



Les pratiques langagières des enseignants Appel à contributions pour le volume 18 — Adhésions 2025 à l'AIRDF

Coordination : Anass El Gousairi (Université Mohammed V de Rabat), Bernadette Kervyn (Université de Bordeaux) & Caroline Scheepers (UCLouvain Saint-Louis Bruxelles), et

Quelle que soit la discipline, les enseignants mobilisent sans cesse, dans leurs sphères professionnelle et privée, des pratiques langagières écrites et orales, tandis qu'ils apprennent à leurs élèves ou étudiants ces pratiques. Le langage est omniprésent. Dès 1995, Élisabeth Nonnon s'interroge :

« Les enseignants de français qui confrontent les élèves à des tâches d'écriture ont-ils à leur niveau, des pratiques homogènes à ce qu'ils exigent de leurs élèves ? Que sont les pratiques réelles d'écriture, en particulier d'écrits professionnels, dans l'exercice d'un métier qui consiste à faire lire et écrire et quelles occasions y a-t-on d'appuyer sur une expérience personnelle réfléchie et analysée l'analyse des conditions d'écriture des élèves ? » (p. 93).

La citation date d'il y a près de trente ans. D'une certaine façon, Sylviane Ahr évoque tout récemment une préoccupation similaire au cœur du n° 221 du *Français aujourd'hui* dans le cadre du dialogue qu'elle établit avec Sylvie Plane. Quand cette dernière déplore que les futurs enseignants soient peu formés à analyser les discours ordinaires, Sylviane Ahr (2023, p. 40) renchérit : « Ils sont aussi peu formés à produire des discours ordinaires, écrits, mais aussi oraux, et encore moins des écrits créatifs, à la rédaction desquels ils devront initier leurs élèves (...) or c'est en se confrontant soi-même aux obstacles multiples que tout scripteur ou tout orateur doit surmonter, lorsqu'il produit un énoncé que l'on peut « interpréter » l'origine des dysfonctionnements présents dans les textes d'élèves ».

Dès lors, depuis 1995, sommes-nous plus avancés sur la connaissance des pratiques réelles d'écriture (professionnelle ou non) des enseignants en exercice, de la maternelle à l'université ? De façon plus générale, en savons-nous beaucoup plus sur leurs pratiques langagières à l'écrit et à l'oral, sur le plan de la réception ou de la production, dans un usage professionnel ou personnel ?

Mobiliser la notion de « pratiques langagières » revient selon nous à évoquer des « usages du langage socialement construits » (Bautier, 2001, p. 125). Cela revient également à souscrire au principe selon lequel lire, écrire, parler et écouter sont des activités simultanément

linguistiques, cognitives, psychoaffectives et sociolangagières (Bautier, 2001, 2021 ; Bucheton, 2014 ; Plane, 2019 ; Scheepers, 2023). Dès lors, il s'agit bien de prendre en compte, successivement ou non, des connaissances, des habiletés, des conceptions, des pratiques, des affects, des images de soi et d'autrui. Ce sont bien toutes ces dimensions que nous cherchons à saisir dans le cadre de cet ouvrage, s'agissant des pratiques langagières des enseignants, qu'elles soient écrites et/ou orales, sur le plan de la réception et/ou de la production, qu'il s'agisse d'enseignants de l'obligatoire ou du supérieur, toutes disciplines confondues.

Au début des années 2000 se multiplient les affirmations quant à l'importance du langage dans l'activité enseignante et, dans le même temps, les constats selon lesquels cette dimension reste trop peu étudiée par la recherche. Ainsi, Dominique Bucheton et al. (2004) voient dans le langage la dimension capitale du processus d'enseignement. Un peu plus tard, Bucheton et al. (2008) estiment qu'il devient urgent de décrire enfin ce qu'est le « détail ordinaire du quotidien des praticiens », en ce compris les verbalisations, considérées, dans une perspective vygotkienne (Vygotski, 1931/2014 ; 1934/1997) qui s'interposent entre le savoir et les apprenants, qui façonnent l'enseignement comme l'apprentissage (Bruner, 1983). Cette attention aux verbalisations n'a cessé depuis. En 2016, Christophe Ronveaux et Julien Van Beveren coordonnent par exemple le dossier "Les verbalisations pour enseigner et « se former », publié dans le n°59 de *La Lettre de l'AIRDF*. Ces verbalisations enseignantes sont étudiées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe (Sautot, 2016), de la compréhension en lecture (Guernier, 2016), de la réflexivité (Scheepers, 2016 a), des compétences lectorales (Falardeau, Pelletier et Pelletier, 2016) et du lexique (Jaubert et Rebière, 2016).

Dans l'espace de la formation, l'importance allouée au langage est également soulignée. Ainsi, en 2004, Bertrand Daunay et Jacques Treignier accordent au dossier qu'ils publient dans le n° 30 de *Repères* un titre évocateur : « Les pratiques langagières en formation : une problématique émergente en formation initiale et continue ». À la lecture du numéro, on constate que la majorité des contributions portent sans surprise sur la formation initiale.

Dès lors, quels travaux ont été réalisés concernant cette thématique des pratiques langagières professionnelles et extra-professionnelles des enseignants (y compris des formateurs) ? Dans les pages qui suivent, nous prendrons en compte, successivement et rapidement, les pratiques culturelles, les pratiques de lecture puis d'écriture et les pratiques orales, même si les frontières entre les quatre sont bien souvent très poreuses et leur imbrication importante.

1) Les pratiques culturelles

Depuis plusieurs décennies, plusieurs recherches portent sur les pratiques culturelles des enseignants, lesquelles incluent, voire articulent, la lecture-écriture (de textes hétérogènes au possible) et l'oral au sens large (la musique, le cinéma, le théâtre...). Ainsi, depuis le début des

années 1970, l'enquête, pilotée par Olivier Donnat, intitulée « Pratiques culturelles » est reconduite tous les dix ans¹. Elle fait office de « principal baromètre de suivi des compétences culturelles des Français de 15 ans et plus ». La dernière enquête date de 2018 : il est possible d'isoler les résultats relatifs aux enseignants. Dans son ouvrage « La culture des individus », Bernard Lahire (2006) rend compte d'un grand nombre d'entretiens, pour certains conduits avec des enseignants, dans diverses disciplines, du professeur des écoles au professeur d'université. Le sociologue montre notamment l'existence de profils culturels dissonants.

Dans une perspective didactique, l'article d'Ana-Dias Chiaruttini (2012), reconstruit, en prenant appui sur le discours d'enseignants des premier et second degrés impliqués dans divers projets de médiation culturelle (lecture, théâtre, œuvre d'art au musée), leur conception de la discipline « français » et des contenus qu'ils enseignent à travers ces projets culturels. Pour leur part, Érick Falardeau et Denis Simard (2007 ; 2015) interrogent le(s) rapport(s) des enseignants de français du secondaire au Québec à la culture, la place qu'ils lui accordent précisément dans leur classe, la conception qu'ils en ont et, plus largement, l'articulation avec les contenus disciplinaires et la manière dont ils relient la culture introduite en classe à « la culture à l'extérieur des murs de la classe et de l'école » (p. 20). Enfin, on peut noter l'ouvrage collectif d'Olivier Maulini et al. (2021), consacré à ce qu'ils appellent « La formation buissonnière des enseignants », évoquant par là la distinction entre l'éducation formelle, informelle ou non formelle. Les auteurs (Maulini et al., 2021, p. 10) partent effectivement du postulat suivant : « Plus un maître est lui-même curieux et entreprenant, plus il peut faire « feu de tout bois » et puiser des ressources pédagogiques dans son histoire personnelle ». En dépit du titre, la majorité des chapitres porte cependant sur les futurs enseignants, donc les étudiants, et non les enseignants en exercice. De surcroît, le postulat, certes argumenté, pourrait donner lieu à de nouvelles investigations.

2) La lecture

Les pratiques lectorales des écoliers, des collégiens et des lycéens ont fait l'objet d'un nombre foisonnant de travaux (e. a. Garcia-Debanc, Grandaty et Liva, 1996 ; Brunel et al., 2017 ; Brunel, Dufays, Émery-Bruneau et Florey, à paraître), tout comme celles des étudiants (e. a. ; Simon et Grossmann, 2004 ; Scheepers, à paraître). Par contre, nous en savons infiniment moins quant aux pratiques lectorales des enseignants, toutes formes de lecture et de catégorie d'enseignants confondus.

Au tout début des années 1990, Christiane Étévé (1992) s'interroge, dans un travail collectif, sur les lectures professionnelles des enseignants, à partir de deux enquêtes sociologiques, l'une sur les enseignants de collège, l'autre sur les minorités lectrices dans les collèges et les lycées, et

¹ <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Etudes-et-statistiques/L-enquete-pratiques-culturelles>.

s'inscrit dans un cadre de réflexion sur les apports de la recherche en éducation sur les pratiques enseignantes

Quelques années plus tard, en 1995, Emmanuel Fraisse et Daniel Renault mènent auprès de 963 enseignants-chercheurs du supérieur une vaste enquête sociologique relative à la lecture, qu'il s'agisse des écrits lus, prescrits ou produits. Entre autres, les chercheurs montrent que si les enseignants-chercheurs constituent un groupe bien homogène, il faut noter des variations significatives qui se distribuent en fonction des disciplines de recherche. Pour ce qui est des enseignants, Sylvie Duquesnoy (1997, p. 73) s'interroge : « Comment les enseignants entretiennent-ils leur culture professionnelle ? » Elle questionne ainsi les lectures professionnelles parmi les ressources des enseignants en exercice, tout comme celles des futurs enseignants et démontre que les échanges oraux avec les collègues priment sur les lectures professionnelles. Dans ce même numéro 19 de *Spirale*, Séraphin Alava (1997) interroge les pratiques documentaires des enseignants et leur processus de professionnalisation. Le chercheur évoque plusieurs études relayant le constat, perçu comme alarmant, selon lequel les enseignants lisent très peu dans leur cadre professionnel, les lectures étant alors étroitement liées à l'immédiateté de l'action pédagogique, et le manuel scolaire le plus souvent mobilisé dans un but d'outillage. Marie-Cécile Guernier (2002) confirme ce résultat du point de vue des travaux de didactique : les retombées de la recherche en didactique sont plutôt minces sur les pratiques enseignantes, les travaux ne jouant pas leur rôle de catalyseurs de l'information.

Outre la lecture de textes professionnels ou scientifiques, l'enseignant lit également les textes produits par ses élèves ou ses étudiants, problématique étudiée notamment dans l'ouvrage séminal et très précurseur dirigé par Claudine Fabre-Cols (2000), intitulé *Comment apprendre à lire les textes d'enfants?* De surcroît, des travaux très récents prennent en compte la problématique de l'expertise dans le champ scientifique, par laquelle des enseignants-chercheurs lisent et évaluent les textes scientifiques de leurs pairs. Ainsi, en 2022, Dominique Lahanier-Reuter et Catherine Souplet publient dans le numéro 34 de *Recherches en didactique* un dossier dont le titre est : « Publier en didactiques », avant que Bernadette Kervyn (à paraître) ne poursuive les travaux tout juste amorcés.

S'agissant enfin de la lecture de textes littéraires, on peut relever tout particulièrement des observations du « texte du lecteur de l'enseignant » (par exemple, Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011 ou plus récemment Louichon, Bazille et Soulé, 2020), accordant une attention particulière aux points de rencontre, de rupture, de tension entre la lecture personnelle d'un texte littéraire par un enseignant et la transposition didactique qu'il propose à ses élèves pour leur faire découvrir ce texte. De façon plus générale, l'enseignant lecteur-scripteur de littératures (thème de la XXII^e rencontre des chercheurs en didactique de la littérature, 2021) ainsi que la construction identitaire de l'enseignant ou du chercheur dans son rapport à la littérature sont au cœur des préoccupations de la didactique de la littérature (Ulma, 2010 ; Shawky-Milcent, Rannou, Le Goff et Lacelle, 2020).

3) L'écriture

Comme pour la lecture, l'écriture scolaire des élèves, du primaire, du collège et/ou du lycée a donné lieu à de très nombreuses publications (e. a. Jolibert et al., 1988 ; Reuter, 2000 ; Bucheton, 2014). Quant à l'écriture des étudiants, elle a elle aussi fait l'objet de publications foisonnantes dont rendent compte trois récentes revues de la littérature (Frier, 2015 ; Pollet, 2021 ; Scheepers, 2021). Depuis plus de vingt ans, un grand nombre de travaux se sont par ailleurs attachés aux pratiques scripturales extrascolaires ou extra-académiques des élèves ou des étudiants : Penloup, 1999 ; Reuter, 2007 ; Lahire, 2008 ; Barrère, 2011 ; Clément-Schneider, 2015 ; Dias-Chiaruttini, 2015 ; Reuter, 2015 ; Scheepers et Delneste, 2021. En revanche, le bilan est plus maigre s'agissant de l'écriture des enseignants.

Sur le plan de l'écriture, dans une perspective plutôt sociologique, Anne Barrère (2002) rend compte dans « Les enseignants au travail » de 40 entretiens semi-dirigés avec 20 enseignants de collège et autant du lycée. Elle démontre notamment la dimension artisanale du métier et le fait que le processus de planifications des enseignements s'apparente à un deuil de la rigueur disciplinaire. De son côté, Mohktar Kaddouri (2006) distingue quatre niveaux d'écriture dans le cadre de la pratique professionnelle : on peut écrire 1) *dans* sa pratique, en relation avec l'action (écriture au tableau noir, compte rendu...), 2) *pour* sa pratique, pour préparer l'action (un projet de formation), 3) *sur* sa pratique, de façon réflexive et rétrospective et 4) *à partir de* sa pratique dans le cadre d'une écriture académique.

Sur cette même question, Bertrand Daunay coordonne en 2011 un ouvrage collectif intitulé « Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique ». Les contributeurs envisagent les écrits professionnels comme traces ou pratiques, notamment en mettant la focale sur différents supports (le tableau, les journaux de bord, les cahiers de textes ou les livres de bord). D'autres auteurs s'intéressent aux notes des cours et aux fiches de préparation de la classe, fiches dont Martine Jaubert et Maryse Rebière soulignaient en 2002 combien elles étaient peu étudiées. Ces différents écrits de travail ont depuis fait l'objet de plusieurs recherches, entre autres, par Caroline Scheepers (2014, 2016 b, 2017) ou Aurélie Doelrasad (2023) et dans un ouvrage à paraître (Jorge et Testenoire).

La place centrale occupée par l'écriture dans le métier d'enseignant comme de formateur est aussi mise en avant par Patrice Bride et Philippe Chenot dans le n° 518 des *Cahiers pédagogiques* (2015) dont le dossier est intitulé « Enseigner, former, écrire ». Le titre de leur texte introductif est sans équivoque : « L'écrit est partout ». Et d'évoquer l'écriture au tableau, sur des copies, dans un logiciel, dans un cahier de textes, sur un carnet d'élève, sur un bulletin. Il peut s'agir notamment d'annotations, de préparations, de projets d'intervention, de comptes rendus et de bilans, d'appréciations, de lettre à un élève, de cahier de liaison, de messages adressés à des collègues, de demandes de subventions, voire d'articles dans des revues

pédagogiques ou scientifiques, de billets de blogs, de manuels didactiques, de mémoire scientifique (Bride et Cheno, 2015). Le numéro comporte trois volets : le premier est axé sur l'écriture *pour ou dans* le travail, alors que les deux autres sont relatifs à l'écriture *sur* le travail. Si ce numéro peut laisser croire en une exploration croissante des pratiques scripturales des enseignants, le constat posé par Bertrand Daunay (2015, p. 19) est sans appel : « [...] l'écriture professionnelle des enseignants et des formateurs reste un point presque aveugle ». Et le chercheur de constater que les enseignants eux-mêmes minorent beaucoup l'importance de l'écrit, du point de vue de leur quantité et de leur valeur, ce qui peut générer une vive souffrance au travail et des tensions au vu d'une écriture en pleine inflation. Dans le texte conclusif du dossier, Françoise Cros (2015) prend aussi en compte les écrits non professionnels, qu'elle répartit en six types d'écrits dominants : l'écrit pour soi (le journal intime), l'écrit ordinaire (la liste de courses), l'écrit administratif, la signature, l'écrit professionnel et l'écrit de formation. De façon plus globale, Christine Barré-De Miniac (2002) invite quant à elle les enseignants à questionner leur propre rapport à l'écriture professionnelle et personnelle pour mieux appréhender celui de leurs élèves.

Si des pans de l'écriture professionnelle restent peu explorés malgré son omniprésence, d'autres néanmoins ont fait et font l'objet de plus de recherches souvent assez récentes. C'est le cas de l'annotation des copies, notamment recueillies via de larges corpus comme celui de la recherche *Écriscol* (Doquet et Moysan, 2020 ; Moysan et al., 2022). Au sujet de ces annotations, Marie-Paule Jacques et Élise Vinel, dans une très récente et foisonnante livraison de *Pratiques* (n° 195-196, 2022), parlent de geste professionnel généralement impensé en relation avec des exigences inédites en matière de littératie étendue. Pourtant, comme l'affirment Martine Jaubert et Maryse Rebière (2022), l'évaluation de l'écrit s'inscrit de façon centrale dans le questionnement de la didactique du français depuis son origine et a fait l'objet de publications régulières (par exemple, EVA, 2005 ; Brissaud, Dreyfus et Kervyn, 2018). Elles parlent de « gestes professionnels langagiers didactiques », d'ailleurs oraux comme écrits (Jaubert et Rebière, 2022), lesquels guident l'activité des élèves (en écriture comme dans d'autres apprentissages). Le n° 79 de la revue *Recherches* consacra lui aussi son dossier à l'annotation.

Ces questionnements sur les corrections des copies ont d'abord porté davantage sur le collège. Ainsi, dans le cadre d'une formation relative à l'écriture au collège, Jean-François Halté (1984) soumet une même copie aux participants et dresse une typologie des annotations. Il constate que ces dernières portent davantage sur la forme que sur le fond. Priment largement ce qu'il appelle les verdictifs (des jugements) et les injonctifs (des ordres), au détriment des explicatifs, lesquels combinent un constat et une explication. Trente ans plus tard, Marie-Laure Elalouf (2016) réitère l'expérience : les constats restent invariables et permettent à la chercheuse de mettre au jour des conceptions des textes des élèves, ainsi que des outils susceptibles d'aider les enseignants du second degré. Quant à Jean-Luc Pilorgé (2010), il analyse la correction d'écrits fictionnels produits par des collégiens et dégage cinq postures correctives distinctes, régulièrement reprises depuis.

Concernant l'enseignement supérieur, il s'agit là aussi de compétences professionnelles clés selon Françoise Boch et al. (2022), pour qui l'activité correctrice consiste désormais en une activité réflexive et réciproque. Pour Catherine Dolignier (2022), il importe de « désinvisibiliser ce geste » qui sédimente trop souvent des pratiques évaluatives pas toujours adéquates ou efficaces, Claudine Garcia-Debanc (2022) évoquant des habitudes correctrices intuitives et ancrées profondément dans les pratiques individuelles des praticiens.

Marie-Paule Jacques et Émilie Charles (2018), quant à elles, établissent une typologie des interventions enseignantes dans les mémoires. Elles constatent que le supérieur conserve une attention à la norme déjà observée dans l'enseignement obligatoire, mais déplace le focus sur d'autres aspects, spécifiques au monde universitaire (choix des mots justes, souci d'intelligibilité...). Gervaise Picron (2021) analyse les rapports de langue élaborés par les professeurs à propos des mémoires de master en langues et lettres françaises et romanes. La majorité des erreurs relevées ont trait à la ponctuation, à la syntaxe. La chercheuse souligne que derrière les soucis linguistiques des étudiants se cachent des problèmes majeurs quant à la manière de dire, de penser.

4) L'oral

L'oral scolaire, donc l'oral tel que l'apprennent les écoliers, les collégiens ou les lycéens, fait aussi l'objet de publications nombreuses (pour une recension récente, voir Scheepers, 2023 a). Il en va de même des interactions orales entre l'enseignant et les élèves. Ces interactions qui se déploient dans les classes de maternelle, de primaire, du collège ou du lycée ont déjà suscité un grand nombre d'études, via notamment la notion de gestes professionnels (Bucheton et Dezutter, 2008 ; Bucheton et Soulé, 2009 ; Bucheton, 2019, 2021) ou de multi-agenda de l'enseignant (Bucheton, 2021 ; Bucheton et Mercier-Brunel, 2023), voire plus récemment via la notion de gestes professionnels langagiers didactiques (Jaubert et Rebière, 2022). Ces gestes, étudiés dans leur diversité ou de façon ciblée, par exemple les travaux sur les reformulations orales (Garcia-Debanc, 2007 ; Owhadi, 2019), sont considérés comme des éléments de l'expertise professionnelle. Vu sous un angle davantage sociodidactique, les interactions enseignant-élèves sont également considérées sous l'angle de la coconstruction des inégalités (Crinon, Marin et Bautier, 2008).

Mais si l'oral scolaire est déjà très étudié, l'oral universitaire commence à peine à se constituer en champ de recherche autonome et circonscrit, la didactique du français au supérieur étant restée longtemps très scriptocentrée (Scheepers, 2023 a). Pour autant, si la formation d'enseignants est le champ qui a généré le plus grand nombre de travaux (Scheepers, 2023 b), le cours magistral, genre universitaire emblématique, a donné lieu à plusieurs publications, qu'il s'agisse d'étudier le rapport entre le discours oral et les pratiques scripturales simultanées (Bouchard et Parpette, 2007) ou d'analyser les postures de l'enseignant-chercheur (Bouchard &

Parpette, 2012). Une autre contribution (Dufour et Parpette, 2017) évoque la polyfonctionnalité du discours de l'enseignant, le discours oralographique, lequel associe simultanément deux sources d'information (la parole enseignante et son PowerPoint) et, enfin, le dialogisme du discours enseignant, ce dernier mobilisant de multiples instances énonciatives. La communication scientifique en colloque est étudiée par Claire Doquet (2017) du point de vue d'une part des effets de la juxtaposition entre les supports écrits et exposés et, d'autre part, des formes d'interaction entre écrit projeté et oral prononcé. Enfin, Caroline Scheepers (2023 b) s'emploie à cerner ce que les professeurs d'université disent de l'oral tel qu'il se déploie, s'enseigne et s'évalue dans le volet pédagogique de leur métier.

5) Les dimensions à investiguer

De ce tour d'horizon surplombant, et que les contributeurs viendront sans doute compléter, il ressort entre autres que bien plus de travaux ont porté sur les pratiques langagières scolaires ou universitaires des élèves ou des étudiants, raison pour laquelle nous mettons ici la focale sur celles des **enseignants(-chercheurs) et des formateurs en exercice**, sans omettre la dimension interactive de ces pratiques langagières.

Parmi celles-ci, **les pratiques professionnelles**, dans différents contextes, ont fait l'objet de plus d'investigations ou ont été plus étudiées en didactique que **les pratiques extra-professionnelles**. C'est pourquoi, cet ouvrage invite à approfondir l'un de ces deux pans ou à questionner leur limite ou leur imbrication. De façon générale, quelles sont les pratiques culturelles des enseignants ? Sont-elles spécifiques et si oui, en quoi ? S'agissant de la lecture-écriture et de l'oral sur le plan linguistique, cognitif, psychoaffectif ou sociolangagier, quels sont les savoirs, les savoir-faire, les conceptions, les représentations ou les affects des enseignants ? Comment, par ailleurs, caractériser les pratiques langagières écrites et orales des enseignants ? Dans le cadre professionnel et en dehors ? Plus précisément, varient-elles selon la discipline d'enseignement, l'ancienneté dans le métier, le niveau d'enseignement ou la filière ? Comment sont-elles réalisées ? Quand et où ? Dans des lieux et via des ressources mis à disposition voire imposés par l'employeur ou choisis personnellement ? Comment décrire les interactions orales ou écrites mises en œuvre par les enseignants, à l'intention des apprenants, des collègues, des inspecteurs ou des parents ? Quelle homologie établir entre les pratiques langagières prescrites en classe (cercle de lecture, atelier d'écriture, spectacle de théâtre...) et celles adoptées par les enseignants dans leur vie privée ? Quels liens sont tissés ou pas entre les pratiques professionnelles et extra-professionnelles ? Peut-on dégager des profils culturels dissonants et, dans l'affirmative, lesquels ? Qu'en est-il des enseignants qui sont par ailleurs écrivains ou comédiens ?

De même, **l'impact de ces pratiques professionnelles ou extra-professionnelles** sur le développement des compétences des enseignants ou sur l'apprentissage des élèves mérite d'être davantage questionné. Les lectures ou les écritures personnelles, scientifiques et

professionnelles des enseignants influent-elles sur leur enseignement ? Dans l’affirmative, comment et à quelles conditions ? Quelles sont les pratiques de planification, d’annotation, de feedback ou d’étayage les plus à même de faire progresser les élèves, les étudiants ou les enseignants en formation continue ? De façon plus générale, quels sont les effets de gestes langagiers didactiques sur les apprentissages ?

Au niveau des **cadres théoriques** convoqués, la prise en compte assez récente, dans les travaux de didactique, de **l’ergonomie et de la didactique professionnelle** en plus de la sociologie, est aussi susceptible d’enrichir le regard en adoptant un point de vue différent sur l’activité enseignante et ses contraintes (Renaud, 2020 ; Kervyn et Goigoux, 2021). Il s’agit dès lors de se demander en quoi l’apport de ces disciplines contributives modifie l’analyse des pratiques langagières et de leur effet sur les apprentissages des élèves ou sur le développement professionnel des enseignants en formation. Comment ces apports questionnent-ils ou renouvellent-ils les connaissances déjà acquises sur ce sujet ?

La dimension pluridisciplinaire, bienvenue dans cet ouvrage, peut également consister en une étude comparative des pratiques langagières orales ou écrites en français et dans une autre discipline. Repère-t-on des invariants ou des spécificités dans l’enseignement des savoirs disciplinaires, au niveau de l’activité langagière des enseignants interagissant avec leurs élèves ?

Les pratiques langagières en contexte de **formation continue**, moins étudiées qu’en formation initiale, constituent un autre axe d’investigation. Comment les enseignants en exercice sont-ils formés aux pratiques langagières orales et écrites et à leur enseignement ? Quels sont les objets considérés comme prioritaires ? Quels sont les gestes professionnels langagiers des formateurs ?

Enfin, **la littéracie numérique, en ce compris l’usage des réseaux sociaux**, demandent, eux aussi, à être davantage pris en compte dans l’étude des pratiques langagières professionnelles et extra-professionnelles. Quelle place est faite aux ressources numériques ? Selon quelles modalités les enseignants prennent-ils la parole dans les médias ou sur les réseaux sociaux ? Investissent-ils et comment les formations en ligne ? Que notent-ils dans le chat en situation de formation ?

Plutôt que de prédéfinir des axes pour cet ouvrage, nous attirons l’attention des contributeurs sur ces diverses dimensions susceptibles de renouveler et de faire avancer le thème retenu.

Bibliographie

- Alava, S. (1997). Pratiques documentaires des enseignants et processus de professionnalisation. *Spirale*, 19, 89-99.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l’écriture de l’élève à celui de l’enseignant. *Recherches & éducations*, [En ligne], 2 | 3e trimestre 2002, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 22 mars 2022. URL :

- <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/283> ;DOI :
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.283>
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Bautier, É. (2021). Le langage pour apprendre. Évolutions curriculaires et construction des inégalités sociales à l'école. *Didactiques en pratiques*, 3, 29-40.
- Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Boch, F., Rinck, F. & Sorba, J. (2022). Former les enseignants du supérieur à l'évaluation des textes des étudiants. *Pratiques* [En ligne], 195-196 | 2022, mis en ligne le 12 janvier 2023, consulté le 14 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/12131> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.12131>.
- Bouchard, R. et Parpette, C. (2012). Littéracies universitaires et orolographisme : le cours magistral entre écrit et oral. *Pratiques*, 153-154, 195-210.
- Bride, P. et Chenot, P. (2015). L'écrit est partout. *Cahiers pédagogiques*, 518, 9.
- Brissaud, C., Dreyfus, M. et Kervyn, B. (2018). *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*. Namur : Presses universitaire de Namur.
- Brunel, M. , Emery-Bruneau, J., Jean-Louis Dufays, J.-L., Dezutter, O. et Falardeau, E. (dir.). (2017). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Brunel, M., Dufays, J.-L., Emery-Bruneau, J. & Florey, S. (2024, à paraître). *La progression en lecture au fil de la scolarité*. Rennes : Presses Universitaires Rennes.
- Bruner, J. (1983) J. Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe*. Paris : ESF.
- Bucheton et al. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères*, 30, 35-53.
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir.). (2008). *Le développement des gestes professionnels de l'enseignant du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D. et 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 didactiques*, 3 (3), 29-48.
- Bucheton, D. et Mercier-Brunel, Y. (2023). *Formateur d'enseignants : un métier impossible ?* Paris : ESF.
- Cahiers pédagogiques*, 518 (2015) : *Enseigner, former à écrire*.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (dir.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Clément-Schneider, É. (2013). *Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens*, Thèse de doctorat, Université de Caen Basse-Normandie.
- Crinon, J., Marin, B. et Bautier, É. (2018). *Quelles situations de travail pour quels apprentissages ? Paroles des élèves, paroles des enseignants*. In D. Bucheton et O. Dezutter (dir.) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 123-147). Bruxelles : De Boeck.
- Cros, F. (2015). Écrire ne contient-il pas "crier" ? *Cahiers pédagogiques*, 518, 54-56.
- Daunay, B. (dir.). (2011). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Daunay, B. (2015). Un point encore aveugle de la recherche. *Cahiers pédagogiques*, 518, 19-20.
- Daunay, B. et Treignier, J. (2004). Les pratiques langagières en formation : une problématique émergente en formation initiale et continue. *Repères*, 30, 3-11.
- Dezutter, O. & Falardeau, É. (dir.). (2017). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Namur : Presses Universitaires de Namur, Coll. « Diptyque ».
- Dias-Chiaruttini, A. (2012). L'enseignement du français aux frontières de l'extrascolaire. *Recherches*, 57, 23-39.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). Analyser les relations entre le scolaire et l'extrascolaire : de quelques enjeux en didactique du français. *La Lettre de l'AIRDF*, 58, 7-11.

- Doelrasad, A. (2023). Saisir le didactique ordinaire à travers la préparation de cours des enseignants en français : réflexions à partir d'une étude sur l'enseignement de l'écriture. *Repères*, 67, 141-156.
- Dolignier, C. (2022). Annoter des écrits subjectifs en formation d'enseignants : prolégomènes à une pratique d'évaluation formative de l'écriture littéraire. *Pratiques* [En ligne], 195-196 | 2022, mis en ligne le 18 décembre 2022, consulté le 14 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/12326> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.12326>.
- Doquet, C. (2017). L'oral en appui sur l'écrit : décalages (méta)énonciatifs. *Coréla*, 15 (2).
- Doquet, C. et Moysan, A. (2020). Analyser linguistiquement l'écriture à l'école: EcriScol, un corpus génétique. *CLUB Working Papers in Linguistics, Volume 4*, 127-140.
- Dufour, S. et Parpette, C. (2017). Le cours magistral : interrogations et analyse de discours. *Les Carnets du Cediscor*, 13.
- Duquesnoy, S. (1997). Les lectures professionnelles des enseignants en exercice et en formation : note de synthèse et repères bibliographiques. *Spirale*, 19, 73-88.
- Elalouf, M.-L. (2016). L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014 ». *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 14 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3150> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3150>
- Étévé, C. (dir.) (1992). Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation. *Revue française de pédagogie*, 165.
- EVA (2005). *Evaluer les écrits des élèves à l'école primaire*. Paris : Hachette.
- Fabre-Cols, C. (dir.). (2000). *Comment apprendre à lire les textes d'enfants ?* Bruxelles : De Boeck.
- Falardeau, É., et Pelletier, C. (2016). Adapter la méthode de la pensée à voix haute pour comprendre les capacités en lecture d'adolescents québécois. *La Lettre de l'AIRDF*, 59, 35-39.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2007). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.). *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche* (pp. 147-164). Laval : PUL.
- Falardeau, É. et Simard, D. (2015). Le rapport à la culture : quelle culture ?, *La Lettre de l'AIRDF*, 58, 20-24.
- Fraisse, E. et Renault, D. (1995). Les enseignants du supérieur et la documentation. *Spirale*, 14, 181-216.
- Frier, C. (2015). Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littéracies universitaires. In F. Boch et C. Frier (dir.). *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (pp. 25-52). Grenoble : ELLUG.
- Garcia-Debanc, C. (2007). La reformulation orale : un élément de l'expertise professionnelle. In L. Talbot, M. Bru (dir.). *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 151-168). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Garcia-Debanc, C. (2022). Former les enseignant-es à l'évaluation de la cohérence/cohésion textuelle dans des textes narratifs. *Pratiques* [En ligne], 195-196 | 2022, mis en ligne le 18 décembre 2022, consulté le 14 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/12362> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.12362>.
- Garcia-Debanc, M. Grandaty & A. Liva (dir.). (1996). *Didactique de la lecture. Regards croisés*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail-CRDP Midi-Pyrénées.
- Guernier, M.-C. (2002). Résumer un article théorico-didactique. *Enjeux*, 53, 32-42.
- Guernier, M.-C. (2016). La verbalisation dans les études sur la compréhension et l'interprétation en lecture. *La Lettre de l'AIRDF*, 59, 16-24.
- Halté, J.-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, 44.
- Jacques, M.-P. & Charles, É. (2018). Guider la réécriture dans l'enseignement supérieur : analyse de pratiques enseignantes. *Le Français aujourd'hui*, 203.
- Jacques, M.-P. & Vinel, É. (2022). Évaluer l'écrit, du primaire à l'université : quelles catégories, quelles pratiques, quelle formation pour les enseignants ? *Pratiques* [En ligne], 195-196 | 2022, mis en ligne le 18 décembre 2022, consulté le 14 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/12046> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.12046>.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2016). Le langage, objet et outil en classe de français : un exemple en vocabulaire. *La Lettre de l'AIRDF*, 59, 40-46.

- Jaubert, M. & Rebière, M. (2022). Un point de vue singulier sur l'évaluation des écrits. *Pratiques* [En ligne], 195-196 | 2022, mis en ligne le 18 décembre 2022, consulté le 14 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/12061> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.12061>.
- Jolibert, J. et al. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- Jorge, M. et Testenoire, P.-Y. (dir.) (à paraître). *Les notes de cours des enseignants*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Kaddouri, M. (2006). Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle. In F. Cros (dir.). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp. 241-253). Paris : L'Harmattan.
- Kervyn, B. (à paraître). Réception des expertises scientifiques par les auteurs dans un processus de publication en didactique du français. In C. Scheepers (dir.) *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Kervyn, B. et Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères*, 63, 185-210.
- Lahire, B. (2006). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : écoles et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- La Lettre de l'AIRDF*, 59 (2016) : La verbalisation pour enseigner et se former.
- Les Cahiers pédagogiques*, 518 (2015) : Enseigner, former : écrire.
- Louichon, B., Bazille, S. et Soulé, Y. (2020). La lecture littéraire professionnelle : une configuration dynamique de textes de lecteurs. *Transpositio*, 2.
- Mazauric, C., Fourtanier M.-J. et Langlade, G. (dir.) (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Berne : Peter Lang.
- Maulini, O. et al. (2021). *La formation buissonnière des enseignants. Leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Moysan, A., Vinel, E., Delarue-Breton, C. et Bautier, E. (2022). Ce que disent les interventions des enseignants sur les copies des élèves de la place de la textualité et du genre dans les productions écrites. *Pratiques* [En ligne], 195-196 | 2022, mis en ligne le 18 décembre 2022, consulté le 21 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/12092> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.12092>
- Owhadi, H. (2019). *Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire : étude linguistique des jeux de reformulations*. Thèse de doctorat soutenue à l' Université Paul Valéry Montpellier III.
- Penloup, M.-Cl. (1999). *L'écriture extra-scolaire des collégiens*. Paris : Retz.
- Picron, G. (2021). État des lieux des problèmes de langue rencontrés par les étudiants universitaires. In C. Scheepers (dir.). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp. 157-172). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- 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* [En ligne], 145-146 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 14 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1513> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1513>.
- Plane, S. (2019). L'oral, un objet multidimensionnel. Conférence prononcée lors de la formation « Oral en contexteS ». IFÉ.
- Plane, S. et Ahr, S. (2023). Peut-on parler du « français à l'université ? ». *Le Français aujourd'hui*, 221, 25-43.
- Pollet, M.-C. (2021). Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une approche « intégrée ». In C. Scheepers (dir.) *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp. 67-83). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Recherches en didactiques*, 34 (2022) : Publier en didactiques.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation et didactique*, 14-2, 65-84.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (2007). Pratiques scolaires-pratiques extrascolaires. In Y. Reuter (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 175-179). Bruxelles : De Boeck.

- Reuter, Y. (2015) Lorsque l'extrascolaire définit le disciplinaire. *La Lettre de l'AIRDF*, 58, 11-15.
- Sautot, J.-P. (2016). Verbaliser ses règles orthographiques. *La Lettre de l'AIRDF*, 59, 10-16.
- Scheepers, C. (2014). Les préparations de cours : apprendre à écrire, écrire pour faire apprendre. *Le Français Aujourd'hui*, 184, 17-28.
- Scheepers, C. (2016 a). Les verbalisations écrites et orales des enseignants autour des journaux des apprentissages. *La Lettre de l'AIRDF*, 59, 25-35.
- Scheepers, C. (2016 b). Les usages des manuels dans les préparations des enseignants stagiaires. *Le français aujourd'hui*, 194, 85-93.
- Scheepers, C. (2017). Quand de futurs instituteurs du primaire planifient des exercices. *Repères*, 56, 167-180.
- Scheepers, C. (dir.) (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Scheepers, C. (2023 a). Avant-propos. La didactique de l'oral dans le supérieur : bricolage ou rénovation. In C. Scheepers (dir.). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (pp. 11-36). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Scheepers, C. (2023 b). Former à et par l'oral à l'université : les représentations des professeurs. In C. Scheepers (dir.). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (pp. 107-122). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Scheepers, C. (dir.). (à paraître). *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Scheepers, C. et Delneste, S. (2021) L'écrit, en amont du supérieur et au cœur de la transition académique. In C. Scheepers, C. (dir.). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp. 31-49). Bruxelles : De Boeck.
- Shawky-Milcent, B., Rannou, N., Le Goff, F., et Lacelle, N. (dir.) (2020). *Autobiographies de chercheur.se.s, de lecteur.ice.s, de scripteur.ice.s*. Poitiers : Les Presses de l'écurieuil.
- Simon, J.-P. et Grossman, F. (2004). *Lecture à l'université. Langue maternelle, seconde et étrangère*. Berne : Peter Lang.
- Ulma, D. (2010). La construction identitaire de l'enseignant dans son rapport à la littérature : apports d'une comparaison internationale. *Tréma*, 33-34, 44-53.
- Vygotski, L. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute.

6) Calendrier :

| Date | Tâche |
|-------------------|---|
| Février 2024 | Diffusion de l'appel à contributions |
| 15 mars 2024 | Réception des propositions de contributions (titre, résumé, 4 à 5 indications bibliographiques, une page maximum) |
| 15 avril 2024 | Retour aux auteurs des projets expertisés et commande des contributions |
| 16 septembre 2024 | Réception des contributions dans leur première version (35 à 45 000 signes espaces comprises) |
| 31 octobre 2024 | Retour aux auteurs des contributions expertisées |
| 16 décembre 2024 | Réception des contributions dans leur version finale |
| Courant 2025 | Publication et diffusion de l'ouvrage |

Les propositions et contributions sont à envoyer à :

- Anass El Gousairi : a.elgousairi@um5r.ac.ma
- Bernadette Kervyn : bernadette.kervyn@u-bordeaux.fr
- Caroline Scheepers : caroline.scheepers@uclouvain.be