



**Modifier les pratiques d'enseignement
de l'orthographe au primaire**

**Effets contrastés d'une formation continue
et d'une recherche collaborative
sur l'appropriation de dispositifs didactiques**

Marielle Wyns
Haute École Léonard De Vinci

Résumé

Dans cet article, nous comparons les effets spécifiques de la formation continue et de la recherche collaborative sur l'appropriation, par des enseignants du primaire, de nouvelles pratiques d'enseignement de l'orthographe, fondées sur des principes validés par la recherche. Les verbatim collectés auprès des deux groupes d'enseignants permettent de constater les effets différenciés de ces deux modalités d'encadrement sur le développement professionnel. Notamment, les enseignants ayant participé à la recherche collaborative semblent avoir transféré de manière durable des dispositifs plus éloignés de leurs pratiques habituelles que ceux du groupe « formation continue ». La collaboration avec le chercheur-accompagnateur semble favoriser la compréhension fine des principes didactiques qui sous-tendent les activités ; les interactions entre enseignants autour d'objets didactiques concrets soutiennent l'engagement de tous les acteurs.

Mots-clés : Orthographe, didactique du français, recherche collaborative, formation continue, développement professionnel

1. Problématique

L'orthographe française, système complexe truffé de règles particulières et d'exceptions, se présente à de nombreux scripteurs comme un ensemble disparate régi par des lois arbitraires. Sa maîtrise, peu intuitive, nécessite un apprentissage long et progressif — qui peut s'avérer couteux pour certains élèves, étant donné le poids symbolique de ce domaine du savoir, souvent objet de jugement et de crispation (Binisti, 2014 ; Fayol & Jaffré, 2014).

Pour aider à surmonter les difficultés spécifiques liées à cet objet d'apprentissage, la recherche en didactique a permis de dégager des voies d'enseignement de la langue centrées sur l'apprenant et susceptibles d'aider tous les élèves à développer leurs compétences orthographiques (Fisher & Nadeau, 2014 ; Tallet, 2003). Toutefois, ces travaux percolent relativement peu dans les pratiques de classe (Brissaud, 2011), et les enseignants manifestent régulièrement leur désarroi, voire leur découragement, face au manque d'engagement des élèves, à la stagnation de leurs performances orthographiques et/ou aux difficultés qu'ils éprouvent à transférer leurs apprentissages dans leurs propres écrits.

Comment réduire cet écart entre la recherche et les praticiens ? Comment aider les enseignants à développer de nouvelles pratiques d'enseignement de l'orthographe ? Une collaboration étroite avec les acteurs de terrain est-elle susceptible de favoriser l'appropriation et le transfert effectif de propositions didactiques validées par la recherche ? L'étude que nous présentons ici est née de tels questionnements. Elle explore la question de recherche suivante : « Quels sont les effets respectifs d'une formation continue et d'une recherche collaborative sur l'appropriation de dispositifs didactiques d'enseignement de l'orthographe par les enseignants ? ». Afin d'éclairer cette question, nous avons interrogé 12 enseignants ayant bénéficié de deux dispositifs distincts d'accompagnement au changement de pratiques.

La première équipe (constituée de 9 enseignants) a été familiarisée avec des principes et outils didactiques d'enseignement de l'orthographe validés par la recherche au cours d'une formation de trois jours. Dans la seconde, après une sensibilisation d'une journée, 3 enseignantes ont élaboré avec la chercheuse/formatrice un projet de recherche collaborative dont l'objet était la co-construction, l'expérimentation, l'analyse et l'ajustement d'un dispositif intégré et progressif d'enseignement de l'orthographe pour les élèves de 10 à 12 ans (Wyns, 2018). Dans cet article, nous comparons les effets spécifiques de la formation continue et de la recherche collaborative sur l'appropriation par les enseignants des dispositifs didactiques découverts.

Dans un premier temps, nous apportons un éclairage théorique sur les principes et dispositifs didactiques d'enseignement de l'orthographe validés par la recherche, ainsi que sur les deux modalités de développement des pratiques mises en œuvre dans le cadre de notre projet : la formation continue et la recherche collaborative. Ensuite, après avoir décrit les deux groupes expérimentaux, la méthodologie de collecte et

d'analyse de données, nous présentons les résultats qui émergent de l'analyse de questionnaires et d'entretiens menés auprès des enseignants partenaires.

2. Cadrage théorique

2.1 Enseigner l'orthographe : principes et dispositifs validés par la recherche

Ces dernières décennies, la recherche en didactique de l'orthographe a mis en lumière les limites des pratiques exclusivement prescriptives, centrées uniquement sur le développement de connaissances déclaratives et faisant une large place à l'évaluation sommative — celle-ci s'avérant d'ailleurs souvent déconnectée des objets explicitement enseignés (Nadeau & Fisher, 2011). Aujourd'hui, de nouvelles perspectives se dessinent pour la classe. Ainsi, la finalité même des activités d'orthographe semble avoir évolué : il ne s'agit plus pour l'enseignant de viser le « zéro faute », mais de favoriser la gestion autonome et efficace, par chaque élève, de ses propres graphies, en développant une capacité d'« attention et de contrôle à géométrie variable, une flexibilité dans le traitement » des problèmes orthographiques (Sandon, 2010, p. 115). Dans cette perspective, sept grands principes peuvent guider l'action didactique.

- ◆ *Articuler orthographe et expression écrite*

La réflexion métalinguistique s'avère plus signifiante et efficace lorsqu'elle porte sur les textes des élèves eux-mêmes. En effet, l'articulation des activités d'orthographe avec la production d'écrits (Maillot, 2015) donne du sens au travail orthographique et favorise le transfert des apprentissages dans les écrits du quotidien.

- ◆ *Instaurer un rapport positif à l'erreur*

Lorsqu'elle n'est plus considérée comme un simple manquement par rapport à une forme normée attendue, l'erreur produite par l'élève est intéressante : elle dit quelque chose de ce qu'il a déjà compris et peut être analysée avec lui. Elle constitue une occasion d'apprendre et de comprendre son fonctionnement, ce qui augmente l'estime de soi (Cogis, 2003 ; Morin & Montesinos-Gelet, 2006).

- ◆ *(Faire) verbaliser les stratégies d'apprentissage et de relecture*

Chaque catégorie d'erreurs peut être évitée ou corrigée par des stratégies adéquates, souvent mises en œuvre inconsciemment par les élèves les plus performants, et qui gagnent à être enseignées pour permettre l'apprentissage de tous. Les activités qui permettent aux élèves de verbaliser leurs raisonnements orthographiques et de confronter leurs hypothèses contribuent au

développement de connaissances explicites sur la langue (Haas & Lorrot, 1999 ; Schillings & Neuberg, 2012).

◆ *Développer la métacognition*

Pour éviter la surcharge cognitive souvent rencontrée par les élèves lors de la correction d'un texte, il est indispensable d'amener chacun à mobiliser prioritairement les stratégies les plus efficaces pour lui. Pour atteindre cet objectif, il est essentiel que chacun identifie ses propres besoins. C'est pourquoi des évaluations formatives et des activités métacognitives gagnent à être proposées régulièrement (Cogis, 2003).

◆ *Proposer des activités cognitivement stimulantes*

Les situations d'apprentissage qui permettent l'exercice de la pensée développent la conscience métalinguistique et favorisent la construction de connaissances explicites — tant procédurales que déclaratives — sur la langue. Les situations problèmes, qui amènent les élèves à opérer des manipulations et à mettre en œuvre des stratégies de résolution, ont des effets positifs sur l'appropriation de la norme et sur le développement de démarches méthodiques (Nadeau & Fisher, 2011 ; Tallet, 2003).

◆ *Accompagner les élèves*

L'enseignant, interlocuteur privilégié, en assumant alternativement les rôles de l'expert et de l'accompagnateur, peut observer les raisonnements des élèves, faire évoluer leurs représentations sur la langue et leurs démarches, stimuler leur motivation (Schillings & Neuberg, 2012). Cela implique, de la part de l'enseignant, l'adoption d'une posture non normative et de gestes d'accompagnement favorables à l'instauration d'un climat d'apprentissage et de verbalisation. Concrètement, lorsqu'il adopte une posture d'accompagnement, « le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. [...] Il évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 40).

◆ *Présenter l'orthographe comme un système*

L'enseignement de l'orthographe, plutôt qu'à se focaliser sur les particularités de la langue française, gagne à présenter celle-ci comme un système structuré et cohérent, en mettant prioritairement en lumière ses règles de fonctionnement (Fayol & Jaffré, 2014). Les activités de classement notamment, permettent de sérier les problèmes orthographiques et augmentent la contrôlabilité des tâches (Brissaud & Cogis, 2011).

Fondés notamment sur ces principes, plusieurs dispositifs ont montré leur efficacité, notamment pour les élèves les plus faibles. C'est le cas de différentes formes de dictées coopératives conçues comme des outils d'apprentissage : la dictée dialoguée — ou dictée 0 faute — (Arabyan, 1990 ; Fischer & Nadeau, 2014), au cours de laquelle l'enseignant s'arrête après chaque phrase dictée afin de laisser aux élèves le temps d'en négocier collectivement les graphies ; l'atelier de négociation graphique (Haas & Lorrot, 1999), où les élèves sont invités à argumenter leurs choix orthographiques en s'appuyant sur leurs connaissances ; le rituel quotidien de la phrase dictée du jour (Brissaud & Cogis, 2011), au cours duquel, après une première étape de dictée individuelle, l'enseignant compile au tableau toutes les graphies possibles de chaque mot proposées par les élèves, afin de permettre la discussion et le choix concerté de chaque forme. Le chantier d'orthographe (Cogis, 2005) permet quant à lui d'aborder une problématique orthographique ciblée, et de développer la réflexion métalinguistique des élèves en s'appuyant sur l'observation d'exemples concrets. Enfin, la construction d'un classement d'erreurs avec les élèves (Brissaud & Cogis, 2011 ; Wyns, 2018), qui repose sur le repérage d'invariants dans des énoncés erronés, constitue un instrument de structuration intellectuelle, dans la mesure où il permet aux élèves de se représenter la langue comme un système cohérent ; il développe également la métacognition, dans la mesure où, une fois les catégories d'erreurs déterminées, l'élève peut identifier celles que contiennent le plus souvent ses textes, et adopter les stratégies les plus adaptées à ses besoins.

2.2 Deux modalités de développement des pratiques enseignantes : la formation continue et la recherche collaborative

Mukamurera définit le développement professionnel comme « un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (Mukamurera, 2014, p. 12).

Dans le milieu professionnel, les expériences d'apprentissage des enseignants peuvent être informelles (échanges entre pairs, observations des élèves ou d'un pair etc.) ou planifiées et formelles (formations continues, groupes de travail etc.) (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Nous présentons ici les deux formes de soutien au développement professionnel mises en œuvre dans notre projet : la formation continue et la recherche collaborative.

En Belgique francophone, l'offre la plus importante de formation continue se décline sous forme d'ateliers d'un à trois jours visant au recyclage disciplinaire et didactique, à l'accroissement des compétences professionnelles, au partage avec les

pairs et au développement d'une identité professionnelle. Ces modules de formation réunissent des participants issus de différentes écoles, ou s'organisent au sein d'équipes pédagogiques relevant d'un même établissement. Selon Paquay, leur efficacité repose sur l'activation de quatre leviers :

- ◆ un ancrage dans les besoins professionnels des enseignants ;
- ◆ la prise en compte des expériences antérieures et des projets des participants ;
- ◆ des stratégies de formation adaptées à des adultes, entre autres par la prise en compte des préoccupations professionnelles, par une explicitation du vécu et une réflexion sur les pratiques ;
- ◆ la mise en place d'un environnement favorisant les interactions entre les formés (Paquay, 2000).

Toutefois, la recherche montre que, si elles contribuent à accroître les connaissances des enseignants, ces formations de type « *One-Shot* » ne favorisent pas le transfert des apprentissages, dans la mesure où elles ne s'articulent que très peu avec les pratiques effectives : les enseignants, qui retournent chacun à leur contexte particulier sans bénéficier de suivi particulier, ne mettent pas forcément en œuvre les nouveaux outils découverts en formation, ou, s'ils le font, ils ont tendance à les ajouter à leurs anciennes pratiques (Darling-Hammond & Richardson, 2009) sans véritablement se les approprier. Nous nommons « appropriation » « l'intégration de nouveaux outils et dispositifs à la culture propre » des enseignants (Theureau, 2011, p. 11), l'enjeu étant bien que ceux-ci modifient leurs perceptions initiales et leurs pratiques d'enseignement, en adaptant les outils proposés à leur contexte tout en intégrant les principes didactiques et les gestes professionnels qui les sous-tendent (Penneman *et al.*, 2016).

En revanche, les modalités de formation ou d'accompagnement qui permettent aux enseignants d'appliquer les nouvelles connaissances sur le terrain et de réfléchir aux résultats avec des collègues, qui s'inscrivent dans une dynamique collaborative et collégiale, qui sont intensives et soutenues dans le temps, contribuent davantage à une véritable transformation des pratiques (Darling-Hammond & Richardson, 2009).

En particulier, la recherche collaborative semble contribuer au transfert durable de pratiques innovantes et à la transformation de l'identité professionnelle, dans la mesure où elle repose sur une analyse réflexive en contexte (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015). Cette forme de recherche vise à la fois au développement professionnel des participants et à la production de connaissances reliant savoirs théoriques et savoirs d'action (Bourassa & Boudjaoui, 2012). Elle émane de préoccupations partagées par le chercheur et les acteurs de terrain et suppose « la coconstruction d'un objet de connaissance entre chercheur et praticiens » (Desgagné, 1997, p. 372). Au sein de la recherche collaborative, le chercheur définit l'objet de recherche et prend en charge la conception des outils de collecte de données et l'analyse de celles-ci ; il joue également un rôle de formateur dans la mesure où, pendant toute la durée du projet, il accompagne le questionnement et la réflexion des praticiens. Ces derniers peuvent prendre une part active aux tâches formelles de recherche, mais pas forcément : ils

participent au projet en tant que coconstructeurs : « c'est leur compréhension en contexte du phénomène exploré (et investigué) qui est essentielle à la démarche » (*ibid.*, p. 380).

3. Méthodologie

3.1 Présentation des deux groupes : « formation continue » et « recherche collaborative »

Au cours de l'année 2013-2014, les principes et outils didactiques d'enseignement de l'orthographe validés par la recherche ont été présentés à deux équipes pédagogiques. Dans les deux cas, l'école se situait dans une région à fort indice socio-économique (20/20) et les enseignants étaient à l'origine de la demande de formation.

Les modalités d'encadrement proposées dans les deux contextes visaient le développement professionnel des participants et avaient pour objectifs spécifiques de les amener à mieux comprendre le système orthographique et les stratégies à développer pour chaque type d'erreurs ; mieux comprendre la complexité des démarches à mettre en œuvre pour diagnostiquer et étayer ; développer des gestes professionnels efficaces.

Dans la première école — désormais nommée FC (pour « formation continue ») —, trois journées ont réuni l'ensemble des 9 collègues du primaire. Elles s'articulaient selon 4 axes : un classement d'erreurs pour comprendre l'orthographe et identifier les stratégies, des activités pour apprendre l'orthographe (déroulements de leçons et matériel adaptés au primaire), des outils pour aider les élèves à transférer les apprentissages orthographiques dans leurs expressions écrites, des outils de diagnostic et de différenciation.

Cette formation — déclinée en deux séances préalables à la rentrée de septembre et une troisième organisée en janvier — reposait sur l'activation de plusieurs leviers de développement professionnel (cf. *supra* Paquay, 2000). En effet, elle était organisée en réponse à une double demande formulée par l'ensemble de l'équipe pédagogique (« comment proposer des activités d'orthographe plus efficaces ? comment gérer l'hétérogénéité et en particulier, accompagner les élèves les plus fragiles ? »). De plus, la méthodologie prévoyait non seulement l'expérimentation et l'analyse de dispositifs transférables au primaire, l'explicitation de principes didactiques et de repères théoriques, mais également des moments de réflexion sur les pratiques habituelles, ainsi que la construction d'activités pour la classe, l'analyse de traces d'élèves, la régulation. En outre, la formation étant vécue en équipe, des moments étaient prévus pour des réflexions collectives sur l'orthographe enseignée au sein de l'école, le développement des compétences orthographiques de la 1^e à la 6^e, la construction coopérative d'activités en équipes de cycle.

Dans la deuxième école — nommée RC, pour « recherche collaborative » —, l'équipe pédagogique a assisté à une journée de formation centrée sur la découverte de certaines activités et l'analyse réflexive des pratiques habituelles au regard des

principes d'enseignement de l'orthographe validés par la recherche. Au terme de cette journée, parmi les 10 participants, les trois enseignantes du cycle 4 (élèves de 10 à 12 ans) ont manifesté un intérêt particulier pour les dispositifs abordés. Alors âgées respectivement de 43, 48 et 55 ans et ayant à leur actif entre 22 et 30 années d'expérience dans l'enseignement fondamental, ces enseignantes ont fait part de leurs questionnements quant aux modalités de mise en œuvre. Comment adapter les outils au contexte de leurs classes ? Comment construire le matériel à partir des écrits personnels de leurs élèves ? Comment mettre en œuvre les gestes professionnels appelés par les dispositifs et développer ainsi une posture d'accompagnement, moins exclusivement normative ?

Tandis que les enseignantes exprimaient le besoin d'un accompagnement professionnel pour amorcer un changement de pratiques, la chercheuse/formatrice se laissait interpeler par le même constat de l'écart entre les pratiques habituelles des enseignantes et les dispositifs proposés en formation. De ces questionnements convergents est née une recherche collaborative de plus de 2 ans. Le projet commun était, dès le départ, de mieux comprendre les freins rencontrés par les praticiens dans le processus du changement de pratiques d'enseignement de l'orthographe afin de construire des outils didactiques à la fois validés par la recherche et d'une mise en œuvre aisée.

Concrètement, il s'agissait de concevoir un dispositif intégré d'enseignement de l'orthographe articulé autour d'un classement d'erreurs construit et utilisé en classe ; de l'expérimenter auprès des élèves de 10 à 12 ans issus des classes des enseignantes partenaires ; d'analyser ses effets sur les compétences orthographiques des élèves (par le biais de dictées diagnostiques et d'entretiens) et sur l'évolution des gestes professionnels des enseignants (via des observations, des questionnaires et des entretiens) ; d'ajuster le dispositif et le matériel, à la lumière des résultats de recherche, en vue d'une plus grande efficacité, en termes d'apprentissages (pour les élèves) et d'ergonomie (pour les enseignants), et d'une diffusion à plus large échelle (formations, accompagnements et publication).

Certaines de ces tâches ont été partagées, d'autres réparties selon les domaines d'expertise de chacun. Ainsi, la conception du classement d'erreurs, des outils de recherche, et l'analyse des résultats ont été pris en charge par la chercheuse. La construction des activités et du matériel didactiques s'est effectuée quant à elle en collaboration, au cours de réunions de concertation régulières, qui ont également permis aux enseignantes de porter un regard réflexif sur leurs pratiques et de se former à la mise en œuvre de gestes professionnels d'accompagnement, avec le concours de la chercheuse/formatrice. L'expérimentation du dispositif a été menée par les praticiennes dans leurs classes respectives ; leur analyse des activités vécues a largement contribué à l'ajustement ultérieur des dispositifs.

3.2 Collecte et analyse des données

Dans le cadre de cette étude, nous explorons la question suivante : « Quels sont les effets respectifs de la formation continue et de la recherche collaborative sur l'appropriation des dispositifs didactiques par les enseignants ? ».

Dans cette perspective, nous avons collecté, en fin de projet (juin 2016), une série de données relatives aux pratiques de classe des 4 enseignantes du groupe RC ayant participé au projet de recherche collaborative. Dans un premier temps, un questionnaire a permis de mesurer la quantité et la nature des activités et outils didactiques présentés lors de la formation ayant effectivement été mises en œuvre en classe au cours des deux années qui ont suivi. Ce questionnaire reprend la liste des activités et outils proposés en formation (plusieurs formes de dictées d'apprentissage, les activités et outils liés à la séquence sur le classement d'erreurs, les rituels de mémorisation de l'orthographe lexicale, les outils et stratégies de révision à utiliser lors des expressions écrites, les outils de diagnostic et de différenciation) et invite les enseignants à indiquer la fréquence de mise en œuvre (« jamais, une fois, plusieurs fois, c'est devenu une habitude¹ »).

Ensuite, des entretiens individuels semi-directifs ont apporté des informations qualitatives sur la perception de chaque enseignante quant à ses pratiques (antérieures et modifiées), sur le choix et les modalités de mise en œuvre des activités transférées, sur les freins et les leviers rencontrés dans le processus d'appropriation du dispositif.

Afin de mettre en lumière les effets spécifiques de la recherche collaborative sur le changement de pratiques professionnelles, ces données ont été mises en relation avec celles que nous avons collectées en juin 2016, grâce à un questionnaire et un guide d'entretien identiques, auprès des 9 enseignants du groupe « formation continue » (FC). Une analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994) a été mise en œuvre, de manière à générer des catégories émergentes d'effets perçus par les enseignants.

4. Résultats et analyse

4.1 La nature des activités transférées

L'analyse de questionnaires fait apparaître que dans le groupe FC, une grande variété d'activités proposées en formation sont testées par les enseignants. Sans concertation, chacun choisit dans l'ensemble des séances proposées celles qui correspondent à son contexte, à son niveau d'enseignement, à ses affinités propres. Trois enseignants intègrent également le classement d'erreurs comme outil de correction ; cependant, aucun ne le construit avec les élèves — passant ainsi à côté de l'activité de structuration intellectuelle qui constitue son fondement — et un

¹ Le questionnaire donne également la possibilité aux enseignants de signaler s'ils utilisaient déjà ces pratiques avant la formation ou s'ils ne savent plus ce dont il s'agit.

seul enseigne explicitement les stratégies adaptées à chaque catégorie d'erreurs. On notera également que, dans ce contexte, il arrive que des outils d'apprentissage soient proposés pour un usage à domicile, sans enseignement explicite préalable (notamment des outils de mémorisation utiles pour l'étude de l'orthographe lexicale). En ce qui concerne l'expression écrite, 6 enseignants déclarent être attentifs, depuis la formation, à proposer des projets d'écriture authentiques, et prévoir plusieurs jets d'écriture de manière à distinguer le moment de la conception du contenu et la révision orthographique. En outre, « *les projets d'expression écrite sont plus fréquents et moins longs qu'avant* » (FC6P2²). Les outils de relecture de textes (classements d'erreurs et/ou référentiels de stratégies présentés sous forme d'éventail, de signet ou de set de table) sont proposés dans 4 classes du groupe FC.

Dans le groupe RC, plusieurs semaines sont consacrées, en début d'année, à la construction progressive du classement d'erreurs avec les élèves, à la découverte des stratégies adaptées à chaque catégorie d'erreurs. Ce classement d'erreurs est utilisé toute l'année comme outil de correction pour l'enseignant, et de révision pour les élèves. Une dictée diagnostique est également proposée à trois moments de l'année et permet à l'enseignant et aux élèves d'identifier les catégories d'erreurs les plus fréquentes chez chacun. Outre ce dispositif, les 4 enseignantes ont mis en œuvre des activités de natures moins diversifiées que dans le groupe FC ; elles les ont toutefois ritualisées et articulées entre elles. Ainsi, la « phrase du jour », proposée de manière hebdomadaire, permet aux enseignantes de (faire) verbaliser systématiquement les catégories d'erreurs dégagées en début d'année et les stratégies à mettre en œuvre pour les éviter ou les corriger.

4.2 Les effets perçus sur les pratiques enseignantes

Les entretiens menés avec les enseignants permettent de mieux comprendre les freins et les leviers perçus par les enseignants des deux groupes, et les raisons qui les ont amenés à poser leurs choix d'activités et de mise en œuvre. Nous développons ici les quatre facteurs principaux identifiés grâce à l'analyse des données.

4.2.1 Effets de réassurance

Le premier frein au transfert de pratiques — et, par conséquent, à leur appropriation durable —, mentionné par tous les enseignants ayant participé aux prises de données, est le manque d'assurance ressenti au terme de la formation. Cette impression est partagée par les enseignants du groupe FC (« *Ce que tu m'avais expliqué, c'était génial, mais moi, je ne peux pas créer quelque chose comme ça* » – FC6P1) et du groupe RC

² Les enseignants sont désignés par un code constitué du groupe expérimental auquel ils appartiennent, suivi de l'année d'enseignement et d'un numéro d'ordre. Ici : FC = Formation continue, 5P = 5^e primaire, enseignante n° 1.

(« on a été éveillés à la formation, mais si on n'en avait pas discuté ensemble, jamais je ne me serais lancée dans un tel travail, par manque de compétences, de références théoriques, et parce que c'est déstabilisant » – RC5/6P1).

Ce sentiment d'insécurité est généré, notamment, par le fait que, même si divers ouvrages didactiques ont été mis à la disposition des enseignants lors de la formation, aucun d'entre eux n'y a été présenté comme l'ouvrage de référence, ce qui laisse à certains l'impression d'un manque d'outillage (*« [il me faudrait] du matériel concret. Un outil, un livre à partir duquel on peut construire » – FC5P1 ; « Ce qui est déstabilisant ? Qu'il n'y a pas un manuel. Je ne suis pas fan des manuels, [...] mais là... » – RC5/6P2).*

Il apparaît également que certains dispositifs, tels que la construction d'un classement d'erreurs en classe, nécessitent une compréhension fine des fondements disciplinaires et didactiques. Peu assurés dans ce domaine, les enseignants du groupe FC n'ont pas transféré ces dispositifs ; ils en ont choisi d'autres, plus faciles à appréhender (*« La dictée couloir, on a compris, parce que c'est pas difficile à comprendre, à gérer, mais dès qu'on va vers quelque chose de plus pointu... » – FC6P1).* Parfois, ils ne les ont transférés que partiellement, intégrant seulement certaines étapes ou certains supports à leurs pratiques habituelles (*« C'est pas un truc que je fais de a à z. Je prends ce qui va compléter ce que je fais déjà » – FC3P1).*

Les enseignantes du groupe RC ont quant à elles identifié la chercheuse/formatrice comme une ressource nécessaire pour consolider leurs nouvelles connaissances professionnelles, soutenir leur intégration durable (*« Ce qui est gai, c'est cet aspect pratique qu'elle nous amène, elle vient avec des idées, des pistes, elle est là pour encourager, pour le suivi. C'est important. On a déjà abordé des tas de choses qui tombent dans l'oubli parce qu'on n'a pas ce suivi-là » – RC5/6P2)* et apporter des éclairages dans les moments de doute (*« Si tu n'es pas là, à qui je pose mes questions, sur quoi je me base, pour rectifier, comprendre, ou avoir une balise pour savoir si quand même je suis dans le bon ? » – RC5/6P1).*

En outre, la recherche collaborative valorise les compétences professionnelles des enseignants, sollicitées notamment pour la planification, la construction des déroulements de leçons et du matériel didactique et leur permet d'en développer de nouvelles, notamment en intégrant de nouveaux principes didactiques à leur pratique quotidienne (*« je vois d'un œil sceptique toutes ces approches théoriques, en me disant : “Est-ce que je vais comprendre, y arriver, ça va peut-être être trop dur”... Mais je trouve que très vite j'ai pu me dire : “on est plus dans le concret, dans la construction. C'est mon métier” » – RC5/6P2).* Elle permet de mieux comprendre des fondements théoriques et didactiques des activités (*« À la formation, on se dit : “c'est chouette, [...], les élèves vont être motivés !” Mais qu'est-ce qu'il y a là derrière, qu'est-ce que ça apporte au niveau de l'apprentissage de l'orthographe ? C'est là qu'on apprend vraiment. L'objectif de chaque chose est perçu si on est accompagné. Si on fait une formation, ça nous passe au-dessus » – RC5/6P4).* Elle offre également un accès à des données qui permettent de mesurer l'efficacité des nouvelles activités

sur les compétences des élèves (« *C'est plus scientifique, on peut s'appuyer sur des résultats clairs* » – RC5/6P3) et de constater les progrès (« *C'est ce qui m'a interpellée ces dernières semaines, même des élèves qui ont des difficultés en orthographe sont passés du rouge à l'orange, et parfois même au vert* » – RC5/6P2).

Ces différents facteurs permettent aux enseignants du groupe RC de dépasser progressivement l'obstacle que constituait leur manque d'assurance initial et de s'approprier les nouveaux outils didactiques et les principes qui les sous-tendent (« *je me rends compte qu'avec un peu d'appréhension, j'apprécie ce travail pratique-théorie. Le pourquoi de cette pratique. J'ai l'impression d'aller de l'avant* » – RC5/6P2).

4.2.2 Un autre rapport au temps

Un autre obstacle communément identifié dans les deux équipes est l'investissement en temps et en énergie que représente le changement de pratiques : « *On a peur de se lancer dans ce genre de truc. Notre temps est compté* » (FC3P1) ; « *Est-ce qu'on est prêts à mettre cette énergie là-dedans pour le moment ?* » (RC5/6P2).

À cet égard, la participation à la recherche collaborative n'épargne pas les enseignants. En effet, si les membres du groupe FC transfèrent de nombreuses activités vécues en formation, ils choisissent généralement des activités courtes, ponctuelles et peu articulées entre elles. En revanche, les activités construites pour la recherche collaborative, qui constituent un dispositif intégré et favorisent la recherche des élèves et les verbalisations, occupent quant à elles un plus large temps d'enseignement en classe, notamment lors de la mise en place du dispositif en début d'année. Cela préoccupe au départ les enseignantes, soucieuses de maintenir l'équilibre de leur grille horaire. En outre, comme le souligne l'une d'entre elles, « *l'élaboration [des activités] est lourde* » (RC5/6P2) : la « traduction » d'un dispositif didactique en déroulement de leçons, en consignes, supports et gestes professionnels opérationnels, adaptés au contexte et tout à la fois fidèle aux principes didactiques qui le sous-tendent, fait invariablement émerger de nombreux débats et questionnements. L'année scolaire se voit rythmée par les rencontres d'équipe, qui fonctionnent à la fois comme une contrainte forte et comme une source de motivation (« *[Cela apporte] du rythme : [la didacticienne] vient dans 15 jours, qu'est-ce qu'on a fait ? C'est mettre un cadre* » – RC5/6P1).

Ce qui permet aux enseignants de poursuivre dans la recherche, malgré son coût considérable en temps et en énergie, c'est le bénéfice progressivement constaté chez les élèves (« *C'est un travail régulier et ça prend énormément de place dans une plage horaire. Mais je pense que [...] c'est pour en gagner plus tard* » – RC5/6P1 ; « *c'est important d'y passer du temps avec les enfants* » – RC5/6P2), et le sentiment de développer des compétences professionnelles (« *C'est plus contraignant mais ça nous apporte davantage* » – RC5/6P3).

4.2.3 Stimulation des échanges professionnels

Dans les deux groupes interrogés, les échanges entre collègues apparaissent comme une ressource importante pour le transfert de nouvelles pratiques. Ainsi, la moitié des enseignants du groupe FC ont construit leurs activités avec un collègue travaillant dans la même année. À défaut de bénéficier de « réactivations de formations » (« *Il faudrait revenir ou avoir un suivi à l'école* » – FC6P1), certains cherchent dans les échanges entre pairs des réponses à leurs questions et des modèles de déroulements de leçons (« *Un levier ? Les collègues qui disent : "nous on l'a fait et ça marche". Ils expliquent comment ils ont fait et ils expliquent les variantes* » – FC3P1). Les enseignants plus isolés se déclarent quant à eux peu à l'aise avec le transfert des dispositifs proposés en formation, car leurs questionnements freinent leurs expérimentations (« *Ce qu'il me faudrait, c'est en parler avec quelqu'un qui travaille comme moi. C'est pas que j'ai besoin d'aide, mais partager les idées avec quelqu'un...* » – FC4P1). Les enseignants ayant travaillé en collaboration ont expérimenté plus d'activités durant les deux ans qui ont suivi.

Dans le groupe RC, les moments de concertation sont également identifiés comme une source de stimulation et de développement professionnel (« *Le fait de travailler en équipe, c'est une fameuse aide, on a pu tester, émettre des avis, ajuster* » – RC5/6P2). L'implication des enseignantes du cycle dans la recherche collaborative, le suivi par la chercheuse inscrivent la collaboration professionnelle dans la durée. On constate par ailleurs que progressivement, une réflexion concertée sur l'enseignement de l'orthographe s'est installée à l'échelle de l'établissement, à partir des outils expérimentés dans le cadre de la recherche. L'implication de l'orthophoniste, qui intervient auprès des élèves de tous les niveaux d'enseignement, ainsi que l'accès à des données permettant de communiquer les effets du dispositif, ont ainsi facilité les échanges, et ont amené l'équipe à se poser la question de la progression des apprentissages orthographiques de 6 à 12 ans au sein de l'école. Des réunions de concertation ont ensuite permis de décrire les pratiques expérimentées avec les élèves du cycle supérieur, d'établir une planification, de s'accorder sur des outils cohérents, contribuant ainsi également au développement professionnel de collègues qui n'étaient, au départ, pas impliqués dans la recherche, et à l'ancrage des nouveaux outils dans les pratiques de l'école.

4.2.4 Développement d'une posture d'accompagnement

Si la transformation des pratiques pédagogiques repose non seulement sur l'adoption de nouveaux dispositifs mais également sur la modification des gestes professionnels nécessaires à leur mise en œuvre, le passage d'une posture normative — « peu efficace pour faire apprendre » (Brissaud, 2011, p. 215) — à une posture d'accompagnement constitue un enjeu majeur pour l'apprentissage de l'orthographe.

À cet égard, nous pouvons constater que, dans les deux équipes interrogées, la formation contribue à l'adoption d'un regard moins normatif sur les productions (« *La manière dont je parle de l'orthographe aux parents est différente, elle n'est plus pénalisante* » – FC3P1) et que les enseignants sont animés de l'intention de motiver les élèves plutôt que de les juger (« *Quand Thomas m'a dit : "y a plein de choses que je sais écrire", je me suis dit : "là c'est gagné". Tout ce que je sais déjà écrire... Avant on regardait tout ce qu'on ne savait pas écrire* » – RC5/6P1).

En ce qui concerne les pratiques, les enseignants du groupe FC déclarent qu'ils veillent à prendre en compte les différences, essentiellement au moment de l'évaluation (« *Mes exigences ne sont pas les mêmes pour tout le monde* » – FC4P1 ; « *Un élève qui est déjà un bon orthographeur, je ne corrige rien. Un élève plus faible, on va corriger juste ce paragraphe-là* » – FC2P1). En revanche, aucun enseignant n'a expérimenté un outil diagnostique permettant de comprendre finement les difficultés des élèves : ils ont considéré ces outils comme complexes ou couteux à mettre en œuvre. Par conséquent, dans cette équipe, les moyens déployés pour faire progresser les élèves relèvent plutôt du domaine de l'affectif (« *Si c'est une catastrophe, je mets "courage"* » – FC4P1), et n'interviennent pas dans les moments d'apprentissage (« *Je suis très frustrée de ne pas pouvoir aider les enfants dans leurs difficultés ; j'ai toujours l'impression de travailler avec le groupe* » – FC6P1).

Dans le cadre de la recherche collaborative, la construction concertée de dispositifs nouveaux et la réflexion sur le transfert en classe a permis aux enseignantes de mieux comprendre le système orthographique, les difficultés auxquelles il peut confronter, et les stratégies efficaces (« *Je me sens plus à l'aise parce que [...] c'est quelque chose qu'on travaille en profondeur, on comprend un peu mieux le fonctionnement [de la langue], comment les élèves travaillent avec ça, comment ils perçoivent l'orthographe, les difficultés de certains* » – RC5/6P2). Au fil du temps, l'attention des enseignants se déplace ainsi du dispositif à mettre en œuvre vers l'observation de l'élève au travail. Le diagnostic s'affine et s'individualise : « *Avant, je me disais "celui-là c'est difficile évidemment : sa dictée n'est pas bonne". Maintenant je me dis : "wouaw, il y arrive, je vois qu'il a utilisé cette stratégie-là". Je suis plus dans l'individuel, alors qu'avant c'était le global et c'était comme ça* » (RC5/6P1). La prise en compte des spécificités de chacun intervient dans les moments d'apprentissage — par exemple lors du classement d'erreurs : « *Quand je construisais l'outil, ce qui m'importait c'était que chaque élève puisse avoir une stratégie qui puisse lui être appropriée* » (RC5/6P1). La compréhension des stratégies orthographiques, la réflexion en équipe à partir de situations concrètes de classe amènent les enseignantes à développer des gestes spécifiques d'accompagnement, notamment pour les élèves les plus fragiles : « *Les élèves qui n'y voyaient pas très clair, on parlait de comment on pouvait la mettre en pratique [la stratégie]. Leur dire "cette stratégie-là, tu peux le faire, mais qu'est-ce que tu vas faire pratiquement ?" Et parfois montrer un exemple de la stratégie. Prendre une phrase et appliquer la stratégie* » (RC5/6P4).

On remarque ainsi que si la formation continue comme la recherche collaborative ont permis de modifier la posture générale des enseignants, la compréhension fine des principes d'enseignement de l'orthographe, des processus d'apprentissage et des difficultés des élèves favorisée par les interactions avec la chercheuse amènent en outre les enseignantes du groupe RC à développer des gestes d'accompagnement précis.

5. Discussion

Dans cet article, nous avons exploré la question de l'appropriation de nouvelles pratiques d'enseignement de l'orthographe chez les enseignants ayant participé à une recherche collaborative, en établissant une comparaison avec une situation plus classique de formation continue. Les verbatim collectés auprès des deux groupes d'enseignants ont amené à constater les effets différenciés de ces deux modalités d'encadrement sur le développement professionnel.

Dans le groupe FC, aucun suivi particulier n'était proposé au terme des trois jours de formation étalés sur 5 mois (de septembre à janvier). Dans ce contexte, la collaboration interne à l'équipe pédagogique a été identifiée comme un levier important pour le développement de nouvelles pratiques. En effet, les enseignants, qui ont, de leur propre initiative, travaillé avec un/des collègue·s pendant les deux ans qui ont suivi la formation, déclarent avoir transféré un plus grand nombre d'activités et avoir développé une plus grande assurance dans leur mise en œuvre. Toutefois, les entretiens révèlent que chez ces enseignants, comme dans l'ensemble du groupe FC, les activités transférées demeurent relativement proches de leurs pratiques habituelles, et les enseignants, bien qu'ils aient modifié leur posture d'étayage, se déclarent finalement peu assurés dans l'accompagnement des élèves les plus faibles.

Dans le groupe RC, les rendez-vous réguliers avec le chercheur pendant les 2 ans qu'a duré le projet sont présentés comme un soutien à l'organisation et à la régularité de la collaboration. En outre, la réflexion collective sur les modalités de mise en œuvre des principes et des dispositifs didactiques, la participation à des collectes de données permettant de mesurer précisément les progrès et les difficultés des élèves ont généré différents effets sur les pratiques enseignantes. Tout d'abord, la coconstruction des activités a donné l'élan nécessaire pour oser expérimenter des dispositifs relativement éloignés des pratiques habituelles. En outre, l'aller-retour constant qui s'est installé, durant les échanges, entre théorie et pratique a contribué non seulement au transfert durable de nouvelles activités, mais aussi à l'appropriation des principes qui les sous-tendent. Enfin, la compréhension fine du système orthographique, des stratégies d'étude et de révision, des difficultés des élèves ont contribué au développement de gestes professionnels précis, centrés sur la verbalisation des stratégies.

En somme, comme le soulignent Van Nieuwenhoven et Colognesi, la participation à la recherche collaborative a permis aux enseignantes « non seulement d'engranger les bénéfices attendus des dispositifs formels de formation continue habituellement

proposés, mais en plus, elle [...] [a] favoris[é] le changement de pratiques et par ce biais ouv[ert] la porte aux innovations pédagogiques » (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015, p. 119). Elle a également produit un effet de contagion puisque, ainsi formés, les enseignants ont à leur tour sensibilisé leurs pairs aux dispositifs expérimentés.

On ne peut toutefois nier que la participation à un tel projet concerne généralement des « praticiens en quête de développement professionnel » (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015, p. 119) : elle implique un engagement fort de la part de tous les partenaires, et ne pourrait fonctionner sans une dynamique d'équipe solide.

Bibliographie

- Arabyan, M. (1990). La dictée dialoguée. *L'école des lettres-Collèges* 12, 59-79.
- Binisti, P. (2014). *L'orthographe, un casse-tête chinois ?* Coll. Questions d'enseignants. Paris, Nathan.
- Bourassa, B. & Boudjaoui, M. (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales. Enjeux, modalités et limites.* Coll. Pratiques d'accompagnements professionnels. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques* 1740, 149-150. Doi : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1740>
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Coll. Enseigner à l'école primaire. Paris, Hatier.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique* 3(3), 29-48. Doi : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Cogis, D. (2003). L'orthographe, un enseignement en mutation. *Le français aujourd'hui* 141, 118-122. Doi : <https://doi.org/10.3917/lfa.141.0118>
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, École/Collège.* Paris, Delagrave.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research Review. Teacher Learning: What Matters? *How Teachers Learn* 66(5), 46-53.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation* 23(2), 371-393. Doi : <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe.* Paris, PUF.

- Fisher, C. & Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans les classes du primaire. *Repères* 49, 169-191. Doi : <https://doi.org/10.4000/reperes.742>
- Haas, G. & Lorrot, D. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères* 20, 127-142. Doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2315>
- Maillot, P. (2015). *Rédiger en orthographiant*. Coll. Agir. Poitiers, Réseau Canopé.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks-London-New Delhi, Sage Publications.
- Morin, M.-F. & Montesinos-Gelet, I. (2006). *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire ou au primaire*. Montréal, Chenelière Éducation.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Éds), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (pp. 12-33). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Littérature* 4(4), 1-31. Doi : <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.446>
- Paquay, L. (2000). Donner du sens à la formation continue. In G. Carlier, J. P. Renard & L. Paquay (Éds). *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité* (pp. 263-278). Bruxelles, De Boeck.
- Penneman, J., De Croix, S., Dellisse, S., Dufays, J.-L., Dumay, X., Dupriez, V., Galand, B. & Wyns, M. (2016). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil *Lirécrire* par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie* 197(4), 79-98. Doi : <https://doi.org/10.4000/rfp.5165>
- Sandon, J.-M. (2010). Vers une progression dans les aides méthodologiques en orthographe. *Repères* 41, 91-124. Doi : <https://doi.org/10.4000/reperes.286>
- Schillings, P. & Neuberg, F. (2012). Les ateliers de négociation graphique : un outil de diagnostic et de remédiation au service de l'orthographe grammaticale. *Cahiers des sciences de l'éducation* 33, 105-122. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/135838/1/4.%20Les%20ANG%20un%20outil%20de%20diagnostic%20et%20de%20rem%C3%A9diation.pdf>

- Tallet, C. (2003). « Faut pas imaginer, faut voir la réalité », ou comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue ? Le cas de l'accord sujet-verbe chez les enfants de CE2. *Repères* 28, 27-46. www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2003_num_28_1_2420
- Theureau, J. (2011). Appropriations 1, 2 & 3 ou Un exemple de pouvoir heuristique et de capacité de croissance d'un programme de recherche ou Appropriation, Incorporation & In-culturation. In *Journée Ergo-Idf Appropriation 1, 2, 3 du 16/06/2011*. Paris, CNAM. <http://www.coursdaction.fr/02-Communications/2011-JT-C136.pdf>
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation* 31(1), 133-155. Doi : <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation* 1, 103-121.
- Wyns, M. (2018), *Vivre l'orthographe !* Schiltigheim, Accès éd.