les trois descripteurs du contrat didactique présentés antérieurement dans le cadre théorique, à savoir la « topogénèse », qui renvoie aux interactions dynamiques entre l'enseignant et l'enseigné, la « mésogénèse », qui relève de l'aménagement d'un dispositif de travail, et la « chronogénèse », qui correspond à l'évolution temporelle des objets de savoir. Il serait pertinent d'effectuer une nouvelle recherche auprès d'un plus grand nombre d'enseignants afin de valider ou d'améliorer cette prescription.

La topogénèse

À la suite de l'expérimentation des pratiques en orthographe approchées, nous pouvons dire que l'enseignant n'est pas seulement celui qui distribue le savoir. En effet, il semble que ce qui fait la richesse de telles situations d'écriture, c'est la construction du savoir entre enseignant-élèves et élèves-élèves. Pour favoriser, par exemple, cette construction, nous avons constaté que pour respecter la progression d'apprentissage des élèves, il est important d'abord de modéliser la démarche d'écriture afin que les élèves comprennent les attentes de l'enseignant. Cette modélisation, qui a lieu lors des premières pratiques, nécessite un apport plus grand de la part des enseignants étant donné que ceux-ci présentent la démarche aux élèves et qu'ils oralisent les processus mentaux lors de la production graphique du mot qui fait l'objet de la situation d'écriture. Cette constatation nous amène à croire que lors des situations d'écriture en orthographe approchées le processus d'étayage (Bruner, 1983) est présent et pertinent, et ce, lors des trois temps de la situation d'écriture : le temps de la représentation de la tâche, le temps de la production graphique et le temps d'interprétation du produit écrit (Besse et l'ACLE, 2000). Lors des modélisations, l'enseignant joue généralement seul le rôle d'« étayeur ». Toutefois, lorsque les élèves en viennent à faire des tentatives d'écriture en petites équipes, il en est autrement. En effet, quoique l'enseignant continue d'étayer ceux qui en ont besoin, certains enfants, considérés comme plus compétents, en viennent à occuper le rôle d'« étayeur » au sein de leur équipe de travail, si des élèves ont besoin d'un soutien pour réussir la tâche d'écriture.

À la lumière de nos résultats de recherche en ce qui concerne le travail en petites équipes, les jeunes

scripteurs semblent travailler de façon plus efficace lorsqu'ils se voient attribuer un rôle dans l'équipe. Cette distribution des rôles – le scripteur, c'est-à-dire celui qui a charge d'écrire la tentative d'écriture commune de l'équipe, le responsable de l'alphabet aide-mémoire, c'est-à-dire celui qui s'occupe d'apporter la feuille présentant les lettres de l'alphabet (majuscules et minuscules), et le gardien du temps, qui s'assure que la tâche d'écriture respecte le temps prescrit par l'enseignant – leur permet de s'engager davantage dans la situation d'écriture. Rappelons qu'au sein d'une même équipe, les échanges sont plus nombreux lorsqu'un seul enfant est nommé scripteur et qu'il y a plus de chances pour que les élèves puissent vivre des conflits sociocognitifs (Perret-Clermont, 1996 ; Vygotski, 1934/1997).

La mésogenèse

À partir des pratiques déclarées recensées, nous avons élaboré une démarche didactique composée de six phases (voir tableau I), qui s'insère dans la démarche d'apprentissage « préparation, réalisation et intégration » (Tardif, 1992) et qui encourage le transfert des connaissances afin que les élèves puissent progresser. Cette démarche représente le dispositif de travail pour l'enseignant et les élèves lorsqu'ils réalisent des situations d'écriture en orthographe approchées.

Tableau I. – **La démarche didactique des orthographe approchées**

Phase 1 : Contexte d'écriture et choix du mot/phrase
Phase 2 : Consignes de départ pour le projet d'écriture, le regroupement de travail et les tâches des élèves
Phase 3 : Tentatives d'écriture et échanges de stratégies
Phase 4 : Retour collectif sur le mot ou la phrase
Phase 5 : Présentation de la norme orthographique
Phase 6 : Conservation des traces et réinvestissement

Par ailleurs, dans la présente recherche, nos échanges avec les enseignantes nous ont permis de remarquer que cette démarche est accompagnée de gestes d'enseignement qui favorisent la réussite des apprenants dans la tâche d'écriture :

- 1) l'enseignant place les élèves dans un contexte significatif où ils sont amenés à se servir de la langue écrite ;
- 2) il se met à l'écoute des représentations des élèves par rapport à la langue écrite (connaissances antérieures) ;

- 3) il valorise ce qui est construit par l'élève ;
- 4) il encourage l'élève à être réflexif par rapport à la langue écrite ;
- 5) il incite les élèves à partager leurs connaissances et leurs stratégies d'écriture.

La chronogenèse

La démarche didactique des orthographe approchées permet à l'enseignant d'éveiller progressivement les élèves à la langue écrite, ce qui place ceux-ci dans la zone d'accommodation qui correspond à la zone prochaine de développement théorisée par l'approche vygotkienne en ce qui concerne l'aspect social de l'apprentissage. Comme le précise Saada-Robert et Baslev (2004b), c'est le moment où le déséquilibre entre le savoir proposé et les connaissances déjà acquises de l'apprenant est le plus bénéfique à l'apprentissage, dans la mesure où les conflits intra ou intersubjectifs, les problèmes, les contradictions, les lacunes, les arguments, les défis, sont pleinement pris en compte, alors qu'ils sont ignorés auparavant ou résolus ensuite (p. 3).

Compte tenu des remarques émises par les enseignantes, il est important de mentionner que, lors de situations d'écriture en orthographe approchées, les enseignantes ont pris conscience de n'être pas les seules à gérer le temps didactique. En effet, elles ont constaté que, même si elles ont la tâche de planifier le savoir tout au long de l'année scolaire, il est possible de compter sur l'aide d'élèves plus avancés, lesquels, par leurs interventions et leur soutien auprès des autres élèves lors des situations d'écriture, favorisent la progression de l'enseignement. Concrètement, lors de la troisième et de la quatrième phases, les élèves plus avancés aident les autres en oralisant leur processus réflexif concernant leurs stratégies d'écriture et leurs choix orthographiques.

Rappelons que les enseignantes n'avaient pas reçu de directives précises au sujet de la durée et de la fréquence des pratiques à réaliser lors de l'expérimentation, ce qui les a amenées à planifier des séances selon leur besoin et ceux de leurs élèves. À la suite de l'expérimentation, elles sont arrivées à la conclusion que, quelles que soient la durée et la fréquence de ce type de pratiques durant la semaine, il importe d'en réaliser et que la fréquence doit être en lien avec l'intérêt des élèves si l'on veut préserver leur motivation à apprendre, ce qui correspond à l'un des facteurs favorables à la réussite scolaire (Archambault & Chouinard, 2003). De leur côté, les chercheuses

suivent l'avis des enseignantes en ajoutant toutefois que plus la fréquence de pratiques par semaine est élevée, plus les élèves développent leurs préoccupations relatives au principe alphabétique.

CONCLUSION

L'intérêt de la temporalité didactique dans les pratiques déclarées en orthographe approchées réside dans l'importance de tenir compte de la progression de l'enseignement et de l'apprentissage lors de situations didactiques. En effet, notre étude a permis de documenter les recherches s'intéressant au concept de contrat didactique dans le domaine de la didactique du français. Comme le souligne Porquier (2000), les travaux didactiques sur la progression permettent d'établir des principes et des pratiques pour bien et mieux enseigner. Notre étude, réalisée dans le cadre d'une recherche en situation, a permis, à la suite des recommandations des enseignantes, de proposer une progression d'enseignement (temps didactique) qui semble favoriser l'apprentissage des élèves en ce qui concerne leur appropriation de la langue écrite.

En arrière-plan, cette recherche en situation a permis de démontrer que l'apport de chercheurs associé à l'apport de praticiens permet de mieux allier la théorie et la pratique. Au terme de cette démarche, nous croyons que la réalisation de recherches en situation

devrait être plus fréquente dans le domaine de l'éducation afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Nous rappelons que ce type de recherche prend tout son sens et respecte une rigueur méthodologique lorsque les enseignants sont préalablement formés et qu'ils sont suivis par les chercheurs tout au long du projet de recherche. De fait, il serait souhaitable d'encourager les recherches qui impliquent les enseignants dans la démarche expérimentale et qui offrent un soutien aux enseignants s'investissant dans un tel projet (9).

En conclusion, compte tenu du manque de travaux s'intéressant à la problématique de la progression, il serait nécessaire que d'éventuelles recherches en situation tentent d'étudier la progression de pratiques enseignantes et d'en examiner l'impact sur la progression des apprentissages des élèves.

Annie Charron
charron.annie@uqam.ca
Département d'éducation et de pédagogie,
Université du Québec à Montréal

Isabelle Montésinos-Gelet
montesii@scedu.umontreal.ca
Département de didactique,
Université de Montréal

Marie-France Morin
marie-france.morin@usherbrooke.ca
Département d'études
sur l'adaptation scolaire et sociale,
Université de Sherbrooke

NOTES

- (1) Ce que les Anglo-Saxons appellent « invented spelling », situations d'écriture dans lesquelles les enfants sont invités à écrire des mots qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement préalable, selon leurs connaissances du système alphabétique.
- (2) Nous utilisons le terme « approche anthropologique », car, selon le mot de Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000), « il tente de considérer l'action du professeur au sein d'une anthropologie du processus d'enseignement et d'apprentissage » (p. 265).
- (3) Comme le précisent Saada-Robert et Baslev (2004a), la recherche en situation a pour objectif de comprendre la complexité des processus d'enseignement/apprentissage du savoir en situation. Elle se caractérise par une double visée : celle de la production de connaissances scientifiques et celle de la transformation des pratiques d'enseignement/apprentissage.
- (4) Quatre conseillères pédagogiques des commissions scolaires dont relèvent les écoles des enseignantes ont participé au projet de recherche.
- (5) C'est à l'occasion des rencontres mensuelles que nous avons recueilli les recommandations des enseignantes, qui nous ont permis de mieux discuter les résultats de notre recherche.
- (6) Nos rencontres ont eu lieu aux mois de septembre, novembre et décembre 2002 et février, mars et avril 2003.
- (7) Cette citation a été tirée du bilan écrit d'une enseignante.
- (8) Cette citation a été tirée du bilan écrit d'une enseignante.
- (9) Depuis la fin de ce projet de recherche ont eu lieu quelques rencontres réunissant les enseignantes et les chercheuses, qui ont été autant d'occasions d'échanger les avis sur ce que l'expérience de recherche avait apporté aux enseignantes dans leur pratique professionnelle et sur leur façon d'exploiter désormais les orthographe approchées en classe. À noter que le groupe de recherche *L'écrit à petits pas...* est né de ce projet de recherche. Composé des trois chercheuses, des cinq enseignantes et des quatre conseillères pédagogiques, il a présenté les résultats de sa recherche lors de différents congrès et colloques dans le domaine de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- ARCHAMBAULT J. & CHOUINARD R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin.
- BASLEV K. & SAADA-ROBERT M. (2002). « Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive ». In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 89-110.
- BEAUCHESNE A., GARANT C. & DUMOULIN M.-J. (2005). « Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 2, p. 377-396.
- BESSE J.-M. (dir.) (& l'ACLE) (2000). *Regarde comme j'écris : écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Paris : Magnard.
- BRASACCHIO T., KUHN B. & MARTIN S. (2001). « *How Does Encouragement of Invented Spelling Influence Conventional Spelling Development?* ». (Recherche technique).
- BRESSOUX P. et al. (1999). « Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 126, p. 97-110.
- BRIGAUDIOT M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit CP, CE, secteur spécialisé*. Paris : Hachette Éducation.
- BROUSSEAU G. (1980). « Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire ». *Revue de laryngologie otologie rhinologie*, vol. 101, 3-4, p. 107-131.
- BROUSSEAU G. (1990). « Le contrat didactique : le milieu ». *Recherche en didactique des mathématiques*, vol. IX, n° 3, p. 309-336.
- BRU M. (2001). « Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix ». In M. Bru & J.-J. Maurice, *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, vol. V, p. 5-7.
- BRUNER J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- CHARLIER B. (2005). « Parcours de recherche-action-formation ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 2, p. 259-272.
- CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage (2^e éd. revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua).
- CHEVALLARD Y. (1992). « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. XII, n° 1, p. 73-112.
- CHEVALLARD Y. (1999). « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. XIX, n° 2, p. 221-266.
- CHEVALLARD Y. & JOSHUA M.-A. (1982). « Un exemple d'analyse de la transposition didactique. La notion de distance ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. III, n° 2, p. 157-239.
- CICUREL F. (2000). « La progression, entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable ». In D. Coste & D. Véronique (coord.), *La notion de progression, notions en questions*. Fontenay : ENS Éditions, vol. III, p.103-117.
- CLARKE L. K. (1988). « Invented versus traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read ». *Research in the Teaching of English*, n° 22, p. 281-309.
- COGIS D. & ROS M. (2003). « Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? ». *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 9, p. 89-98.
- COUTURE C. (2005). « Repenser l'apprentissage et l'enseignement des sciences à l'école primaire : une coconstruction entre chercheurs et praticiens ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 2, p. 317-334.
- CRAWFORD K. & ADLER J. B. (1996). « Teachers as researchers in mathematics Education ». In A. J. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick & C. Laborde (Ed.), *International Handbook of Mathematics Education*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, p. 1187-1205.
- DAVID J. (2003). « Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIX, n° 1, p. 137-158.
- DESMARAIS D., BOYER M. & DUPONT M. (2005). « À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire. Dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, n° 2, p. 273-296.
- GETTINGER M. (1993). « Effects of invented spelling and direct instruction on spelling performance of second-grade boys ». *Journal of applied behaviour analysis*, vol. XVI, n° 3, p. 281-291.
- LAPLANTE B. (2005). « Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 2, p. 417-440.
- LAROCHE H. (2005). « Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 2, p. 335-376.
- LEUTENEGGER F. (1999). *Contribution à la théorisation d'une clinique pour le didactique. Trois études de cas en didactique des mathématiques*. Thèse en sciences de l'éducation. Suisse : université de Genève.
- LIEBERMAN A. (1986). « Collaborative research: Working with, not working on... ». *Educational Leadership*, vol. XLIII, n° 5, p. 29-32.
- MERCIER A. (1999). *L'espace-temps didactique. Étude du didactique en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Lambesc : université de Provence.
- MONBARON J. (2005). « À propos de la lucidité des acteurs en recherche-formation ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 2, p. 355-376.
- MONTÉSINOS-GELET I. & MORIN M.-F. (2005). « The Impact of a Cooperative Approximate Spelling Situation in a kindergarten Setting ». *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. V, n° 3, p. 365-383.
- MORIN M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de sciences de l'éducation. Québec : université Laval.

- MORIN M.-F. (2004). « Comprendre et prévenir les difficultés en écriture chez le jeune enfant en examinant les orthographe approchées et les commentaires métagraphiques ». In J.-C. Kalubi & G. Debeurme (dir.), *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 145-173.
- MORIN M.-F. & MONTÉSINOS-GELET I. (2003). « Les commentaires métagraphiques en situation collaborative d'écriture chez des enfants de maternelle ». *Archives psychologiques*, vol. LXX, n° 262-263, p. 41-66.
- NICHOLSON M.-J. S. (1996). *The Effect of Invented Spelling on Running Word Counts in Creative Writing*. M. A. Project, Kean College of New Jersey, New Jersey.
- PERRET-CLERMONT A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- PORQUIER R. (2000). « La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes ». In D. Coste & D. Véronique (coord.), *La notion de progression, notions en questions*. Fontenay : ENS Éditions, vol. III, p. 87-102.
- RENÉ DE COTRET S. & GIROUX J. (2003). « Le temps didactique dans trois classes de secondaire I (doubleurs, ordinaire, forts) ». *Éducation et Francophonie*, vol. XXXI, n° 2. Disponible sur internet : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/31-2/07-decotret.html> (consulté le 12 juillet 2006).
- RIEBEN L. (2000). « À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation ? ». *Éducation et francophonie*, vol. XXVIII, n° 1. Disponible sur internet : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/08-rieben.html> (consulté le 12 juillet 2006).
- RIEBEN L. (2003). « Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe ». *Faits de langues*, vol. XIV, p. 27-36.
- RIEBEN L. et al. (2005). « Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling ». *Scientific Studies on Reading*, vol. IX, n° 2, p. 145-166.
- RIVALDO R. (1994). *Invented Spelling: What is the problem ? The Misconceptions of Whole Language Teachers*. Recherche technique. New-York.
- SAADA-ROBERT M. et al. (2003). *Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- SAADA-ROBERT M. & BASLEV K. (2004a). « Au-delà d'une évidence pluridisciplinaire. La transposition de deux objets d'étude en littéracie émergente ». In G. Chatelana, C. Moro & M. Saada-Robert (Éd.), *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche*. Berne : Peter Lang, p.113-136.
- SAADA-ROBERT M. & BASLEV K. (2004b). « Une microgène située des significations et des savoirs ». In C. Moro, et R. Rickenmann (Éd.), *Situation éducative et significations*. Bruxelles : De Boeck, p. 135-163.
- SARRAZY B. (1995). « Le contrat didactique. Notes de synthèse ». *Revue française de pédagogie*, vol. 112, p. 85-118.
- SAVOIE-ZAJC L. & LANARIS C. (2005). « Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire : le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 2, p. 297-316.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1986). *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse de sciences de l'éducation, université de Genève.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1997). « Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles ? ». *Skholé, Cahiers de la recherche et du développement*, vol. VII, p.102-134.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. & LEUTENEGGER F. (2002). « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire ». In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 227-251.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L., LEUTENEGGER F. & MERCIER A. (1999). « Interactions didactiques dans l'apprentissage des « grands nombres » ». In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (Éd.), *Apprendre dans l'interaction*. Presses Universitaires de Nancy et Publications de l'Université de Provence, p.301-328.
- SENSEVY G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- SENSEVY G., MERCIER A. & SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2000). « Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20 ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. XX, n° 3, p. 264-304.
- TARDIF J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.
- VON LEHMEN-KOCH C. A. (1993). *Attitudes of K-6 Teachers towards Invented Spelling*. Recherche technique, Ohio.
- VYGOTSKI L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.