

## Concevoir et mettre en œuvre des séances fondées sur des corpus d'enseignement et des productions écrites dans le cadre du mémoire de Master MEEF premier degré : quels enjeux pour la formation en didactique du français ?

---

Agnès Furman

Laboratoire Lidilem

Université Grenoble Alpes

*Pour citer cet article* : Furman A. (2024). Concevoir et mettre en œuvre des séances fondées sur des corpus d'enseignement et des productions écrites dans le cadre du mémoire de Master MEEF premier degré : quels enjeux pour la formation en didactique du français ? *Scolagram* 11. Novembre 2024. Enjeux des corpus en didactique de la grammaire pour la formation des enseignants. [https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content\\_page/item/1351-concevoir-et-mettre-en-oeuvre-des-activites-fondees-sur-des-corpus-d-enseignement-et-des-productions-ecrites-dans-le-cadre-du-memoire-de-master-meef-premier-degre-quels-enjeux-pour-la-formation-en-didactique-du-francais](https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/1351-concevoir-et-mettre-en-oeuvre-des-activites-fondees-sur-des-corpus-d-enseignement-et-des-productions-ecrites-dans-le-cadre-du-memoire-de-master-meef-premier-degre-quels-enjeux-pour-la-formation-en-didactique-du-francais)

**Résumé** : Les enjeux pour la formation en didactique du français sont interrogés dans cet article par une étude de cas portant sur la conception et la mise en œuvre de séances de langue par des étudiantes en Master MEEF premier degré, dans le cadre de leur mémoire de recherche. En ayant accès à la genèse des mémoires de ces étudiantes, nous disposons de différents types de corpus : le corpus constitué par leurs écrits réflexifs (les mémoires ; les écrits intermédiaires de travail ; les écrits professionnels de préparation des séances), qui sont autant de données qui nous éclairent sur les processus de formation et de professionnalisation ; les corpus d'enseignement conçus pour les besoins de leurs séances, et les corpus d'apprenants qu'elles ont recueillis. L'analyse de ces données montre que les étudiantes ont amorcé une réflexion sur les processus d'apprentissage de leurs élèves, notamment sur leur rythme d'apprentissage, sur le coût cognitif du transfert de connaissances orthographiques et grammaticales dans les productions écrites, ou sur la posture de l'enseignant. Mais cette analyse montre aussi que des tensions et des résistances perdurent, qui témoignent de représentations bien ancrées sur l'enseignement de l'orthographe et de la production écrite. Les étudiantes semblent alors se décentrer des processus d'apprentissage de leurs élèves pour se concentrer davantage sur elles-mêmes et sur ce qu'elles pensent que l'on attend d'elles ou leur représentation du texte idéal. Dans une perspective de formation, il s'agit alors de former les étudiants à l'analyse d'un corpus d'apprenants, en variant les angles d'analyse ; de les entraîner à focaliser leur attention sur l'enseignement /apprentissage d'un fait de langue en veillant à ce qu'ils ne placent pas les élèves en situation de surcharge cognitive.

**Mots-clés** : Formation des enseignants ; École primaire ; Didactique du français ; Orthographe ; Production d'écrits ; Corpus d'enseignement ; Corpus d'apprenants ; Mémoire ; Écrit réflexif.

## Introduction

---

La formation en Master MEEF à l'INSPE impose aux étudiants de rédiger un mémoire fondé sur un travail de recherche mis en œuvre lors de leur première année de Master. Elle se dote ainsi d'une démarche réflexive sur le métier d'enseignant, qui permet aux étudiants d'interroger leurs choix didactiques et pédagogiques, une fois ceux-ci éprouvés sur le terrain. À la fois écrit de recherche et écrit de formation, le mémoire de Master MEEF possède cette spécificité de permettre d'observer « les modes d'utilisation (et non seulement les modes d'acquisition) des savoirs fraîchement acquis par les étudiants » (Delarue-Breton, 2022, p. 150). Le mémoire nécessite de constituer un corpus sur lequel les étudiants pourront fonder leurs analyses. Cela suppose qu'ils adoptent « la posture de recherche qu'implique la constitution d'un corpus, c'est-à-dire construisent leur objet d'observation en le référant à des travaux antérieurs et à un cadre théorique. » (Elalouf *et al.*, 2012, p. 383).

Parmi les questions de recherche formulées lors de la formation initiale en didactique du français se pose celle de l'articulation entre étude de la langue et production écrite. Nous savons que les interventions des enseignants sur les écrits d'élèves se focalisent majoritairement sur les infractions aux normes linguistiques (Halté, 1984 ; Pilorgé, 2010 ; Garcia-Debanc, 2018 ; Mazziotti, 2020). Mais souligner les erreurs d'un texte n'a que peu d'intérêt pour les élèves s'ils ne sont pas accompagnés dans la lecture de ces interventions, et surtout s'ils ne sont pas dotés de savoirs et d'outils qui leur permettent de procéder à une analyse réflexive de leurs propres textes. Il s'agit alors d'une part de construire des connaissances sur la langue, d'autre part de mobiliser ces connaissances lors de la production d'écrits. Il est désormais convenu de l'importance de mobiliser chez les élèves une activité de conceptualisation et de raisonnement grammatical, s'appuyant sur une métalangue précise, qu'il est alors possible de solliciter au moment de l'écriture ou pendant la phase de révision (Nadeau et Fisher, 2006 ; Marmy-Cusin, 2017). Cependant, exercer une telle vigilance sur la langue lors de la production de texte suppose une habitude à ce raisonnement, et un guidage de l'enseignant tant que certaines procédures ne sont pas automatisées. La production écrite étant une activité éminemment complexe, qui met en jeu différents types de contraintes linguistiques et psycholinguistiques (Plane *et al.*, 2010), il est nécessaire d'intervenir de manière séquentielle mais néanmoins articulée sur les différentes composantes de l'écriture (Plane, 2013).

Nous présentons ici une étude de cas qui s'appuie sur les travaux de quatre étudiantes en Master MEEF premier degré dans le cadre de leur mémoire, toujours en cours de rédaction. Cette étude s'intéresse, au niveau intra-phrastique, à l'enseignement de l'accord sujet-verbe et de l'accord au sein du groupe nominal au CE1 et au CM2. Le travail de recherche mené par les étudiantes permet de recueillir deux types de corpus. Le premier type de corpus, le corpus d'enseignement, permet aux élèves, alors dans une posture d'observateur d'un fait de langue, d'émettre des hypothèses et des raisonnements d'ordre grammatical (Cogis, 2005 ; Brissaud et Cogis, 2011). Ce corpus est construit par l'enseignant ou coconstruit avec les élèves de la classe, à partir de consignes précises. Le second type de corpus est celui qui, recueilli à des fins de recherche, permet de décrire un

phénomène ou encore de montrer la régularité de certains types d'erreurs (Doquet et Ponton, 2021). Nous avons demandé aux étudiantes de construire des séances de langue, dont certaines fondées sur la fabrication de corpus d'enseignement, qui ont pour objectif principal d'amener leurs élèves à exercer une vigilance orthographique lors de la production de texte. Cette vigilance orthographique s'entraîne par un dispositif de relecture ciblée, qui consiste à focaliser l'attention des élèves sur un fait de langue précis. Ceux-ci matérialisent cette attention par l'outil des balles d'accord (Brissaud et Cogis, 2011) et procèdent à une correction<sup>1</sup>, s'ils l'estiment nécessaire, dans une couleur différente. Par ce dispositif, préconisé par les programmes du cycle 2 au cycle 4, nous accédons à des traces de réflexion des élèves sur leurs textes, et nous pouvons questionner ces traces afin d'essayer d'approcher le raisonnement orthographique des élèves (Brissaud et Cogis, 2011 ; Furman, 2023).

Cette étude s'intéresse à la formation initiale des étudiants en Master MEEF premier degré, lors de laquelle le défi consiste à « outiller les étudiants de concepts pour penser leur pratique, au sein de dispositifs qui créent des liens entre les apports universitaires et les stages afin de favoriser l'intégration des différents types de savoirs nécessaires à la profession enseignante » (Jacquin, 2022). Les objectifs de formation sont ici de transmettre aux quatre étudiantes de notre étude des concepts et des dispositifs didactiques pour l'enseignement de la grammaire et pour l'enseignement de l'écriture, de les accompagner dans la mise en œuvre des séances qu'elles ont construites et de les amener à interroger leur pratique débutante à l'aide des corpus d'apprenants produits par leurs élèves.

La démarche réflexive exigée par l'écriture d'un mémoire est un exercice délicat pour les étudiants qui passent du statut d'enseignant lorsqu'ils conçoivent et mettent en œuvre des séances d'enseignement, à celui d'étudiant évalué lors de l'écriture de leur mémoire, qui devient alors un outil d'auto-formation (Plane, 2008). Le fait d'avoir accès à la genèse des mémoires des quatre étudiantes nous permet de nous interroger sur leur degré de réflexion : la conception des séances, leur mise en œuvre et leur exploitation dans le cadre d'un mémoire de recherche montrent-elles chez ces étudiantes une amorce de réflexion sur les processus d'apprentissage de leurs élèves ?

Après avoir présenté le cadre théorique dont ont bénéficié les étudiantes pendant leur formation, ainsi que le cadre méthodologique, nous distinguerons d'une part, ce qui, selon nous, montre une amorce de réflexion des étudiantes sur les processus d'apprentissage de leurs élèves, notamment dans la conception des séances, et dans les ajustements effectués en cours de séance, d'autre part, les tensions et les résistances qui témoignent de représentations bien ancrées sur l'enseignement de l'orthographe et de la production d'écrit.

---

<sup>1</sup> Le terme *correction* est entendu dans le sens rappelé par D. Bessonnat : « confronter le texte à une norme et rétablir la version conforme à ladite norme » (Bessonnat, 2000, p.7).

## 1. Cadre théorique et méthodologie

---

Nous savons qu'il est difficile d'approcher les dynamiques à l'œuvre lorsque les étudiants deviennent professionnels, tant la tâche est rendue complexe par la multiplicité des contextes dans lesquels cette transformation a lieu (Dolz et Gagnon, 2018). Si nos quatre étudiantes, que nous appellerons Élise, Julie, Aurélie et Hélène pour préserver leur anonymat, sont issues de divers parcours universitaires (Aurélie et Julie ont une licence de Lettres modernes, Élise une licence de Sciences de la Vie et de la Terre et Hélène une licence de Sciences de l'éducation), elles ont en commun d'être AED en préprofessionnalisation<sup>2</sup> pour la troisième année au moment où elles commencent leur Master MEEF. Au moment de la mise en œuvre des séances conçues dans le cadre de leur mémoire de recherche, elles avaient la responsabilité d'une classe une journée par semaine, le vendredi. Avant cette expérience, aucune d'elles n'avait eu la responsabilité de l'enseignement du français.

Elles sont réparties par binômes au sein d'une même école de l'agglomération grenobloise, dans des classes différentes. Les étudiantes formant un binôme travaillent sur un sujet commun pour leurs mémoires, mais les séances sont construites en fonction des classes dont elles ont la responsabilité. Élise et Hélène ont été affectées dans une école classée en éducation prioritaire, chacune auprès d'une classe de CE1. Elles ont travaillé les accords au sein du groupe nominal avec leurs élèves. Julie et Aurélie ont été affectées dans une école hors éducation prioritaire, Julie auprès d'une classe de CM2 et Aurélie auprès d'une classe de CE1. Elles ont construit une séquence qui traite de l'accord sujet-verbe.

Nous avons recueilli des données de natures différentes : les mémoires, toujours en cours de rédaction, mais aussi des écrits intermédiaires de travail rédigés par les étudiantes. Ces écrits intermédiaires sont des paragraphes disparates, qui répondent à des questions que nous leur avons posées afin non seulement de lancer le processus d'écriture mais aussi d'avoir accès à des éléments qu'elles n'ont pas spontanément mentionnés elles-mêmes, par exemple le déroulement d'une séance qui s'est principalement effectuée à l'oral. Nous disposons aussi des écrits professionnels de préparation des séances : les progressions de séquence, les activités prévues, les consignes des différents exercices dont les consignes d'écriture et de relecture ciblée. Pour certaines d'entre elles, nous avons également accès à des affiches construites avec les élèves et des traces écrites produites lors des phases d'institutionnalisation. Les étudiantes ont également récolté les copies d'élèves qui forment un corpus d'apprenants dont elles peuvent tirer des enseignements dans le cadre de leur mémoire : les classements produits lors des séances fondées sur des corpus d'enseignement ; les phrases dictées du jour ; les exercices ciblés ; les exercices de transformation ; les textes produits par les élèves avec les traces de

---

<sup>2</sup> Les assistants d'éducation en préprofessionnalisation sont formés à la pratique professionnelle dès la deuxième année de licence. D'abord en observation en licence 2, ils sont susceptibles d'animer des séances sous la responsabilité de l'enseignant titulaire en licence 3 et peuvent concevoir et mettre en œuvre leurs séquences d'enseignement à partir du Master 1

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/apres-une-licence-1-la-preprofessionnalisation-79>

vigilance orthographique liées au dispositif de relecture ciblée<sup>3</sup>.

Les étudiantes ont reçu le même apport théorique dans le cadre de leur formation à l'INSPE. Les travaux de recherche qui leur ont été présentés ont en commun de privilégier l'observation de la langue et la construction du système langagier par les élèves, avec cet objectif de l'enseignement de la grammaire à l'école qui correspond à la maîtrise des normes en vue de développer des compétences en compréhension et en production orale et écrite (Dolz, Abouzaïd et Marmy-Cusin, 2018). Pour amener les élèves à exercer une vigilance orthographique, plusieurs dispositifs didactiques existent dont l'efficacité est reconnue : les corpus d'enseignement (Cogis, 2005 ; Brissaud et Cogis, 2011) qui permettent d'entrer dans l'étude d'un fait de langue par l'observation et le classement ; les « phrases dictées du jour » (Cogis, 2005 ; Fisher et Nadeau, 2012) qui entraînent le raisonnement métalinguistique. Davantage en lien avec la production de texte, les étudiantes ont aussi pris connaissance du dispositif du « brouillon collaboratif » dont l'objectif consiste à « alléger la charge cognitive de la mise en texte à venir et libérer de la disponibilité pour le contrôle orthographique de l'écriture en cours » (Geoffre, 2016, p. 58) ainsi que de la séquence didactique dite « intégrée » ayant une structure « en boucle » qui inclut entre deux productions de textes du même genre « plusieurs tâches spécifiques portant sur des composantes de l'orthographe particulièrement pertinentes pour la production en question » (Allal, 2018).

Après avoir pris connaissance de ces différents dispositifs didactiques, les étudiantes ont construit leur séquence en binômes, chacune adaptant les séances en fonction des spécificités de sa classe. L'accompagnement de la tutrice sur le terrain différait selon les étudiantes. Par exemple, pour les deux étudiantes qui exerçaient dans la même école en éducation prioritaire, Hélène et Élise, toutes deux en CE1, le contexte n'est pas tout à fait le même. Hélène intervenait seule auprès d'une classe de quinze élèves. Elle rapporte n'avoir eu quasiment aucun échange avec l'enseignante titulaire de la classe, et avoir dû déterminer ce qu'étudiaient les élèves les autres jours de la semaine à partir des traces écrites inscrites sur leurs cahiers. Élise, pourtant AED dans la même école, a vécu une autre expérience : elle était en co-enseignement dans une classe où étaient affectées deux enseignantes pour vingt-et-un élèves. Affectée dans cette école pour la troisième année, elle connaissait bien l'équipe et elle échangeait régulièrement avec sa tutrice qui lui a fait des retours sur la construction de sa séquence et lui a indiqué en amont des exercices proposés si les élèves étaient, selon elle, en capacité de les effectuer. La classe dont elle avait la responsabilité était déjà habituée par l'enseignante titulaire aux dictées négociées et à raisonner sur la langue. Ces différences notables au sein d'une même école sont une des raisons pour lesquelles il est difficile d'évaluer les effets de la formation qui dépend aussi des apports des différents acteurs du terrain lors de la pratique du métier.

---

<sup>3</sup> Pour l'exploitation de l'ensemble de ces données, nous disposons du consentement éclairé des quatre étudiantes. Les étudiantes ont en leur possession l'accord écrit des parents d'élèves pour le recueil et l'analyse des écrits de leurs élèves.

## **2. Une amorce de réflexion sur les processus d'apprentissage des élèves**

---

En prenant connaissance des écrits réflexifs des quatre étudiantes, nous accédons à différents types d'informations : la manière dont elles ont pensé et construit les séances, avec les objectifs et les attendus, mais aussi la manière dont celles-ci se sont déroulées, les réactions en classe et les réflexions issues de l'analyse du corpus d'apprenants et de la pratique du métier. Ces données nous donnent des indices sur le processus de formation et de professionnalisation, et témoignent d'une amorce de réflexion sur les processus d'apprentissage de leurs élèves que ce soit dans l'anticipation des difficultés que ceux-ci seraient susceptibles de rencontrer, les ajustements effectués en cours de séance, ou un changement de posture dans l'évaluation des textes des élèves.

### **2.1. L'anticipation des difficultés lors de la construction des séances fondées sur des corpus d'enseignement**

Afin d'accompagner les élèves dans la découverte ou la remobilisation de connaissances sur l'accord au sein du groupe nominal ou l'accord sujet-verbe, les quatre étudiantes ont débuté leur séquence par une séance qui s'appuie sur l'observation de corpus. Tous les élèves, dans les trois classes de CE1 et dans la classe de CM2, découvraient cet exercice de classement fondé sur un corpus de mots ou de phrases apporté par l'enseignante.

Les écrits réflexifs des étudiantes nous renseignent sur l'élaboration de ces séances fondées sur les corpus d'enseignement. Ils témoignent d'une véritable réflexion, aux niveaux didactique et pédagogique. Cette réflexion est visible par les objectifs d'apprentissage qu'elles ont fixés, l'importance accordée à l'emploi d'une métalangue grammaticale précise, l'anticipation des difficultés d'ordre linguistique que les élèves pourraient rencontrer, mais aussi par le soin apporté à la constitution des groupes.

Par exemple, Aurélie a choisi de faire réfléchir ses élèves de CE1 à partir d'un corpus de verbes au présent de l'indicatif à la deuxième personne (P2) et à la troisième personne (P3). Les mêmes verbes ont été proposés à la P2 et à la P3 (*pars/part ; manges/mange*). L'objectif qu'elle a fixé pour ce classement était de distinguer les formes à la P2 et à la P3 (ANNEXE 1). Elle précise dans son mémoire les avoir sélectionnés parce qu'il s'agit de verbes fréquents et qu'ils seront réemployés dans d'autres exercices tout au long de la séquence, notamment dans un exercice d'écriture où il s'agira de rédiger un dialogue entre deux personnages qui se tutoient. Elle précise aussi qu'elle a conscience des difficultés que représentent ces formes par leur homophonie et leurs désinences inaudibles à l'oral.

Les deux étudiantes qui ont travaillé avec leurs élèves sur les accords au sein du groupe nominal, Élise et Hélène, ont construit un corpus commun pour chacune des classes de CE1. Elles écrivent avoir souhaité entrer dans la séquence en réactivant des connaissances sur la marque flexionnelle -s du pluriel des noms, en précisant avoir pris soin de sélectionner des noms qui ne posaient pas, selon elles, de difficultés aux élèves

pour la lecture et la compréhension<sup>4</sup>. Elles ont alors constitué un corpus composé de groupes nominaux au singulier et au pluriel et le classement qu'elles en attendaient était de les distinguer selon ce critère de nombre (ANNEXE 2). Élise et Hélène insistent dans leurs écrits sur l'attention qu'elles portent au fait de laisser les élèves raisonner et émettre des hypothèses en employant une métalangue grammaticale. Elles donnent ainsi pour objectifs à leur première séance : « raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal » et « utiliser les mots "pluriel", "singulier", "nom" et "déterminant". » Cette habitude à l'emploi de la métalangue au service du raisonnement grammatical est davantage considérée et encouragée par les étudiantes que le résultat lui-même. Elles précisent ainsi dans leur mémoire : « du moment que les groupes peuvent justifier leur classement, nous ne considérons pas le classement faux. ». Cette phrase témoigne d'une réflexion sur la posture de l'enseignante qui n'est pas là seulement pour valider ou invalider une réponse donnée, mais davantage pour accompagner l'élève dans son raisonnement et dans l'acquisition de connaissances nouvelles.

Les différents écrits de préparation des séances montrent une réflexion sur la progressivité des notions enseignées. Ainsi, Élise et Hélène ont voulu dans un premier temps réactiver les connaissances des élèves sur la marque -s du pluriel, avant d'amener la marque -e du féminin, d'abord audible, dans une séance sur corpus menée ultérieurement (ANNEXE 3).

Au niveau pédagogique, une réflexion a été menée sur la constitution des groupes d'élèves qui auront à réfléchir ensemble à partir des corpus proposés. Toutes les étudiantes écrivent avoir formé des groupes hétérogènes en termes de niveau scolaire. Élise et Hélène ont aussi souhaité respecter une parité filles/garçons au sein de chaque groupe.

Les mémoires des étudiantes ainsi que l'observation de leurs écrits professionnels de préparation montrent les réflexions qui ont été menées pour chacun des exercices proposés. Nous accédons ainsi au raisonnement qui précède la fabrication des corpus proposés aux élèves, aux objectifs d'apprentissage, aux classements visés, à la logique de progression de leur séquence, aux difficultés attendues des élèves. Cependant, malgré tout ce que les étudiantes ont anticipé, des obstacles sont apparus lors de la mise en œuvre des séances dans les classes, qui les ont conduites à ajuster ce qu'elles avaient initialement prévu, voire à y renoncer.

---

<sup>4</sup> Cette impression subjective des étudiantes peut se vérifier grâce à la base de données lexicales Manulex qui fournit les fréquences d'occurrences de mots calculées à partir d'un corpus de 54 manuels scolaires. <https://www.manulex.org/fr/home.html>. Nous avons consulté les listes de fréquence de mots pour les niveaux CP et CE1. Les étudiantes ont soumis à l'observation des élèves 35 noms communs et 10 adjectifs dans leurs formes féminine et masculine. Dans la liste de fréquence Manulex CP-CE1, seuls 4 de ces noms n'apparaissent pas (*serpent* ; *parent* ; *pomme* et *porte*) ainsi que 2 adjectifs (*maladroit* et *étonnant*).

## 2.2. Les ajustements lors de la mise en œuvre des séances d'enseignement

Demander aux étudiantes de focaliser l'attention des élèves sur un fait de langue précis entraîne une plus grande attention des étudiantes elles-mêmes sur ce fait de langue. Leurs écrits réflexifs témoignent d'une écoute attentive de leurs élèves au moment où elles leur demandent de raisonner sur les notions grammaticales étudiées. Cette écoute leur permet d'ajuster éventuellement les consignes et les explications, ou bien elle entraîne le renoncement à ce qu'elles avaient initialement prévu. Elle ouvre aussi aux étudiantes la possibilité de questionner la teneur de leur enseignement.

Malgré tout le soin apporté à leur préparation, les séances fondées sur des corpus d'enseignement ne se sont pas déroulées comme elles l'avaient prévu. En effet, comme nous pouvions nous y attendre, les élèves ont eu tendance à procéder à un classement d'ordre sémantique (Beumanoir-Secq, 2018). Lorsque le classement attendu était de distinguer les groupes nominaux selon le nombre, les élèves ont réalisé des classements du type "objets" ou "animaux". Ou bien, lorsque le classement attendu était de distinguer les verbes selon la marque de personne 2 ou 3, les élèves ont mis ensemble le même verbe conjugué aux deux personnes (ANNEXE 4). Ces classements ont alors conduit les étudiantes à s'interroger sur la manière dont elles allaient pouvoir diriger l'attention des élèves sur la dimension morphologique des mots soumis aux élèves, "sans trop en dire". Par exemple, pour les groupes nominaux, Élise et Hélène rapportent avoir encouragé les élèves à faire attention aux « types de mots » et leur ont fait remarquer qu'il y en avait deux. La notion de nombre a alors été approchée par les élèves à partir de l'observation des déterminants. Afin de les amener à porter leur attention sur la morphologie verbale, Aurélie a, quant à elle, demandé à ses élèves de regarder les terminaisons. Les étudiantes ont réalisé par elles-mêmes l'écart entre ce qu'elles pensaient réalisables d'emblée par leurs élèves, et le véritable début de leur cheminement dans le raisonnement d'ordre grammatical. Elles ont alors procédé en cours de séance à un guidage afin de les orienter dans ce raisonnement. En lisant ce que les étudiantes rapportent de cette expérience, nous entendons à la fois un renoncement à une forme d'idéal qu'elles attendaient de cet exercice, mais aussi la capacité à écouter les élèves, à ajuster les consignes pour les guider vers l'observation de la morphologie verbale ou nominale, en essayant de toujours laisser le plus possible libre cours aux hypothèses des élèves.

Il est arrivé aussi qu'elles doivent entièrement renoncer à une séance qu'elles avaient préparée. Ce fut le cas pour Aurélie qui, lors de sa quatrième séance, avait prévu un corpus d'enseignement dont l'objectif était d'observer la régularité de la marque *-nt* de la sixième personne des verbes au présent de l'indicatif, et les différences qui existent ou non au niveau de la base verbale entre la P3 et la P6. Le corpus constitué par Aurélie ne comprenait que des verbes à la P6 (ANNEXE 5). Elle s'attendait à ce que les élèves mobilisent leur mémoire afin de faire des liens entre ces formes à la P6 et celles à la P3 étudiées lors des séances précédentes, et de distinguer les formes homophones de celles qui ne le sont pas. Évidemment, les élèves n'ont pas été en mesure de procéder à ces rapprochements et ils n'avaient de toute façon pas les moyens logistiques de montrer les ressemblances et les différences entre les verbes à ces deux personnes puisqu'ils ne



disposaient pas d'étiquettes de verbes à la P3. Le classement attendu n'a pas pu se faire, et la séance a été abandonnée. Aurélie a reconnu dans son mémoire que son corpus n'était pas construit de manière que les élèves puissent s'en saisir.

Les tâtonnements et les ajustements en cours de séance, les renoncements mêmes, aux moments où, en classe, les tâches préparées en amont ne fonctionnent pas, ou pas exactement comme prévu, font partie nous semble-t-il du processus de professionnalisation. Il revient alors aux formateurs d'accompagner les étudiants pour qu'ils ne sentent pas découragés et pour qu'ils reconnaissent l'intérêt du travail effectué, même si celui-ci n'est pas exploitable en l'état.

Nous avons rapporté plus haut l'attention assumée des étudiantes à la métalangue grammaticale employée par les élèves. Élise et Hélène, qui travaillent sur les accords au sein du groupe nominal, rapportent toutes deux dans leur mémoire une expérience similaire, vécue avec chacune de leur classe : selon elles, lorsque les élèves justifiaient leurs choix de classement ou l'orthographe employée dans les dictées ciblées, ils ne mobilisaient quasiment jamais le mot « singulier », contrairement à celui de « pluriel », que ce soit dans les discussions à l'intérieur des groupes ou lors des échanges en classe entière. Nous comprenons la limite des explications d'ordre sémantique pour approcher la notion de nombre nominal, souvent amenée par la référence à la pluralité, ce qui amène des explications du type « on met un -s parce qu'il y en a plusieurs », ce qui, dans les exemples travaillés dans les deux classes de CE1 peut se vérifier. Cependant, le fait d'avoir constaté que les élèves n'employaient pas le terme « singulier » a conduit les étudiantes à commencer à s'interroger sur l'enseignement de la notion de nombre nominal ainsi que sur ce qui serait susceptible de poser des difficultés aux élèves. Il apparaît ici une amorce de réflexion sur les rythmes d'apprentissage des élèves, née de la pratique du métier et de la posture d'écoute qu'elles ont adoptée pour ce travail. Ce va-et-vient entre la pratique du métier sur le terrain et les cours à l'INSPE est un levier intéressant pour la formation. L'attention des étudiantes à la métalangue employée par les élèves est issue de leur appropriation des travaux et des dispositifs didactiques qui leur ont été apportés lors de leur cursus universitaire, et elles étoffent en retour cette même formation par les questions nées de leur pratique du métier.

### **2.3. Une moindre intervention sur les textes des élèves**

Les écrits réflexifs des étudiantes témoignent aussi d'une réflexion portée sur le corpus d'apprenants constitué par les textes de leurs élèves. En amenant les élèves à exercer une vigilance sur un fait de langue, elles sont alors en mesure de réaliser l'effort que cette attention coûte aux élèves en situation de production de texte. Ce fut le cas d'Hélène pour laquelle nous avons noté une évolution concernant ses interventions dans les textes des élèves. Nous disposons en effet de textes produits par les élèves avant la mise en œuvre de la séquence construite dans le cadre du mémoire de recherche. Sur ces textes, Hélène intervenait beaucoup afin de rétablir certaines normes orthographiques. Nous pouvons y lire aussi des appréciations plus générales, des annotations de type « B », « AB », « TB » dont on a des difficultés à percevoir à quels critères de réussite ils renvoient (ANNEXE 6). Une fois l'expérimentation lancée, on observe non seulement des traces de vigilance des

élèves d'ordre linguistique, mais aussi une évolution des pratiques du côté de l'étudiante qui n'intervient plus directement sur les textes d'élèves (ANNEXE 7). Hélène a écrit dans un de ses écrits intermédiaires de travail :

*« Lorsque je me suis lancée dans les premières productions d'écrit, je ne savais pas comment corriger. Je voulais tout corriger : orthographe, ponctuation, accords... ce qui créait des copies essentiellement roses, couleur de ma correction. Le but était de rendre un travail qui dès le départ était nécessairement imparfait au vu de leur niveau, de la REP. Et de le rendre parfait comme on pourrait l'attendre d'un lycéen ou d'un adulte. Puis j'ai compris qu'on ne pouvait pas tout évaluer. J'ai concentré mon travail sur les groupes nominaux, travail qui lui aussi a été échelonné : repérer le nom ; repérer le groupe déterminant et nom ; aborder des groupes nominaux plus complexes avec l'adjectif. »*

Ce retour d'Hélène nous renseigne sur l'évolution de sa pratique et de sa posture dans son processus de formation et de professionnalisation. Elle dit qu'elle intervenait beaucoup et directement sur les textes car elle ne savait pas au fond sur quels éléments du texte intervenir. Elle prend conscience que l'on ne peut évaluer que ce que l'on enseigne, et que le transfert de nouvelles connaissances en situation de production de texte est très coûteux pour l'élève. Elle dit aussi son désir initial du « texte parfait » qui rejoint le « texte attendu virtuel » de Pilorgé (2010).

Ce texte virtuel, idéalisé, semble à l'origine de tensions et de résistances des étudiantes lors de la mise en œuvre de leurs séances telles qu'elles les avaient pourtant conçues, et lors de l'évaluation des productions de leurs élèves.

### **3. Des résistances qui témoignent de représentations bien ancrées sur l'enseignement de l'orthographe et de la production de texte**

---

Lorsqu'elles ont débuté leur formation pour devenir professeures des écoles, les étudiantes avaient déjà un certain nombre de représentations sur l'enseignement de l'orthographe et de la production écrite, issues probablement de leur propre expérience d'élèves et, pour celles qui nous occupent, de leur expérience en tant qu'AED en préprofessionnalisation. Ces représentations, notamment celles portant sur ce à quoi devrait ressembler un texte d'élève abouti, ou les traces écrites du cahier, semblent parfois en contradiction avec les objectifs d'apprentissage initialement prévus en début de séquence.

### **3.1. Les représentations d'un texte "bien écrit" : une focalisation sur des composantes de la production d'écrit autres que ceux initialement annoncés aux élèves**

Les quatre étudiantes ont fait produire des textes à leurs élèves à plusieurs moments de leur séquence. Ces activités d'écriture sont autant d'opportunités pour les élèves d'exercer une vigilance orthographique sur le fait de langue étudié au cours de la séquence.

Aurélie, par exemple, a consacré quatre séances à des productions écrites sur les neuf séances que compte sa séquence, dont l'objectif principal est de travailler l'accord du verbe avec le sujet aux personnes 2 et 3 du présent de l'indicatif. Elle introduit assez tôt dans sa séquence une consigne d'écriture qui demande aux élèves de rédiger une recette de cuisine à la deuxième personne : « Écris trois étapes d'une recette de cuisine à ton ami en utilisant trois verbes différents. » Elle rapporte dans son mémoire avoir rapidement constaté que les élèves ne parvenaient pas à répondre à cette consigne et qu'ils avaient tendance à employer majoritairement les verbes « faire » et « mettre ». Elle a alors décidé de reprendre cette séance, en prenant soin alors d'apporter aux élèves des verbes fréquemment employés dans les recettes de cuisine. Cette liste de verbes, ainsi que des amorces de phrases possibles, restent affichées au tableau tout au long de la séance d'écriture.

À la suite de ce travail d'écriture, Aurélie a construit avec ses élèves une affiche qui s'intitule « Les étapes pour réviser mon texte » (ANNEXE 8). Elle souhaitait que cette affiche soit disponible pour les élèves jusqu'à la fin de la séquence. Afin de lancer la réflexion sur ce que signifie un travail de révision, elle rapporte dans son mémoire avoir demandé à ses élèves : « Comment savoir si nous avons bien écrit ? ». La trace écrite sur l'affiche nous donne des indices sur les critères d'un texte « bien écrit » selon Aurélie : la lisibilité du texte et la qualité du geste graphique (« je dois être capable de me relire »), le respect des marques graphiques spécifiques de la phrase (majuscule et point ou point d'interrogation). Puis elle mentionne l'accord du verbe avec le sujet, et introduit l'outil des balles d'accord. Nous remarquons que les élèves ne disposent pas d'éléments sur cette affiche pour identifier le verbe et le sujet, alors même qu'il s'agit là de la principale difficulté qu'ils seraient susceptibles de rencontrer. Ils ont pourtant répondu à la consigne de relecture ciblée, en entourant le sujet et en faisant une balle d'accord avec la marque de personne portée par le verbe (ANNEXE 9).

La vigilance orthographique sur l'accord du verbe avec le sujet s'est exercée à d'autres moments de la séquence d'Aurélie, lors des dictées ciblées notamment. Nous pouvons considérer que les élèves ont commencé à développer une forme d'habitation à la vigilance sur ce fait de langue. La dernière production écrite aurait dû être le moyen de le vérifier. Celle-ci demandait aux élèves de rédiger un dialogue entre deux personnages qui se tutoient, à partir d'une image représentant deux enfants qui discutent. Aurélie écrit dans son mémoire qu'elle a travaillé de manière collaborative, en amenant les élèves à mettre en commun les idées. Elle les a écrites au tableau pour contribuer à alléger la phase de planification. Dans un premier temps, ils devaient écrire un dialogue en binôme. À partir d'un texte d'élèves qu'elle a trouvé particulièrement réussi, Aurélie a bâti un modèle qui insiste sur les particularités graphiques du dialogue. Elle rapporte ainsi dans un de ses

écrits intermédiaires de travail : « Un des élèves avait particulièrement bien respecté les marques graphiques : saut à la ligne, guillemets, tirets, paroles rapportées avec les incisives. Nous avons construit un modèle à partir de son texte ». À la séance suivante, les élèves étaient invités à reprendre la même consigne d'écriture, cette fois individuellement. Et Aurélie précise « en respectant les particularités du dialogue ». Nous comprenons que cette contrainte supplémentaire s'ajoute à celles, déjà exigeantes, liées à la production de texte elle-même, et à la consigne de vigilance orthographique sur l'accord sujet-verbe. Malgré ces nombreuses contraintes, les élèves ont répondu pour la majorité d'entre eux à la consigne de relecture ciblée. Sur les dix textes recueillis, seuls quatre textes ne portent aucune trace de vigilance orthographique. Pour deux élèves, les balles d'accord ont vérifié des formes verbales déjà normées, pour trois élèves, elles ont entraîné la correction de formes verbales et pour un élève, elles n'ont entraîné aucune correction (ANNEXE 10). Or, lorsqu'Aurélie est invitée à commenter ces textes d'élèves, voici ce qu'elle écrit :

*« Cela a été particulièrement difficile pour eux notamment les sauts de ligne et les guillemets. J'ai l'impression d'être passée à côté lors de la séance sur le dialogue et qu'ils n'ont pas tous compris comment fonctionnait un dialogue. C'était aussi particulièrement difficile pour moi de passer voir chaque élève afin de mieux les étayer. [...] La production écrite étant plus longue, la difficulté résidait en l'analyse de chaque phrase qui parfois était complexe et contenait plusieurs verbes. Ainsi, ils n'ont pas la plupart révisé l'entièreté de leur texte. »*

Nous avons d'abord été étonnée de lire cette focalisation d'Aurélie sur le dialogue, alors même que l'étude de la disposition graphique d'un dialogue n'apparaissait pas dans ses écrits préparatoires de travail. Il nous a semblé qu'il était parfois plus délicat de centrer l'attention des étudiantes sur un fait de langue précis que celle des élèves. Ce qui est rapporté dans cet extrait d'écrit intermédiaire de travail montre qu'elle a encore besoin d'être accompagnée dans l'analyse d'un corpus d'apprenants. Nous remarquons que cette étudiante essaye de comprendre les difficultés de ses élèves (il s'agit d'une production écrite longue, les phrases écrites sont complexes), mais elle semble avoir perdu de vue les objectifs d'apprentissage d'ordre grammatical et orthographique qu'elle avait elle-même définis. Aurélie est exigeante envers les élèves et envers elle-même, afin d'aboutir au texte virtuel attendu. Alors même que d'autres écrits témoignent d'une véritable attention au processus d'apprentissage des élèves et aux difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer, elle semble ici très attachée à la forme globale du texte qui va rester sur le papier, davantage qu'aux traces de vigilance orthographique des élèves qui existent pourtant, et qui étaient l'objectif d'apprentissage initial.

### **3.2. Des difficultés à percevoir les traces de vigilance linguistique des élèves sur leurs textes**

Cet attachement à ce qui reste sur le cahier, à « ce qui se voit » au premier abord, se perçoit aussi dans la façon dont Aurélie a analysé son corpus d'apprenants composé des dictées ciblées et des exercices de réécriture (ANNEXES 11 et 12). Elle a recueilli 72 dictées ciblées et 44 exercices de réécriture. Ces derniers consistent à modifier une

phrase en changeant un élément et en faisant toutes les transformations associées. Nous avons nous-même, sans l'étudiante, rapidement analysé les performances orthographiques au niveau de l'accord du verbe avec le sujet. Pour les dictées ciblées, nous observons des réussites et des erreurs tout à fait prévisibles : le *-t* de P3 et le *-x* de P2 pour le verbe *vouloir* n'ont pas posé beaucoup de difficultés aux élèves. Le *-nt* du verbe à la P6 est davantage marqué lorsque celui-ci n'est pas homophone de la P3, avec encore de nombreuses occurrences de la marque *-s* mise à la place de *-nt*. Les erreurs les plus fréquentes consistent en l'omission du *-s* de P2. Pour les exercices de réécriture, les résultats sont un peu différents : on note de meilleures performances sur le *-s* de P2 et davantage de difficultés pour marquer le *-t* de P3. Tout se passe comme si les élèves, concentrés à transformer la phrase initiale, n'avaient plus les ressources cognitives pour maintenir leur vigilance sur l'accord. Si nous prenons le temps de livrer des bribes d'analyse, c'est pour montrer l'intérêt du corpus recueilli par l'étudiante, aussi petit soit-il. Or, lorsque nous lui avons demandé de nous donner son analyse par écrit, elle décrit les erreurs, sans les classer, ni les expliquer. Cela nous semble parfaitement normal : l'analyse d'un corpus de textes d'élèves nécessite une formation universitaire théorique qui fait réfléchir les étudiants à partir des résultats de la recherche, par exemple sur l'acquisition par les élèves des marques flexionnelles. Cette formation théorique doit être doublée d'une formation pratique qui passe par l'entraînement sur des corpus d'écrits scolaires. Ces formations existent dans les INSPE mais elles mériteraient d'être étendues, en variant les angles d'analyse. Ce qui nous a semblé remarquable en revanche, c'est que l'étudiante mentionne pour chaque élève si celui-ci a pris ou non la « correction », terme entendu comme le fait de recopier sur son cahier la forme normée écrite au tableau après le travail de discussion sur l'orthographe en classe entière. Nous lisons ainsi sur ces écrits de travail, à côté du nom de l'élève et de la description des erreurs et réussites pour chaque phrase dictée ou transformée : « correction prise » ; « correction non prise » ; « correction mal prise. » Aurélie accorde une telle importance à cette correction que, si celle-ci n'est pas faite par l'élève, elle intervient elle-même sur son cahier pour l'écrire. Elle nous a expliqué lors d'un entretien qu'il ne fallait pas qu'il y ait de fautes dans les cahiers. Elle nous a confié penser le risque qu'il existe à laisser une erreur car les élèves seraient alors susceptibles de mémoriser une forme non normée. Nous comprenons aussi que cette inquiétude renvoie à ce que l'on pourrait penser de son sérieux en tant qu'enseignante, si elle laissait des erreurs dans les cahiers des élèves, scrutés par de nombreux yeux : ceux de l'enseignante titulaire de la classe, de l'encadrante du mémoire mais aussi des parents d'élèves.

La séquence construite par Aurélie fonctionne à bien des égards : les élèves ont raisonné sur la langue, ils ont écrit régulièrement et ont été entraînés à exercer une vigilance orthographique sur leurs écrits. Des traces de ces raisonnements existent et peuvent se prêter à nos analyses. Cependant, ses écrits réflexifs semblent montrer une plus grande inquiétude de ce que l'on va percevoir de son sérieux en tant qu'enseignante plutôt qu'une véritable analyse des réussites et besoins des élèves. Nous retrouvons chez Aurélie ce profil de l'enseignant débutant, déjà décrit par la recherche : celui qui, bien que l'on soit en mesure de percevoir dans son travail des traces d'une amorce de réflexion sur les processus d'apprentissage de ses élèves, semble encore centré sur lui (Elalouf *et al.*,

2012, p. 389). Ce qui s'explique probablement par ce double statut qui pèse sur ces jeunes enseignantes encore étudiantes, à qui l'on impose à la fois une posture professionnelle et une évaluation de leur travail à travers l'exercice du mémoire.

Ces difficultés à percevoir les traces de vigilance orthographique dans les corpus d'élèves dont dispose l'étudiante sont également perceptibles dans les écrits d'Hélène qui remarque que les élèves ne sont pas parvenus à relire leurs textes de manière ciblée. Elle note qu'ils y parviennent dans les exercices et les dictées ciblées, et lorsqu'ils travaillent en groupe, mais pas en situation de production de texte. Or, si nous observons les textes de ses élèves lors d'une séance d'écriture menée en mai (l'expérimentation ayant été lancée en janvier), nous remarquons que, sur les dix textes recueillis, sept textes portent des traces d'identification des noms et des groupes nominaux (ANNEXE 7). Un élève a porté son attention sur des mots appartenant à d'autres catégories grammaticales. Aucune de ces traces de relecture ciblée n'a entraîné de correction de la part des élèves, ce qui a probablement fait penser à Hélène que les élèves n'ont pas entraîné leur vigilance orthographique en situation de production de texte. Cependant, les traces de ces réflexions existent, encore balbutiantes certes, mais bien présentes.

## Conclusion

---

Accompagner des étudiantes dans la conception et la mise en œuvre de leur recherche dans le cadre de leur mémoire de master nous donne des éléments qui nous permettent d'approcher les dynamiques à l'œuvre dans leur processus de formation et de professionnalisation au métier de professeur des écoles. La construction des séances autour d'un fait de langue précis a permis d'abord que les étudiantes approfondissent leur formation au niveau théorique. Cette formation est perceptible par exemple lorsqu'elles rapportent les difficultés d'ordre linguistique que seraient susceptibles de rencontrer leurs élèves au moment d'aborder une nouvelle notion grammaticale et qu'elles cherchent à anticiper dans la fabrication de leurs corpus. Au niveau didactique, nous avons lu à plusieurs endroits de leurs écrits une appropriation des dispositifs dont elles ont pris connaissance en formation. Les écrits professionnels de préparation montrent qu'elles ont placé les élèves en posture d'observateur de la langue lors des séances fondées sur des corpus d'enseignement, et qu'elles mettent en place régulièrement tout au long de leur séquence des activités différentes qui permettent toutes d'exercer la vigilance orthographique des élèves. Les écrits réflexifs des étudiantes montrent l'attention qu'elles portent à l'emploi d'une métalangue grammaticale précise dont les élèves ont besoin pour raisonner et justifier les formes qu'ils ont employées dans leurs textes. Elles ont aussi démontré leur capacité à interroger le contenu de leurs séances ainsi que leurs gestes professionnels, quitte à renoncer, en partie ou entièrement, à ce qu'elles avaient initialement construit. Dans une perspective de formation, l'accompagnement des étudiants dans la construction de leurs corpus d'apprentissage ainsi que dans l'analyse de leur mise en œuvre sur le terrain, contribuerait à ce qu'ils apprennent de leurs erreurs d'enseignant débutant et à ce qu'ils ne renoncent pas à poursuivre ce travail exigeant de réflexion sur les processus d'apprentissage de leurs élèves. Par ce travail de construction et de mise en œuvre d'une séquence d'enseignement, et la réflexion imposée par

l'exercice du mémoire, les étudiantes se sont appropriées des concepts didactiques et ont évolué dans leurs croyances et leurs représentations de l'enseignement apprentissage du français (Delarue-Breton et Dolignier, 2016).

Les quatre étudiantes sont parvenues à recueillir un corpus constitué de différents types de textes d'élèves qui pourraient se prêter à des analyses de leurs performances orthographiques. Cependant, des points de résistance et de tension perdurent qui témoignent de représentations bien ancrées sur l'enseignement de l'écriture et de l'orthographe. Les premières analyses effectuées par les étudiantes sur les textes d'élèves montrent que cet exercice d'analyse de corpus d'apprenants est particulièrement délicat. Il demande un entraînement particulier et soutenu en formation, et une expertise qui devra s'affiner avec l'expérience. Les étudiantes ont encore besoin d'être accompagnées dans l'analyse d'un corpus constitué de textes d'élèves et dans leur compréhension du processus d'acquisition du système orthographique. La lecture de leurs écrits réflexifs nous donne des indices sur leurs représentations premières de l'enseignement de l'écriture et de l'orthographe, sur ce que doit être un texte abouti, "bien écrit". Ces représentations sont autant d'obstacles à la mise en œuvre d'un travail de vigilance orthographique sur un fait de langue précis, car elles obligent en quelque sorte les étudiantes à multiplier les contraintes liées aux normes linguistiques qu'elles imposent à leurs élèves et les empêchent de percevoir le travail important effectué par les élèves sur la langue.

## **Bibliographie :**

---

Allal, L. (2018). Peut-on intégrer l'enseignement de l'orthographe dans la production de textes ? *Conférence de consensus Écrire et rédiger : comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages ?* CNESCO-IFÉ.

Beaumanoir-Secq, M. (2018). *Conceptualiser les classes de mots. À la recherche d'une grammaire utile aux élèves, dans la continuité et la cohérence.* Gramm-R, Peter Lang.

Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques* 105-106, 5-22

Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Enseigner à l'école primaire. Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe.* Paris : Delagrave.

Delarue-Breton, C. & Dolignier, C. (2016). Posture « seconde » et évolution des croyances des enseignants en formation initiale : le rôle de la recherche. In Marin, B. & Berger, D. (dir.). *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015.* (pp.194-204). Paris : Réseau national des ESPE.

Delarue-Breton, C. (2022). Mémoire de master et activité dialogique des enseignants en formation : le rôle central du questionnement. In Simons, G. Delarue-Breton, C., Meunier, D. (dir.), *Formation des enseignants et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de*

*recherche : quelles dynamiques ?* (pp. 145-158). Presses universitaires de Liège.

Dolz, J. & Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Dolz, J., Abouzaid, M. & Marmy-Cusin, V. (2018). Grammaire, lexique et orthographe pour enseigner la production écrite. In Dolz, J. & Gagnon, R. (dir.) *Former à enseigner la production écrite* (pp. 265-286). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Doquet, C. & Ponton, C. (2021). Écrire de l'école à l'université : corpus, traitements, analyses outillées. Présentation. *Langue française* 211. 11-20.

Elalouf, M.-L., Beaumanoir-Secq, M., Bornaz, S., Fort, P.-L. (2012). Enjeux de la constitution de corpus dans les écrits professionnels et de recherche du master « éducation et formation » : le cas de la didactique du français. In *Les didactiques en question(s)* (pp. 382-403). Bruxelles. De Boeck.

Fisher, C. & Nadeau, M. (2012). La phrase dictée du jour et la « grammaire nouvelle » pour des progrès en orthographe grammaticale. *La lettre de l'AIRDF* 52. 31-35.

Furman, A. (2023). Vigilance orthographique et réflexion sémantique au collège. Pour une relecture ciblée des verbes en révision de texte. *Le français aujourd'hui* 223. 37-48.

Garcia-Debanc, C. (2018). Comment évaluer les écrits et les écrits de travail ? *Conférence de consensus Écrire et rédiger : comment accompagner les élèves dans leurs apprentissages ?* CNESCO-IFÉ.

Geoffre, T. (2016). Contrôle orthographique en situation de productions d'écrits. Le brouillon collaboratif au cycle 3 de l'école primaire française. In Depeursinge, M., Florey, S., Cordonier, N., Aeby Daghe, S. & De Pietro, J.-F. (Eds.). *Actes du colloque « L'enseignement du français à l'ère du numérique »*, 29, 30, 31 août 2013 (pp. 55-67). Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Halté, J.-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques* 44. 61-69.

Jacquin, M. (2022). Production de textes et analyses orales dans la formation des enseignants en langues étrangères : des genres textuels ? In Simons G. Delarue-Breton C., Meunier D. (dir.). *Formation des enseignants et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ?* Presses universitaires de Liège.

Marmy-Cusin, V. (2017). Développer des pratiques d'enseignement grammatical articulées à la production textuelle. Pistes de réflexion. In Bulea-Bronckart, E., & Gagnon, R. (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (pp. 161-183). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Mazziotti, S. (2020). Pratiques de correction des enseignants français et italiens en CE2 et en CM2 dans le cadre d'une consigne de réécriture. *7e Congrès Mondial de Linguistique Française*.

Nadeau, M. & Fisher C. (2006). *La grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner*.





Montréal QC : Gaétan Morin.

Pilorgé, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques* 145-146. 85-103.

Plane, S. (2008). La place de l'écriture dans les mémoires des enseignants stagiaires français du secondaire : un révélateur des tensions internes au processus de formation. In Dolz, J. & Plane, S. (Eds.) *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques. Actes du symposium de Sherbrooke (Québec). Colloque international REF 9 et 10 octobre 2007* (pp. 191-222). Presses Universitaires de Namur.

Plane, S., Alamargot, D. et Lebrave J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages* 177. 7-28.

Plane S. (2013). Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement. *Repères* 47. 171-196.