



Association Internationale pour la recherche en didactique du français - Section suisse

## **Pratiques enseignantes et activité des apprenant·es en didactique du français : où en sommes-nous en 2025 ?**

*16<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Fribourg (Suisse), 1<sup>er</sup> au 3 juillet 2025*

### **Appel à communication**

---

À la fin des années 1990, l'association *Didactique du français, langue maternelle* (DFLM) organisait à Montpellier des journées d'étude à propos de deux pôles essentiels du triangle didactique : « Pratiques enseignantes / activité des élèves dans la classe de français » (Bucheton, Chabanne et Simon, 1997). Après 30 années de recherches en didactique du français, où en sommes-nous ? La thématique du colloque 2025 de l'AIRDF met donc le focus sur les acteur·trices essentiel·les de l'enseignement-apprentissage du français – l'enseignant·e et les apprenant·es – et leurs interrelations au profit de l'enseignement et de l'apprentissage des savoirs en jeu.

Concernant les deux concepts clés du titre du colloque, la pratique enseignante peut être définie comme l'agir professionnel de l'enseignant·e, comportant à la fois des dimensions collectives et individuelles, génériques et singulières, sociales et subjectives ou encore socio-historiques et contextuelles-situées ; cet agir, situé et lié à un contexte sociohistorique, est motivé par des déterminants d'origine collective et individuelle, des finalités validées collectivement et des intentions intériorisées, de même qu'il fait appel à des ressources collectives et des capacités individuelles (Bronckart, 2005). Pour plusieurs auteur·es (par exemple, Altet, 2002 ; Clot, Faïta et Scheller, 2000 ; Goigoux, 2007), l'agir inclut les choix et prises de décision avant, pendant ou après l'action tout comme les actes « empêchés ». Plusieurs dossiers et recherches de notre association ont eu à cœur de comprendre et d'accompagner le travail enseignant, dans différents sous-champs de la discipline, que ce soit dans une perspective interventionniste, en proposant des dispositifs d'ingénierie didactique ou de nouvelles ressources didactiques répondant à des besoins du terrain (voir par exemple *La Lettre de l'AIRDF 62* portant sur les recherches innovantes et dirigé par Dolz et Lacelle, 2017) ou avec la finalité plus générale de décrire et d'expliquer le travail ordinaire enseignant, en s'intéressant par exemple à ses outils (Plane et Schneuwly, 2002), à ses gestes (Bucheton et Dezutter, 2008 ; Schneuwly et Dolz, 2009), à ses logiques d'action (Goigoux, 2006), à la transposition interne des objets enseignés (par exemple Canelas-Trevisi, 2009, Schneuwly et Dolz, 2009, Thévenaz-Christen, 2014) ou encore aux modèles disciplinaires en actes des enseignant·es (Garcia-Debanc et Lordat, 2007).

Depuis quelques années, des recherches participatives s'appuient sur la collaboration entre chercheur·es et enseignant·es, à la fois pour développer des outils didactiques innovants et mettre au jour des savoirs et des pratiques enseignantes (Kervyn et Goigoux, 2021; Roy, 2021). Ces recherches permettent de coconstruire des ressources didactiques et/ou visent leur appropriation par les participant·es pour qu'ils·elles développent leurs pratiques, également par des coformations lors de rencontres collectives (Dolz et Silva-Hardmeyer, 2020) ou lors de rétroactions individuelles (Giguère et al., 2018).

De nombreuses recherches appréhendent les pratiques enseignantes dans leur solidarité avec l'activité des apprenant·es. Sont ainsi envisagées l'action conjointe (Sensevy et Mercier, 2007) ou la diversité des régulations proposées par l'enseignant·e (Mottier Lopez, 2012 ; Tobola Couchepin, 2017). Bucheton et Soulé (2009) montrent des liens entre les gestes et postures enseignants d'étayage et les postures des apprenant·es. Les réflexions sur l'archi-élève (notamment Ronveaux, 2014) enrichissent les travaux en intégrant le point de vue de l'enseignant·e sur l'élève « commun » de sa classe pour piloter son enseignement. Récemment, un volet de la recherche « Gary » (Brunel, Dufays, Capt et Fontanieu, 2024) montre par exemple dans quelles mesures les enseignant·es adaptent leur pratique à leur classe selon le degré scolaire et les difficultés des apprenant·es. La production de ressources didactiques vise à outiller les formateur·trices ou les enseignant·es au vu des besoins constatés chez les élèves ou les étudiant·es par rapport aux objets et contenus disciplinaires à apprendre.

Quant à l'activité de l'apprenant·e, rappelons en premier lieu que le temps de l'enseignement n'est jamais le temps de l'apprentissage et que son activité ne se limite pas à l'exécution des tâches scolaires, mais qu'il s'agit bien d'une activité de transposition interne et d'élaboration des savoirs par l'apprenant·e (Gauvin et Boivin, 2012). Plusieurs colloques et écrits de l'AIRDF se sont intéressés à l'activité de l'apprenant·e dans ou en marge des dispositifs didactiques. En 2001, le colloque de l'AIRDF organisé en Suisse a cherché à mieux comprendre cette activité par le prisme des tâches scolaires et de leurs entours (Dolz, Schneuwly, Thévenaz-Christen et Wirthner, 2001), par exemple en mettant au jour les écarts entre les apprenant·es et l'enseignant·e dans la perception des finalités des tâches scolaires ou en pointant la « réappropriation active » par les apprenant·es des savoirs et outils construits, pour passer « de l'interpsychologique vers l'intrapsychologique » (Brossard, 2001, p. 8, en s'appuyant sur Vygotski, 1934/97). Le livre coordonné par Daunay et Dufays (2014) s'est intéressé au point de vue des apprenant·es et regroupe des textes selon trois axes d'analyse : les retours explicites et verbalisés des apprenant·es à propos de leur activité scolaire, les manières dont ils·elles réalisent certaines tâches scolaires, nommées « points de vue actualisés », et leurs rapports à certains apprentissages. Dans le dossier de *La Lettre 66* (coordonné par Marmy Cusin et Denizot, 2019), plusieurs auteur·es ont examiné les traces des apprentissages avec trois axes d'analyse : les décalages entre tâches prescrites, tâches attendues, tâches redéfinies et tâches effectives, les traces des apports, apprentissages et obstacles des apprenant·es visibles dans les interactions didactiques ainsi que leurs discours à propos de leurs activités scolaires et des obstacles vécus. Y sont d'ailleurs prolongés des travaux fondateurs sur l'activité effective des apprenant·es (Fabre-Cols, 1990), parfois extrascolaire (Penloup, 1999) ou le rapport au savoir de ceux·celles-ci (Barré-De Miniac, 2000).

Pourquoi s'intéresser aux relations entre pratiques enseignantes et activité de l'apprenant·e, que ce soit en 1997 (Bucheton, Chabanne et Simon, 1997), en 2008 (Garcia-Debanc et Dufays, 2008) ou aujourd'hui ? Pour les initiateur·trices du colloque de l'époque, comme pour les pionnières et pionniers

en didactique du français, c'est d'abord un projet politique (Garcia-Debanc, Leclaire-Halté et Rispaill, 2008), avec l'objectif de lutter contre l'échec scolaire en lien avec une école davantage démocratique, et la volonté d'amener les élèves, en particulier les élèves en difficulté, à comprendre que le langage ne sert pas seulement à communiquer, mais qu'il est aussi un objet de savoir, à propos duquel on peut apprendre et construire des connaissances (Jaubert, Rebière et Bernié, 2012).

Par ailleurs, depuis longtemps, des disciplines contributives comme la sociologie sous-tendent de nombreux travaux, par exemple ceux du laboratoire Escol qui ont eu une large influence en didactique du français. Ces travaux se sont notamment attachés à élucider le processus de coconstruction des inégalités scolaires. Autrement dit, à leur insu, enseignant·es et apprenant·es renforcent les inégalités qui préexistent par ailleurs, par le truchement notamment de malentendus sur le sens des tâches d'apprentissage, du choix des supports ou de rapports aux savoirs divergents entre la socialisation familiale et scolaire (Bautier et Rochex, 1995 ; Bautier et Rayou, 2013 ; Bonnéry, 2007, 2015 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rayou, 2019 ; Rochex et Crinon, 2011). En outre, la sociolinguistique conduit à une lecture compréhensive et descriptive des écrits produits par les apprenant·es : il s'agit ainsi de cerner le mode très spécifique selon lequel le scripteur s'est emparé de la tâche proposée, de l'école à l'université, et ce dans des genres discursifs multiples (Bautier, 1995, 1998 ; Bucheton, 2014 ; Bucheton et Bautier, 1997 ; Scheepers, 2021). L'attention est donc portée sur l'activité effective du scripteur.

Mettre au jour les liens entre activité enseignante et apprenante répond également à une visée praxéologique dans la mesure où il s'agit de chercher à identifier les pratiques les plus efficaces pour faire progresser les élèves, dans les différents domaines du français. En France par exemple, la recherche « Lire et écrire au CP » (Goigoux, 2016) a montré que certaines pratiques enseignantes favorisent davantage l'apprentissage du lire-écrire. Plusieurs auteur·es (par exemple Bautier et Goigoux, 2004 ; Jaubert, Rebière et Bernié, 2012) thématisent notamment l'importance des interactions langagières pour aider l'apprenant·e à entrer dans une posture de secondarisation face aux activités scolaires et définissent ce cadre où s'élaborent et circulent les savoirs par le terme de « communautés discursives disciplinaires scolaires », montrant ainsi la spécificité de ces pratiques langagières selon la discipline (Jaubert et al., *ibid.*). Ces interactions, souvent métalangagières, sont le fruit de démarches d'enseignement systématiques voire explicites, visant la construction chez l'apprenant·e d'« un accès plus conscient et plus volontaire aux processus psychiques en jeu » (Schneuwly, 1996, p. 20). À ce propos, il serait nécessaire de développer davantage de recherches pour montrer l'impact de ce type d'interaction sur les apprentissages scolaires, comme Gourdet, Elalouf et collaborateur·trices ont réussi à le faire (Gourdet et al., 2015 ; Elalouf et al., 2017), tout en soulignant que ce type d'interaction nécessite le développement de l'expertise professionnelle enseignante (Chabanne, 2004) et une « formation solide dans le domaine des analyses et usages du langage » (Vinel et Bautier, 2020, p. 566).

Des métaanalyses ont également confirmé l'importance des liens entre les pratiques enseignantes et les résultats des apprenant·es. En effectuant une synthèse de plus de 800 métaanalyses de plus de 50'000 recherches expérimentales en éducation, Hattie (Hattie, 2012 ; Hattie et Yates, 2014) a pu quantifier l'effet de multiples facteurs sur les apprentissages des élèves. Il a notamment confirmé que l'enseignement direct contribue à la réussite des élèves, ce que des travaux plus anciens comme ceux de Rosenshine (1986) avaient déjà mis en évidence. Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement

montrent qu'une grande partie de la variance des résultats des élèves peut être expliquée par le niveau de la classe, et tout particulièrement par ce que font les enseignant·e·s dans leur classe (Muijs et al., 2014 ; Reynolds et al., 2011) ; on observe ainsi que la reproductibilité des effets des dispositifs d'une classe à une autre n'est pas automatique vu l'importance du contexte.

Du côté de la formation, la prise en compte du rôle majeur que les pratiques peuvent avoir nécessite de développer des recherches sur la formation initiale et continue relative à la discipline français ou aux compétences langagières (par exemple Dolz et Gagnon, 2018 à propos de la formation à la production écrite). Par rapport à cet objet, à en croire Galand et Janosz (2021), l'étude, particulièrement complexe, de l'effet des dispositifs d'accompagnement des formateurs ou des enseignants n'en est qu'à ses débuts.

Sur le plan théorique et méthodologique, il s'agit d'identifier et de poursuivre le développement d'outils afin d'observer la façon dont formateur·trices, enseignant·es et apprenant·es fonctionnent au quotidien aux prises avec les savoirs dans les différents champs de la didactique du français et de la formation dans ce domaine. Quels outils méthodologiques ont fait leur preuve en didactique du français pour analyser les pratiques des formateur·trices, des enseignant·es et des apprenant·es ? Comment décrire les postures et gestes efficaces, c'est-à-dire ceux qui servent la réflexivité des apprenant·es et leurs apprentissages (Bucheton, 2021) ? Quelles méthodes et dispositifs mettre en place pour permettre aux apprenant·es, en particulier les plus fragiles, de développer leurs savoirs et savoir-faire, leurs représentations et rapport à, ainsi que leurs compétences à l'oral comme à l'écrit ? Le questionnement est aussi lié aux interactions langagières en classe et en formation, favorisant l'activité (méta)langagière des apprenant·es, mais aussi aux écrits (intermédiaires) pour penser, apprendre, élaborer et construire leur pensée (Chabanne et Bucheton, 2002).

### **Les axes et quelques questions de recherche non exhaustives qui pourraient être explorés dans le cadre du colloque**

#### **Des pratiques enseignantes ou de formation à l'activité de l'apprenant·e**

Quels types de liens peut-on établir entre les pratiques enseignantes ou de formation et l'activité de l'apprenant·e dans différents domaines du français ? Quelles relations envisager entre expertise professionnelle et développement des apprentissages ? Quels discours enseignant ou de formation au service de l'apprentissage des apprenant·es ?

#### **De l'activité de l'apprenant·e aux pratiques enseignantes ou de formation**

En quoi les observations et performances d'apprenant·es peuvent orienter les pratiques enseignantes ou de formation ? Dans quelle mesure la connaissance des performances des apprenant·es peuvent influencer les réflexions sur les curriculums dans les différents champs du français ou de la formation ? Quelles prises en compte des points de vue et rapport aux savoirs des apprenant·es dans les réflexions des enseignant·es et formateur·trices ? Comment intégrer les procédures effectivement mobilisées par les apprenant·es dans l'enseignement des compétences langagières ? Et comment saisir, méthodologiquement, ces procédures pour questionner les manières d'enseigner et de former dans différents contextes ?

## **Des outils méthodologiques pour appréhender les relations entre enseignement et apprentissage**

Quel cadrage méthodologique pour quelles observations des relations entre enseignement et apprentissage ? Quels outils méthodologiques pour appréhender la pratique enseignante ou l'activité de l'apprenant·e et leurs relations ? En quoi des dispositifs de recherche davantage participatifs peuvent-ils permettre de mieux appréhender ces relations et les besoins du terrain scolaire ?

## **L'appréhension des relations entre pratiques enseignantes et activité de l'apprenant·e en formation**

En quoi et comment la formation appréhende-t-elle l'activité du couple enseignant·e et apprenant·e en didactique du français ? Quels sont les enjeux en formation à tenir compte à la fois de l'activité de l'apprenant·e et de la pratique enseignante en didactique du français ?

### **Axe Varias**

Le colloque laissera aussi une place à des sessions de *varias* rassemblant des interventions hors thème.

Les différents axes du colloque peuvent aussi être envisagés dans une perspective historique ou davantage institutionnelle.

Deux modalités d'interventions sont envisagées : les communications en ateliers et les symposiums réunissant au moins trois interventions issues d'équipes différentes autour d'une même question.

## **Références bibliographiques**

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. L'Harmattan.
- 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
- Bautier, É. et Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage*. Presses Universitaires de France.
- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycées : démocratisation ou massification ?* Armand Colin.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Bonnéry, S. (Dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. La Dispute.
- Bronckart, J-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Université de Genève: carnets des sciences de l'éducation.
- Brossard, M. (2001). Des maîtres, des élèves et des tâches. Dans J. Dolz, B.Schneuwly, T. Thévenaz-Christen et M. Wirthner (Dir). *Des tâches et leurs entours en classe de français : actes du 8e Colloque international de la DFLM*. Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (CD-Rom).

- Brunel, M., Dufays, J.-L., Capt, V. et Fontanieu, V. (2024). Chapitre 7. Croisement des résultats : quelles relations entre les résultats des élèves et les pratiques des enseignants ? Dans M. Brunel, J.-L. Dufays, J. Emery-Bruneau et S. Florey (Dir.). *La progression en lecture au fil de la scolarité. Une étude internationale* (p. 233-266). Presses Universitaires de Rennes.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Editions sociales françaises.
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe*. Editions sociales françaises.
- Bucheton, D. et Bautier, É. (Dir.) (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée*. CRDP de l'Académie de Versailles.
- Bucheton D., Chabanne J.-C. et Simon J.-P. (1997). Introduction. Actes des journées d'étude de Montpellier. *La Lettre de la DFLM*, 21 (2), 3-6.
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. De Boeck Université.
- 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 & didactique*, 3, 29- 48.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Peter Lang.
- Chabanne, J.-C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? Dans C. Vargas (Ed.), *Langue et étude de la langue : approches linguistiques et didactiques* (p. 125-134). Presses Universitaires de France.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Presses Universitaires de France.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Clot, Y., Faïta, D. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Pistes. Réflexion sur la pratique*, 1 (2). [www.pistes.uqam.ca](http://www.pistes.uqam.ca)
- Daunay, B. et Dufays, J.-L. (2014). *Didactique du français : du côté des élèves*. De Boeck Université.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Presses universitaires du Septentrion.
- Dolz, J. et Lacelle, N. (Eds.) (2017). La recherche sur l'innovation en didactique du français. *La Lettre de l'AIRDF*, 62.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T. et Wirthner, M. (2001). *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8e Colloque international de la DFLM*. Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (CD-Rom).
- Dolz, J. et Silva-Harmeyer, C. (2020). Le dispositif séquence didactique pour enseigner les genres oraux. Bilan des recherches et perspectives. *Recherches*, 73, 21–34.

- Elalouf, M.-L., Gomila, C., Bourhis, V., Péret, C., Avezard-Roger, C. et Gourdet, P. (2017). Le rôle du maître dans l'étude de la langue au CP : description et analyse de pratiques différenciées. *Repères*, 55.
- Fabre, C. (1990). *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Ceditel /L'atelier du texte.
- Galand, B. et Janosz, M. (Dir.) (2021). *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche?* Presses Universitaires de Louvain.
- Garcia-Debanc, C. et Dufays, J.-L. (2008). Introduction. Les pratiques enseignantes en français et leurs effets sur les apprentissages des élèves. *La Lettre de l'association AIRDF*, 43, 3-6.
- Garcia-Debanc, C., Leclaire-Halté, A. et Rispaïl, M. (2008). Quelques phases d'un engagement. *La Lettre de l'AIRDF*, 42, 21-22.
- Garcia-Debanc, C. et Lordat, J. (2007). Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Dans : E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et C. Sorin (Éds). *La didactique du Français : les voies actuelles de la recherche* (p. 43-61). Presses Universitaires de Laval.
- Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2012). La théorie de la transposition didactique : un outil conceptuel pour décrire les savoirs grammaticaux élaborés en classe par les élèves. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5 (3), 10-24.
- Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. et Quevillon Lacasse, C. (2018). Dialogue enseignants-chercheuses dans un accompagnement différencié pour développer les savoir-faire des élèves en syntaxe et en ponctuation. Dans S. Briquet-Duhazé et C. Turcotte (Dir.) *De la recherche en lecture-écriture à la pratique* (p. 37-66). ISTE Editions.
- Goigoux, R. (2006). Ressources et contraintes de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (Éds.). *Analyses des objets enseignés* (p. 67-91). De Boeck Université.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & Didactique*, 3 (1), 47-70.
- Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire au CP. Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur les premiers apprentissages*. Institut français de l'éducation. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>
- Gourdet, P., Gomilla, C., Elalouf, M.-L., Bourhis, V., Péret, C. et Avezard-Roger, C. (2015). De la grammaire au CP pour lire et écrire ? Description et analyse de pratiques dans le cadre de la recherche Lire-écrire au CP. *Repères*, 52, 39-58.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J. et Yates, G. C. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Jaubert, M. Rebière, M. et Bernié, J.-P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. *Forumlecture, Leseforum*, 3, <https://www.forumlecture.ch/lffl/2012/3/476>

- 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 savoir scientifiques, *Repères*, 63, 185-210.
- Marmy Cusin, V. et Denizot, N. (Eds.) (2019). Traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques. *La Lettre de l'AIRDF*, 66.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. et Earl, L. (2014). State of the art-teacher effectiveness and professional learning. *School effectiveness and school improvement*, 25 (2), 231-256.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Editions sociales françaises.
- Plane, S. et Schneuwly, B. (Eds.) (2002). Les outils d'enseignement du français. *Repères*, 22.
- Rayou, P. (Dir.). (2019). *L'origine sociale des élèves*. Retz.
- Reynolds, D., Chapman, C., Kelly, A., Muijs, D. et Sammons, P. (2011). Educational effectiveness: the development of the discipline, the critiques, the defence, and the present debate. *Effective Education*, 3 (2), 109-127.
- Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités sociales*. Presses Universitaires de Rennes.
- Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. Dans B. Daunay et J.-L. Dufays (Dir.). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (p. 123-138). De Boeck.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational leadership*, 43 (7), 60-69.
- Roy P. (Dir.) (2021). *Colloque international francophone sur les recherches participatives* (actes de colloque). Haute école pédagogique de Fribourg. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/319869>
- Scheepers, C. (Dir.) (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Schneuwly, B. (1996). Le métalangage n'existe pas ? Et alors ? Notes sur la table ronde 1 du colloque de Lyon : les métalangages dans la classe de français vus par d'autres sciences humaines. *La lettre de la DFLM*, 18, 19-21.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.
- Thévenaz-Christen, T. (Dir.) (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : l'exemple genevois*. Presses Universitaires de Namur.

Tobola Couchepin, C. (2017) *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse de doctorat, Université de Genève.

Vinel, E. et Bautier, E. (2020). Des échanges langagiers dans la classe pour construire des usages cognitifs du langage et réduire les inégalités scolaires. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 42 (3), 557-568.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

### Comité scientifique

ARSENEAU Rosianne, Québec ; BIAO Florent, Québec ; BEAUMANOIR-SECQ Morgane, France ; BOUCHEKOURTE Mohammed, Maroc ; CAPT Vincent, Suisse ; CONTI Virginie, Suisse ; DE CROIX Séverine, Belgique ; DENIZOT Nathalie, France ; EL GOUSAIRI Anass, Maroc ; GIGUÈRE Marie-Hélène, Québec ; GLORIEUX Carole, Belgique ; KERVYN Bernadette, France ; LEMIEUX Amélie, Québec ; LEPOIRE-DUC Solveig, France ; MABROUR Abdelouahed, Maroc ; MARMY CUSIN Véronique, Suisse ; MAUROUX Florence, France ; PETRUCCI Solenn, Suisse ; SADIQUI Mina, Maroc ; SARDIER Anne, France ; SCHEEPERS Caroline, Belgique ; SIMILOWSKI Kathy, France ; SOUIDI Rachid, Maroc ; VRYDAGHS David, Belgique

### Site internet

<https://airdfcolloque25.sciencesconf.org/>

### Echéancier

10 novembre 2024	Dépôt des projets de communications individuelles et symposiums sur le site du colloque : préciser le titre, l'axe envisagé, le domaine étudié, le résumé et trois références bibliographiques (3500 signes au maximum tout compris)
21 janvier 2025	Envoi des évaluations et des éventuelles demandes de révision
24 février 2025	Dépôt des résumés revus

Avec le soutien de

HEP | PH FR



Soutenu par l'Académie suisse  
des sciences humaines et sociales  
[www.assh.ch](http://www.assh.ch)

SSRE SGBF

Société suisse pour la recherche en éducation  
Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung  
Società Svizzera di ricerca in educazione