

Les recherches en didactique du français : les résultats en question(s)

Les recherches en didactique du français : les résultats en question(s)

Sous la direction de
Jean-Louis Dufays,
Séverine De Croix,
Marie-Christine Pollet,
Caroline Scheepers
et David Vrydaghs

PUL PRESSES
UNIVERSITAIRES
 DE LOUVAIN



© Presses universitaires de Louvain, 2023

<http://pul.uclouvain.be>

Dépôt légal : D/2023/9964/15

ISBN : 978-2-39061-356-5

ISBN pour la version numérique (pdf) : 978-2-39061-357-2

Imprimé en Belgique par CIACO srl – n° d'imprimeur : 104797

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

Couverture : Hélène Grégoire

www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne

Distribution :

France – Librairie Wallonie-Bruxelles

46 rue Quincampoix - 75004 Paris

Tél. 33 1 42 71 58 03

librairie.wb@orange.fr

Belgique, Luxembourg et Pays-Bas – MDS Benelux

Zoning de Martinrou

Rue du Progrès 1

6220 Fleurus, Belgique

Tél. 32 71 60 05 20

service.clients@mds-benelux.com

Reste du monde – Diffusion universitaire CIACO (DUC)

Grand-Rue, 2/14

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Tél. 32 10 45 30 97

duc@ciaco.com

Introduction

Jean-Louis Dufays (coordinateur)
avec la collaboration de
Séverine De Croix, Marie-Christine Pollet,
Caroline Scheepers et David Vrydaghs

Depuis qu'ils se sont constitués au sein de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), les didacticiens du français n'ont cessé de s'interroger sur la spécificité et la finalité des recherches au sein de leur discipline. Les colloques qui réunissent tous les trois ans les membres de l'Association en témoignent. En 2007, c'est l'inscription sociale de leurs travaux qui était ainsi questionnée, en 2010, leur ancrage dans la dimension curriculaire des enseignements et des apprentissages, en 2013, leur devenir dans un environnement de plus en plus numérique, en 2016, leur diffusion et leur utilité, et en 2019, leurs assises conceptuelles et épistémologiques.

Pour le 15^e colloque de l'AIRDF, qui s'est tenu à Louvain-la-Neuve en mai 2022, le moment semblait venu de s'interroger sur les fruits de ces recherches, sur ce qu'elles cherchent à produire, à révéler, à faire progresser. **Qu'est-ce qu'un résultat de recherche en didactique du français ?** La question est importante, si l'on admet que la recherche scientifique a pour visée principale de contribuer à l'avancement des savoirs, entendus comme les résultats des travaux d'une communauté scientifique, ces résultats pouvant prendre la forme de « constats », mais aussi de concepts, de lois, de théories ou de modèles institués et dépersonnalisés (Thouin, 2014). Plus précisément, une discipline de recherche ne peut se constituer en tant que telle que dans la mesure où elle « se dote tout à la fois d'un ensemble de questions spécifiques, d'un corps théorique propre, de méthodes de recherche contrôlables qui permettent de produire des résultats différenciés des opinions et des croyances, *et* de procédures réflexives et évaluatives qui autorisent un retour critique non seulement sur les recherches effectuées et leurs résultats, mais encore sur le questionnement, les méthodes et l'appareil conceptuel qui les fondent » (Reuter, 2007, p. 5).

S'interroger sur les résultats de nos recherches devait nous conduire par ailleurs à poser deux questions distinctes : 1° En amont, comment aboutit-on à un résultat ? Comment s'y prend-on pour le construire ? 2° En aval, comment interpréter un résultat, vers qui/quoi l'orienter, le communiquer ? À quels effets peut-il prétendre ? Ces questions sont cruciales pour notre champ où se multiplient les interactions entre recherche, expertise, formation et enseignement, contribuant ainsi à rendre poreuses les frontières entre ces domaines.

Qui plus est, sous ses dehors d'évidence, la notion de résultat est en réalité éminemment polysémique et peut se déployer dans des directions bien différentes.

1. Une première direction concerne **les acteurs** qui sont habilités à élaborer, à formaliser, à interpréter, à discuter, à évaluer, à transposer et à utiliser un résultat de recherche, et on identifie d'emblée ici une tension possible entre (i) les chercheurs eux-mêmes, qui peuvent sembler à priori les plus aptes à dégager les fruits de leur propre travail, (ii) les commanditaires ou les institutions qui emploient ces chercheurs et leur demandent régulièrement des comptes ou évaluent leurs travaux, et enfin (iii) les bénéficiaires supposés de ces travaux que sont dans le cas de notre discipline les enseignants et les formateurs.

Quelles *conceptions* ces différents acteurs ont-ils d'un résultat de recherche, quelles *attentes* éventuellement contrastées nourrissent-ils à cet égard, quelles *postures* adoptent-ils dès lors pour les commenter et à quelles *relations* (de tensions, de malentendus...) ces différentes conceptions donnent-elles lieu ? Quel dialogue en résulte-t-il entre les commanditaires qui nourrissent des attentes à propos de « bonnes pratiques » qu'il s'agirait de prescrire et les chercheurs, généralement plus soucieux de descriptions que de prescriptions ? Que nous apprennent à ce propos les recherches sur les dispositifs dits efficaces (*evidence based research*) ? Et que dire par ailleurs des liens étroits qui existent entre certaines recherches et l'élaboration ou la mise en œuvre de manuels ? Enfin, quel regard les divers acteurs en présence posent-ils sur les critères d'évaluation de nos travaux ?

2. Une deuxième direction concerne **la nature des résultats**, laquelle est fortement dépendante de la diversité des recherches qui les ont vu naître. À cet égard, les typologies aujourd'hui en vigueur (cf. notamment Sprenger-Charolles, Lazure, Gagné et Ropé, 1987 ; Dufays, 2001 ; Perrin-Glorian et Reuter, 2006 ; Thouin, 2014 ; Simard *et al.*, 2019) distinguent les recherches (quasi) expérimentales, descriptives, théoriques ou analytiques, collaboratives, les recherches action, les études de cas et les recherches d'ingénierie. Entre les *régularités* relatives aux pratiques des enseignants ou aux activités des élèves qui résultent des recherches expérimentales, les *interprétations* produites par les recherches descriptives ou herméneutiques, les *conceptualisations* ou les modélisations élaborées par les recherches théoriques, les *propositions d'intervention* soutenues par les recherches-actions et les *ingénieries* développées par les recherches technologiques, le spectre des « résultats » est large. Il s'agit en outre ici de distinguer les recherches « ascendantes », qui partent de différentes données recueillies dans les classes pour mettre au jour des phénomènes transindividuels dont la connaissance peut guider l'intervention de l'enseignant ou du chercheur, et les recherches « descendantes », qui élaborent et modélisent des modalités et des dispositifs d'enseignement-apprentissage avant de les expérimenter sur le terrain.

Dans le cadre du colloque, plusieurs questions se sont posées à cet égard. Quelle est la légitimité différentielle qui est accordée (et par qui ? comment ?) à ces différents types de résultats ? Quelles relations, éventuellement hiérarchisées, peuvent les

relier ? Quel type de résultats domine dans les recherches, actuelles ou passées, en didactique du français ?

3. Au-delà des différences de méthode, s'est posée, plus cruciale encore peut-être, la question du **processus par lequel les chercheurs mettent au point les résultats**, ce processus étant notamment conditionné par plusieurs paramètres, au nombre desquels la problématisation, les objets de la recherche, les corpus, l'échantillonnage, la temporalité, les échelles et les grains d'analyse. À ce propos, entre les résultats quantitatifs et qualitatifs (Paquay, Crahay et De Ketele, 2006), le rapport n'est pas toujours de complémentarité, il est souvent de hiérarchie. En effet, même si tous les types de recherche ont leur légitimité, notre communauté scientifique a eu tendance, jusqu'à présent, à privilégier les résultats d'analyses de cas et de recherches-actions locales et situées, et ce n'est que tout récemment qu'on a vu se développer des expérimentations à grande échelle portant sur un nombre important de productions ou de pratiques et visant à dégager des régularités valables pour une diversité de contextes. On pense ici au projet « Lire écrire au CP » (Goigoux, 2016), aux projets « GRAFE*Lect* » et « GRAFE*Litt* » (Schneuwly et Dolz, 2009 ; Ronveaux et Schneuwly, 2019), au projet « TALC » (Louichon, 2020), au projet « PELAS » (Ahr et de Peretti, 2022), au projet « Gary » (Brunel, Dufays *et al.*, 2018), au projet E-Calm (e-calm-huma-num.fr) ou encore au projet écri+ (ecriplus.fr).

Pour autant, au regard de leurs impacts potentiels sur l'ensemble des acteurs, ces différents résultats présentent-ils le même intérêt aux yeux des chercheurs, des enseignants, des commanditaires ? S'interroger sur les résultats de nos travaux, c'est inévitablement s'interroger sur leur représentativité et sur leur généralisabilité. Plus largement, sur quelles problématiques, quels objets, quels corpus, quels échantillons, quelles temporalités, quelles échelles ou quels grains d'analyse se sont appuyées au fil du temps et s'appuient actuellement les recherches en didactique du français ?

4. Impossible en outre de ne pas relier la question des résultats à celle de la **pertinence**, scientifique mais aussi sociale, des recherches menées par les didacticiens du français, et partant à celle des **finalités**, des **enjeux** et des **retombées** précises qui leur sont liés et qui servent à les définir (cette question recoupant bien entendu les précédentes). On retrouve ici la problématique du colloque de Montréal en 2016, qu'il conviendrait peut-être d'interroger à nouveaux frais, au regard précisément de la diversité de la notion de résultats. Quelle que soit la nature des résultats visés, qu'en est-il de leur exploitation et de leurs usages dans les officines scientifiques où se rassemblent les experts, sur le « terrain » des écoles et des institutions de formation, dans le discours des médias ou plus largement dans l'espace du savoir commun ? Quid par ailleurs, à nouveau, des tensions qui peuvent se produire entre les diverses finalités et retombées liées à ces différentes sphères ?

5. Enfin, au-delà des résultats liés à la diversité des recherches singulières, une question récurrente qui se pose aux didacticiens du français est celle de la **capitalisation** des résultats issus de ces différentes recherches (Daunay, Reuter et Schneuwly, 2011),

non seulement celles qui sont issues du même chercheur ou de la même équipe – ce qui relève de l'évidence – mais aussi et surtout celles qui émanent de projets voire de sphères différentes. Une distinction majeure semble ici devoir être marquée entre les recherches « centripètes », qui consistent à creuser des sillons dans des directions préétablies, en réitérant les mêmes types d'expériences d'observation, d'analyse sur la base des mêmes catégories et dans le cadre des mêmes théories, et les recherches « centrifuges », peut-être plus rares, qui visent au contraire à ouvrir les cadres et à rassembler au sein de nouveaux « résultats » des éléments à priori hétérogènes, voire disparates. C'est l'occasion aussi, partant, de se demander si les résultats sont perçus de la même manière en fonction des différentes disciplines contributives dont ils émanent, et si le seul fait de « migrer » d'un cadre disciplinaire vers un cadre interdisciplinaire n'en modifie pas à la fois l'enjeu et l'impact.

Les acteurs, les méthodes, les échelles, les finalités, la capitalisation : cinq axes qui ont permis de décliner la notion de résultat, et qui, bien entendu, ont eux-mêmes été déclinés à propos des différents objets de la didactique du français, à savoir les « domaines » de la langue et de la littérature dans leurs différentes dimensions (grammaticale, lexicale, discursive... pour l'une, générique, patrimoniale, institutionnelle, subjective... pour l'autre) d'une part, et les grandes « compétences » que sont l'écriture, la lecture, la prise de parole et l'écoute, d'autre part.

Enfin, une dernière question a consisté à se demander dans quelle mesure les résultats des recherches sont convoqués et traités différemment selon **les contextes** d'enseignement que sont le français langue première, le français transversal (langue « de scolarisation ») et les différentes variantes du français langue étrangère ou seconde (FLE, FLS, FOS, FOU...). Les mobilise-t-on et les interroge-t-on de la même façon au maternel, au primaire, au secondaire, dans le supérieur ou dans l'enseignement aux adultes ? De façon plus générale, peut-on identifier des spécificités quant aux résultats issus de la recherche en didactique du français (sur le plan des acteurs concernés, des visées poursuivies, de leur processus de constitution et de validation) et ceux qui sont issus des autres didactiques disciplinaires, des sciences de l'éducation, voire des recherches en sciences humaines en général ? On se souviendra par exemple que, dès 1996, Joshua posait la question : « Qu'est-ce qu'un résultat en didactique des mathématiques ? ».

Tout l'enjeu du 15^e colloque de l'AIRDF était de déployer ces questions, de les mettre en débat, en privilégiant autant que possible le dialogue entre des chercheurs ou des équipes qui ont adopté des postures ou des cadres de travail différents en matière de résultats de recherche. On attendait de chaque contribution qu'elle s'inscrive dans une perspective méthodologique et réflexive à propos des questions développées ci-dessus. Autrement dit, il ne s'agissait pas seulement d'exposer des résultats de recherche, mais de les mettre explicitement et centralement en question.

Le colloque a suscité un large intérêt puisqu'il a rassemblé près de 200 participants et a été le lieu de près de 100 communications bien réparties entre les différents axes,

dont 40 au sein de symposiums. Il n'était pas possible de publier l'ensemble de ces contributions, mais un premier écho du colloque a été publié en janvier 2023 dans le numéro 71 de *La lettre de l'AIRDF* à travers les textes de cadrage de plusieurs symposiums et les textes proposés par les chercheurs qui ont accepté d'endosser le rôle de grands témoins. Le présent ouvrage rassemble quant à lui une sélection d'une quinzaine d'interventions présentées en ateliers (hors symposiums). Celles-ci ont été retenues d'abord pour leur intérêt intrinsèque, mais leur sélection se devait également d'illustrer suffisamment le caractère international de l'association et la diversité des axes du colloque.

* * *

En l'occurrence, les cinq axes originels ayant été ramenés à quatre – il s'est en effet avéré plus commode de relier la question de la nature des résultats (axe 2) à celle des processus de leur constitution (axe 3) –, l'ouvrage est structuré en un texte liminaire suivi de quatre parties.

En lever de rideau, **Roland Goigoux** fait le point sur la notion de résultats et la place qu'elle occupe au cœur des recherches des didacticiens du français. Définissant un résultat comme « l'énoncé d'une connaissance, validé par une communauté scientifique et construit en réponse à une question formulée par les chercheurs, à l'issue d'une étude empirique conduite dans un cadre théorique et méthodologique défini », il souligne les enjeux et les conséquences de cette définition puis propose une typologie des formes de résultats actuellement visés par les chercheurs et dégage sur cette base un bilan des tendances dominantes, mais aussi des perspectives sur des évolutions qu'il appelle de ses vœux.

Vient alors une première section qui s'intéresse à **la place des enseignants** dans les résultats de recherche. Trois articles composent ce volet.

Dans le premier, **Anass El Gousairi** présente un état des lieux relatif aux résultats de recherche en didactique et aux contenus de formation des enseignants de français dans le contexte universitaire marocain. Centrant la réflexion sur le point de vue des enseignants, il présente les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès de formateurs issus de différentes universités, qui lui permet de pointer des évolutions en cours au sein de l'enseignement du français au Maroc.

Dans le deuxième article, **Anouk Dumont, Elodie Pénillon, Graziella Deleuze et Marielle Wyns** s'appuient sur leur expérience d'un projet pilote qu'elles ont mené récemment pour interroger la place qui peut être accordée aux résultats au sein d'une recherche collaborative. En l'occurrence, ce type de recherche leur apparaît comme un lieu de tensions entre les besoins des différents acteurs – responsables institutionnels, enseignants et chercheurs – qui amènent à privilégier simultanément des types de résultats d'ordres bien différents.

Dans le troisième, **Dominic Anctil et Caroline Proulx** font état d'un projet qui a consisté à repenser l'enseignement du vocabulaire à la maternelle en milieu défavorisé

par une approche collaborative. S'intéressant à la fois à l'évolution des conceptions et des pratiques des enseignantes sur l'enseignement lexical et aux progrès des élèves, ils s'interrogent sur la portée particulière des résultats propres à ce type d'étude.

La deuxième section regroupe des articles qui s'intéressent principalement à la nature et au processus de constitution des résultats.

En premier lieu, **Stéphanie Genre, Kathy Similowski et Cendrine Waszak** mènent l'enquête sur la manière dont la notion de résultats est pensée dans quatre entrées disciplinaires du français, à savoir l'écriture, le lexique, l'orthographe et la littérature. Après s'être interrogées sur ce qui peut être considéré comme un résultat et avoir déplié leur méthodologie, elles en viennent à constater de nettes différences entre les sous-disciplines du français, différences qu'elles attribuent notamment à des logiques d'affichage différentes.

Sonya Florey et Roxane Gagnon s'intéressent ensuite au concept de circulation des savoirs et à ce qu'il apporte comme manière de penser la recherche en didactique. S'appuyant sur un corpus de textes dédiés à la didactique du français, elles y analysent les modalités de formulation des résultats, ainsi que les choix des indices de circulation, l'interprétation des données et les éventuelles recommandations qui y sont énoncées.

Puis, **Isabelle de Peretti et Sylviane Ahr** présentent les principaux apports, mais aussi les limites d'un projet d'envergure qu'elles viennent de coordonner sur les pratiques effectives de la lecture analytique dans le secondaire (PELAS), et montrent à la lumière de ces résultats pourquoi cette recherche peut être qualifiée à la fois de centripète et de centrifuge.

C'est d'un autre projet collectif d'envergure relatif à l'enseignement de la littérature que traite ensuite **Brigitte Louichon** : le projet TALC (« du Texte À La Classe »). Soulignant que « la dimension langagière de la production de résultats participe de sa recevabilité, de son acceptabilité et de son éventuel usage », elle analyse la manière dont ces résultats ont été formulés par les membres de son équipe dans un va-et-vient entre les regards singuliers de chacun et le souci de dégager du commun, d'abord par des moments de mutualisation puis en réexaminant l'ensemble des analyses réalisées à la lumière de certaines hypothèses.

Enfin, en comparant quatre recherches de grande ampleur – les deux recherches précitées, PELAS et TALC, ainsi que les recherches GRAFELitt et « Gary » –, **Bénédicte Shawky-Milcent** s'interroge sur la place qui est donnée à la parole de l'enseignant dans l'émergence de résultats en didactique de la littérature. Elle souligne que cette parole y est « accueillie, écoutée et retranscrite avec attention, dans la complexité de son énonciation », même si ses dimensions réflexives et subjectives gagneraient selon elle à être davantage mises en valeur.

Les textes rassemblés dans la troisième section s'interrogent centralement sur **les finalités, les enjeux et les retombées des résultats de recherche**.

Véronique Bourhis confronte ainsi les approches plurilingues qui sont aujourd'hui proposées à l'école primaire en Suisse romande et en France en relevant dans les curricula des deux pays des tensions entre les finalités prescrites et les activités didactiques préconisées. Elle en conclut que les paradigmes épistémologiques qui sous-tendent les programmes tendent à rigidifier les finalités au lieu de viser des objectifs plus pragmatiques.

Marie-Hélène Giguère, Carole Fisher, Marie Nadeau, Rosianne Arseneau et Claude Quevillon Lacasse s'attachent pour leur part à montrer combien les enseignants peuvent être à la fois utilisateurs et acteurs de la production des résultats. Ils présentent pour ce faire un projet en cours dans lequel la co-élaboration d'un outil didactique s'appuie sur la prise en compte de l'évolution des croyances des participants, de leur engagement, de leurs pratiques et de leurs savoirs linguistiques et didactiques relatifs à l'enseignement-apprentissage de la syntaxe et de la ponctuation.

Jean-François de Pietro, Virginie Conti, Philippe Roduit et Verónica Sanchez Abchi présentent quant à eux un témoignage et une réflexion sur la manière dont des genres textuels ont été modélisés au service de l'enseignement dans le contexte de l'élaboration d'une nouvelle collection de manuels pour l'enseignement de la langue de scolarisation en Suisse Romande ; ils soulignent aussi les contraintes et les potentialités liées au site qui leur permet de publier leurs résultats de recherche.

Le quatrième et dernier chapitre, enfin, porte sur la notion fondamentale de **capitalisation des résultats de recherche**.

Martine Jaubert et Maryse Rebière présentent le modèle de la co-activité langagière maître-élèves qu'elles ont mis au point pour capitaliser des résultats de recherches théoriques et empiriques menées dans différents champs depuis les années 2000. Se focalisant sur les gestes professionnels langagiers didactiques (GPLD), elles s'interrogent sur la mise en cohérence des multiples facteurs qui sous-tendent la coactivité enseignement-apprentissage.

Cécile Hayez et Aphrodite Maravelaki évoquent quant à elles une recherche-pilote collaborative sur les pratiques de différenciation qu'elles ont menée dans dix écoles wallonnes et questionnent la manière dont ces résultats pourraient être utilisés pour (re)fonder le curriculum de formation initiale des enseignants en français en Belgique francophone.

Enfin, **Jean-Louis Jadouille, Catinca Adriana Stan et Enkeleda Arapi** se sont penchés sur un corpus relatif à l'écriture de récits historiques au primaire (26 élèves ont mené des entrevues avec leurs grands-parents avant d'écrire un récit de la vie de ces derniers) pour interroger le rapport à l'écrit des élèves et, par là, la manière dont les résultats d'une recherche menée en classe d'histoire peuvent être capitalisés du point de vue de la didactique du français.

Comme on peut le constater à lire leurs résumés, ces contributions auraient pu faire l'objet de tout autres regroupements. Par exemple, on aurait pu constituer une

catégorie à part entière avec les différents travaux qui font état de projets collaboratifs, une autre avec ceux qui visent la production d'une ingénierie à l'usage des enseignants, et une autre encore avec ceux qui privilégient des méta-analyses au départ d'un corpus de recherches existantes. Nous avons préféré subordonner ces différentes logiques aux axes communs et aux questions qui traversent l'ensemble de ces travaux. Même si elles signalent un évident éclatement de la réflexion sur les résultats, ces questions nous semblent témoigner avant tout de la nécessité, de l'actualité et de la fécondité de cette interrogation pour les différents acteurs de la didactique du français.

Bibliographie

- Brunel, M., Dufays, J.-L., Capt, V., Florey, S. et Émery-Bruneau, J. (2018). Le discours des élèves sur les valeurs du texte littéraire et leur exploitation didactique par les enseignants : quelles variations selon les classes d'âge et selon les pays ? Dans N. Rouvière (dir.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* (p. 279-302). Peter Lang.
- Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. (dir.) (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses universitaires de Namur (Recherches en didactique du français).
- Dufays, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux*, 51-52, 7-29.
- Goigoux, R. (2016). Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Institut français d'éducation/ENS de Lyon.
- Joshua, S. (1996). Qu'est-ce qu'un « résultat » en didactique des mathématiques ? *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 16, 2, 197-220.
- Lahanier-Reuter, D. et Roditi, É. (dir.) (2007). *Questions de temporalité : Méthodes de recherches en didactique (2)*. Presses universitaires du Septentrion.
- Louichon, B. (dir.) (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Peter Lang.
- Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M. (dir.) (2006, 2^e éd. 2010). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. De Boeck.
- Perrin-Glorian, M.-J. et Reuter, Y. (dir.) (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y. (2007). Penser les méthodes de recherche en didactique du français. *La Lettre de l'AIRDF*, 40, 5-8.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.

- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.) (2019). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- 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.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Deban, C. (2019). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Sprenger-Charolles, L., Lazure, R., Gagné, G., Ropé, Fr. (1987). Propositions pour une typologie de recherches. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 11, 23 p. www.pfe.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP011-5.pdf.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. MultiMondes.

Les résultats des recherches en didactique du français

Une définition, un bilan et des perspectives

Roland Goigoux

L'association internationale de recherche en didactique du français m'a fait l'honneur de me confier l'introduction de son 15^e colloque. Je la remercie et savoure cet ultime défi avant de battre en retraite.

Dans son appel à contributions, le comité scientifique jugeait que le moment était venu « de s'interroger sur les fruits de nos recherches, sur ce qu'elles cherchent à produire, à révéler, à faire progresser », avant de questionner : « qu'est-ce qu'un résultat de recherche en didactique du français ? » (AIRDF, 2021). La réponse que je vais apporter ici me conduira à analyser la nature des résultats publiés au cours de la dernière décennie. Leur catégorisation introduira un débat sur nos futurs programmes de recherche et sur leurs finalités. Mais avant cela, il me semble indispensable de répondre à la première interrogation, celle qui donne du sens à la notion de résultat : qu'est-ce que nos recherches visent à produire et à faire progresser ?

1. Le projet de la didactique du français

Depuis son origine, la didactique du français revendique une forme d'engagement social que Jean-François Halté (1992) appelait « dimension implicative » et Yves Reuter (1992) « horizon praxéologique ». Ce projet, qui consiste à produire des connaissances utiles à l'amélioration des pratiques d'enseignement, notamment au bénéfice des élèves issus de milieux sociaux défavorisés, a été maintes fois réaffirmé. « La didactique essaie de rendre compte des pratiques, mais aussi et surtout, elle essaie de les influencer et de les transformer dans la perspective de la lutte contre l'échec scolaire. » (Halté, 2000, p. 14).

Le projet transformatif s'est toujours accompagné d'un volet compréhensif, même si chaque chercheur définit, à sa manière, ces deux piliers de l'entreprise de démocratisation de l'accès au savoir. Yves Reuter, par exemple, utilise les verbes « éclairer » et « proposer » : « les didactiques ont vocation, au moins pour partie, à éclairer les problèmes rencontrés dans l'appropriation des contenus scolaires et à proposer des pistes possibles pour remédier aux problèmes soulevés » (Reuter, 2019, p. 30). Bernard Schneuwly, lui, distingue une didactique « comme recherche descriptive et explicative » d'une « didactique comme ingénierie » (2020, p. 51). Même si ces différences

terminologiques correspondent à des nuances épistémologiques, les deux facettes de notre discipline sont en interaction, le plus souvent au service l'une de l'autre (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2019) : comprendre pour transformer¹, éclairer pour proposer, décrire et expliquer pour mieux concevoir, etc.

Ce projet originel a parfois vacillé. En 2011 par exemple, après avoir dressé un bilan de l'état de la discipline, Yves Reuter et Bertrand Daunay s'inquiétaient : « Que restait-il de la problématique de l'échec scolaire, fondatrice de la didactique du français ? Quelles réponses spécifiques la discipline apporte-t-elle à cette question fondamentale, éthiquement, politiquement et socialement ? » (Reuter et Daunay, 2011, p. 21). Quelques années plus tôt, lors de journées d'étude consacrées à l'épistémologie de notre discipline, j'avais pour ma part pointé deux faiblesses : 1° bon nombre des études purement descriptives ou explicatives n'ouvraient aucune perspective d'amélioration, 2° les préconisations et recommandations abondaient sans que leur validité soit attestée, rares étaient les ingénieries dont les effets avaient été étudiés (Goigoux, 2001). J'en conclusais, de manière radicale, que « le développement (ou l'extinction) de la recherche en didactique dépendrait de sa capacité à améliorer la qualité des apprentissages des élèves et à produire, à ce sujet, des résultats avérés » (*idem*, p. 125). Je n'avais pas caché mes doutes à ce sujet : « Notre communauté a-t-elle vraiment le désir et les moyens d'une telle démarche ? Revendique-t-elle de confronter ses prédictions avec des faits observés ? » (*idem*). Il y a vingt ans, soumettre nos constructions didactiques à l'épreuve des faits dans une perspective comparatiste n'était pas une exigence partagée dans notre communauté de recherche.

En est-il autrement aujourd'hui ?

Pour le savoir, j'ai constitué et analysé un vaste échantillon de résultats des recherches publiés entre 2011 et 2021 et j'y ai cherché les traces de notre cheminement vers un « horizon praxéologique ». Je vais en présenter les conclusions, attentif à la manière dont ces résultats contribuent à la réalisation de notre objectif : contribuer à l'évolution des pratiques d'enseignement au service d'une amélioration des apprentissages des élèves.

2. Définir la notion de résultat de recherche en didactique du français

2.1. Une proposition de définition

Un résultat est l'énoncé d'une connaissance, validé par une communauté scientifique et construit en réponse à une question formulée par les chercheurs, à l'issue d'une étude empirique conduite dans un cadre théorique et méthodologique défini.

¹ C'est en cela que la didactique est si proche de l'ergonomie, autre science de l'intervention (Guérin *et al.* 1991) qui n'hésite pas à transformer le monde du travail pour mieux le comprendre.

Cette définition reprend et complète les éléments rédigés par le comité scientifique avant le colloque. Celui-ci affirmait, en effet, que la principale visée de nos recherches était de « contribuer à l'avancement des savoirs » et que les résultats étaient des connaissances « différenciées des opinions et des croyances » (AIRDF, 2021).

Cette définition prolonge aussi celle d'Yves Reuter, citée par le comité : « les résultats sont produits à l'aide de méthodes de recherche contrôlables, en réponse à des questions spécifiques (propres à notre discipline) et dans le cadre d'un corps théorique (propre à notre discipline) » (2007, p. 5). Elle converge enfin avec celle de Samuel Johsua dans le domaine de la didactique des sciences, notamment sur les notions d'énoncé et de validité : « un résultat est un énoncé composé d'un cadre théorique explicite et de données empiriques, qui résiste et présente une forme de stabilité, et qui nécessite d'être légitimé par la communauté » (1996, p. 198).

La définition retenue ici pour la suite de l'argumentaire repose sur l'activité des chercheurs, acteurs sociaux engagés dans les processus de production et d'évaluation des résultats, et, à la suite de Gaston Bachelard, sur l'importance de leur travail de problématisation : « pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique » (1938, p. 16).

En résumé, cinq éléments clés apparaissent : l'énoncé de connaissances, le rôle des chercheurs, la réponse à une question, l'étude empirique, l'explicitation des cadres théoriques et méthodologiques.

2.2. Premières conséquences de la définition proposée

La définition proposée implique que les chercheurs s'entendent sur des résultats avérés, sans partis pris ni naïveté. Elle suppose que notre science didactique ait « le goût du vrai » (Klein, 2020) plus que celui de la conquête. Pour y parvenir, notre communauté doit organiser, comme dans les autres domaines scientifiques, des débats contradictoires ouverts conduisant à un consensus en son sein. Ce consensus n'est pas un critère absolu de vérité mais il exprime ce qu'à un moment donné de l'histoire la majorité de la communauté accepte comme la bonne réponse à une question bien posée. Si l'objectivité individuelle n'existe pas, nous pouvons y tendre collectivement.

Un résultat est un énoncé tenu pour vrai par les chercheurs à l'intérieur d'un domaine de validité dont les frontières doivent, elles aussi, être établies. Par exemple, en précisant dans quelles conditions contextuelles, avec quel outillage, pour quel public d'élèves ou de professeurs, pour quels contenus enseignés, le résultat est considéré comme avéré. On extrapole trop souvent des conclusions générales à partir de résultats dont la portée est limitée.

Validité et domaine de validité sont définis par la communauté scientifique de référence qui juge, à un moment donné, un résultat comme plus ou moins robuste (« stable, résistant, généralisable »). C'est au terme d'une accumulation d'observations

et d'expérimentations venant progressivement réfuter ou corroborer les conclusions des recherches que les connaissances construites peuvent être instituées en savoirs.

L'énoncé d'une question de recherche repose sur un état préalable des connaissances déjà validées par la communauté scientifique. Dans une publication proposant des résultats, l'exposé du cadre théorique ne devrait donc pas se limiter à l'explicitation des concepts retenus et des méthodologies associées, il devrait aussi inclure un bilan synthétique des savoirs disponibles pour justifier la nécessité et la visée d'une étude complémentaire. « La connaissance acquise permet de nommer ce qui fait trou dans la connaissance et de pointer les lacunes que les recherches ont pour fin d'inquiéter » (Klein, 2020, p. 14). Dans la suite de ce chapitre, je serai attentif à ce que les publications sélectionnées comportent une problématique adossée à un état des lieux des connaissances avérées, et je ne retiendrai que celles qui présentent des résultats, c'est-à-dire des réponses construites sur une base empirique à des questions formulées explicitement, à l'issue d'un inventaire des savoirs établis et des lacunes identifiées.

Au regard de la définition retenue, ce sont les chercheurs qui jugent la validité scientifique des résultats de leurs pairs ; ce ne sont donc pas les enseignants, ni les formateurs, ni même les pilotes des systèmes éducatifs. Que de malentendus à ce sujet ! On ne doit pas confondre la validité scientifique d'un résultat avec la recevabilité, l'utilité ou l'acceptabilité de l'énoncé de cette connaissance pour des professionnels, ni avec les propositions pratiques qui en résultent. Quand bien même ce résultat serait établi au cours d'une recherche à laquelle les enseignants sont associés.

Les auteurs de communications scientifiques doivent distinguer soigneusement deux sortes d'activités : la recherche (à visée de production de connaissances) et l'intervention, en classe ou en formation (à visée d'apprentissage des élèves ou de développement professionnel des enseignants). Ils doivent aussi séparer deux sujets de discussion : d'une part, les résultats des recherches et, d'autre part, leur utilisation en formation ou pour la conception instrumentale, la vulgarisation, la concertation avec les institutions, etc.

Tout cela implique de distinguer les rôles de trois sortes d'acteurs sociaux, en étant attentif à leurs buts et à leurs moyens respectifs : 1° les chercheurs, 2° les formateurs d'enseignants (même si les universitaires endossent souvent les deux costumes de chercheur et de formateur) et 3° les enseignants.

2.3. Autres conséquences : ce que les résultats ne sont pas

L'appel à contributions rédigé par le comité scientifique affirme que les résultats sont « le fruit de nos recherches ». C'est vrai, mais cela ne signifie pas que tous ces fruits sont des résultats !

Certains fruits, par exemple, sont des artefacts matériels, des outils ou des ressources utiles aux professionnels : des scénarios de séances ou de séquences d'enseignement, des programmations d'activités, des énoncés de principes didactiques ou

de gestes professionnels recommandés aux enseignants, etc. Ces artefacts ne sont pas des résultats scientifiques au sens où nous l'entendons mais cela ne les n'empêche pas d'être des moyens féconds pour produire de la connaissance lorsqu'ils deviennent eux-mêmes objets d'études : ils permettent d'agir sur le réel pour mieux le connaître. Les chercheurs qui étudient les processus de conception, les usages ou les effets des outils didactiques peuvent, par exemple, construire de précieuses connaissances sur les conditions à réunir pour faciliter les apprentissages des élèves ou l'appropriation des outils par les professeurs.

Bien d'autres bénéfices des recherches en didactique ne sont pas des résultats scientifiques : par exemple, la satisfaction des acteurs impliqués dans les opérations de recherche (les enseignants, les élèves), le développement professionnel des enseignants associés à ces opérations, les données recueillies lors d'une étude (verbatim, par exemple) et utilisées comme ressources en formation, les bénéfices symboliques que peuvent retirer les chercheurs d'une opération réussie, etc. Ce qui n'empêche pas que ces éléments puissent générer de nouvelles questions et être étudiés, par ailleurs, comme des objets de recherche à propos desquels de nouveaux résultats pourront être produits.

3. La notion de résultat à l'épreuve de nos pratiques de publication

3.1. La méthodologie de l'enquête

Pour mettre à l'épreuve la pertinence de la définition et répondre aux interrogations sur l'état de notre discipline, j'ai réalisé une enquête sur les résultats récents publiés en didactique du français. Je me suis attaché à identifier la nature de ces résultats avant d'en dresser une cartographie et d'interroger les choix épistémologiques qu'ils révèlent.

En premier lieu, j'ai constitué un échantillon de publications scientifiques entre 2011 et 2021 relevant à parts quasi égales des cinq sous-domaines du colloque : didactiques de la langue, de la lecture, de la littérature, de l'oral et de l'écriture. J'ai sélectionné deux-cents articles dont la moitié est issue de la collection « Recherche en didactique du français » des Presses universitaires de Namur², collection placée sous la responsabilité scientifique de notre association internationale (AIRDF). L'autre moitié est composée d'articles publiés dans des revues scientifiques francophones à comité de lecture : soit des revues spécialisées en didactique du français (*Repères*, *Pratiques*,

² Cinq volumes de la collection s'inscrivent explicitement dans les sous-domaines du colloque et présentent de nombreux résultats : *Didactique de la lecture* (volume n° 3, 2011), *Enseigner le lexique* (Volume n° 5, 2013), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (Volume n° 9, 2017), *Approches didactiques de la littérature* (Volume n° 11, 2019), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline française : quelles articulations ?* (Volume n° 13, 2021).

etc.), soit des revues généralistes en éducation qui accueillent des didacticiens (*Revue française de pédagogie*, *Raisons éducatives*, *Revue des sciences de l'éducation*, *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, *Éducation et didactique*, etc.).

L'échantillon était initialement plus vaste mais une cinquantaine d'articles ont dû être écartés car ils ne présentaient aucun résultat, au sens défini plus haut. Ces articles, particulièrement nombreux dans la collection « Recherche en didactique du français », ont été écartés parce qu'ils ne rendaient pas compte de recherches empiriques : ils faisaient seulement état d'élaborations théoriques ou de réflexions sur des concepts et des méthodes de recherche³. Dans ces publications, les résultats n'étaient évoqués qu'à titre d'exemple ou d'illustration de concepts ou de modèles. En d'autres termes, contrairement à Marcel Thouin (2014) cité dans l'appel à contributions, je n'ai pas considéré les développements purement conceptuels comme des résultats et je ne les ai pas retenus dans le corpus.

3.2. Cadre d'analyse de la nature des résultats publiés

Une fois le corpus constitué, j'ai élaboré des critères de catégorisation des résultats publiés.

Bien que notre communauté ait l'habitude d'affirmer que « le cœur de la recherche en didactique porte sur le système didactique constitué des trois pôles savoirs-enseignant-élèves et les différents niveaux qui conditionnent ce système » (Schneuwly, 2020, p. 51), le triangle représentant ce système est apparu insuffisant pour rendre compte des résultats. En effet, les recherches répertoriées portent sur quatre pôles et non trois (cf. schéma 1), car bon nombre d'entre elles prennent les institutions des mondes scolaires et universitaires comme objets d'étude⁴, en interaction avec les trois autres pôles.

Ces institutions sont des organisations sociales qui groupent divers corps de métiers (administratifs, politiques, pédagogiques et scientifiques). Elles jouent plusieurs rôles en lien avec les professeurs, les savoirs ou les élèves. Elles contribuent tout d'abord à définir ou à prescrire le travail des enseignants (buts et moyens) et déterminent leurs conditions d'exercice. Elles pèsent à ce titre sur les contextes et les conditions d'apprentissage des élèves et des étudiants. Elles définissent notamment les objectifs en termes de contenus de savoirs à enseigner, de compétences attendues et de modalités

³ Six volumes, plus théoriques et non spécifiquement adossés à l'un des cinq sous-domaines du colloque, comportent un grand nombre de chapitres sans résultats : *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (Volume n° 4, 2012), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme* (volume n° 6, 2014), *Statut des genres en didactique du français* (Volume n°7, 2015), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (volume n° 8, 2016), *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français* (volume n° 10, 2018), *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français* (volume n° 12, 2020).

⁴ Lorsque les institutions sont seulement mentionnées à titre d'éléments de contexte (et non comme objets d'étude), elles ne sont pas considérées comme faisant partie du système didactique.

d'évaluation (curriculum, programmes, etc.). Elles encadrent aussi et évaluent le travail des professeurs et influencent enfin les dispositifs de formation.

Difficile, aujourd'hui en France par exemple, d'étudier l'enseignement de la lecture sans tenir compte des conclusions du Conseil scientifique de l'Éducation nationale (CSEN) ou d'analyser la suppression de la notion de prédicat dans l'enseignement de la grammaire sans faire référence aux avis du Conseil supérieur des programmes (CSP), aux circulaires de la Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale (DGESCO), aux discours du ministre et aux injonctions de ses cadres.

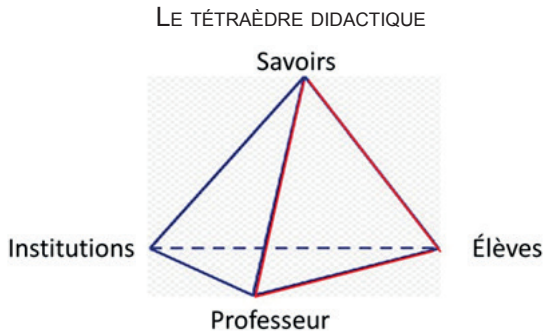
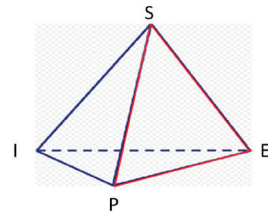


Schéma 1 : Les 4 pôles du système didactique
Légende : Les liens entre les quatre pôles sont représentés
par six segments de droite et quatre aires triangulaires.

Dans cette nouvelle représentation du système didactique, les acteurs sociaux sont placés sur un même plan, celui de la base du tétraèdre, le plan de l'activité des acteurs. Ce choix répond à la critique que Jean-François Halté apportait lui-même à la notion de pôle, considérant que le pôle Savoir⁵ n'était pas de même nature que les pôles Professeur et Élèves. C'est pourquoi il préférerait présenter le triangle comme une articulation de trois problématiques qu'il appelait Intervention (par les professeurs), Appropriation (par les élèves) et Élaboration (des savoirs) (Halté, 1992). L'ambiguïté portait sur la troisième problématique : l'élaboration. Qui élabore les savoirs et les savoirs à enseigner si ce n'est les institutions et les divers acteurs sociaux ? Notre représentation lève cette ambiguïté en ajoutant les institutions et en plaçant les savoirs au sommet du tétraèdre comme porte d'entrée dans le système didactique.



En prenant appui sur ce tétraèdre, les résultats inventoriés peuvent être catégorisés en quatre ensembles.

⁵ Le pôle Savoir regroupe savoirs et savoir-faire sous le vocable de « contenus » d'enseignement.

- Niveau n° 1 : le résultat porte seulement sur un des sommets du tétraèdre : S, P, I ou É. Par exemple, sur un seul objet de savoir (S) comme un genre textuel.
- Niveau n° 2 : le résultat porte sur une arête du tétraèdre, c'est-à-dire sur les relations entre deux pôles du système didactique. Par exemple, sur l'évolution historique de la prescription relative à un objet de savoir [SI]. (Cf. supra l'exemple du prédicat dans les programmes d'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire).
- Niveau n° 3 : le résultat porte sur une face du tétraèdre, c'est-à-dire sur les relations entre trois pôles du système didactique. Par exemple le triangle [SPÉ] pour une monographie d'une pratique d'enseignement et d'apprentissage du lexique. Ou le triangle [SPI] dans le cas d'une analyse des préconisations de méthodes d'enseignement adressées aux enseignants par leur employeur.
- Niveau n° 4 : le résultat porte sur l'ensemble des composantes du tétraèdre [PISE] et de leurs relations.

3.3. Typologie des résultats inventoriés

Le corpus constitué pour l'enquête ne comporte pas d'articles de niveau n° 1 car ceux-ci sont essentiellement publiés dans les revues des disciplines connexes à la didactique : les sciences du langage et la littérature pour (S), la psychologie pour (É), l'ergonomie pour (P), la sociologie ou l'histoire pour (I). Ce sont des recherches qui intéressent les didactiques mais ce ne sont pas des recherches en didactique.

Nous avons groupé au niveau n° 2 les publications qui portaient sur les relations entre deux pôles⁶ (les arêtes du tétraèdre) :

- [SI] : Savoirs / Institutions
Histoire et épistémologie de la discipline scolaire ; analyse de l'organisation des savoirs dans la discipline, analyse des contenus et de leurs fonctionnements ou des valeurs mises en œuvre, etc.
- [SP] : Savoirs / Professeurs
Élaboration de modèles didactiques des savoirs à enseigner ; élaboration de séquences ou dispositifs didactiques (tâches, supports, etc.), création de ressources et d'outils pour les professeurs (ingénierie), etc.
- [SE] : Savoirs / Élèves
Analyse des compétences des élèves ou de leurs apprentissages disciplinaires en fonction des différents savoirs enseignés ou compétences visées, etc.

⁶ L'inventaire ne porte que sur 3 des 6 arêtes possibles. Les trois autres arêtes [PE], [EI] et [IP] ne donnent lieu à aucune étude en didactique en raison de l'absence de référence aux savoirs (S).

Nous avons groupé au niveau n° 3 les publications qui portaient sur les relations entre trois pôles (les faces triangulaires du tétraèdre)⁷ :

- [SIP] : Savoirs / Institutions / Professeurs
Analyse diachronique ou synchronique des curriculums et des programmes, des prescriptions, des formes scolaires, des pratiques d'enseignement, des conceptions didactiques des enseignants, des outils professionnels, analyse des dispositifs de formation, etc.
- [SIÉ] : Savoirs / Institutions / Élèves
Analyse des dispositifs formels d'évaluation des connaissances des élèves, etc.
- [SPÉ] : Savoir / Professeur / Élèves
Les relations entre enseignement et apprentissages des élèves dans la discipline Français

Au niveau n° 3, nous avons traité à part le dernier cas, le plus fréquent, constitué par le « triangle didactique » [SPÉ]. Nous l'avons subdivisé en trois sous-ensembles selon la nature des relations étudiées entre savoirs, professeur et élèves :

- [SPÉ-1] : analyse des interactions entre l'enseignement dispensé et l'activité cognitive ou langagière des élèves
- [SPÉ-2] : analyse des interactions entre l'enseignement dispensé et les apprentissages concomitants des élèves
- [SPÉ-3] : analyse des effets (relations causales) de l'enseignement dispensé sur les apprentissages

Cette distinction était indispensable car seules les recherches du troisième sous-ensemble [SPÉ-3] ont pour ambition de mettre à l'épreuve une ingénierie ou une pratique préconisée en testant un lien causal entre enseignement et apprentissages (cf. schéma 2). Dans les deux premiers sous-ensembles, les recherches ne font que décrire des pratiques d'enseignement d'une part et des activités [SPÉ-1] ou des apprentissages d'élèves [SPÉ-2] d'autre part, sans chercher à établir l'effet des unes sur les autres.

L'EFFET DE L'ENSEIGNEMENT SUR LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES

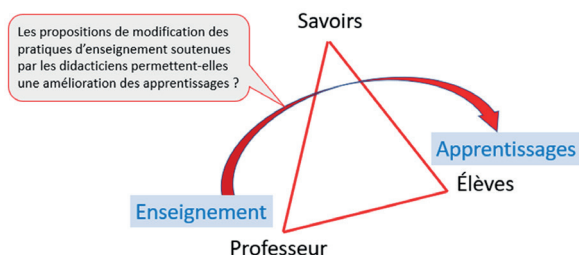


Schéma 2 : Représentation graphique des études de type [SPÉ-3]

⁷ De la même manière, seules 3 faces sur 4 sont mentionnées ici, la quatrième [IPÉ] ne donnant lieu à aucune publication dans le champ de la didactique car les savoirs y sont absents.

Notre enquête a notamment pour objectif d'évaluer la part de résultats de type [SPÉ-3] parmi l'ensemble de ceux qui ont été publiés entre 2011 et 2021 afin de répondre à la question initiale : notre discipline s'est-elle donné les moyens d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves et de produire, à ce sujet, des résultats avérés ? Est-elle parvenue à confronter ses préconisations à des données probantes ? (*cf. infra*, tableau de synthèse, ligne n°8)

TABLEAU DE SYNTHÈSE : 9 ENSEMBLES DE RÉSULTATS INVENTORIÉS

	Niveau	Nature des résultats selon les objets étudiés
1	Deux	[SI] Savoirs / Institutions
2		[SP] Savoirs / Professeurs
3		[SÉ] Savoirs / Élèves
4	Trois	[SIP] Savoirs / Institutions / Professeurs
5		[SIÉ] Savoirs / Institutions / Élèves
6		[SPÉ-1] : relations enseignement / activité élèves
7		[SPÉ-2] : relation enseignement / apprentissages élèves
8		[SPÉ-3] : effet de l'enseignement sur les apprentissages
9	Quatre	[PISÉ] Professeurs / Institutions / Savoirs / Élèves

La typologie proposée, fondée sur la nature des objets de recherche, permet de classer de manière univoque tous les résultats inventoriés, contrairement aux dichotomies de type « éclairer / proposer » ou « décrire et expliquer / concevoir » qui aboutissent à des catégories non disjointes et qui renforcent artificiellement le clivage de la didactique en deux branches⁸.

4. Les principaux enseignements de l'enquête

4.1. Premiers constats à partir des données brutes

Malgré sa taille et les exigences retenues pour le constituer, l'échantillon étudié ne peut pas être considéré comme représentatif des publications de notre champ, sa composition étant encore trop aléatoire. Les commentaires qui vont suivre sont donc à prendre avec précaution. Ils ne sont que l'amorce d'une réflexion sur les résultats produits par notre discipline et une invitation au débat sur la nature de ceux qui seraient

⁸ La dualité entre didactique « théorique » et didactique « pragmatique » me semble inadéquate et contradictoire avec le projet originel de notre discipline, son horizon praxéologique. Elle laisse entendre, à tort, que seule la première produirait des connaissances alors que la seconde élaborerait des solutions (des propositions d'action). Elle véhicule de surcroît l'idée d'une inégale noblesse entre science et technique ou entre science fondamentale et science appliquée. Elle masque enfin la multiplicité des objectifs des recherches dites « d'ingénierie », les unes visant la production d'artefacts matériels, les autres la production de connaissances sur les conditions favorables aux apprentissages.

utiles à son développement. Ils devront être confrontés à d'autres données d'enquêtes plus amples et plus systématiques et pourront être affinés grâce à des comparaisons entre périodes historiques, entre pays, sous-domaines de la didactique, canaux de publications scientifiques, etc.

NOMBRE DE PUBLICATIONS PAR CATÉGORIE

	Niveau	Nature des objets étudiés	Nombre
1	Deux	[SI] Savoirs / Institutions	9
2		[SP] Savoirs / Professeurs	36
3		[SÉ] Savoirs / Élèves	4
4	Trois	[SIP] Savoirs / Institutions / Professeurs	37
5		[SIÉ] Savoirs / Institutions / Élèves	2
6		[SPÉ-1] Enseignement / Activité Élèves	59
7		[SPÉ-2] Enseignement / Apprentissages Élèves	31
8	Quatre	[SPÉ-3] Effet enseignement sur apprentissages É	19
9		[PISÉ]	3
Total			200

Le pôle Institutions est présent dans 25 % des publications (SI + SIP + SIÉ + PISÉ), ce qui légitime son introduction dans la représentation du système didactique devenue tétraèdre. Les institutions sont surtout étudiées dans le cadre du triangle [SIP] qui groupe les études diachroniques et synchroniques des curriculums ou des programmes, celles qui portent sur les objets de savoir (enseignés, enseignables ou à enseigner) ou sur les prescriptions, les pratiques d'enseignement, les conceptions didactiques des enseignants, les outils professionnels et les dispositifs de formation.

L'action du professeur (analyse de ses pratiques effectives, de ses gestes professionnels, de son activité, de ses interactions avec les élèves, etc.) est devenue un objet d'étude majeur, ce qui constitue un profond changement par rapport au XX^e siècle où elle était la grande absente⁹.

25 % des publications se situent au niveau 2 : les savoirs sont mis en relation avec l'un des trois autres pôles [SI], [SP] ou [SÉ]. Les recherches en didactique analysent ici « les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement

⁹ Deux publications seulement sur soixante-dix-huit portaient sur l'activité du professeur dans l'enquête que j'avais conduite en préparation des journées d'étude DFLM de janvier 2000 (Goigoux, 2000). Le corpus analysé comprenait tous les articles publiés au sujet de l'enseignement de la lecture dans les actes des quatre derniers congrès de notre association (Genève 1989, Montréal 1992, Lyon, 1995 et Bruxelles 1998) et dans des revues scientifiques en lien direct avec les objets de recherche sélectionnés dans les actes. L'enquête révélait une double focalisation sur les objets de savoir [S] (le savoir-lire, la littérature...) et sur le développement des compétences langagières des élèves [É] au détriment de l'analyse de l'activité des professeurs [P].

et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires » (Reuter, dir., 2013, p. 65). Les chercheurs ne se préoccupent pas directement d'intervention, même si certains de leurs écrits sont présentés comme une première étape ouvrant la voie à d'autres recherches qui réintroduiront les pôles délaissés.

55 % des publications portent sur le triangle [SPÉ] en mettant en relation enseignement et apprentissages (ou activités des élèves). Cela signifie à contrario que 45 % des résultats des recherches ne portent pas sur le système ternaire défini par les pionniers de la discipline, malgré leurs mises en garde : « si la didactique se veut interventionniste, c'est bien du système des relations¹⁰ entre variables qu'elle doit traiter in fine » (Halté, 2000, p. 13). Chaque pôle se constitue dans la relation qu'il établit aux autres : « la didactique se défait si les forces centrifuges l'emportent au point de faire éclater le triangle » (Halté, 1992, p. 19). Une absence est particulièrement significative à ce sujet, celle des élèves : 41 % des publications ne portent ni sur leurs activités effectives, ni sur leurs apprentissages. Leurs conclusions laissent cependant parfois entendre que les recherches achevées sont les propédeutiques d'autres investigations incluant les élèves et renouant avec l'aspect systémique de la didactique.

4.2. Un nombre croissant d'études portant sur les outils et les ressources didactiques

Un élément de l'enquête n'apparaît pas sur le tableau car il résulte d'un comptage à part. Il s'agit de l'émergence, au cours de la dernière décennie, de publications qui prennent pour objet d'étude les processus de conception – et plus rarement d'évaluation – de ressources ou d'outils didactiques¹¹, le plus souvent en collaboration avec des enseignants (18 % de l'échantillon). Elles sont principalement de type [SP], [SIP] et [SPÉ-1] : les phases de conception sont analysées à partir des attentes institutionnelles touchant un ensemble de savoirs, des tâches proposées aux élèves, des représentations des professeurs et de leurs usages des outils. Dans ces publications, les outils sont analysés en lien avec les quatre pôles du système didactique et sont, à ce titre, représentés ci-dessous (schéma 3) au centre du tétraèdre.

Le schéma 3 mentionne un nouvel objet d'étude : les chercheurs eux-mêmes. Certaines publications, en effet, mentionnent leur rôle comme acteurs de l'intervention, pas seulement comme analystes. C'est le cas, par exemple, lorsqu'ils interagissent avec les professeurs au cours de recherches collaboratives ou bien lorsqu'ils dialoguent avec les responsables institutionnels. Ce rôle est cependant inégalement

¹⁰ Le concept d'« enseignement/apprentissage » promu en France par l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) a eu un effet délétère sur le développement de la science didactique en occultant la nécessité d'étudier les relations entre enseignement et apprentissage. Le slash collait et amalgamait les deux notions qui ne faisaient plus qu'une, comme si les tâches assignées aux élèves étaient équivalentes aux activités cognitives et langagières qu'ils déployaient pour y faire face (Goigoux, 2002). Il faut que deux objets soient distincts pour qu'on puisse étudier leurs relations !

¹¹ La différence entre ressources et outils est définie par Kervyn et Goigoux (2021).

explicité et étudié selon les publications. Dans certaines, les résultats n'en tiennent pas compte, comme si le dispositif de recherche n'avait pas influencé la construction des données traitées. Le schéma pourrait, à l'avenir, rappeler la vigilance qui s'impose pour éviter ce biais.

REPRÉSENTATION DU SYSTÈME DIDACTIQUE : LE TÉTRAÈDRE PISÉ

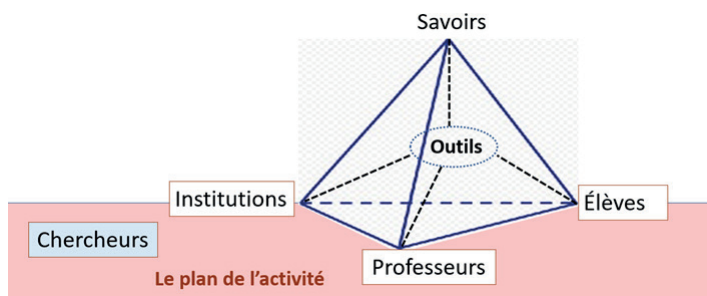


Schéma 3 : Les outils au centre du tétraèdre et les chercheurs sur le plan de base

4.3. Le manque d'études sur les effets de l'enseignement

10 % des publications traitent des effets de l'enseignement sur les apprentissages ([SPÉ-3]). Ce résultat peut donner lieu à deux commentaires, selon que l'on regrette la faiblesse de cette proportion ou qu'on se réjouisse qu'elle croisse par comparaison aux décennies précédentes.

En 2011, Yves Reuter et Bertrand Daunay déploraient « le manque » – pour ne pas dire l'absence quasi-totale – de recherches sur « la question banale et redoutable des performances des élèves et de l'efficacité des dispositifs didactiques », question qu'ils jugeaient « par nature, consubstantielle à la didactique du français si on adhère à sa dimension praxéologique » (2011, p. 22). Les données de l'enquête indiquent que ce manque a commencé à être comblé au cours de la dernière décennie, notamment dans le domaine des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture et, à un degré moindre, de la littérature et de la grammaire. Mais seule une minorité de chercheurs affronte la « banale et redoutable » question des effets et, parmi eux, rares sont ceux qui examinent si les propositions didactiques novatrices profitent aux élèves.

L'enquête ne permet pas de savoir si cette modeste proportion est le signe d'un renoncement partiel au projet transformatif de la didactique du français, d'une faiblesse méthodologique dans la formation des chercheurs ou seulement de la patience nécessaire pour construire les variables avant de chercher à les mettre en relation. La didactique est une science jeune.

En réponse à l'interrogation initiale, on ne peut donc pas conclure que notre discipline s'est vraiment donné « les moyens d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves et de produire, à ce sujet, des résultats avérés » ; ni qu'elle est parvenue à

confronter ses préconisations à des données probantes. En revanche, on peut affirmer qu'elle évolue dans ce sens et qu'elle s'intéresse de plus en plus aux effets de l'enseignement sur les apprentissages. Les résultats de l'enquête confortent à ce sujet l'avis initial du comité scientifique : « notre communauté scientifique avait tendance à privilégier les résultats d'analyses de cas et de recherches-actions locales et situées. Ce n'est que tout récemment qu'on a vu se développer des expérimentations à grande échelle portant sur un nombre important de productions ou de pratiques et visant à dégager des régularités valables pour une diversité de contextes » (AIRDF, 2021)¹².

Si le mouvement amorcé s'amplifie au cours des prochaines années, la légitimité de notre discipline en sera renforcée. Nul doute que les résultats classés [SIP], [SIÉ], [SPÉ-1] et [SPÉ-2] pourront servir de base à de nouvelles recherches de type [SPÉ-3], dans des proportions variables selon les sous-domaines de la didactique. Les didacticiens de la lecture, par exemple, évaluent déjà la pertinence de leurs propositions didactiques alors que les didacticiens de l'oral affirment avoir encore besoin de travaux portant sur la définition des objets à enseigner (*cf.* [SP], [SIP]), sur les scénarios possibles ([SPÉ-1]) et sur l'évaluation des compétences des élèves ([SÉ]) avant de pouvoir vérifier que leurs propositions améliorent bien les apprentissages.

En 2011, nos collègues lillois posaient aussi la question de l'outillage méthodologique nécessaire pour établir des relations entre pratiques d'enseignement et apprentissages des élèves, « question incontournable pour la didactique en tant que discipline de recherche si elle envisage d'être une ressource légitime en matière d'enseignement et de formation de maîtres » (Reuter, 2007, p. 7). Bonne nouvelle, cette question a trouvé des réponses finement décrites dans les publications. Certaines études sont des expérimentations à plus ou moins grande échelle, d'autres sont des observations ou des enquêtes qui utilisent des approches corrélationnelles fondées sur des analyses de régression (Duru-Bellat et Mingat, 1998 ; Bressoux, 2010). Une partie des travaux porte sur des pratiques « ordinaires », c'est-à-dire non modifiées par le dispositif de recherche (type enquête), une autre partie sur des pratiques influencées par le dispositif de recherche (type expérimentation ou innovation), par exemple dans le cadre d'observations ou d'évaluations d'ingénieries didactiques. La force des preuves ainsi établies est variable selon les types d'études mais il apparaît que les essais randomisés (CSEN, 2022) ne sont pas la seule modalité pour établir des relations causales à forte validité écologique (Labrousse, 2010 ; Fougère, 2012, Goigoux, Jarlégan et Piquée, 2015 ; Gentaz et Richard, 2022).

¹² Notons cependant un paradoxe qui interroge la politique éditoriale de notre association : la collection AIRDF « Recherches en didactique du Français » (P.U. Namur) publie nettement moins (en proportion) de résultats sur les effets de l'enseignement sur l'apprentissage que les autres revues. Est-ce parce que les didacticiens, lorsqu'ils disposent de résultats solides sur le plan méthodologique, les réservent à d'autres canaux de publication plus valorisants ou plus exigeants ?

4.4. Un déficit de capitalisation des connaissances

L'enquête confirme enfin le « déficit persistant de cumul et de capitalisation des connaissances » que dénonçaient déjà Yves Reuter, Bertrand Daunay et Bernard Schneuwly en 2011. Quatre indices sont révélateurs :

- l'absence de note de synthèse et de méta-analyse consacrées aux résultats produits en didactique du français durant la période 2011-2021 ;
- la rareté des articles qui s'appuient sur une revue de questions systématique ou un bilan des savoirs disponibles pour fonder la problématique. Bon nombre de leurs auteurs consacrent la « partie théorique » de leur article aux concepts et aux méthodes choisis, sans faire état des résultats établis par les recherches antérieures et sans dessiner, en creux, les lacunes à combler ;
- la rareté des débats : on compte peu de contributions qui citent des chercheurs opposés à leurs prémisses ou qui contestent ou nuancent les résultats établis par d'autres chercheurs. Si les autres sciences progressent par l'organisation collective de controverses scientifiques, la didactique ne valorise guère ce que Karl Popper appelait « la coopération amicalement hostile des citoyens de la communauté du savoir » ;
- la rareté des références bibliographiques en anglais, comme si la didactique du français pouvait se développer indépendamment de la recherche mondiale sur l'enseignement, notamment des langues et cultures. Par ailleurs, les questions de l'implémentation et de la diffusion plus ou moins fidèle des dispositifs d'enseignement (la question du « passage à l'échelle ») sont dominantes dans les sciences de l'éducation sur le plan international mais rares dans nos publications.

On peut se demander pourquoi ce déficit persiste. Est-ce que les didacticiens rechignent à réaliser des synthèses des connaissances avérées parce qu'ils jugent leurs résultats insuffisamment solides et partagés ? Leur formation initiale de chercheurs les y a-t-elle préparés ? Leur communauté universitaire les incite-t-elle à écrire pour additionner les publications plutôt qu'à lire celles de leurs collègues ? Il est difficile de le savoir mais l'enquête montre que beaucoup de travaux sont présentés comme des études « exploratoires » dont le lecteur cherchera en vain une suite ou un approfondissement. Bon nombre de « premiers résultats » restent sans lendemain. Notre discipline, généreuse et confiante, laisse les jeunes chercheurs partir de leurs préoccupations personnelles et explorer de nouvelles pistes, mais elle les incite rarement à creuser les sillons balisés par les chercheurs expérimentés, encore moins à répliquer des études anciennes pour en tester la fiabilité et leur possible généralisation. Bref, elle commence à peine à structurer ses réseaux de chercheurs et à se doter de programmes pluriannuels facilitant la réunion d'une masse critique de travaux sur une question donnée (Lakatos, 1970) afin que leur pertinence théorique et pratique puisse être discutée publiquement. Il me semble qu'elle doit poursuivre ses efforts en ce sens pour ne plus fonctionner « comme une discipline neuve, où chacun teste ses concepts

et ses méthodes, sans la nécessaire confrontation systématique qui fait le propre des théories avancées » (Reuter et Daunay, 2011).

Pour ma part, j'ai essayé d'y contribuer à travers un programme consacré à l'apprentissage de la lecture, en mobilisant de grands collectifs de chercheurs (*cf. Lire-Écrire CP*) et, en compagnie de Sylvie Cèbe, des réseaux de formateurs de terrain (*cf. Narramus*). Ce programme articulait étroitement les processus de compréhension et de transformation des pratiques. Pour cela, il combinait études longitudinales des apprentissages des élèves et contrôle des contextes didactiques (Goigoux, 1993), études monographiques et modélisation de l'activité des enseignants (Goigoux, 2007), travail d'enquête à grande échelle sur l'efficacité des pratiques ordinaires (Goigoux, 2016), conception d'outils didactiques (par ex. Cèbe et Goigoux, 2007), expérimentations contrôlées de leurs effets¹³ (Roux-Baron, Cèbe et Goigoux, 2020) et théorisation de la démarche de conception continuée dans l'usage (Goigoux et Cèbe, 2009). D'autres collègues sont en train de faire de même dans d'autres domaines et je m'en réjouis.

Conclusion

« La science donne beaucoup de satisfaction à celui qui y consacre son travail et ses recherches, mais fort peu à celui qui en apprend les résultats » (Nietzsche, 1878/1906, Chapitre V, §251).

Lors de son 13^e colloque à Montréal en 2016, notre association internationale s'interrogeait sur la diffusion et l'influence des recherches en didactique du français « entendue comme discipline de recherche et de formation » (AIRDF, 2016, p. 75). Les résultats pouvaient-ils jouer le rôle « d'arguments pour l'action » (Halté, 1992), une action visant l'amélioration des apprentissages des élèves, des étudiants et des enseignants ? Au terme de l'enquête rapportée ici, il apparaît que cet objectif est rarement atteint et que la légitimité de nos propositions didactiques n'est pas encore solidement établie.

¹³ Nos exigences méthodologiques, conformes aux standards internationaux en sciences de l'éducation, pourraient inspirer d'autres recherches portant sur les effets d'un outil ou dispositif didactique : la présence de deux groupes expérimentaux (un avec accompagnement par des formateurs de terrain, l'autre sans) et d'un groupe contrôle actif et mobilisé ; l'équivalence initiale des groupes dont les progrès sont comparés ; un très vaste échantillon d'élèves et de classes ; une grande diversité géographique (échelle nationale) ; des terrains professionnels éloignés de la sphère d'influence des concepteurs ; un enseignement substantiel, long et régulier (plusieurs semaines, chaque trimestre, pendant trois ans) ; une étude longitudinale avec suivi de cohortes ; des épreuves évaluatives standardisées et d'autres ajustées aux objectifs de l'enseignement ; des pré-tests et post-tests à plusieurs reprises chaque année ; un contrôle de la fidélité de la mise en œuvre par les enseignants des scénarios didactiques proposés ; la mesure de l'ampleur des effets (avec calcul des coefficients *d* de Cohen) ; un contrôle des durées effectives d'enseignement dans chaque condition expérimentale afin de les introduire dans les analyses statistiques et d'éviter de confondre un effet de l'outillage avec un simple effet de l'allongement du temps dédié à l'exercice des compétences.

Le comité scientifique de ce colloque avait organisé une table ronde intitulée : « quelle place pour les données probantes en didactique du français ? ». À cette occasion, j'avais déjà pointé nos difficultés, voire nos réticences, à évaluer les effets de nos scénarios didactiques, tout en dénonçant les risques d'uniformisation méthodologique causés par l'hégémonie du paradigme *Evidence Based Education* (Davis, 1999) quand il devient un outil de gouvernance scientifique et éducative (Saussez et Lessard, 2009 ; Labrousse, 2010). Six ans plus tard, notre situation semble évoluer lentement, mais favorablement ; l'influence de notre discipline reste dépendante de la qualité de ses résultats.

Didacticiens du français, nous sommes presque tous à la fois chercheurs et enseignants, souvent formateurs de professeurs ou d'étudiants qui souhaitent le devenir¹⁴. Dans le cadre de notre activité de formation, nous délivrons des conseils, valorisons des pratiques professionnelles et en dévalorisons d'autres, sans toujours préciser ce qui fonde la légitimité de nos recommandations et de nos dénigrements¹⁵. Dans le cadre de notre activité de recherche, il nous arrive de procéder à des inférences hasardeuses : l'enquête montre que nous extrapolons parfois des lois générales à partir de maigres échantillons, notamment dans les parties « Discussion » de nos publications¹⁶. Les limites de validité de nos résultats sont peu explicites et nos préconisations sont rarement présentées comme une solution parmi d'autres dont les intérêts et les limites respectives seraient examinés¹⁷. En d'autres termes, on peut se demander si nous sommes assez exigeants dans nos recherches et assez prudents dans nos préconisations.

Notre histoire collective devrait pourtant nous alerter. Avons-nous oublié la période où notre discipline fut discréditée pour avoir relayé les thèses idéovisuelles de Foucambert et Charmeux sur l'apprentissage de la lecture ? Dans les années 1980, ces thèses « révolutionnaires » étaient séduisantes, parées de vertus démocratisantes. Elles reposaient sur des principes internes cohérents, elles étaient compatibles avec l'analyse du système orthographique du français et se basaient sur une bonne description de l'activité experte de lecture. Mais elles étaient fausses et ne résistaient pas à l'épreuve des faits¹⁸ (Goigoux, 2000). Comment avons-nous pu nous tromper

¹⁴ Un exemple : les sept candidates françaises aux dernières élections au conseil d'administration de l'AIRDF étaient des enseignantes-chercheuses en poste dans les INSPé.

¹⁵ Au nom de quoi, par exemple, les formateurs d'enseignants issus de cursus littéraires décommandent-ils aux professeurs des écoles maternelles d'expliquer à leur élèves le sens de certains mots avant de lire un texte à haute voix ? Que font-ils des résultats des recherches empiriques (toutes publiées en anglais sauf une, Roux-Baron et Cèbe, 2020) qui montrent au contraire que cette pratique d'anticipation est bénéfique aux élèves les plus faibles ?

¹⁶ Ce sont dans les rubriques [SPÉ-1] et [SPÉ-2] que l'on trouve le plus de glissements entre données descriptives et imputations causales. L'observation simultanée de pratiques d'enseignement et de comportements d'élèves ne suffit pas pour établir l'influence de l'une sur l'autre.

¹⁷ Cf. l'épisode numéro 5 du mini-MOOC : les cinq focales (Goigoux, 2021).

¹⁸ Dans ma thèse de doctorat, j'ai montré que les élèves exposés à un tel enseignement étaient pénalisés par rapport à leurs camarades de niveau initial équivalent bénéficiant de méthodes interactives

à ce point et soutenir si longtemps des pratiques si inefficaces et élitistes ? Comment se sont produits les processus d'emballlement, d'effets de mode et d'enthousiasmes prématurés décrits dans d'autres disciplines (Klein, 2020) ? Notre communauté semble avoir été victime d'une véritable hallucination collective semblable à celles décrites par les historiens des sciences : à chaque fois, de prétendues découvertes viennent combler une attente, légitimer un espoir ou résoudre un problème¹⁹. Il nous a fallu vingt ans pour abandonner les thèses idéovisuelles mais sans oser faire un bilan critique et public de nos erreurs, laissant le champ libre aux psychologues dont l'influence n'a fait que croître. Échaudés, certains d'entre nous se sont repliés sur des études « théoriques » ou purement descriptives. Ils ont cessé de prendre le risque de propositions concrètes et ont délaissé le projet fondateur de la didactique du français.

Que faire pour éviter un tel renoncement ? Conscients que nous sommes des acteurs sociaux guettés par des biais cognitifs, nous devons d'abord cesser de faire confiance à nos intuitions et d'accorder plus de crédits aux thèses qui nous plaisent qu'à celles qui nous déplaisent. Nous devons aussi revendiquer la réfutabilité de nos résultats (au sens de Popper, 1963). Cela implique de renforcer nos compétences méthodologiques, d'élargir notre culture scientifique à d'autres domaines de la recherche en éducation et d'être plus rigoureux. Nous ne pouvons plus fonder nos théories didactiques sur la seule juxtaposition d'énoncés particuliers, ni tirer des lois générales de nos observations naturalistes : les démarches inductives ne peuvent pas suffire. Il nous faut collectivement valoriser d'autres modes d'élaboration de connaissances, plus objectifs : tester si ce que nous proposons marche²⁰, autrement dit vérifier que les élèves apprennent mieux lorsque les enseignants suivent les principes d'action que nous promouvons.

Notre crédit en tant que discipline scientifique en dépend.

Bon courage, camarades.

ou syllabiques. Ceux issus de milieux sociaux défavorisés étaient encore plus pénalisés car leurs familles ne jouaient pas le rôle compensatoire des lacunes de l'école (Goigoux, 1993).

¹⁹ Si les enfants des milieux populaires lisaient mal, c'était parce la bourgeoisie voulait les empêcher d'accéder à une culture lettrée. La troisième République avait choisi de les alphabétiser pour mieux les priver de lecture authentique (Foucambert opposait alphabétisation et « lecturisation ») : il fallait donc bannir l'enseignement du déchiffrement pour leur permettre de s'émanciper ! Les chercheurs qui contestaient cette idée étaient vilipendés et les maîtres-formateurs qui s'écartaient de la doxa le faisaient en cachette (Goigoux, 2006, pages 82 et suivantes).

²⁰ Les scénarios didactiques pourraient, par exemple, être validés si l'enseignement et son évaluation se prolongeaient pendant plusieurs années, si on vérifiait la convergence des résultats, si on contrôlait les durées allouées à cet enseignement et qu'on introduisait celles-ci dans les analyses statistiques, si on confiait l'accompagnement des outils à des formateurs de terrain dans l'exercice ordinaire de leurs missions (et pas aux chercheurs, dont l'action se limiterait à la conception des scénarios), si on testait les effets de transfert et si on s'obligeait à communiquer tous les résultats obtenus, positifs ou négatifs.

Bibliographie

- AIRDF (2015). Diffusion et influences des recherches en didactique du français. Texte de cadrage du colloque de Montréal 2016. *La Lettre de l'AIRDF*, 75-78.
- AIRDF (2021). Les recherches en didactique du français : nos résultats en question(s). <https://didatic.net/event/les-recherches-en-didactique-du-francais-nos-resultats-en-questions/>.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Vrin.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. De Boeck
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35 (1), 185-208.
- CSEN – Conseil scientifique de l'Éducation nationale (2022). *La recherche translationnelle en éducation*. https://www.reseau-canope.fr/filea-min/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Ressources_pedagogiques/La_recherche_translationnelle_en_education.pdf.
- Daunay, B., Reuter, Y. et Schnewly, B. (dir.) (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.
- Davies, P. (1999). What is Evidence-based Education ? *British Journal of Educational Studies*, 47, 108-121.
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombres*. De Boeck.
- Duru Bellat, M. et Mingat, A. (1998). Vérification et falsification dans la recherche en éducation. Dans C. Hadji et J. Baillé (dir.), *Recherche et éducation* (p. 161-190). De Boeck.
- Fougère, D. (2012). Les méthodes d'expérimentation en question. *Éducation et formations*, 81, 41-54.
- Gentaz, E. et Richard, S. (2022). *Efficacité des interventions conduites dans les classes : la nécessité de l'évaluation de leur implémentation*. CNESEO - Conservatoire national des arts et métiers. https://www.cnescso.fr/wp-content/uploads/2022/03/Cnescso_CCI_Gouv_RT_Gentaz_Richard.pdf.
- Goigoux, R. (1993) *L'apprentissage initial de la lecture. De la didactique à la psychologie cognitive (Etude longitudinale)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université René Descartes, Sorbonne - Sciences Humaines.
- Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle. *Psychologie Française*, 45/3, 235-245.

- Goigoux, R. (2001). Recherche en didactique du Français : contribution aux débats d'orientation. Dans M. Marquillo Larruy (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du Français* (p. 125-132). Université de Poitiers : Les Cahiers Forell.
- Goigoux, R. (2002). Tâche et activité en didactique du français : l'apport de la psychologie ergonomique. Dans J. Dolz et al. (dir.), *Les tâches et leurs entours en classe de français*. IRDP de Neuchâtel.
- Goigoux, R. (2006). Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz (dir.), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue première* (p. 67-92). De Boeck et Lancier.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1-3, 47-69.
- Goigoux, R. (dir.) (2016). Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Paris : MEN-ESR. Rapport de recherche remis au ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>.
- Goigoux, R. (2021). *Cinq focales pour analyser l'activité d'enseignement : mini-MOOC*. <https://inspe.uca.fr/formation/cinq-focales-un-mini-mooc>.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. *Réseau Éducation et Formation* (REF). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348>.
- Goigoux, R., Jarlégan, A. et Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 17, 33-52.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. et Kerguelen, A. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*, 2. Anact.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France.
- Halté, J.-F. (2000). Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM. Dans M. Marquillo Larruy (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du Français* (p. 13-19). Université de Poitiers : Les Cahiers Forell.
- Joshua, S. (1996). Qu'est-ce qu'un « résultat » en didactique des mathématiques ? *Recherches en didactique des mathématiques*, 16 (2), 197-219.
- 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.
- Klein, E. (2020). *Le goût du vrai*. Tracts, 17. Gallimard.

- Labrousse, A. (2010). Nouvelle économie du développement et essais cliniques randomisés : une mise en perspective d'un outil de preuve et de gouvernement. *Revue de la régulation*. <http://regulation.revues.org/7818>.
- Lakatos, I. (1970) Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. Dans Lakatos et Musgrave (dir.), *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge University Press.
- Nietzsche, F. (1878) *Humain, trop humain*. Société du Mercure de France, 1906 (Œuvres complètes de Frédéric Nietzsche, vol. 5, 247-314).
- Popper, K. R. (1963). *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge (Essays and Lectures)*. Routledge et Kegan Paul.
- Reuter, Y. (1992). La didactique du français. Ébauche de définition. *Revue des Sciences de l'éducation*, 3, 13-19.
- Reuter, Y. (2007). Penser les méthodes de recherche en didactique du français. *La lettre de l'AIRDF*, 40, 5-8. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2007_num_40_1_1729.
- Reuter, Y. (2019). À propos du statut des didactiques. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, 52, 29-43.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux aux didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y. et Daunay, B. (2011). De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français. *Pratiques*, 149-150, 9-24.
- Roux-Baron, I. et Cèbe, S. (2020). Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 61.
- Roux-Baron, I., Cèbe, S. et Goigoux, R. (2019). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus, à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 201, 83-104.
- Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136.
- Schneuwly, B. (2020). « Didactique » ? *Didactique*, 1 (1), 40-60. doi:10.37571/2020.0103.
- Simard, C., Dufays, J., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Multimondes.

Chapitre 1

*La place des enseignants
dans les résultats de recherche*

Résultats de recherche en didactique du français et contenus de formation des enseignants

Quelles interactions, quelles transformations ?

Anass El Gousairi

Introduction

Cette contribution veut prendre part aux discussions scientifiques sur la formation des enseignants, en l'abordant sous un angle résolument épistémologique qui place au centre de l'attention les résultats de recherche en didactique du français et leurs transformations en formation. En effet, les relations, nombreuses et anciennes, entre recherches didactiques et formation des enseignants ne sont plus à démontrer. Que cette formation doive être éclairée par des savoirs construits par les recherches, cela semble aller de soi (voir, notamment, *Les Lettres* de l'AIRDF n°8, 44 et 65). En raison même de son enjeu social, la didactique du français s'est engagée, à ses origines, contre l'échec scolaire, en œuvrant au questionnement et au renouvellement des pratiques enseignantes (Daunay et Reuter, 2008 ; Garcia-Debanc, 2008 ; Halté, 1992). Elle s'est intéressée aussi à la description et à la construction d'outils théoriques et pratiques à destination des formateurs d'enseignants (Garcia-Debanc, 1990 ; Nonnon, 1998 ; Maubant, 2006 ; Dolz et Gagnon, 2018).

Si ce projet originel de la didactique du français donne sens aux résultats qu'elle produit et diffuse dans les sphères de recherche, de formation et d'enseignement, il semble important de les analyser sous l'angle des problématiques de la genèse et de la nature des savoirs sollicités en formation, de leurs évolutions dans les différentes institutions de formation, de leurs modes de circulation entre les sphères de recherche et de formation, et des significations plurielles et mouvantes qu'ils prennent en passant d'une sphère à une autre (Marlot et Ducrey-Monnier, 2020).

Dans cette contribution, il s'agit de problématiser la portée et le degré de fonctionnalité des résultats de recherche en didactique du français dans les programmes de formation, les prescriptions des institutions et les descriptifs des cours : quels sont les différents savoirs sollicités ? Par quels phénomènes de transposition et/ou de vulgarisation sont-ils transformés en contenus de formation ? Comment penser le continuum entre recherche et formation en didactique du français ? Si les résultats de recherche,

devenus des savoirs *de* et *pour* la formation, se stabilisent et perdent leur valeur heuristique, peut-on réellement parler de continuum ?

Nous proposerons une définition que nous espérons opératoire des résultats de recherche en formation d'enseignants, avant de présenter des éléments d'analyse de deux programmes de formation, qui mettent en relief la nature des contenus privilégiés et la manière dont ils rendent compte du statut, des fondements et de l'identité qu'affiche la didactique du français comme discipline de formation.

1. Des résultats de recherche en formation : quelle définition opératoire ?

« Qu'est-ce qu'un résultat de recherche en didactique du français ? » Posée au début du texte d'appel du 15^e colloque de l'AIRDF, cette question, qui se fait l'écho de celle formulée, en 1996, par S. Joshua, « qu'est-ce qu'un “résultat” en didactique des mathématiques ? », a pu susciter des discussions significatives sur ce qui fait la spécificité, la pertinence et la recevabilité des recherches en didactique du français. Mais, s'il est admis qu'un résultat de recherche constitue une réponse possible à des « questions spécifiques », produite à l'aide de « méthodes de recherche contrôlables », « dans le cadre d'un corps théorique » propre à la didactique du français (Reuter 2007, p. 5), cette contribution part d'une définition plus nuancée de la notion de résultat de recherche.

Dans une approche instrumentale, sensible à la matérialité des savoirs et à leur dimension artefactuelle (par exemple, Schneuwly et Ronveaux, 2021), les résultats sont l'objet d'une construction institutionnelle et sociale, mais aussi d'une fabrique discursive. L'élaboration des programmes de formation, le choix des modèles théoriques et méthodologiques, leur mise en forme et en discours dans le cadre de descriptifs de formation, témoignent de l'ancrage matériel des résultats qui deviennent, dans le discours de la formation, des contenus, non seulement dans le sens le plus ancien de plans d'études légitimés et prescrits, mais aussi dans la perspective des savoirs réélaborés, réorganisés selon des progressions spécifiques et spécifiés par des pratiques de formation effectives. En réalité, les contenus de formation sont composites et hétérogènes, et ne cessent de se complexifier. Du point de vue de leur nature et de leurs sources, ils recouvrent des *discours sur l'enseignement* et des *discours pour l'enseignement* et prennent corps dans de nombreuses ressources matérielles permettant l'entrée dans la discipline de formation (ouvrages scientifiques de référence, textes de vulgarisation, polycopiés de cours, diaporamas en appui à la formation, listes bibliographiques, documents à caractère professionnel prescrits ou élaborés par les formateurs, etc.).

Cette pluralité des ressources montre qu'avec les « savoirs scientifiques » ou les « savoirs théoriques » provenant de disciplines de référence (qu'il s'agisse de la didactique du français elle-même ou des disciplines contributives comme les

sciences de l'éducation, les sciences du langage et les études littéraires) coexistent des « savoirs d'expérience » ou des « savoirs d'action », historiquement situés, issus des textes officiels, des écrits institutionnels définissant les programmes de formation et d'enseignement, des pratiques transmises par des formateurs de terrain, ou encore des expériences de stages (Hofstetter et Schneuwly, 2009 ; Vanhulle, 2009). Au-delà de leur conception rationaliste et de leur traitement logique, ces savoirs ne sont plus envisagés comme des entités abstraites, aux frontières auto-justifiées, mais ils sont définis plutôt, dans leur genèse et leur évolution, comme un ensemble de pratiques en circulation incessante. Cette nouvelle perspective est conceptuellement significative pour l'épistémologie de la didactique du français comme discipline de formation, tant elle implique d'aborder les résultats de recherche moins pour leur validité scientifique que pour leur utilité, en lien avec les translations dont ils font l'objet, des acteurs qui se les approprient et des conditions mêmes de leurs usages dans la découverte, l'analyse et la reconceptualisation de pratiques pédagogiques et de situations professionnelles observées et/ou vécues.

Cette définition, pour le moins provisoire, invite fondamentalement à une réflexion sur les manières dont les résultats de recherche, devenus des savoirs *de* et *pour* la formation, par des processus de transposition et/ou vulgarisation, migrent, se déplacent et se transforment à tous les niveaux, en circulant entre les sphères de recherche et de formation, et entre acteurs occupant ces sphères.

2. Des programmes de formation en concurrence

2.1. Une brève mise en contexte des dispositifs analysés

De fait, l'évolution des dispositifs de formation est étroitement liée à des bouleversements plus larges dans l'identité, le statut et l'ancrage institutionnels de la formation des enseignants, mais aussi à un véritable changement de perspective dans l'appréhension des liens entre recherche et formation : entre autres, le décloisonnement des institutions de formation, l'évolution des concours de recrutement et la définition de tronc communs pour la formation, issus des apports des didactiques des disciplines, avec une sensibilité accrue à la conceptualisation et à la production de nouveaux savoirs *à* et *pour* enseigner.

Au Maroc, les transformations récentes des programmes et dispositifs de formation des enseignants sont marquées par deux restructurations institutionnelles : d'un côté, l'institutionnalisation progressive des Écoles supérieures de l'éducation et de la formation (ESEF) qui, remplaçant d'anciennes institutions¹, assurent actuellement la formation disciplinaire et professionnelle des enseignants des degrés

¹ Allusion est faite ici aux Centres pédagogiques régionaux (CPR) et les Centres de formation des instituteurs (CFI), mais aussi aux Écoles normales supérieures (ENS) qui, maintenues et intégrées aux universités nationales, s'inscrivent dans la perspective de la maîtrise de la formation des enseignants, à l'image des INSPÉ en France.

primaire et secondaire ; de l'autre, la création des Licences d'éducation se substituant aux Licences fondamentales en études françaises et préparant l'accès aux filières « mastérisantes » en didactique du français. Les profils professionnels y sont conçus selon deux spécialisations : l'une didactique, relative à l'enseignement du français au secondaire, mais dispersée en un ensemble hétérogène de contenus ; l'autre, plus généraliste, inscrite dans le vaste champ des sciences de l'éducation.

Dès lors, comment la didactique du français se nomme-t-elle précisément dans le cadre de ces reconfigurations ? Institutionnellement, au cœur des nouvelles Licences d'éducation, centrées sur une logique professionnelle, le champ didactique revêt une double forme : en amont des anciennes licences professionnelles en « Didactique du français langue étrangère », la didactique du français se constitue en unité d'enseignement à caractère simplement fonctionnel, incorporée facultativement (au même titre que la linguistique et la littérature, notamment en L3) aux dispositifs de formation, sous des appellations génériques (didactique du français et éducation, théories en didactique, didactique et littérature, entre autres), sans pour autant que les contenus liés à la recherche didactique ne soient explicitement abordés. Il s'agit essentiellement d'enseignements généraux, portant sur les théories de l'apprentissage des langues étrangères, les méthodologies de l'enseignement du FLE et les processus éducatifs abordés en sciences de l'éducation.

Or, la construction des curricula de formation en didactique du français s'opère de manière externe, par la prise en compte des exigences du concours de recrutement des enseignants qui exercent une influence considérable sur les programmes et les dispositifs de formation. Les épreuves d'évaluation du concours de recrutement s'organisent en deux parties : l'une consacrée à la didactique, l'autre à la littérature. Outre les limites de l'imperturbable dichotomie didactique/littérature, les questions posées, dans la partie « didactique », portent paradoxalement sur des concepts didactiques transversaux, sans lien immédiat avec la didactique du français proprement dite. La forme de l'épreuve écrite elle-même (QCM) n'implique par ailleurs que la restitution de savoirs disciplinaires et professionnels rencontrés en formation. Cette ambiguïté se manifeste dans le choix des contenus sur lesquels les candidats sont interrogés, issus en grande partie de la didactique générale, de la psychopédagogie et de la sociolinguistique. Le concours de recrutement des enseignants du secondaire repose également sur une épreuve orale à fort coefficient, dite « épreuve sur portfolio ». Le candidat y est appelé à faire une synthèse de ces expériences professionnelles en stage et à présenter un projet pédagogique, supposé être immédiatement applicable en classe.

L'orientation normative de la didactique est prépondérante et est justifiée par des contraintes institutionnelles. Une fois le concours réussi, l'étudiant suit une année de formation proprement professionnelle en alternance, dans des institutions non universitaires, à savoir les Centres régionaux pour les métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF). La pluralité des programmes de formation professionnelle rend difficile une analyse précise de la place qu'occupent les recherches en didactique du

français dans ce dispositif. Toutefois, à travers cette brève mise en question de la place et de la nature des concours de recrutement, l'on peut déjà affirmer que la didactique du français ne recouvre pas la même logique disciplinaire, ni la même logique professionnelle, selon qu'il s'agit de former à la recherche, de former par la recherche ou de former à la profession enseignante.

Tout porte à penser que la construction curriculaire de la formation des enseignants obéit, en master, à d'autres contraintes, et répond à des enjeux différents. Outre la variété dénominateur sous laquelle elle évolue comme domaine de spécialité reconnu au sein de nombreuses institutions, la didactique du français est conçue ici sur la dualité formation-recherche (El Gousairi, 2019). En amont des stages d'observation et des activités de terrain en alternance, il y est question aussi de l'analyse des pratiques et de la réflexion sur les situations vécues, tant pour mettre en question la doxa institutionnelle que pour comprendre le fonctionnement des classes. En témoigne la place particulièrement vive et centrale que peuvent y occuper les pratiques du mémoire dit « d'initiation à la recherche » visant l'entrée dans la discipline, mais aussi la construction des identités professionnelles par la conceptualisation des pratiques pédagogiques rencontrées ou assumées en stage (El Gousairi, 2021). La précision des contenus est enfin moins importante en master qu'en licence, chaque structure de formation élaborant ses propres programmes, dans le cadre de descriptifs soumis régulièrement pour validation au Ministère de l'enseignement supérieur, conformément à un cahier de normes pédagogiques nationales déterminant le fonctionnement des filières de formation à l'échelle des différentes institutions.

2.2. Méthodologie et corpus d'analyse

En tout état de cause, en licence comme en master, la reconstitution des différents programmes relatifs à la formation à l'enseignement du français donne à voir des itinéraires plus ou moins hétérogènes. Cette hétérogénéité entraîne une difficile lisibilité institutionnelle de la didactique du français comme discipline de formation. Que nous apprennent réellement les désignations lexicales utilisées pour qualifier la didactique dans les descriptifs de formation sur ses liens (d'interaction, d'imbrication ou de recouvrement) :

- Avec des disciplines contributives, notamment les sciences de l'éducation et du langage, les didactiques des disciplines, et, dans une moindre mesure, les études littéraires ?
- Avec les contenus de la discipline « français » et leur(s) forme(s) de progression(s) curriculaire(s) ?
- Avec le champ professionnel de référence (la formation professionnelle et/ou professionnalisante aux métiers de l'enseignement) ?

Que nous apprend aussi la récurrence de certains syntagmes dans certains dispositifs de formation et, inversement, leur absence dans d'autres ?

Par commodité d'analyse, nous nous appuyons sur deux descriptifs de formation, recueillis dans une même institution de formation de plus en plus tournée vers la professionnalisation des enseignants, en dialogue avec d'autres institutions voisines. Les documents ci-après sont établis par le Ministère, accrédités et mis à la disposition des formateurs d'enseignants :

1. *Le descriptif de la Licence d'éducation « Spécialité : enseignement secondaire/ langue française »* (Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat) ;
2. *Le descriptif du Master « Didactique(s) du français »* (Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat).

On peut dès lors s'interroger, dans une perspective contrastive, sur la place qu'occupent, dans ces deux plans de formation, les résultats de recherches menées en didactique du français, et, plus largement, sur les modes d'articulation entre recherche et formation.

Quelques précisions méthodologiques s'imposent. Notre démarche consiste à appréhender les intitulés des unités de formation, répertoriés dans les descriptifs, comme des ingrédients méthodologiques féconds qui donnent à voir, fût-ce de manière partielle, des phénomènes de transposition et/ou de vulgarisation des contenus de formation. C'est dans leur fonction seulement descriptive que les titres d'unités de formation sont retenus ici, comme des syntagmes référant tant à des objets de formation prescrits, saisis dans leur agencement et leurs nombreuses déclinaisons, qu'à la manière dont ces objets sont décrits, précisés et transformés en contenus de formation. Les programmes de formation reflètent déjà des filiations théoriques, des découpages méthodologiques et des problématiques fondatrices. La diversité des lieux de formation engendre une diversité de modes de production et d'interprétation des résultats de recherche, liée à des contraintes institutionnelles (poids des disciplines de référence, appartenances scientifiques des formateurs d'enseignants, configurations et finalités de la formation), mais aussi par les spécificités de la culture professionnelle dans laquelle évolue et se pense la discipline de formation.

Bien que l'exercice soit simplement exploratoire et qu'il ne fournisse qu'une vue globale, approximative, des dispositifs analysés, il permet de repérer des éléments significatifs susceptibles de fournir une image relativement fine des modes d'existence de la didactique du français comme discipline de formation et, partant, de la (des) manière(s) dont les résultats de recherche y sont objectivés et appropriés. Peu rigoureuse sur le plan méthodologique, la lecture des programmes de formation est un simple prétexte à la compréhension des (dés)articulations entre recherches en didactique et formation des enseignants.

3. Quelques éléments d'analyse

La Licence d'éducation propose des contenus de formation à forte teneur professionnelle, qui semblent s'enfermer dans des finalités étroites : « préparer les étudiants

au métier d'enseignant », les « doter d'une formation solide en langue française et dans les disciplines de base utiles à l'enseignement du français (littérature, linguistique, didactique générale, sciences de l'éducation, TICE » et leur permettre « d'acquérir des savoirs et savoir-faire en rapport avec le métier d'enseignant de français dans le secondaire ». Mais, le vocable « didactique », utilisé comme adjectif ou substantif, y est paradoxalement peu présent. Deux syntagmes seulement se réfèrent de manière explicite à la didactique du français, notamment *Didactique 1* (L2) et *Didactique 2* (L3), auxquels s'ajoutent des intitulés plus diffus : *TIC et enseignement du français* (L1), *sciences du langage et enseignement des langues* (L3), *audiovisuel et enseignement du français* (L3), *théâtre et enseignement du français* (L3).

Ces unités, déclinées sous le label « modules "métier" », coexistent avec celles relevant, de manière plus large, des sciences de l'éducation : *approches et méthodes pédagogiques, déontologie du métier et éducation* en L3). Mais, elles se distinguent des modules dits « disciplinaires », dont les contenus sont issus en grande partie de la critique historique (*histoire de la littérature* en L1, *introduction à l'interculturel* en L2, *histoire des idées et des arts* en L3), et de la critique textuelle (*typologie des textes narratifs, catégories du récit, poésie et versification, initiation au genre dramatique*, en L1 ; *approches du texte littéraire* en L2), mais aussi de la linguistique (*phonétique, lexicologie et lexicographie* en L1, *morphosyntaxe, stylistique, analyse du discours et énonciation* en L2).

Une lecture critique du programme de formation permet de souligner l'aspect trop généralisant des contenus de certains modules qui n'ont pas d'attache avec les résultats de recherche en didactique du français, encore moins avec la discipline « français ». Par exemple, les unités *Didactique 1* et *Didactique 2*, telles qu'elles sont déclinées dans le descriptif, sont orientées vers des questions didactiques générales, ou encore vers les pratiques d'ingénierie didactique², sans aucune référence explicite, pour le moins assumée, au français comme objet ou outil d'enseignement, et avec une saisie trop abstraite de la notion de « discipline » elle-même. Cette logique de construction curriculaire ne manque pas de souligner les conceptions prétendument universalistes du champ didactique qui feraient l'impasse sur la question de la discipline « français » et du poids des contextes d'enseignement sur les choix théoriques et pratiques de la didactique du français.

Le plan de formation ci-après inventorie des contenus privilégiés, sans hiérarchie ni priorités, en mettant en regard des références théoriques implicitement sollicitées, des compétences professionnelles essentiellement travaillées et des activités possibles de mise en œuvre :

² Cela se manifeste par la référence, récurrente et ordonnée, aux travaux de Brousseau (1998, 2006, 2013) et de Chevallard (1982, 2009), en didactique des mathématiques, sur l'ingénierie didactique, et aux recherches de Perrenoud (1993, 2003) sur la question du curriculum. Tout se passe comme si ces théorisations étaient transférables directement dans le champ des pratiques pédagogiques.

Didactique (1)

1. *Genèse des questions didactiques*

- Pédagogie et didactique.
- Triangle didactique et domaines d'investigation de la didactique.
- Concepts didactiques (contrat didactique, représentation / conception, niveau de formulation d'un concept, objectif obstacle, conflit sociocognitif, situation-problème, trame conceptuelle, modèle didactique, transposition didactique...).

2. *Introduction à la didactique de la discipline*

- Place et champs de la didactique dans les sciences de l'éducation.
- Définition et préoccupations de la didactique de la discipline.
- Concepts théoriques de la didactique de la discipline.
- Tendances didactiques actuelles relatives à la discipline :
- apprentissage actif, approche documentaire, approche projet, démarche d'investigation, démarche expérimentale, résolution de problèmes, ...

3. *Curriculum de la discipline*

- Notion d'ingénieriecurriculaire.
- Déterminants du curriculum de la discipline selon les cycles d'enseignement.
- Analyse du curriculum officiel.

Didactique (2)

1. *Ressources didactiques*

- Ressources didactiques : définition et typologie
- Rôle du manuel scolaire et des orientations pédagogiques
- Exploitation du manuel scolaire et des orientations pédagogiques
- Outils didactiques spécifiques à la discipline
- Usages pédagogiques des TIC spécifiques à la discipline

2. *Mise en œuvre didactique*

- Conception formelle des grandes lignes d'une séquence d'enseignement selon la pédagogie par objectifs
- Conception formelle des grandes lignes d'une séquence d'enseignement selon l'approche par compétences

Un autre exemple peut être invoqué pour illustrer ces dérives applicationnistes. Dans l'unité *sciences du langage et enseignement des langues*, les contenus de formation semblent se fonder sur l'opposition FLM/FLE/FLS, consacrée par un long usage. Ces lexies sont abordées sous l'angle des recherches, en sociolinguistique et en psycholinguistique³ appliquées à l'enseignement des langues, bien qu'elles soient insuffisantes à résorber le problème des évolutions réelles des pratiques de classe,

³ Trois références sont les plus généralement citées : Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble ; Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales. Variations culturelles et échanges rituels*. Paris : Armand Colin. Dabène (1994); Chomsky, N. (1969). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, traduction française: Paris, Payot, 1970.

sous l'impulsion des avancées de la didactique du français et de ses disciplines de référence, et de changements sociétaux plus larges imprégnant les contextes d'enseignement. Les résultats de recherche sont utilisés ici comme des ressources théoriques *pour* la formation, sans être véritablement réélaborées, recontextualisés, transformés en outils d'analyse, de conceptualisation ou d'élaboration des objets de la discipline « français ». En témoigne la programmation ci-dessous qui rend compte de la nature des contenus et de leur mode de progression au sein de l'unité observée :

1. ***Théories de l'apprentissage des langues*** (L1 : maternelle, L2 : seconde et LE : étrangère)
 - Approches des behavioristes, constructivistes, socioconstructivistes et des interactionnistes
 - Approches de la linguistique chomskyenne, et de la psychologie cognitive.
2. ***Acquisition et développement du langage*** (L1)
 - Durant la phase non linguistique : caractéristiques phonétiques et fonctions pragmatiques des productions vocales chez les enfants avant la phase linguistique.
 - Durant la phase linguistique : caractéristiques phonétiques, lexicales, grammaticales et fonctions pragmatiques des productions vocales chez les enfants durant la phase linguistique.
3. ***Les facteurs responsables de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère***
 - Facteurs liés à l'apprenant : rôle de l'âge, la motivation (exemples de théories de la motivation pour l'apprentissage des langues L2 et LE), style et stratégies d'apprentissage.
 - Rôle du contexte formel (contexte institutionnel, cours, enseignant, style et stratégies d'enseignement).
 - Rôle du contexte informel (familial, social)
4. ***Les troubles de la parole et du langage***
 - Les troubles articulatoires (bégaiement, zozotement, omission de sons, substitution de sons, etc.).
 - Les troubles lexicaux (dyslexie).

Par ailleurs, un phénomène d'hybridation de contenus de formation peut être observé à travers les contenus de l'unité *audiovisuel et enseignement du français*. Des savoirs relativement anciens, ancrés dans des analyses sémiologiques de l'image⁴ et n'entretenant pas de rapport immédiat avec la didactique, sont imbriqués avec d'autres savoirs liés aux démarches d'enseignement du FLE, soutenus par des extraits du CECRL⁵ sur l'intérêt et les enjeux de l'approche communicative, et par des énoncés empruntés à deux ouvrages de référence : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (Puren, 1988) et *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme* (Puren, 1994). Les syntagmes « compétence de communication » et « actes de parole », très souvent évoqués, sont accompagnés de longs développements

⁴ Là encore, une référence est omniprésente : Joly, M. et Martin, J. (2009). *Introduction à l'analyse de l'image*. Armand Colin.

⁵ Conseil de l'Europe, Division des Langues Vivantes. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Didier.

sur l'enseignement du FLE dans « la sociolinguistique (Labov, Hymes, Bernstein), la sémantique (Halliday, Fillmore) et la pragmatique (Austin, Searle) », et sur le rôle de l'image dans l'apprentissage de la langue.

Pourtant, la part la plus importante du module est réservée à un panorama historique des méthodologies d'enseignement du FLE, de la méthodologie traditionnelle, à la méthodologie audiovisuelle, en passant par les méthodologies directe, active et audio-orale. Ce détour par l'histoire, qui passe par la vulgarisation et l'étiquetage des méthodologies constituées, veut amener les étudiants à « *déceler, dans les manuels scolaires et dans tout livre à vocation pédagogique, les traces méthodologiques et conceptuelles des principales méthodes du FLE* », ou encore à « *situer les directives, recommandations et orientations pédagogiques dans l'évolution de la didactique du FLE* ». Pour se rendre enseignables, les méthodologies sont détournées de leur valeur heuristique et ne sont plus envisagées comme les emblèmes historiques de systèmes d'idées relatives aux manières d'enseigner et d'apprendre le français, se croisant, s'influençant réciproquement ou s'excluant les unes les autres, et se définissant par des considérations idéologiques flottantes et en perpétuel changement.

Si les processus de transposition et/ou de vulgarisation des contenus de formation initiale des enseignants, notamment en Licence d'éducation, ne permettent pas ainsi de déjouer les illusions applicationnistes, force est de constater que le plan de formation relatif au Master « Didactique(s) du Français » est plus autonome, inscrit dans une double logique disciplinaire et professionnelle, tant qu'il se donne pour finalité « la maîtrise des concepts, outils et connaissances relatifs à la didactique du français » et « l'acquisition d'une capacité de base à la recherche, à la réflexion et à l'analyse des situations professionnelles ». Dans ce cadre, la didactique du français voit ses contenus se distribuer entre logique professionnelle et logique disciplinaire. Ces contenus incluent des éléments de tronc commun issus des sciences de l'éducation, du langage, de la communication et de la culture, des pré-expériences de terrain, des stages d'observation, des cours de méthodologie de recherche et du travail universitaire.

En première année, les étudiants suivent des cours portant sur des spécificités épistémologiques de la didactique du français, et s'appuient, dans une moindre mesure, sur des théories en psychopédagogie, des recherches en ingénierie didactique et des travaux en analyse des textes et des discours : *approches linguistiques et didactique, approches littéraires et didactique, transposition didactique, interdisciplinarité en didactique, recherche en didactique du français, didactique des activités, planification didactique et évaluation, grammaire des textes et des discours, théories de l'apprentissage*. Pour la deuxième année, sont proposées d'autres unités de formation, dans une logique spiralaire : *analyse et production des outils didactiques, analyse des pratiques pédagogiques scolaires et universitaires, démarches innovantes en didactique du français, méthodologies de la recherche en didactique du français*.

Trois grandes orientations de formation semblent définir ce dispositif : « mise en discussion des concepts didactiques »⁶, « analyse des textes officiels et des curricula » et « étude des outils de travail des enseignants en classe ». Aussi curieux que cela puisse paraître, la catégorie « FLE » ne figure pas dans le descriptif observé, ce qui peut se justifier principalement par l'ancrage de la formation dans le champ plus vaste des didactiques des disciplines, ou encore par l'intérêt porté aux relations et/ou tensions entre la didactique du français et les contenus de la discipline « français » au fil des différents moments de scolarité. Pour comprendre au mieux les particularités de ce dispositif et ses enjeux réels, prenons l'exemple de l'unité *transposition didactique* dont les contenus sont orientés vers l'exploration « des formes de transpositions didactiques ». Le cours s'attache particulièrement à « définir les notions telles qu'elles agissent à l'intérieur de leurs champs disciplinaires » et à « mettre en lumière les modes de transposition des mêmes notions dans le champ de la didactique du français ». Les contenus élaborés à cette fin s'organisent en deux moments :

« **Des cours théoriques** s'appuyant sur une bibliographie préalablement communiquée aux étudiants (ouvrages et articles incontournables) :

- Faire le point sur les théories linguistiques, sociolinguistiques, sémiologiques, etc., ayant nourri le champ de la didactique du français ;
- Poser les problèmes les plus fréquents dans l'enseignement du français et exposer les résultats des recherches y afférents (ex : problèmes liés à la production de sens : langue/discours, énoncé/contexte, discours/interdiscours, etc.

Des travaux dirigés sous forme :

- D'activités collectives de commentaires qui portent sur des corpus préalablement communiqués ;
- D'exercices écrits et oraux, préparés hors classe sur la base de consignes précises, puis présentés et repris. »

Le descriptif regorge de références à des réélaborations conceptuelles de la question de la transposition didactique dans le champ des didactiques des disciplines, au-delà des premières conceptualisations, conventionnellement reconnues, de Chevallard (1985/1991), et à travers des notions comme « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1989), « savoirs de sens commun » (Perrenoud, 1997), « savoirs propositionnels » (Astolfi, 2008), ou encore « connaissances-en-acte » (Vergnaud, 1996). Vraisemblablement donc, c'est l'hypothèse des savoirs scolaires comme une simple projection des savoirs savants, qui est ici remise en discussion, comme l'illustre enfin l'énoncé de principe, nourri d'une prise de position tant institutionnelle qu'épistémologique, qui clôt le descriptif :

La didactique du français repose sur des dispositifs épistémiques autres que ceux du simple transfert. Pour distinguer la transposition didactique des transferts

⁶ Le *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique* (Reuter et al., 2007/2013) figure dans deux listes bibliographiques liées à deux unités de formation.

didactiques, la réflexion doit être axée sur les notions de rapport au savoir, de validité d'un savoir, de vulgarisation et d'adaptation du savoir, avant de penser à la transposition elle-même : mécanismes d'organisation et dispositif de « vulgarisation » d'un savoir (...). Ce module est stratégique et évitera une professionnalisation mécanique, telle que fréquemment constatée dans les centres de formation des professeurs au Maroc.

4. Remarques conclusives et prospectives

La didactique du français existe-t-elle réellement, du moins comme discipline de formation ? Au-delà de la provocation, il semble, au terme de cette brève analyse, que la didactique du français n'a de visibilité institutionnelle que dans les filières en voie de mastérisation, malgré la profusion considérable, mais épineuse sur le plan épistémologique, de nouveaux lieux et contextes de formation des enseignants. Cette diversité est due aux tensions qui traversent la discipline, entre, d'un côté, les savoirs professionnels dont l'appropriation est nécessaire à l'entrée dans la profession, et de l'autre, les résultats de recherche transposés et/ou vulgarisés à des fins d'entrée dans la discipline. Elle est aussi la conséquence, comme le révèle l'analyse, de l'absence d'orientations de formation communes et fédératrices.

Du fait que la réflexion est émise d'un point de vue particulier, les dispositifs décrits ne donnent pas de prise sur *toute* la didactique du français. Et s'il s'avère difficile de rendre compte immédiatement des savoirs construits en formation des enseignants, l'explicitation des descriptifs, des plans ou des projets de formation peut être étayée par l'analyse des pratiques formatives elles-mêmes. Des recherches descriptives peuvent être menées pour voir quel(s) sens les formateurs donnent aux savoirs circulant en formation, comment ils s'en saisissent, par quels outils, supports et démarches ils les intègrent dans leurs pratiques formatives, et à quels obstacles ils se heurtent. De même, peuvent être interrogées les manières dont les enseignants en formation accèdent aux résultats de recherche et se les approprient, et les difficultés qu'ils rencontrent.

Cette double entrée est un *desideratum* qu'on laissera à d'autres recherches le soin d'exaucer, en vue de faire évoluer les discussions autour des liens entre recherche et formation en didactique du français.

Bibliographie

- Dolz, J. et Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Presses universitaires du Septentrion.
- El Gousairi, A. (2019). Recherche et formation en didactique du français à l'université marocaine : tensions, obstacles et problèmes de posture. *Le français aujourd'hui*, 204, 81-96.

- El Gousairi, A. (2021). Le mémoire d'initiation à la recherche en formation d'enseignants de français au Maroc. Un simple dire sur le faire ? Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (p. 235-251). De Boeck Supérieur.
- Garcia-Debanc, C. (1990). Construction de contenus de formation et traitement didactique de recherches. Un exemple d'utilisation de modèles d'analyse pour la formation continue des maîtres de CE2 en lecture/écriture. *Repères*, 1, 45-65.
- Garcia-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques*, 137-138, 39-56.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. PUF (Que sais-je ?).
- Hofstetter, R. et Schneuwly B. (2009). *Savoirs en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. De Boeck.
- Joshua, S. (1996). Qu'est-ce qu'un « résultat » en didactique des mathématiques ? *Recherches en didactique des mathématiques*, 16 (2), 197-219.
- La Lettre de l'AIRDF*, 8 (1991). *Recherches en didactique du français langue maternelle et formation des enseignants*.
- La Lettre de l'AIRDF*, 44 (2009). *La formation professionnelle des enseignants de français et ses rapports avec la recherche en didactique*.
- La Lettre de l'AIRDF*, 65 (2019). *Les savoirs disciplinaires et didactiques dans la formation à l'enseignement du français*.
- Marlot, C. et Ducrey-Monnier, M. (dir.) (2020). La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. Haute école pédagogique de Fribourg.
- Maubant, P. (2006). Place et statut des savoirs dans les programmes de formation à l'enseignement : pour une nouvelle didactique entre savoirs scientifiques et savoirs professionnels. *Formation et profession, Bulletin du CRIFPE*, vol. 12, 2, 17-21.
- Nonnon, É. (1998). Quelle transposition des théories du texte en formation des enseignants ? *Pratiques*, 97-98, 153-17.
- Plane, S et Rinck, F. (dir.) (2021). Les discours de vulgarisation. De leur élaboration et leur circulation à leur place dans la culture professionnelle des enseignants. *Repères*, 63, 19-40.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-Clé International (DLE).
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. CRÉDIF-Didier (Essais).

- Reuter, Y. (2006). Penser les méthodes de recherches en didactique(s). Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 13-28). Presses universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y. (2007). Penser les méthodes de recherche en didactique du français. *La lettre de l'AIRDF*, 40, 5-8.
- Schneuwly, B. et Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. *Pratiques*, 189-190.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logique d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans) formation* (p. 245-264). De Boeck.

Les résultats au sein d'une recherche collaborative s'inscrivant dans le projet pilote « Différenciation en lecture »

Analyse des tensions entre les besoins des différents acteurs

Anouk Dumont, Elodie Pénillon,
Graziella Deleuze et Marielle Wyls

L'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) subit actuellement une profonde refonte. Depuis avril 2017, le « Pacte pour un enseignement d'excellence » a réformé le système éducatif en imposant un tronc commun depuis la première maternelle (2,5 ans) jusqu'à la 3^e secondaire (15 ans). De nouveaux référentiels, définissant des attendus de savoirs, de savoir-faire et de compétences pour chaque année du tronc commun et pour chaque discipline, ont été validés. Par ailleurs, la formation initiale des enseignants sera allongée, passant de trois à quatre ans dès septembre 2023, pour répondre à la complexification du métier, mais aussi aux nouvelles formations (manuelle, technologique, numérique) qui seront organisées dans le tronc commun.

C'est dans ce paysage politico-pédagogique en pleine mutation que s'inscrit la recherche dont il sera question dans cet article et à laquelle nous avons participé. Notre article présentera d'abord le contexte et la méthodologie de cette recherche. Ensuite, nous analyserons les points de tensions que les chercheurs rencontrent face aux différents intervenants lorsqu'ils participent à une recherche commanditée par le politique. Nous montrerons comment cette tension a pu conduire à l'ajustement d'un outil d'analyse avant de conclure. Les questions que nous traiterons dans cet article sont les suivantes : quelles tensions peut-on identifier entre les différents enjeux d'une recherche collaborative commanditée ? Quelles régulations ces tensions engendrent-elles sur le design de recherche et sur les outils d'analyse des résultats ?

1. Contexte de notre recherche

1.1. La politique d'accompagnement des enseignants

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» (2014, p.12).

Afin d’accompagner les enseignants dans ce processus, les politiques éducatives peuvent se décliner, pour Dupriez et Cattonar, selon deux modèles de professionnalisme enseignant spécifiques (2018, p.255) : le modèle de professionnalisme collégial et le modèle de professionnalisme managérial.

Dans le premier modèle cité, la formation professionnelle des enseignants en cours de carrière est envisagée dans un contexte de communauté d’apprentissage, où le travail collectif et l’interaction entre pairs conduisent à une analyse des situations rencontrées et une recherche collective de réponses. Dans ce modèle, des espaces collectifs d’échange sont aménagés et le dialogue entre formation théorique et situation professionnelle est privilégié.

Dans le second modèle cité, l’autonomie des enseignants est plus cadrée ; la légitimité de ceux-ci repose non plus sur le diplôme ou l’ancienneté, mais sur la capacité à performer ; l’accent est mis sur l’efficacité, l’adaptabilité et la responsabilité (individuelle et collective) via différents dispositifs inspirés par le « nouveau management public ». L’enseignant est soumis à des évaluations qui étudient le résultat de son action.

Si l’on en croit les travaux de Dupriez et Cattonar, l’accompagnement professionnel en FW-B s’apparente à un modèle hybride : les enseignants disposent d’une autonomie relativement cadrée ; par ailleurs, des évaluations portant sur les résultats de leurs actions seront prochainement organisées.

Le projet dont il est question dans cet article s’inscrit dans ce modèle hybride. En effet, comme il s’agit d’une recherche collaborative visant à instaurer une communauté d’apprentissage prenant en compte les contextes propres à chaque école partenaire, cette recherche relève du modèle de la communauté d’apprentissage. Cependant, comme elle est aussi commanditée par le politique dans le cadre d’un projet pilote, elle a également une visée managériale.

1.2. Le projet pilote

Sur la base d’un décret de 2018 relatif à l’implémentation de dispositifs de différenciation dans les écoles, la Fédération Wallonie-Bruxelles a mis sur pied, de janvier 2019 à août 2021, un projet pilote visant à développer la différenciation dans l’apprentissage initial de la lecture dans les classes de 3^e maternelle, 1^{re} et 2^e primaire.

Dans ce cadre, un appel à candidatures a été adressé aux écoles fondamentales de tous les réseaux et indices socio-économiques. Deux leviers de changement majeurs ont été activés dans les écoles participantes. D’une part, un enseignant supplémentaire a été engagé à raison de 12 heures hebdomadaires par tranche de 50 élèves, afin de mener des activités en coenseignement (Tremblay, 2015) avec les titulaires. D’autre part, un accompagnement spécifique par un chercheur a été organisé.

Toutes les universités et hautes écoles francophones ont en effet été invitées à remettre un projet de recherche collaborative. Les équipes de recherche sélectionnées avaient pour missions d'accompagner les enseignants et d'évaluer les effets des dispositifs mis en place.

Le projet pilote de la Fédération Wallonie-Bruxelles prévoyait, en première année, un accompagnement étroit de chaque équipe par un chercheur de référence. En deuxième année d'accompagnement, le suivi du chercheur est passé d'une rencontre deux fois par mois à trois journées sur l'année scolaire, sous la forme de la coordination d'une communauté de pratiques (Noben et Denis, 2019) inter-écoles. Les heures de coenseignement ont également été divisées par quatre (de quatre heures à une heure hebdomadaire par classe).

1.3. La recherche collaborative

Notre équipe, constituée de chercheurs issus de six instituts de formation¹, a accompagné deux cohortes d'enseignants dans le développement de nouvelles pratiques professionnelles, en s'appuyant, d'une part, sur l'appropriation d'outils didactiques validés par la recherche et, d'autre part, sur l'intégration de pratiques de coenseignement.

Comme nous l'avons développé par ailleurs (Dumont *et al.*, 2022), l'équipe de recherche a sélectionné une vingtaine d'outils/dispositifs issus de la recherche en didactique. Ces outils² ont été préalablement sélectionnés par le Consortium français (2017-2022), qui a pour mission d'inventorier des outils validés (par un panel d'experts, une étude de cas, une étude quasi-expérimentale ou expérimentale), en vue d'outiller les enseignants dans le cadre de la réforme du « Pacte d'excellence ».

L'expérience a été réalisée et répliquée dans deux cohortes d'écoles volontaires : 45 écoles du 1^{er} janvier 2019 au 30 août 2020 (soit 20 mois) et 30 écoles de septembre 2020 à août 2021 (soit un an). Lors du suivi de la première cohorte, chaque chercheur a accompagné cinq écoles issues des différentes régions de la Belgique francophone (voir figure 1). Parmi ces 45 écoles, 68 implantations ont été concernées, avec un total de 353 enseignants de la fin du maternel au début du primaire. Lors de la deuxième année, 30 écoles ont été suivies (voir figure 2), soit 48 implantations

¹ Cohorte 1 (2019-2020). Coordinatrices : Séverine De Croix (UCLouvain) et Patricia Schillings (ULiège). Chercheur·ses : Raphaël Antoine (ULiège), Graziella Deleuze (HE2B), Bénédicte Deville (HELV), Anouk Dumont (UCLouvain), Maud Lesceux (HELMO), Morgane Libion (UCLouvain), Laurence Van Ooteghem (HELV), Marielle Wyna (HELV), Nathalie Zuyderhoff (HE Galilée). Cohorte 2 (2020-2021). Coordinateur·rices : Jean-Louis Dufays (UCLouvain) et Patricia Schillings (ULiège). Chercheur·ses: Marine André (ULiège), Laurence Bregentzer (HE Galilée), Graziella Deleuze (HE2B), Anouk Dumont (UCLouvain), Maud Lesceux (HELMo), Morgane Libion (UCLouvain), Jonathan Rappe (ULiège), Elodie Pénillon (HELV), Marielle Wyna (HELV).

² Les présentations et analyses de ces outils sont disponibles sur E-classe, « Plateforme de ressources dédiées à la communauté éducative de la FWB » <https://www.e-classe.be/>.

et 201 enseignants. Cet article sera centré sur le suivi de la première cohorte. Nous montrerons les ajustements que nous avons réalisés avec la deuxième cohorte, à la lumière des observations réalisées au cours de la première année d'expérimentation.

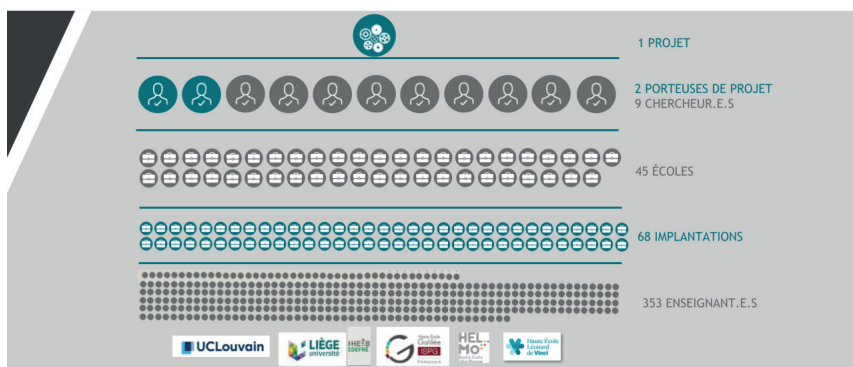


Figure 1. Cohorte 1, janvier 2019 à août 2020

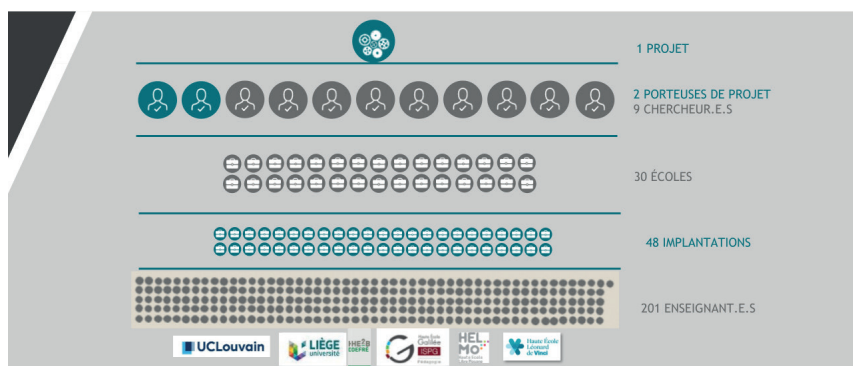


Figure 2. Cohorte 2, septembre 2020 à août 2021

Dans cette recherche collaborative, l'accompagnement de chaque école s'est déroulé en trois phases : la co-situation, la coopération et la production (Desgagné *et al.*, 2001). Lors de la première étape, la co-situation, nous avons réalisé un état des lieux des pratiques d'enseignement de la lecture et des besoins des enseignants de chaque école partenaire. À la suite de ces constats, les différentes équipes éducatives ont été amenées à choisir un des quatre axes de l'apprentissage initial de la lecture (Goigoux, 2016) : la compréhension, la production écrite, l'acculturation à l'écrit ou l'identification des mots (comprenant la conscience phonologique, le décodage et la fluence). Les enseignants ont ensuite sélectionné un outil/dispositif pédagogique permettant de mettre en place des activités relevant de cet axe dans leur classe. Lors de

la deuxième étape appelée « coopération », les équipes ont mis en œuvre le dispositif choisi. Avant et après l'implémentation du nouveau dispositif, des pré- et post-tests ont été réalisés auprès des élèves. Durant la mise en œuvre, l'accompagnement a été réalisé sur la base d'entretiens réflexifs permettant d'analyser conjointement des activités d'enseignement/apprentissage réalisées. Au cours de la dernière étape, celle de la production, nous avons évalué le projet avec les enseignants en observant les apprentissages réalisés par les élèves et par les enseignants. De plus, nous avons recueilli et analysé les traces de développement et d'adaptation, notamment en vue de rédiger nos rapports à destination du commanditaire. Les analyses de cet article ont été réalisées sur la base des comptes rendus de concertations et de réunions menées dans les différentes écoles tout au long du projet.

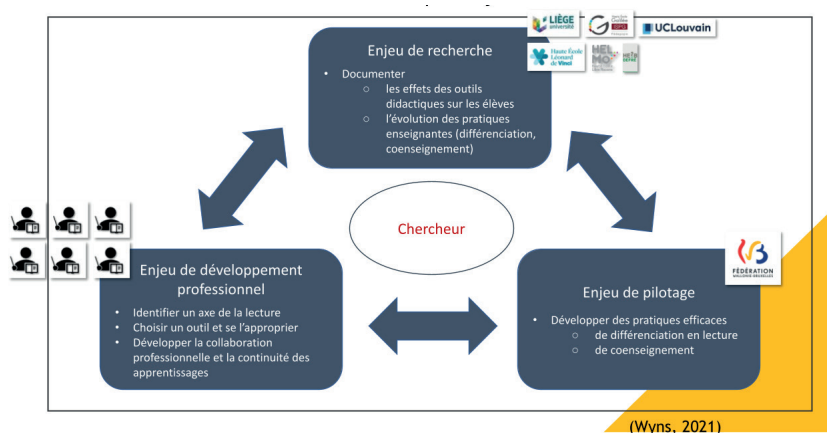
Dans la suite de cet article, nous centrerons notre réflexion sur l'analyse des tensions entre les différents acteurs de cette recherche. Nous renvoyons le lecteur à l'article de Dumont *et al.* (2022) pour plus de détails sur le projet pilote, la méthodologie de la recherche collaborative et certains effets sur le développement professionnel des enseignants.

2. Analyse des enjeux et tensions

2.1. Un triple enjeu

Après avoir vécu cette expérience, nous pouvons identifier un triple enjeu entre les trois pôles que sont la recherche, le développement professionnel et le pilotage (figure 3). En effet, dans le cadre de ce projet, le chercheur avait différentes missions. La première était de documenter les effets des outils sur les compétences des élèves et sur les pratiques des enseignants ; il fallait pour cela récolter des données dans les écoles, puis les analyser à la lumière d'outils de recherche valides. De plus, comme dans toute recherche collaborative, le chercheur avait également pour objectifs d'accompagner les enseignants dans l'appropriation de nouvelles pratiques pédagogiques, qui répondent à leurs besoins et à ceux de leurs élèves ; dans cette optique, les enseignants ont été amenés à collaborer avec le chercheur et leurs collègues et à faire des choix (axe, outil). Enfin, l'équipe de recherche avait pour mission de répondre aux attentes de la cellule de pilotage de la Fédération Wallonie-Bruxelles, commanditaire de la recherche, pour laquelle l'enjeu était de développer des pratiques efficaces de différenciation en lecture et de tester le coenseignement, afin de diffuser ultérieurement ces pratiques dans les autres écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Entre ces différents enjeux, certaines tensions sont apparues, nous demandant, en tant que chercheuses, d'ajuster nos interventions ou de privilégier certains pôles plutôt que d'autres. Nous allons illustrer trois types de tensions, avec des exemples issus de notre recherche.

Schéma n° 3. Triple enjeu du chercheur (Wyns *et al.*, 2021)

2.2. Tension entre les enjeux du pilotage et les enjeux du développement professionnel

Une première tension est observée entre le temps du pilotage et celui du développement professionnel. Pour les commanditaires qui ont en charge le pilotage, le projet s'inscrit dans un calendrier relativement serré, lié lui-même à l'agenda du gouvernement : chaque équipe est accompagnée pendant deux ans, et une mesure régulière de l'efficacité de cet accompagnement est attendue, par le biais de rapports d'activités à remettre à échéances régulières, dans une logique de « reddition de comptes » (Dupriez et Cattonar, 2018, p. 12). Ces rapports d'activités présentent les effets des dispositifs sur les compétences visées des élèves (résultats de pré- et post-tests), sur le développement professionnel des enseignants, c'est-à-dire leurs gestes professionnels (rapports d'observation de séances mises en œuvre), leur collaboration (rapports d'observation et de concertation).

Toutefois, du côté des acteurs de terrain, se développer professionnellement demande du temps (Darling-Hamond et Richardson, 2009) : il faut plus que quelques mois pour instaurer une relation de confiance avec les chercheurs, pour découvrir, comprendre et s'approprier des dispositifs didactiques innovants, pour adopter de nouveaux gestes professionnels et construire une culture de collaboration.

Dans le cadre de notre recherche collaborative, la dernière année de l'accompagnement de la cohorte 1 prévoyait un accompagnement réduit. Les heures de coenseignement et de suivi par le chercheur ont été divisées par quatre par rapport à l'année précédente. De même, le suivi du chercheur dans l'école est passé d'une à deux fois par mois à trois journées sur l'année scolaire, sous la forme de la coordination d'une communauté de pratiques inter-écoles en fonction de l'axe travaillé. Il n'y avait donc

plus d'accompagnement sur le terrain par les chercheurs. Cette diminution de l'accompagnement est arrivée rapidement, après une année de mise en œuvre des outils didactiques et avec peu de mesures pour permettre cette transition. À ces conditions s'ajoutent les remplacements importants dans les équipes éducatives, ainsi que les mesures de confinement sanitaire qui ont freiné les contacts.

Par conséquent, les chercheurs ont pu observer, dans certains cas, une désertion de la communauté de pratiques organisée en dernière année. Lors des premières journées, les trois communautés comptaient chacune une trentaine de participants (environ 90 sur les 365 enseignants participants à la première année³). En fin d'accompagnement, il n'y avait plus qu'une dizaine de participants réguliers par communauté. Dès lors, dans certains contextes, les dispositifs didactiques, la collaboration instaurée au sein de l'équipe en début de projet n'ont pas été suivis de manière durable par les enseignants. La transition abrupte entre l'accompagnement soutenu de la première année et les moyens d'encadrement significativement réduits de la deuxième année semble avoir eu un impact sur l'appropriation des nouvelles pratiques.

2.3. Tension entre les enjeux du pilotage et les enjeux de la recherche

La deuxième tension identifiée, entre la cellule de pilotage et le chercheur, a posé la question du choix de celui-ci : quel(s) chercheur(s)... pour quelle recherche ? L'objet d'étude initial, la différenciation en apprentissage en lecture, s'inscrivait pleinement dans le champ de la didactique de la lecture. Or, la commande du service de pilotage s'est orientée progressivement vers le coenseignement. Cette évolution de l'objet de la recherche a bousculé le design de la recherche collaborative. En effet, il était initialement prévu que les enseignants analysent en concertation leurs propres pratiques d'enseignement de la lecture au 5-8 et non l'appropriation de modalités de coenseignement. De nouvelles prises de données ont donc dû être organisées.

Si, comme le soulignent Dupriez et Cattonar, les politiques éducatives visent à réguler les pratiques enseignantes dans une logique d'efficacité, le chercheur impliqué dans ce processus peut percevoir une tension entre cette dimension « managériale » du pilotage et les enjeux de la recherche proprement dite, qui s'inscrit notamment dans une visée compréhensive (Desgagné, 1997) et prévoit le recueil des données par le biais d'outils de recherche valides.

À cet égard, on peut s'interroger sur l'usage qui est fait, notamment, des résultats des tests de compétences réalisés par les élèves avant et après l'intervention didactique. En effet, dans la logique de la recherche, ces données permettent d'éclairer des effets des dispositifs sur les différentes compétences en lecture des élèves. Toutefois, les déplacements s'opèrent dans ce domaine avec lenteur, et l'acquisition de nouvelles

³ Il n'a pas été possible pour les équipes éducatives de libérer l'ensemble des enseignants de la 3^e maternelle à la 2^e primaire, un à deux représentants par école ont donc été désignés.

stratégies de lecture n'aboutit pas nécessairement ni directement à l'augmentation manifeste des performances. L'utilisation de telles données quantitatives dans un système de pilotage, relativement étranger au cadre disciplinaire et à la méthodologie de la recherche, ne risque-t-elle pas « de réduire à ce qui est mesurable la représentation de ce qui compte dans un système éducatif » (Dupriez *et al.*, 2018, p. 15) ?

2.4. Tension entre les enjeux de la recherche et ceux du développement professionnel

La troisième et dernière tension se situe entre les enjeux de la recherche et ceux de la formation des enseignants, et de l'accompagnement des écoles. Dans une recherche collaborative, l'objet de la recherche évolue au fil du temps (Desgagné, 1997). Le chercheur doit sans cesse négocier entre les attentes du terrain, des écoles et celles de la recherche elle-même. Voici deux exemples qui illustrent ce type de tension.

Le premier concerne le traitement par les chercheurs de la quantité importante de données récoltées. Lors de l'accompagnement de la première cohorte, les 45 écoles ont eu le choix parmi 18 dispositifs didactiques. Certaines équipes éducatives, avec plusieurs implantations ou comprenant de nombreuses classes, n'ont pas réussi à se mettre d'accord sur un seul axe ou outil. D'une classe ou d'une implantation à l'autre, les enseignants et les élèves n'avaient pas les mêmes besoins. De plus, le suivi de la première cohorte s'étendait sur deux années scolaires (de janvier 2019 à août 2020). Plusieurs outils ont été choisis et ont parfois été mis en place de manière simultanée dans les classes. Cette modalité a entraîné des difficultés dans le traitement des données. Chaque contexte étant particulier, et les outils mis en œuvre étant diversifiés, la recherche ne permet pas de tirer des conclusions à partir de l'ensemble des données collectées. Ainsi, le dispositif menant au choix des outils didactiques, conçu pour coller au plus près des besoins particuliers de chaque équipe pédagogique, a engendré des biais dans le traitement scientifique des données collectées.

A contrario, les évaluations diagnostiques des compétences en lecture des élèves (prétests / post-tests), qui ont été conçues à l'origine pour permettre aux chercheurs de documenter le plus finement possible l'évolution des différentes stratégies de lecture des élèves, se sont révélées peu ergonomiques pour les enseignants : ils ont trouvé qu'elles étaient « utiles » mais peu « utilisables » (Renaud, 2020), car elles étaient très détaillées et demandaient un temps de traitement important.

2.5. D'une tension vers un ajustement

Après avoir observé les difficultés éprouvées par les enseignants dans l'appropriation de l'évaluation diagnostique, nous avons ajusté le pré-/post-test afin qu'il leur permette d'obtenir des informations utiles sur les apprentissages de leurs élèves, tout en apportant aux chercheurs des données exploitables pour la recherche.

Dans le cas où les équipes choisissaient l'axe «production écrite», un prétest était proposé pour avoir une mesure de départ du niveau des élèves. Chaque enseignant avait pour mission de s'entretenir individuellement avec ses élèves, et de leur demander de narrer un événement qui leur était arrivé en trois étapes. Ceux-ci avaient comme support une feuille avec trois cases et des lignes en dessous de chacune. Ils commençaient par le dessin, écrivaient ensuite ce qu'ils avaient dessiné et terminaient en lisant ou racontant leur événement à l'enseignant. Une grille d'observation et d'analyse de la production était proposée à celui-ci. Cette même évaluation était également proposée après la mise en place du dispositif d'écriture choisi afin d'évaluer les progressions réalisées par les élèves.

La tâche d'écriture est restée la même pour les deux cohortes d'écoles. Toutefois, les conditions de passation et la grille d'analyse ont été modifiées. Lors du suivi de la première cohorte, l'enseignant rencontrait individuellement chaque élève, ce qui prenait un temps non négligeable. Pour rendre les conditions de passation plus ergonomiques, lors de la deuxième année, chaque enseignant a été invité à observer les élèves par groupe de deux à quatre, et ceux-ci réalisaient la même tâche d'écriture en individuel.

La grille d'analyse a également évolué entre les deux temps. Pour la cohorte 1, il s'agissait d'une grille d'analyse quantitative des données construite par des chercheurs dans le cadre de la mise à l'essai d'ateliers d'écriture dans les classes des enseignants participant aux travaux du Consortium «français» (janvier-juin 2018) (De Croix *et al.*, 2020). Cette grille (voir figure 3) était composée de 21 critères, répartis en quatre catégories (le geste graphique, l'encodage des mots, la chronologie orale et la chronologie à l'écrit). La focale était mise sur l'écrit et l'oralisation de l'écrit/du récit.

C		Chronologie à l'écrit (sans les notes)		
1	Tram_narr_im	La production (image) est centrée sur un même récit (1 trame narrative).	0 : non 1 : oui 9 : non observable	
2	Tram_narr_ec	La production (texte) est centrée sur un même récit (1 trame narrative).	0 : non 1 : oui 9 : non observable	
3	Etap_récit_im	Le récit (image) est structuré en étapes. – Remarque : ne pas confondre étapes et vignettes	0 : non 1 : une à deux étape(s) présente(s) 2 : début, milieu, fin du récit 9 : non observable	
4	Etap_récit_ec	Le récit (texte) est structuré en étapes. – Remarque : ne pas confondre étapes et vignettes	0 : non 1 : oui 2 : début, milieu, fin du récit 9 : non observable	
5	Prog_récit_im	Au sein des images, la progression d'une étape à l'autre est cohérente, logique, vraisemblable...	0 : non 1 : oui 9 : non observable	
6	Prog_récit_ec	Au sein du texte, la progression d'une étape à l'autre est cohérente, logique, vraisemblable...	0 : non 1 : oui 9 : non observable	
7	Conn_temp_log	Le récit comporte des connecteurs temporels et/ou logiques.	0 : aucun 1 : un ou deux connecteur(s) 2 : plus de deux connecteur(s) 9 : non observable	
8	Tps_conj	Les temps de conjugaison sont utilisés de façon adéquate (le présent est accepté).	0 : non 1 : oui 9 : non observable	
D		Chronologie à l'oral (avec les notes)		
1	Tram_narr	La production est centrée sur un même récit (1 trame narrative).	0 : non 1 : oui	
2	Etap_récit	Le récit est structuré en étapes.	0 : non 1 : une à deux étape(s) présente(s) 2 : début, milieu, fin du récit	
3	Prog_récit	La progression d'une étape à l'autre est cohérente, logique, vraisemblable...	0 : non 1 : oui	
4	Conn_temp_log	Le récit comporte des connecteurs temporels et/ou logiques.	0 : aucun 1 : un ou deux connecteur(s) 2 : plus de deux connecteur(s)	
5	Tps-conj	Les temps de conjugaison sont utilisés de façon adéquate (le présent est accepté).	0 : non 1 : oui	

A		Gestes graphiques (sans les notes) ³		
1	Prod_tex	L'enfant a écrit, a produit un texte.	0 : non 1 : oui	
2	Remp_ign	L'enfant a posé son texte sur les lignes.	0 : non 1 : oui 9 : non observable	
3.	Sens_lect	Le texte se lit de haut en bas et de gauche à droite.	0 : non 1 : oui 9 : non observable	
B		Encodage des mots (avec les notes)		
1	Cpt_phrase	Représentation et maîtrise du concept de phrase. L'enfant a produit des... – Remarque : coder le plus haut niveau observé	0 : gribouillis (ne ressemblent pas aux lettres de l'alphabet) 1 : lettres isolées 2 : un mot isolé 3 : une phrase (groupe de mots qui a du sens)	
2	Val_son	Trace de la valeur sonore des lettres. – Exemple : gettePou eoueavec (J'ai été cherché mon petit frère pour jouer avec lui.) Nombre valeur sonore : 13 Nombre total : 16 – Remarque : l'écriture du prénom ne compte pas.	Nombre total de lettres qui traduisent une correspondance au son <u>attendu</u> (le bon son) : Nombre de lettres produites :	
Coder les 2 items suivants uniquement si le codage de la question B1 est 2 ou 3. Si non, coder « 8 ».				
3	Segm	Les mots sont segmentés, découpés. – Remarque : ne pas tenir compte de la norme orthographique. – Exemple : mamaman écoute dela musique Nombre de mots segmentés : 4 Nombre de mots total : 6	Nombre de mots segmentés : Nombre de mots total attendus:	
4	corr_graph_phon	Les correspondances grapho-phonologiques sont conformes à la norme orthographique. – Exemple : gettePou eoueavec (J'ai été cherché mon petit frère pour jouer avec lui.) Nombre conforme : 1 Nombre total : – Remarque : ne pas tenir compte de la segmentation des mots.	Nombre de mots conformes à la norme orthographique : Nombre de mots total:	
5	Maj_point	Le texte comporte des majuscules et des signes de ponctuation (point, point d'interrogation...) – Remarque : coder si au moins une occurrence	0 : rien (ni point ni majuscule) 1 : majuscule <u>ou</u> point 2 : majuscule <u>et</u> point	

Figure. 3. Grille pour analyser les productions écrites - cohorte 1

Pour la cohorte 2, la grille a changé d'objectif : elle ne visait plus uniquement à collecter des données pour les chercheurs afin de réaliser des analyses quantitatives, mais aussi à réaliser une évaluation diagnostique des compétences des élèves pour que les enseignants puissent avoir une vision globale de leurs difficultés et planifier la différenciation des apprentissages. Par conséquent, la grille⁴ élaborée pour la cohorte 2 (figure 4) reprend 19 critères : 6 sur les stratégies mises en place par les élèves lors de l'évaluation et observées par l'enseignant, et 13 sur l'analyse de la production écrite. Pour une partie des critères, les enseignants notent les productions des élèves à l'aide d'un curseur à trois ou quatre paliers. La grille a été complétée, d'une part, d'un mode d'emploi permettant aux enseignants de bien comprendre chaque critère et les conditions de passation de l'évaluation et, d'autre part, d'une grille récapitulative tenant en une seule page A4 et reprenant les résultats de chaque élève avec un système de couleur pour directement repérer les difficultés et organiser la différenciation.

Ces différents ajustements ont permis de rendre la passation et l'utilisation des résultats de l'évaluation diagnostique plus ergonomiques pour l'ensemble des acteurs de la recherche. Visuellement et concrètement, la grille a été simplifiée et, dès lors, elle se complétait en moins de temps, les enseignants ont pu mieux maîtriser celle-ci et utiliser les résultats au profit de la différenciation et des apprentissages dans leur classe. En outre, les chercheurs ont pu continuer à documenter les impacts de l'outil sur les productions écrites des élèves. Des analyses quantitatives ont pu être réalisées entre les deux temps d'écriture pour calculer l'ampleur de l'effet, et la tâche d'écriture est restée identique, nous laissant la possibilité d'analyser plus finement les productions avec la première grille si nécessaire. La deuxième version de l'outil correspondait également aux demandes de la cellule de pilotage de la FW-B, la création d'évaluations diagnostiques étant un des objectifs de la réforme du Pacte d'excellence.

⁴ Une version de cette grille d'analyse de production d'écrit, ainsi que le guide d'accompagnement et le tableau Excel, est disponible sur le site E-classe.

Grille d'observation des écrits et des élèves en train d'écrire

Nom : _____ Classe : _____ Date : _____

L'élève

L'élève réfléchit aux idées/phrases du texte avant/pendant l'écriture : ☐ oui ☐ non

L'élève « étire » les mots pour entendre des sons : ☐ oui ☐ non

L'élève utilise les référentiels de la classe : ☐ oui ☐ non

L'élève utilise un « truc » pour segmenter les mots (doigt, règlette, trait...) : ☐ oui ☐ non

L'élève verbalise des doutes, des hésitations : ☐ oui ☐ non

À la demande de l'enseignant, l'élève lit ce qu'il a écrit (>< raconte) : ☐ oui ☐ non

Texte oralisé par l'élève :

L'écrit

Nombre de mots du texte écrit :

*Le récit est centré sur un seul sujet, il est cohérent : ☐ oui ☐ non

*Le récit est structuré en étapes :

0 1 2 3

Le texte contient de « vraies » lettres :

Les lettres traduisent les sons prononcés (dans l'ordre du texte) :

Les lettres sont bien formées et lisibles :

Les mots sont bien segmentés :

Les mots respectent la norme d'orthographe lexicale :

Le texte contient des marques d'accord :

*Le vocabulaire, les temps utilisés sont propres à l'écrit :

*Le récit contient des détails :

*Le texte contient des séparateurs d'idées (majuscule/point ; connecteurs...) :

*Le texte contient des procédés de reprise (synonymes, pronoms...) :

* Les indicateurs précédés d'un astérisque peuvent être observés sur base du texte oralisé par l'élève.

Projet Pilote « Différenciation en lecture » - ULg/UCL/HELV/HELMo/HE2B/ISPG – Axe « Production d'écrits »

Figure 4. Grille d'analyse des productions écrites - cohorte 2

Conclusion

En guise de conclusion, revenons sur notre modèle de triple enjeu du chercheur, ainsi que sur les différents rôles que celui-ci a été amené à jouer au cours de la recherche.

Au cours du projet, les chercheurs ont été constamment amenés à réaliser des arbitrages entre les différents pôles. Dans la plupart des cas, lorsque cela était possible, la priorité a été accordée aux enjeux liés au développement professionnel des enseignants. C'est ce qui a notamment amené à l'ajustement de la grille d'analyse des écrits d'élèves. Le titre de cette publication pourrait alors être modifié, en changeant le terme « tension » en « ajustement », ajustements réalisés pour que l'ensemble des acteurs trouvent des réponses à leurs besoins, ce qui constitue l'essence même d'une recherche collaborative (Kervyn et Goigoux, 2021).

Dans le contexte actuel de réformes, de plus en plus de recherches sont commanditées par des services de pilotage du système éducatif, en vue d'augmenter l'efficacité des apprentissages et de rendre l'enseignement plus égalitaire. Et les chercheurs sont fréquemment sollicités pour accompagner les enseignants dans la modification de leurs pratiques. Or il n'est pas facile de trouver sa place et de placer ses priorités en tant que chercheur-accompagnateur. Un équilibre est à trouver entre, d'une part, l'importance de mesurer l'efficacité des pratiques enseignantes et, d'autre part, la nécessité « de laisser le temps aux différents acteurs de prendre leurs marques, afin d'adopter et de pérenniser les nouvelles pratiques » (Dupriez, 2015). Ces formes de recherches hybrides suscitent des tensions et des questionnements, et ouvrent un champ d'investigation pour l'avenir.

Bibliographie

- Darling-Hamond, L. et Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters ? *Educational Leadership*, 66 (5), 46-53.
- De Croix, S., André, M., Dachet, D., Dumont, A., Libion, M. et Schillings, P. (2020). Devenir auteur dès l'entrée au primaire : les ateliers d'écriture aident-ils les jeunes enfants à développer leurs compétences en production d'écrits ? *Revue hybride de l'éducation*, 4 (2), 73-93.
- 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. <https://doi.org/10.7202/031921ar>.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (1), 33-64.

- Dumont, A., Morgane, L. et Wyns, M. (2022). Accompagner les difficultés de lecture de la 3^e maternelle à la 2^e primaire. Freins et leviers perçus par les enseignants dans le cadre d'un dispositif de coenseignement visant à développer la différenciation. *NEXUS: Connecting teaching practice and research*, 2, 31-63.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck.
- Dupriez, V. et Cattonar, B. (2018), Les politiques d'accompagnement des enseignants entre professionnalisation et accountability. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants* (p. 249-263). Presses universitaires de Louvain.
- Goigoux, R. (dir.) (2016). *Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. IFé. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>
- 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.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* Presses de l'Université du Québec.
- Noben, N., et Denis, B. (2019). Le développement de communautés de pratiques : indicateurs de succès et freins. *Éducation et formation*, e-313 (2), 25-38.
- 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. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : Condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23, 33-44. doi:10.18162/fp.2015.276.
- Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Beusaert, S. (2018). *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Presses universitaires de Louvain.
- Wyns, M., Deleuze, G. et Dumont, A. (2021, 30-31 mars). Analyse des tensions entre les postures de chercheur et d'accompagnateur dans une recherche collaborative: l'expérience du projet pilote «Différenciation en lecture» [communication orale]. 2^e Colloque SFERE-Provence : Apprentissages, stratégies et politiques éducatives, Marseille.

Repenser l'enseignement du vocabulaire à la maternelle en milieu défavorisé par une approche collaborative

Quelles données et quelle portée pour les résultats ?

Dominic Anctil et Caroline Proulx

Cet article vise à mettre en lumière nos réflexions autour des résultats préliminaires d'une recherche collaborative en cours portant sur les pratiques visant à soutenir le développement du vocabulaire des enfants à l'éducation préscolaire (maternelle, 5 ans) de milieux défavorisés montréalais. Cette recherche vise d'abord à décrire les effets d'une formation sur l'évolution des conceptions et des pratiques d'enseignantes¹ de l'éducation préscolaire. Nous cherchons aussi à mesurer l'impact de séquences d'activités planifiées conjointement par les enseignantes et mises en œuvre en classe sur l'apprentissage par les enfants de mots ciblés dans des œuvres jeunesse. Les données générées lors de la première année nous ont principalement permis d'ajuster la démarche d'enseignement proposée pour mieux répondre à la réalité des enseignantes, d'adapter certains outils de collecte et de réfléchir à la portée des données provenant des tests administrés aux élèves.

1. Le contexte de la recherche

Avant même l'entrée à l'école, les pratiques de littératie dans le milieu familial, notamment les moments de lecture partagée, favorisent le développement de compétences précoces en lecture, à la fois sur le plan de la compréhension orale et du vocabulaire (Sénéchal, 2006), qui sont prédictives des résultats en lecture au primaire (Sénéchal et Lefevre, 2002). Les élèves issus de milieux favorisés, chez qui de telles pratiques sont plus fréquentes, développent une avance considérable sur ces deux plans (Le Normand *et al.*, 2008 ; Reese et Cox, 1999). La situation peut s'avérer bien différente chez les élèves issus de milieux défavorisés ou ceux qui n'ont pas le français comme langue maternelle ; les premiers sont plus susceptibles de présenter une vulnérabilité au niveau de leur développement langagier et de leurs habiletés de communication alors que les seconds peuvent avoir une connaissance limitée de la langue d'enseignement (Institut de la statistique du Québec, 2017). Ces éléments de contexte peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage de la lecture, qui risquent de se

¹ Comme onze des douze participants à la recherche sont des femmes, nous employons le terme *enseignantes* au féminin tout au long de l'article.

maintenir au fil de la scolarité (Whitehurst et Lonigan, 2002). Il est donc primordial que l'école, tout en reconnaissant et en légitimant l'expérience culturelle des élèves, leur permette de développer leur vocabulaire dans la langue d'enseignement (Beck *et al.*, 2013 ; Biemiller, 2004) afin de soutenir le développement de leur compétence en lecture, essentielle à la réussite scolaire (Duncan *et al.*, 2007 ; Hindman *et al.*, 2014).

Or, les études visant à décrire les pratiques des enseignants ont démontré que le vocabulaire ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique ou d'activités planifiées (Ancil *et al.*, 2018 ; Dreyfus, 2004) ; des mots sont bien sûr expliqués quotidiennement aux élèves lors des lectures afin de soutenir la compréhension, mais ces explications fournies à l'oral ne laissent aucune trace favorisant la mémorisation et le réemploi des mots discutés (Ancil, 2017 ; Ancil et Dupin de Saint-André, 2015 ; Dreyfus, 2004). Pourtant, la recherche démontre bien que le vocabulaire s'acquiert à travers des rencontres multiples avec un mot dans différents contextes signifiants, et non à la suite d'une seule rencontre, même accompagnée d'explications (Gardner, 2013 ; McKeown *et al.*, 2017).

Il est nécessaire que les enseignants aient une connaissance fine de l'ensemble des processus en jeu dans l'acquisition du vocabulaire et qu'ils s'approprient les pratiques pédagogiques recommandées par la recherche pour soutenir son développement. Le décalage entre les pratiques observées et les recommandations des chercheurs témoigne donc de réels besoins de formation chez les enseignants (Cèbe et Goigoux, 2018). Comme il nous semblait essentiel de tenir compte des particularités de l'enseignement en milieu défavorisé, nous avons établi un partenariat avec *Une école montréalaise pour tous*² (UÉMPPT), un programme de soutien du ministère de l'Éducation du Québec visant entre autres à répondre aux besoins de formation des enseignants intervenant en milieux défavorisés sur l'île de Montréal, souvent caractérisés par une forte pluriethnicité et une grande proportion d'élèves plurilingues.

Enfin, il est à noter qu'un nouveau *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021) vient d'être instauré au Québec, que l'un des cinq domaines de développement de l'enfant mis de l'avant est précisément le développement langagier et que l'une des sphères d'intervention pour le langage oral est le vocabulaire. Les réflexions sur les façons de soutenir le développement lexical des enfants dans le respect des orientations du nouveau programme, notamment la place centrale qu'y occupe l'apprentissage par le jeu, sont donc dans l'air du temps et nous trouvons approprié de proposer un projet de recherche collaborative pour mener ces réflexions en concertation avec les enseignantes.

Pour répondre au besoin de formation des enseignantes tout en nous permettant de documenter l'évolution de leurs pratiques et les effets de ces dernières sur les apprentissages des enfants, notre démarche s'inscrit dans une approche de recherche design en éducation (Class et Schneider, 2013), dans laquelle le chercheur analyse les besoins

² <https://ecolemontrealaise.info/>.

de formation des enseignants en observant leurs pratiques, puis propose des pistes d'intervention qui reposent sur la recherche, dont il analyse la mise en œuvre par les enseignants afin d'ajuster les propositions en fonction de leurs commentaires. Il s'agit donc d'un dispositif qui permet aux enseignants de concevoir en collaboration avec le chercheur des interventions qui s'appuient sur la recherche, mais tiennent compte de la réalité de la classe (Goigoux, 2017).

1.1. L'enseignement direct du vocabulaire : une approche qui respecte les principes d'intervention en milieu défavorisé

La démarche d'enseignement « robuste » du vocabulaire que nous avons proposée aux participantes s'appuie sur les travaux de Beck *et al.* (2013). L'efficacité de cette démarche a été maintes fois démontrée (Beck et McKeown, 2004), notamment à l'éducation préscolaire (Ancil et Sauvageau, 2020 ; Gagnon, 2019). Cette approche nous semble également prometteuse parce qu'elle répond aux pratiques jugées efficaces en milieu défavorisé (Une école montréalaise pour tous [UÉMP], 2015). Deux grands principes guident les interventions en contexte de défavorisation : enrichir le bagage d'expériences des élèves, mais surtout reconnaître et légitimer leur bagage. Ces principes s'actualisent dans les étapes qui caractérisent la démarche.

Dans la phase de préparation d'une séquence d'enseignement direct, des mots sont choisis dans des œuvres jeunesse lues en classe afin qu'ils soient présentés dans des contextes authentiques et signifiants pour les enfants ; les critères de sélection de mots seront présentés plus loin. Dès lors, il est essentiel de reconnaître que les élèves connaissent plusieurs mots à leur entrée à l'éducation préscolaire. Toutefois, ce ne sont pas nécessairement ceux qui appartiennent au « vocabulaire scolaire » ou au registre plus littéraire. Cette reconnaissance du bagage des élèves peut être encouragée en choisissant des albums où les élèves se reconnaissent, à la façon des œuvres miroirs de Bethelo et Rudman (2009).

Puis, lors d'une première lecture de l'œuvre – souvent dans le cadre d'une lecture interactive, dispositif favorisant les échanges pour coconstruire la compréhension (Dupin de Saint-André, 2016) –, les mots sont expliqués aux élèves par l'enseignante à l'aide de définitions simples et adaptées préparées à l'étape précédente. Des explications sur le sens des mots favorisent grandement leur apprentissage, notamment si elles font le lien avec des mots déjà connus (Aitchison, 2012 ; Gardner, 2013), ce qui permet d'établir des liens entre les connaissances, la culture, la langue maternelle et le vécu des enfants. Ces explications sont particulièrement utiles pour les élèves dont les pratiques de littératie familiale n'ont pas permis de développer le répertoire lexical dans la langue d'enseignement. Après la lecture, l'enseignante fait un retour sur les mots ciblés. À cette étape, on revient sur le sens des mots expliqués en rappelant les contextes de l'œuvre dans lesquels ils apparaissent, mais aussi en proposant

d'autres contextes en exemples afin d'amener les élèves à mieux saisir le sens du mot en question.

Enfin, la dernière étape de la séquence vise la consolidation du vocabulaire ciblé. Ce n'est pas tout d'expliquer le sens des mots aux élèves ; il faut aussi travailler à son appropriation à travers des rencontres multiples avec les mots (Horst *et al.* 1998 ; Stahl et Fairbanks, 1986 ; Waring et Takaki, 2003) par des activités ludiques visant leur mémorisation et leur réemploi par les élèves, tant en réception qu'en production (Beck *et al.*, 2013 ; Graves, 2016). Les activités de consolidation s'étendent sur environ deux semaines et peuvent être menées dans différents contextes (jeux libres, causeries, jeux symboliques, etc.) qui favorisent les interactions sociales, ce qui rejoint une pratique pédagogique efficace relevée par UÉMPT (2015).

La démarche d'enseignement direct du vocabulaire nous semblait donc tout indiquée pour notre projet, mais il était toutefois essentiel de vérifier si elle pouvait se vivre telle quelle au préscolaire en milieu défavorisé ou si des aménagements étaient nécessaires, ce que seules les enseignantes pouvaient nous indiquer.

1.2. Les objectifs de la recherche

Rappelons tout d'abord que la recherche collaborative suppose la coconstruction d'un objet de connaissance entre un chercheur et des praticiens (Desgagné, 1997) ; elle allie donc à la fois des activités de production de connaissances et de développement professionnel. Dans le cadre de notre recherche, il s'agit de mieux comprendre comment la démarche d'enseignement direct proposée peut s'adapter à la réalité des milieux défavorisés. Pour y arriver, six journées de formation ont été prévues durant l'année scolaire 2021-2022. Entre ces journées, les enseignantes (n=12), réparties en cinq équipes-écoles, devaient mettre à l'essai deux séquences d'enseignement du vocabulaire : une à partir d'un album jeunesse proposé par l'équipe de recherche et une autre au choix (à partir d'un thème, d'un album au choix, etc.). Afin de soutenir l'équipe de recherche dans l'accompagnement des participantes, cinq conseillères pédagogiques se sont jointes à l'équipe ; deux équipes-écoles étaient aussi accompagnées par une enseignante-ressource et une par l'orthophoniste de l'école. Les objectifs du projet se trouvent dans le Tableau 1.

TABLEAU 1. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE COLLABORATIVE

Objectifs visant le développement professionnel des enseignants	Objectifs de recherche
Offrir aux enseignantes une formation approfondie et appuyée par la recherche sur l'enseignement du vocabulaire en milieu défavorisé	Décrire l'impact de la formation sur les conceptions des enseignantes quant à l'enseignement du vocabulaire à l'éducation préscolaire en milieu défavorisé
Favoriser l'appropriation par les enseignantes de la démarche d'enseignement direct du vocabulaire en étant accompagnées dans la planification, la conception et la mise à l'essai d'activités lexicales	Mesurer l'impact de la formation sur les pratiques des enseignantes en documentant la planification de séquences d'enseignement direct de mots ciblés et leur mise en œuvre en classe Mesurer l'impact des interventions sur l'apprentissage des mots ciblés par les enfants
Transformer ou bonifier les pratiques expérimentées et les ressources produites dans une démarche réflexive visant un transfert des connaissances	

Pour mesurer l'impact de la formation sur les conceptions et pratiques des enseignantes en lien avec l'enseignement du vocabulaire, un entretien initial a été mené au printemps 2021. Un entretien final est prévu à la fin de la recherche (juin 2023), de même qu'un entretien de suivi l'année suivante, qui permettra d'apprécier les effets à long terme du projet. Pour documenter la planification et la mise en œuvre des activités lexicales menées en classe, il était prévu que les enseignantes consignent dans un journal de bord les interventions menées en classe. Cet outil de collecte a dû être ajusté au cours de la première année ; nous y reviendrons. En complément, les enseignantes ont aussi été invitées à consigner des traces des activités (matériel utilisé, productions d'élèves, photos et vidéos). Une séance d'observation par les chercheurs a également eu lieu dans chaque classe entre les journées de formation afin de documenter certaines activités. Finalement, des prétests et post-tests visant à mesurer les apprentissages lexicaux de huit élèves choisis de façon aléatoire dans chaque classe sont venus compléter nos données pour deux séquences d'enseignement au cours de l'année 2021-2022.

2. Quelques constats au terme de la première année du projet

Le contexte pandémique a bouleversé le déroulement du projet durant l'année 2021-2022. Cinq des six rencontres prévues avec les participantes ont pu avoir lieu,

mais l'accès aux écoles pour les chercheurs a été impossible jusqu'en mars 2022. Ainsi, les données collectées en lien avec les deux premières séquences étaient donc les informations déclarées par les enseignantes dans leurs journaux de bord et les traces d'activités qu'elles ont pu fournir. Les observations en classe par l'équipe de recherche et les tests de vocabulaire auprès des enfants n'ont pu être réalisés que pour deux séquences d'enseignement direct, en avril et mai 2022.

Malgré tout, cette première année du projet nous a permis de réfléchir avec les enseignantes aux conditions de mise en œuvre de l'approche d'enseignement direct en contexte de défavorisation – notamment par rapport au choix des mots à cibler –, mais nous a aussi amenés à reconsidérer certains aspects méthodologiques, notamment le choix de certains outils de collecte de données, et à questionner la portée des résultats des enfants aux tests de vocabulaire.

2.1. La sélection des mots à cibler dans les séquences

Selon la démarche d'enseignement direct proposée par Beck *et al.* (2013), les mots sont choisis dans des albums jeunesse, qui constituent d'excellentes sources d'accroissement du vocabulaire parce qu'ils regorgent de mots propres à la langue écrite qui risquent peu d'être appris à l'oral. Certains de ces mots sont pourtant très fréquents à l'écrit et soutiennent grandement la compréhension : il s'agit de mots « payants » (Graves *et al.*, 2014), qui présentent un grand potentiel de réinvestissement. Comme ces mots méritent un enseignement plus spécifique, il nous semblait tout indiqué de les sélectionner pour les séquences à mettre à l'essai. Les chercheurs cités plus haut recommandent aussi de choisir des mots appartenant à diverses classes de mots (pour éviter que l'accent ne soit mis que sur les noms) et d'intégrer des expressions courantes à la sélection. Ce sont donc ces critères de sélection des mots qui ont été présentés aux enseignantes lors des premières journées de formation.

Or, dès la présentation de la démarche d'enseignement direct, le fait de puiser les mots à enseigner dans un album jeunesse semblait contrintuitif pour beaucoup d'enseignantes. Bien qu'elles lisent beaucoup d'albums en classe, leur planification s'organise autour de thèmes exploités durant quelques semaines ; elles trouvaient donc contraignant de puiser dans une seule œuvre les mots à cibler dans une séquence d'enseignement de deux semaines et plusieurs avaient tendance à y sélectionner des mots liés à une thématique exploitée en classe ou à y chercher des mots qu'elles avaient déjà prévu de travailler, par exemple du vocabulaire lié à l'orientation spatiale (*sur*, *sous*, *dans*).

Pour la planification de chacune des séquences, le choix des mots et le nombre de mots à enseigner ont dû être négociés entre les enseignantes et l'équipe de recherche ; cette question a fait l'objet de nombreuses discussions lors des premières journées de formation et concilier les besoins des chercheurs et ceux des enseignantes a constitué un premier défi. Comme nous souhaitions mesurer l'apprentissage des mots ciblés

chez les élèves, il semblait plus judicieux que toutes les enseignantes travaillent les mêmes mots, dont nous avons établi le nombre à huit par séquence. Au cours de la première année du projet, nous avons dû revoir à plusieurs reprises les modalités de sélection des mots pour que les enseignantes sentent que les besoins lexicaux de leurs élèves étaient respectés.

Dès la séance de planification de la première séquence à mettre à l'essai à partir de l'album *Grododo* de Michaël Escoffier et Kris Di Giacomo, il a été impossible d'arriver à un consensus entre les enseignantes sur le choix des mots à cibler et leur quantité. À la suite de la présentation de l'album, nous avons demandé à chaque équipe-école d'inscrire dans un formulaire *Forms* dix mots qui lui semblaient intéressants à travailler avec les enfants ; notre intention était de compiler le tout par la suite afin de retenir pour la sélection finale les huit mots les plus populaires. Or, un très petit nombre de mots sont ressortis de façon marquée. Dans une volonté de respecter l'approche collaborative du projet et d'être à l'écoute des enseignantes, nous leur avons donc permis, vu l'absence de consensus, de faire une sélection selon leurs propres critères pour cette première séquence, qui se voulait exploratoire. Cette première expérience de sélection des mots à enseigner n'a pas été vaine : les mots choisis initialement par les participantes nous ont permis de dégager certains constats.

Tout d'abord, le type de mots à sélectionner a entraîné rapidement des discussions. Certaines enseignantes adhéraient à l'idée de choisir des mots payants, alors que d'autres estimaient que les besoins lexicaux de leurs élèves se situaient plutôt autour du vocabulaire courant. Comme l'une des membres de l'équipe de recherche est enseignante-ressource dans une école où travaillent trois des enseignantes participant au projet, nous avons pu profiter de cette première séquence d'enseignement pour mener dans cette école des tests pilotes auprès de trois groupes d'élèves afin de valider les tâches et le temps de passation. Les mots choisis par les enseignantes de cette école étaient principalement de mots usuels (*lune, pyjama, pantoufle, table de nuit*, etc.), ce qui présente un décalage par rapport aux critères de sélection présentés. À notre étonnement, il s'est avéré qu'une quantité importante de ces mots n'étaient effectivement pas connus des élèves au prétest. Ceci est venu confirmer les intuitions des enseignantes quant aux besoins lexicaux de leurs élèves et nous rappeler l'importance de les reconnaître.

Par ailleurs, certains mots choisis par les enseignantes nous semblaient plus ou moins pertinents au regard des critères de sélection présentés, par exemple *plumeau*, qui n'est pas particulièrement fréquent et présente un faible potentiel de réinvestissement en production. Ces choix plus discutables pouvaient parfois être expliqués par l'importance du mot pour la compréhension de l'œuvre, comme le mot *raffut*, ce qui nous a rappelé de souligner davantage lors des prochaines rencontres la distinction importante entre un mot essentiel à la compréhension d'une œuvre et un mot payant dans une variété de contextes ; c'est le second type de mot qui est à privilégier, même si un mot peut bien sûr correspondre aux deux catégories. Certains choix de mots

moins heureux ont aussi permis aux enseignantes des prises de conscience intéressantes, qui ont guidé leurs choix lors des séquences subséquentes. Par exemple, la difficulté de réinvestir certains mots lors des activités de consolidation (par ex. *provisions*) a fait émerger un nouveau critère de sélection : le potentiel de réinvestissement dans le quotidien d'une classe de maternelle.

Les premières sélections des enseignantes ont également mis en lumière un certain flou entourant la notion de locution ; nous avons en effet observé la présence de nombreux syntagmes ne correspondant pas à des expressions figées (ex. *poser son verre, troubler son sommeil*), ce qui nous a amenés à revenir sur cette notion lors des rencontres ultérieures. La forme des mots à inclure dans la sélection a aussi fait l'objet de discussions, particulièrement pour les verbes, que certaines enseignantes comptaient présenter sous une forme conjuguée (ex. *déguerpis, exagère*) plutôt qu'à la forme infinitive, ce qui est moins propice à présenter les verbes dans des contextes variés différents de celui de l'œuvre.

Le nombre de mots a également fait l'objet de nombreuses discussions. Nous souhaitons dès le départ que les enseignantes ciblent au moins huit mots par séquence, en accord avec d'autres recherches empiriques. Pour les élèves du primaire, Beck *et al.* (2013) et Graves *et al.* (2014) suggèrent autour de dix mots par semaine. À l'éducation préscolaire, Biemiller et Boote (2006) ainsi que Wasik *et al.* (2001) suggèrent plutôt cinq à dix mots par semaine ; Anctil et Sauvageau (2020) visaient sept à huit mots par période de dix jours. Lors de la première journée de formation, certaines enseignantes étaient réticentes à enseigner plus de cinq mots sur une période de deux semaines, alors que d'autres en ont sélectionné plus du double. Nous avons donc décidé de laisser aussi carte blanche à chaque équipe-école quant au nombre de mots travaillés dans la première séquence.

Lors du retour collectif sur la mise à l'essai de la séquence lors de la seconde journée de formation, les témoignages d'enseignantes ayant travaillé un plus grand nombre de mots ont semblé convaincre celles qui étaient plus réticentes, ce qui nous a permis d'atteindre un compromis d'un minimum de huit mots à travailler pour les séquences subséquentes. Parmi ces huit mots, quatre devaient être travaillés dans l'ensemble des classes. Pour déterminer lesquels, les enseignantes devaient, lors d'une lecture à voix haute de l'œuvre, relever les mots potentiellement inconnus de leurs élèves ; une mise en commun était faite par la suite et tous les mots jugés intéressants notés au tableau. Les enseignants passaient finalement au vote et les quatre mots ayant récolté le plus de voix étaient retenus. Chaque équipe-école devait ensuite choisir un minimum de quatre autres mots à sa guise dans l'œuvre ciblée, en prenant soin de varier les classes de mots et d'inclure au minimum une expression figée à sa sélection. Cette façon de procéder pour le choix des mots à cibler dans les séquences d'enseignement s'est avérée un heureux compromis qui nous a permis, comme chercheurs, de recueillir auprès des élèves un nombre important de données autour d'un noyau dur de quatre

mots par séquence tout en permettant aux enseignantes d'adapter leur sélection aux besoins de leurs élèves ainsi qu'à leurs propres intuitions de praticiennes.

En somme, cette coconstruction de la première partie de la séquence nous a permis de constater que l'approche présentée se devait d'être un peu plus flexible dans l'étape du choix des mots. Pour les enseignantes de maternelle en contexte de défavorisation, il n'est pas toujours facilitant de partir d'un album jeunesse pour sélectionner des mots à enseigner. D'autres possibilités ont été explorées par les enseignantes dans le cadre des séquences libres. Certaines ont choisi des mots pour répondre plus spécifiquement aux besoins lexicaux des enfants liés à une autre sphère de développement du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (par exemple, les mots liés à l'orientation spatiale pour la sphère cognitive ou le vocabulaire des émotions pour la sphère affective). D'autres ont préféré partir de thèmes déjà planifiés en classe (par ex. les saisons), mais ont tout de même pris soin de varier les classes de mots et d'inclure des expressions à leur sélection.

2.2. L'ajustement des outils de collectes de données

Le contexte particulier dans lequel s'est déroulée la première année de notre projet, avec un accès très limité aux classes jusqu'au printemps, a fait que nous avons dû nous en remettre entièrement aux pratiques déclarées des enseignantes pour documenter les activités lexicales menées en classe pour consolider le vocabulaire travaillé. Nous avons au départ proposé un gabarit de journal de bord très flexible, dans lequel les enseignantes étaient invitées à fournir une courte description des activités, à en préciser la date et en décrire le déroulement. Les participantes ont mentionné dès la seconde journée de formation qu'il leur était difficile de trouver le temps de remplir le journal de bord avec les contraintes du quotidien, ce que nous pouvions constater par les informations lacunaires qui y figuraient.

Comme ces pratiques rapportées sont essentielles pour documenter la progression de l'appropriation de la démarche par les participantes, nous avons donc convenu de tenir une rencontre en visioconférence entre les enseignantes et un membre de l'équipe de recherche au terme de chaque séquence d'enseignement afin qu'elles nous transmettent plus facilement leur expérience de mise à l'essai. Nous avons également ajusté le gabarit de planification afin de mieux encadrer la prise de notes par les participantes. Nous avons ajouté un espace précis pour lister les mots ciblés et proposé des pistes de réflexion à discuter lors des rencontres de suivi afin qu'elles puissent noter quelques mots-clés dans le but d'alimenter la discussion (par ex. «Avez-vous constaté le réemploi des mots à d'autres moments que lors des activités de consolidation ?», «Certains mots semblent-ils mieux appris que d'autres ?»).

Ces deux outils de collecte améliorés, soit le document de planification et les rencontres en visioconférence, nous ont permis d'avoir un meilleur portrait des activités réalisées en classe autour des mots ciblés. Nous avons notamment pu constater un

manque de variété dans les activités proposées : elles sollicitent la dimension réceptive des mots (par ex. associer une image à un mot), mais permettent assez peu le réemploi des mots en production dans des contextes variés (Bouebdelli, 2022). Ces constats nous permettent évidemment de sensibiliser les enseignantes pour les planifications ultérieures.

L'analyse des données issues de ces outils de collecte nous permet aussi d'orienter nos questions et observations en classe vers les zones d'ombre toujours présentes, par exemple l'explication des mots aux enfants lors de la lecture de l'œuvre.

2.3. Les tests de vocabulaire menés auprès des enfants

Notre dispositif de recherche prévoyait des prétests et post-tests de vocabulaire auprès de huit élèves choisis aléatoirement dans chaque classe afin de mesurer les apprentissages lexicaux des enfants au terme de chaque séquence d'enseignement. Malheureusement, les contraintes sanitaires ne nous ont permis la passation des tests que pour les deux dernières séquences vers la fin de l'année scolaire, ce qui a empêché la validation quantitative de la démarche que nous souhaitions. A posteriori, nous remettons aussi en doute la pertinence de mesurer les effets des séquences sur les apprentissages des élèves dans le cadre d'une recherche collaborative, alors que les enseignantes sont en processus d'appropriation de la démarche.

Les résultats préliminaires découlant des données recueillies lors de la passation de ces tests suggèrent néanmoins des résultats intéressants, notamment dans une perspective plus qualitative. En effet, les entretiens menés individuellement avec 96 enfants nous ont permis d'observer le développement d'un rapport positif aux mots. Au fil des rencontres, les enfants manifestaient de l'enthousiasme à partager leurs connaissances sur les mots travaillés. Plusieurs enseignantes ont invité leurs élèves à parler des mots travaillés avec leurs parents. La mère non francophone d'une élève a d'ailleurs écrit à son enseignante pour lui dire qu'elle était elle-même ravie d'avoir appris le sens du mot « emmitoufflé ». Les élèves semblaient également plus enclins à la prise de risques dans leurs explications. Même les élèves en apprentissage de la langue qui peinent à fournir une explication des mots arrivent souvent à évoquer des mots ou des contextes liés aux mots travaillés. Relevons l'exemple d'une élève en classe d'accueil qui avait proposé le mot « rangé » lors du post-test alors que le mot travaillé en classe était « en ordre ». Comme ce n'était pas la réponse attendue, le progrès de l'élève ne transparaît pas dans son score au test pour cet item ; or, son enseignante était éblouie par cette réponse, car avant la séquence d'enseignement, l'élève n'avait jamais employé ce mot. Par ailleurs, ces données ont permis de motiver les enseignantes ; lorsque des résultats préliminaires leur ont été présentés, plusieurs ont été impressionnées par la progression marquée de certains élèves. Les résultats ont également permis aux enseignantes de porter un regard nouveau sur les apprentissages lexicaux de leurs élèves en leur fournissant des pistes de réflexion sur les façons d'observer la connaissance d'un mot ; les élèves arrivent à expliquer le sens des mots par différents moyens.

Enfin, ces premières observations sur les apprentissages des élèves ont déjà servi à donner de la crédibilité à la démarche dans des formations offertes à d'autres équipes d'enseignants.

3. Quelques constats, mais des résultats ?

Au terme de la première année de notre projet, marquée par des contraintes sanitaires ayant bousculé notre collecte de données, nous pouvons nous demander quels sont les résultats produits. En effet, il semble que c'est surtout le volet formation qui s'est déployé à travers les riches discussions avec les enseignantes lors des retours collectifs, les allers-retours entre les moments de planification en équipe et les mises à l'essai des séquences en classe. Notre expérience de cette année nous fournit tout de même certaines pistes intéressantes quant au déploiement de la démarche d'enseignement direct du vocabulaire à l'éducation préscolaire en contexte de défavorisation. Heureusement, les participantes ont accepté de continuer à explorer cette question à travers le projet pour une deuxième année. Les ajustements apportés à nos outils de collecte de données devraient nous permettre d'apprécier davantage le développement professionnel des participantes en lien avec l'enseignement du vocabulaire et de mesurer plus efficacement les apprentissages des enfants au cours de l'année scolaire 2022-2023.

Bibliographie

- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon* (4^e éd.). Wiley Blackwell.
- Ancil, D. (2017). L'enseignement du vocabulaire au 1^{er} cycle du primaire. *Formation et profession*, 25 (3), 109-112. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.a131>.
- Ancil, D. et Dupin de Saint-André, M. (2015). Vocabulary in interactive read-aloud sessions in kindergarten: How do teachers help the construction of meaning? [Conférence]. *10th IAIMTE Conference 2015, Odense (Danemark)*.
- Ancil, D., Singcastar, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, 64, 1925. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>.
- Ancil, D. et Sauvageau, C. (2020). Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs ? *Repères*, 61, 205-221. <https://doi.org/10.4000/reperes.2697>.
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2004). *Elements of reading: Vocabulary supplemental program for kindergarten through grade 5*. Harcourt Achieve.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.

- Biemiller, A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. Dans J. F. Baumann et E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (p. 28-40). Guilford Press.
- Biemiller, A., et Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 44.
- Botelho, M. J. et Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, Windows, and Doors*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203885208>.
- Bouebdelli, A. (2022). *Pratiques d'enseignement favorisant le réemploi des mots étudiés à l'éducation préscolaire : Étude auprès d'enseignantes intervenant en milieu défavorisé montréalais* [Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal].
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 7796. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>.
- 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), 371393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>.
- Dreyfus, M. (2004). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire [Conférence]. 9^e colloque international de l'AIRDF, Québec.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6), 14281446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>.
- Dupin de Saint-André, M. (2016). La lecture interactive. *Le pollen*, 21, 134-150.
- Gagnon, C. (2019). *L'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. papyrus.bib.umontreal.ca. <http://hdl.handle.net/1866/22833>.
- Gardner, D. (2013). *Exploring vocabulary: Language in action*. Routledge.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11 (3), 135142. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2872>.
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction* (2^e éd.). Teachers College Press.
- Graves, M. F., Baumann, J. F., Blachowicz, C. L. Z., Manyak, P., Bates, A., Cieply, C., Davis, J. R. et Gunten, H. V. (2014). Words, Words Everywhere, But Which Ones Do We Teach? *The Reading Teacher*, 67 (5), 333346. <https://doi.org/10.1002/trtr.1228>.

- Hindman, A. H., Skibbe, L. E. et Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Reading and Writing*, 27 (2), 287313. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9445-4>.
- Horst, M., Cobb, T. et Meara, P. (1998). Beyond a clockwork orange: acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11 (2), 207223.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2017). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*. Gouvernement du Québec.
- Le Normand, M., Parisse, C. et Cohen, H. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschoolers: developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical Linguistics et Phonetics*, 22(1), 4758. <https://doi.org/10.1080/02699200701669945>.
- McKeown, M. G., Deane, P. D., Scott, J. A., Krovetz, R. et Lawless, R. R. (2017). *Vocabulary Assessment to Support Instruction: Building Rich Word-Learning Experiences*. Guilford Press.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf.
- Reese, E. et Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 2028. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.20>.
- Senechal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10 (1), 5987. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4.
- Sénéchal, M. et LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73 (2), 445460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>.
- Stahl, S. A. et Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of educational research*, 56 (1), 72110.
- Une école montréalaise pour tous (UÉMPT). (2015). *Pratiques pédagogiques et éducatives en littératie en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec. <https://ecolemontrealaise.info/wp-content/uploads/2020/10/UEMPT-2015-LitteratieMD-PratiquesPedagogiquesEducatives.pdf>.
- Waring, R. et Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a foreign language*, 15 (2), 130163.

- Wasik, B. A. et Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93 (2), 243-250.
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development of prereaders to readers. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (vol. 1, p. 11-29), Guilford Press.

Chapitre 2

*Nature et processus de constitution
des résultats*

La notion de résultats dans quatre entrées disciplinaires du français

Stéphanie Genre, Kathy Similowski
et Cendrine Waszak

Ce chapitre est né d'une expérience commune de la recherche, qui nous a permis de croiser nos regards de didacticiennes du lexique, de l'écriture et de la littérature sur différents objets, et nous a conduites à une réflexion commune sur la notion de résultats en tant qu'objet scientifique.

Cette réflexion s'inscrit très modestement dans une tradition de production de bilans bien ancrée dans notre discipline de recherche. Dans les dix dernières années, nous avons relevé le n° 46 de *Repères* (2012), le n° 50 de *La lettre de l'AIRDF* (2011) et le n° 169-170 de *Pratiques* (2016), destinés à faire le bilan des résultats des recherches en didactique du français. Ces publications ont deux caractéristiques : elles visent à faire un inventaire des recherches, et elles sont centrées sur des « sous-disciplines » de l'enseignement du français. Nous avons donc interrogé cette entrée : y a-t-il une manière spécifique à chaque sous-discipline de produire, d'analyser et de présenter des résultats ? Notre expérience d'écriture à six mains nous le laisse supposer.

Nous explorons la notion de résultats à travers l'analyse de publications récentes dans la revue *Repères* portant sur quatre entrées disciplinaires : l'écriture, le lexique, l'orthographe et la littérature. Qu'appelle-t-on « résultat » en didactique du français ? Nous nous interrogerons d'abord sur ce qui peut être considéré comme un résultat avant de déplier notre méthodologie, puis... nos résultats.

1. Le résultat en théorie

1.1. Qu'est-ce qu'un résultat ?

Dans le langage courant, le résultat est « ce qui arrive, ce qui se produit à la suite et comme effet de quelque chose » (CNRTL). Le résultat est une conséquence, une suite, ce qui clôt des événements, des actions, des opérations, des activités. En sciences, le résultat est la résultante d'une démarche de recherche, qui sert à répondre à une hypothèse ou à une question, mais il est constitué d'une pluralité de résultats. En effet, si l'on inscrit le résultat au sein d'un processus, on peut soutenir qu'il y a autant de résultats que d'étapes dans le processus. Ainsi, la formulation de l'hypothèse de recherche est déjà une prise en compte d'un résultat de l'analyse de l'existant. Les données construites ou collectées résultent d'un protocole, le corpus lui-même est le résultat de la sélection des données et de leur transformation par le chercheur qui les

retravail (Glorian et Reuter, 2006). Traditionnellement, on appelle résultat l'analyse de ces données du corpus (résultat du traitement des données) qui va servir de base à une interprétation (résultat de l'interprétation). Cette interprétation est considérée comme étant « véritablement ce qui permet de constituer des résultats » (*ibid.*, p. 18). C'est, en effet, au cours de la discussion que les résultats vont être mis à l'épreuve de la méthodologie (qualité, défaut, limitation, taille de l'échantillon, etc.), de la mise en perspective avec les connaissances et théories existantes et de leur cohérence avec l'hypothèse initiale. Cette discussion permettra de les infirmer, de les confirmer ou de les nuancer. Ces résultats ont vocation à être communiqués d'abord à la communauté scientifique, qui exerce son regard critique, s'en empare, les commente, pour les faire passer à un autre état (le résultat de la discussion collective post-publication), voire les utilise pour générer d'autres résultats, qu'ils soient corroboratifs, complémentaires ou contradictoires. Ces résultats sortent ensuite de la communauté scientifique, notamment par le biais de la vulgarisation (Plane et Rinck, 2021), pour être mis au profit de sphères d'activités qui se les approprient en en tirant d'autres conséquences. Le résultat est en effet un outil pour agir, et en didactique, pour comprendre les facteurs qui favorisent les apprentissages et pour influencer sur les pratiques enseignantes. Il a une visée praxéologique et les chercheurs en espèrent une utilité sociale.

Cette réflexion nous conduit à relever le caractère instable, car dynamique du résultat. D'une part, comme nous l'avons dit, le résultat est toujours la somme de résultats qui ont contribué à son élaboration. D'autre part, le résultat est toujours provisoire, car il évolue en fonction de « l'état de la recherche ». Cet état de la recherche est lui-même dépendant des moyens et de la méthodologie utilisés. En effet, une question au fil du temps peut rester la même alors que les méthodes d'investigation évoluent et peuvent venir modifier ou éclairer les résultats. Les progrès de la technologie (par exemple, pour l'écriture, l'utilisation de tablettes numériques ou d'outils textométriques) permettent de recueillir d'autres données ou d'accroître le nombre de données traitées et donc de définir des résultats plus précis. La fiabilité et la pérennité de la réponse à une question posée ou à l'hypothèse émise dépendent donc de la « puissance » de la méthodologie utilisée. Cette nature « dynamique » et parfois subjective des résultats de recherche justifie d'ailleurs une certaine redondance dans les travaux, avec la nécessité de toujours prendre en considération sur un sujet donné non pas le résultat d'une étude ou d'une équipe mais la cohérence des résultats de plusieurs équipes ou de plusieurs études s'intéressant à la même problématique. Le procédé dit de méta-analyse répond à cette nécessité de produire des résultats robustes, en réexaminant la question de recherche au travers de la mise en commun d'études différentes menées par des équipes et des chercheurs différents.

Le résultat des recherches fait ainsi partie d'un processus récursif : il est à la fois un aboutissement et un point de départ pour de nouvelles vérifications et de nouvelles problématiques, grâce à sa diffusion.

En même temps, la façon dont le résultat parvient à la communauté scientifique peut être influencée par des contraintes très variées qui peuvent restreindre les conditions de sa production. Ainsi, en didactique du français, les communications et publications répondent-elles principalement à des appels qui en limitent le cadre et conduisent le chercheur à sélectionner des aspects de ses résultats. La temporalité de ces appels peut le conduire à choisir une démarche qualitative ou quantitative pour répondre dans les délais impartis. La limitation inévitable du nombre de caractères dans les publications peut aussi l'amener à éclipser une partie de ses résultats, ou à passer sous silence des observations comme n'apportant pas suffisamment à la réflexion, créant ainsi des « non-résultats » c'est-à-dire des résultats non diffusés.

1.2. Un résultat est un discours

« Formulés langagièrement », les résultats procèdent d'une série de « décisions discursives » (Bronckart, 2007) qui en font un discours construit et élaboré en vue d'être retenu, soit comme ce qui peut faire avancer la réflexion collective, soit comme un tremplin à une question de recherche future ou encore comme un prolongement des connaissances provisoirement instituées dans la recherche publiée. L'écriture s'inscrit dans des formes langagières modélisées (Glorian et Reuter, 2006, p. 18-19). Les résultats sont ainsi très souvent présentés et analysés dans la dernière partie de l'article ou en conclusion. Ils sont soit discutés et nuancés, soit affichés comme « preuves » d'une démonstration scientifique au moment de l'écriture et de la diffusion de l'article. La production de ce discours qui revêt l'apparence de l'objectivité relève donc bien plutôt d'un savoir déclaratif (Barbier, 2020) basé sur la description orientée et l'argumentation. Il s'agit en quelque sorte d'une « exposition discursive » de l'existant (*ibid.*) qui n'est pas neutre, d'autant qu'elle s'inscrit dans une communauté discursive et « parle » à une communauté de recherche tout en poursuivant une visée d'intelligibilité pour les pairs et de pertinence (*ibid.*). L'intelligibilité et la pertinence discursives s'appuient alors sur une série de « décisions discursives » (Bronckart, 2007). Dès lors, notre enquête sur les résultats peut passer par l'analyse de ces décisions.

1.3. Types de recherche et types de résultats

Les résultats sont aussi un état de la connaissance, c'est-à-dire, pour Bachelard, « une réponse à une question. S'il n'y a pas de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit » (1938, p. 17). Ils dépendent donc d'une part de l'objet sur lequel porte la question, et d'autre part de la formulation de la question, c'est-à-dire de l'objectif de la recherche. Plusieurs typologies concurrentes en découlent, que l'on retrouve dans les bilans récurrents des recherches en didactique du français.

Certaines typologies catégorisent les résultats en fonction de l'objet de la recherche, en s'appuyant sur le triangle didactique (Chevallard, 1985). Aux trois catégories que

constituent les pôles « apprenants », « enseignants » « savoir » s’y ajoutent d’autres s’intéressant aux relations entre ces pôles. Ainsi Fisher et Nadeau organisent-elles le bilan des recherches en didactique de l’orthographe (dossier AIRDF, 2007) en deux catégories : les recherches portant sur les apprenants et celles portant sur la relation d’enseignement.

En ce qui concerne la formulation de la question, d’autres typologies tiennent compte à la fois des objectifs de la recherche et des méthodologies employées. C’est le cas notamment du classement de la base de données DAF (Sprenger-Charolles *et al.*, 1983), qui distingue les recherches descriptives, expérimentales, les recherches-actions et les recherches théoriques, en combinant trois ou quatre objectifs (décrire / expliquer / prédire ou décrire/ comprendre / expliquer / prédire) et des méthodologies (observation, expérimentation, intervention, analyse conceptuelle). Daunay et Dufays adoptent ce classement pour la didactique de la littérature (*Lettre de l’AIRDF*, 2007). Cette typologie mixte rend difficile le classement de certaines recherches, ce que signalaient déjà Sprenger-Charolles *et al.*, difficulté accrue pour des recherches récentes. Par exemple, en didactique de la littérature, le fait de considérer le texte littéraire comme un « réactif » (Ronveaux, 2014) pour décrire les pratiques enseignantes ou dresser un état des lieux des connaissances des élèves, apparente les recherches « Gary » (Dufays *et al.*, 2020) et celles de l’équipe GRAFE (Ronveaux et Schneuwly, 2018) à la fois aux recherches descriptives (par leurs objectifs) et expérimentales (par leur méthodologie).

À ce classement mixte, nous avons préféré une variante de celui d’Astolfi (1993). Celui-ci organise les recherches en fonction de « la nature de leurs objets trouvés », c’est-à-dire de leurs résultats, en trois « paradigmes » : « “pragmatique” (organisé autour du possible), “herméneutique” (organisé autour du sens) et “nomothétique” (organisé autour de la preuve) » (Astolfi, 1993, p. 5). Dufays (2001) propose une adaptation de cette typologie pour la didactique de la littérature, que nous reprenons ici. Les recherches nomothétiques consistent à mettre au jour des régularités, par l’observation ou l’expérimentation ; les recherches herméneutiques ont pour vocation de faire émerger des significations (de l’ordre de l’explication ou de la compréhension¹), les recherches praxéologiques sont « tournées vers l’action ». Au-delà de l’enquête de faisabilité d’Astolfi, elles intègrent des évaluations des dispositifs. Dufays signale le processus récursif par lequel passent les résultats de la recherche, que nous avons déjà souligné. Ainsi, chaque étape d’une recherche consiste à produire des résultats de différents types, et à faire passer les résultats d’une catégorie à une autre. Le tableau de Dufays est très éclairant sur la dynamique de production des résultats.

¹ Nous renvoyons à Sprenger Charolles *et al.* pour préciser ces deux objectifs de recherche.

TABEAU 1. TROIS PARADIGMES POUR LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE (DUFAYS, 2001, p. 24)

Visée, finalité	Nomothétiques, régularités, lois			Herméneutique, sens, théories modèles	Praxéologique, transformation des pratiques, des représentations		
Démarche	Expérimentation	Quasi expérimentation	Description	Interprétation théorisation	Faisabilité (exploration des possibles)	Intervention (recherche de développement technologique)	Évaluation (analyse des effets d'un dispositif)
	Hypothético-déductive	Hypothético-déductives	Empirico-inductive	Empirico-inductive	Évaluative	Productive	Évaluative
Type de données	Expériences répétées et contrôlées en laboratoire	Expériences en situation réelle, (sans contrôle de toutes les variables)	Discours et pratiques complexes en situation	Discours, représentations, pratiques complexes en situation	Réalités et discours complexes en situation	Savoirs savants, pratiques sociales de référence, dispositifs à construire	Réalités et discours complexes en situation
Traitement des données	Traitement statistique, analyse de discours, analyse institutionnelle, etc.						
Aboutissement	Retour à la théorie, progrès des connaissances			Retour à la pratique aide apportée aux acteurs du terrain			

Pour comparer les différents résultats dans les sous-disciplines du français, nous nous pencherons donc à la fois sur l'objet de la recherche, en nous appuyant sur le triangle didactique et sur son objectif, en référence au tableau ci-dessus.

C'est en considérant tous ces aspects que nous avons souhaité explorer la notion de résultats.

2. Cadre méthodologique

Nous avons choisi de porter notre analyse sur un corpus constitué d'articles issus de la revue *Repères*. Cette revue de recherches en didactique du français en langue maternelle est en effet représentative de l'ensemble des sous-disciplines du français et classée comme une revue de référence. Nous nous sommes intéressées aux numéros les plus récents qui portent sur l'orthographe, le lexique, l'écriture et la littérature, soit trente-neuf articles publiés entre 2018 et 2020, dans les numéros :

- 57 (2018) « Collecter, interpréter, enseigner l'écriture : analyses linguistiques des écrits d'élèves » : 10 articles ;

- 60 (2019) « Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui » : 10 articles
- 61 (2020) « Construire la compétence lexicale. Quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ? » : 10 articles ;
- 62 (2020) « Comment penser et analyser la progression dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture des textes littéraires » : 9 articles.

Ces numéros ont été explorés à partir de trois entrées :

- une analyse de discours portant sur la manière dont sont affichés les résultats dans les résumés, titres et sous-titres, et sur leur formulation en fonction des lieux discursifs où ils sont annoncés ;
- une grille des paramètres conditionnant les processus par lesquels les chercheurs mettent au point les résultats liés au recueil des données et à leur analyse ;
- des taxinomies des types de recherche présentant les objets explorés et les objectifs visés.

3. Résultats et discussion

3.1. Des tendances discursives

Quelles sont les principales décisions discursives qui caractérisent le discours de résultat ? Peut-on y voir un « effet discipline » ?

Au-delà de la visée argumentative des articles et de la polyphonie discursive qui les constitue (Delcambre, 2021), notre enquête, centrée sur l'écriture des résultats, montre que sont privilégiés deux grands types de « décisions discursives » (Bronckart, 2007) : la modération (discours nuancé) et l'assertion (discours affirmé). Ces décisions sont d'abord visibles dans les éléments mis en exergue dans le texte (titres, sous-titres) et le paratexte (résumés).

La modération se lit dans ce que nous nommons les « modalisations de modestie » qui sont de plusieurs ordres :

- les modalisations qui nuancent la portée des résultats en précisant que ces derniers ne sont pas les seuls à avoir été recueillis. Par exemple, ces titres de section : « de quelques résultats » (déterminant évaluatif de basse fréquence, n° 57) ou encore « résultats provisoires et questions qui en émergent » (adjectif relativisant, n° 62) qui annoncent le caractère non stabilisé et perfectible des résultats présentés et problématisés. Ce type de modalisation de modestie cherche à éviter toute généralisation ;
- les modalisations qui témoignent d'une focalisation : « plusieurs résultats saillants », qui peut être renforcée par l'usage du singulier (une seule occurrence : « un résultat saillant » n° 57). Ce type de modalisation de modestie s'oppose à l'exhaustivité ;

- les modalisations par lesquelles le chercheur éprouve lui-même les failles de son propre dispositif : « présentation et discussion des résultats » (n° 57), « discussion des résultats et conclusion » (n° 60), « résultats et discussion » (n° 61). Ces modalisations qui font des résultats un « objet d'évaluation [et] d'analyse de sa propre démarche » (Barbier, 2020, p. 2) tiennent du raisonnement scientifique lui-même. Elles semblent un incontournable qui ressort des caractéristiques mêmes de l'article scientifique.

D'un autre côté, la manière dont sont avancés les résultats relève de l'assertion, en raison de plusieurs effets de présentation dans les titres de section :

- un premier renforçant l'idée d'une analyse qui ne peut être discutée : écriture de « résultats », sans déterminant, épithètes ou compléments du nom (dans le n° 57 mais plus généralement dans les 60 et 61), usage du déterminant à valeur de vérité pour « présentation des résultats » (n° 60) ;
- un deuxième relevant de l'affirmation, appuyée parfois par une ponctuation de déduction (les deux points) qui accentue l'aspect non discutable des résultats : « résultats aux prétests », « résultats au prétest avant et après intervention » (n° 60), « résultats : essais et réemploi », « résultats : connaissances métalexicales » (n° 61) ;
- un troisième relevant du genre de discours « résumé » dans lequel les informations doivent être directes et rapidement accessibles ne laissant pas de place à la nuance : « les résultats montrent plusieurs aspects saillants » (n° 60), « les résultats de notre étude ont permis de mettre au jour des actions récurrentes » (n° 57).

La présence du vocable résultat dans les titres, sous-titres et résumés est moins marquée en littérature et en écriture (4 articles pour chaque numéro) qu'en orthographe et en lexique, où la modalité assertive est dominante : « Les résultats indiquent que le réemploi du lexique s'opère à l'aide de... » (résumé, n° 61), « Les résultats montrent des effets positifs pour l'ensemble du groupe » (résumé, n° 60). Par ailleurs, dans le n° 57 sur l'écriture, les résultats sont le plus souvent annoncés par les syntagmes *mise au jour* et *mise en évidence* associés parfois au vocable *tendance* : « nous émettons des hypothèses et [...] nous mettons au jour des tendances », « La compréhension [...] et leur perception [...] sont ainsi mises en évidence ». Enfin, lorsque le terme est utilisé dans un résumé, il s'accompagne d'une modalisation de modestie exposant les résultats avec prudence : « Les résultats de notre étude ont permis de mettre au jour des actions récurrentes de l'intervieweur qui pourraient constituer une ressource », « Au terme de cette contribution, nous espérons préciser les spécificités... ».

Peut-on pour autant avancer que la manière dont sont présentés les résultats dans les titres et sous-titres et dans le paratexte dépend d'un quelconque « effet discipline » ? Aucune généralisation n'est possible à partir d'une analyse de discours basée sur quatre numéros d'une revue mais une tendance apparaît toutefois. Les disciplines comme le lexique et l'orthographe semblent privilégier la modalité assertive dans

l'exposition discursive (Barbier, *op. cit.*) de leurs résultats, peut-être parce qu'elles relèvent davantage des « sciences » du langage et s'apparentent, pour le brosseur à grand trait, aux sciences dites « dures » ; peut-être est-ce dû aussi à l'effet « appel à publication » sur lequel nous allons revenir plus loin. Pour éviter tout raccourci abusif, notre analyse doit être affinée par l'étude de la présence du vocable à l'intérieur même des articles.

Les savoirs déclaratifs exposés dans les corps des articles et dans les conclusions diffèrent de ceux du paratexte et du plan de l'article dans toutes les disciplines, sans doute parce que ces lieux discursifs ne poursuivent pas les mêmes logiques :

- dans le corps de l'article, les résultats se déploient : il s'agit soit des résultats résultant du traitement des données, soit des « résultats de résultats » traces de l'interprétation du chercheur. Le vocable n'est pas toujours usité : « l'analyse a montré », « notre corpus tendrait à confirmer cette conclusion » (n° 57) ;
- les conclusions présentent davantage les résultats que le rédacteur estime devoir être valorisés pour les chercheurs : « les résultats de nos travaux incitent à préconiser... » (n° 61), « ces quelques résultats nous amènent à faire les propositions suivantes » (n° 57), « il ressort l'importance d'exploiter plus en profondeur des notions comme [...] » (n° 62) ; pour les praticiens : « Au vu des résultats de notre dispositif, nous encourageons les enseignants à [...] » (n° 60), « la richesse des observations [...] nous incite à encourager les enseignants » (n° 57) ; voire pour les deux communautés : « La prise de conscience des variations scripturales invite en effet chercheurs et enseignants » (n° 57). Le discours d'exposition des résultats tend parfois vers la généralisation : « notre étude confirme l'importance de travailler l'orthographe régulièrement » (n° 60).

Le discours exposé dans le paratexte ainsi que dans les titres et sous-titres peut donc se trouver :

- renforcé dans les lieux discursifs « corps de l'article » et « conclusion » : « nos résultats confirment... » (corps de l'article, n° 60) ou « Notre analyse montre bien » (conclusion, n° 62) faisant du résultat une preuve ;
- ou au contraire nuancé : « Nous demeurons particulièrement prudents en ce qui concerne les résultats en fonction des pays, étant donné l'échantillon de données que nous avons constitué » (n° 62), ou encore : « Nous sommes toutefois conscientes que ces deux études, menées en contextes écologiques, ne nous permettent pas de distinguer, parmi toutes ces activités, celles qui sont à l'origine des effets » (n° 60). Dans ce numéro sur l'orthographe, le discours nuancé est très présent dans les corps des articles et vient contrebalancer la modalité assertive fortement marquée au niveau du paratexte : « la comparaison a toutefois révélé... », « l'analyse multiniveau fait ainsi apparaître des résultats difficiles à interpréter », « notre travail présente plusieurs limites ». Ce discours nuancé n'intègre que très peu le vocable « résultat » mais expose des résultats dans une mise

en forme langagière argumentative où dominant le « travail » et « l'analyse », c'est-à-dire le processus de production des résultats alors qu'ils étaient présentés de manière assertive dans les titres, sous-titres et résumés.

Si, dans le corps des articles, le discours dominant est celui de l'argumentation, cette dernière peut toutefois être « orientée » par l'appel à publications. Ainsi le n° 60 se focalise sur le réemploi et l'appel incite les contributeurs à « apporter des éléments de réponse » sur les « types de relations [qui] unissent acquisition et réemploi », « l'impact du facteur âge » et « l'impact du statut de la langue sur le développement de la compétence lexicale ». En ciblant le réemploi et son « impact » et en demandant que des réponses soient apportées, l'appel à publication a sans doute influencé une exposition assertive des résultats sous forme de preuve. La formulation de l'appel peut donc avoir une incidence sur le construit du discours.

En se gardant de toute généralisation, nos analyses ont permis de saisir la complexité du discours sur les résultats entre soubassements disciplinaires et construction communément partagée en rapport avec l'écriture scientifique dont on connaît par ailleurs les dimensions rhétoriques et pragmatiques (Rinck, 2010). En somme, ce discours relève pour nous de la modalité absolue relative, entre assertion et nuance.

3.2. Des paramètres construisant les résultats identifiés

Les résultats sont la résultante d'un processus conditionné par deux séries de paramètres : ceux liés à la constitution et à la sélection des données (problématisation, objets de la recherche, corpus, échantillonnage, temporalité) et ceux liés à l'analyse (traitement quantitatif ou qualitatif, grain d'analyse)².

3.2.1. Des paramètres liés à la constitution et à la sélection des données

Quel que soit son objet, la didactique du français s'élabore à partir de deux types de corpus : des discours écrits, les plus nombreux dans notre enquête, et des discours oraux. Ces discours sont eux-mêmes constitués selon quatre « méthodes » : la sélection de documents (programmes, manuels, productions d'élèves, fiches de préparation, etc.) les entretiens, l'observation, et les questionnaires.

Dans les articles analysés, les corpus en didactique du français sont majoritairement constitués de documents : le plus souvent des productions d'élèves, quelques documents d'enseignants et de rares documents d'étudiants recueillis dans le cadre de la formation (mémoires) ou des documents institutionnels (programmes). Viennent ensuite des entretiens menés avec les enseignants ou dans une moindre mesure avec

² Parmi les paramètres de la production des données, nous traiterons ceux qui sont liés à l'objet de la recherche dans le 3.3. Nous n'avons pas l'espace ici pour nous interroger sur les processus de problématisation qui président à la production des résultats et qui relèvent à la fois de l'objet de recherche et de décisions discursives ; ni même de rappeler que la problématisation dépend en grande partie de l'appel à communication ou à publication, et amène à sélectionner parmi les résultats d'une recherche ceux qui pourront être communiqués dans un cadre contraint.

les élèves. Ils ont pour objectif de clarifier des actions ou des discours (entretiens d'explicitation, entretiens outillés), de faire émerger aussi des représentations sur le métier d'enseignant ou sur des objets (la définition d'un brouillon par exemple). Une bonne part du corpus est encore constituée d'observations en classe. Les questionnaires sont peu mobilisés. Les recherches croisent fréquemment plusieurs types de corpus, qui, par leur accumulation, présentent l'intérêt de consolider les résultats.

Ces corpus varient sensiblement selon les sous-disciplines. Ainsi, si les documents sont majoritairement présents pour le lexique (transcription d'oraux, réflexions écrites d'élèves, etc.), l'écriture (productions écrites en particulier) et l'orthographe, où il s'agit d'observer les traces des activités, les entretiens constituent principalement les corpus en littérature. De même, les recherches en orthographe et en littérature ont en commun de croiser plusieurs types de méthodes avec une bonne part d'observations.

L'échantillonnage correspond principalement au nombre d'élèves, d'enseignants ou d'étudiants ayant produit les discours constituant les corpus. Il est extrêmement diversifié. Ainsi en orthographe, les recherches portent sur des échantillons variant entre un élève et plusieurs centaines d'élèves. Par ailleurs, si l'échantillonnage est annoncé dans la méthodologie, il n'apparaît pas systématiquement comme paramètre construisant le résultat. En effet, dans l'interprétation, il est essentiellement tenu compte de la situation d'enseignement : le niveau de classe, l'âge, la nationalité, la situation linguistique des apprenants et la situation géographique (particulièrement en littérature). On note ici un effet « appel à soumission » non négligeable du numéro sur la littérature portant sur les curriculums, la situation d'enseignement liée au système scolaire des différents pays constituant un paramètre important du résultat. En revanche, il est très rarement fait état de données sociales concernant les apprenants. Enfin, la façon dont est constitué l'échantillonnage n'est pas toujours renseignée. Six expérimentations (écriture, orthographe, lexique) s'appuient sur un groupe témoin et sept articles (orthographe et lexique) montrent une comparaison de données avant et après l'expérimentation.

Notre corpus témoigne d'une grande variabilité au niveau de l'empan temporel de l'expérimentation, mais avec un suivi généralement sur une année scolaire en langue (orthographe et lexique). Cependant, pour presque la moitié de notre étude, ce paramètre n'est pas précisé ou pas pertinent (en littérature pour une étude sur les programmes). Par ailleurs, les études longitudinales (s'étendant sur plus d'un an), difficiles à mener, sont rares. Ces études sont seulement présentes pour l'écriture (pour la moitié du corpus). Toutefois, dans d'autres disciplines (orthographe et littérature), la difficulté du suivi d'une cohorte est contournée par la reproduction des enquêtes à différents niveaux scolaires.

En conclusion, dans notre enquête, les corpus sont constitués de discours issus de quatre méthodes d'investigation, et ce quels que soient les objets disciplinaires. Deux points sont saillants : la prédominance des documents et la présence de corpus croisés. L'échantillonnage est très variable. Les recherches portant sur la langue sont les seules

à utiliser la méthodologie du groupe témoin et de la comparaison de données, mais ces conclusions demanderaient à être confortées par d'autres recherches. La temporalité, très variable elle aussi, n'est pas précisée ou pas pertinente pour la moitié de notre corpus. Enfin, notre enquête montre une très faible part des études longitudinales. D'une façon générale, le facteur appel à soumission détermine les choix.

3.2.2. Des paramètres liés à l'analyse

La catégorisation en grain varie fortement d'une recherche à l'autre. À cet égard, malgré la polysémie scientifique de ce paramètre, nous choisissons d'appeler « grain fin » les analyses qui portent sur les unités fonctionnelles principales d'analyse du discours en deçà de la phrase et « gros grain » celles qui sont situées au niveau du discours lui-même et de ses catégories. En deçà des mots se trouvent des unités (phonèmes, graphèmes) impliquant une analyse à « grain très fin ». Au niveau de la phrase et au-delà, l'analyse est « à grain moyen ».

Notre étude montre de façon attendue que l'analyse varie du grain très fin (en orthographe et en lexique) aux composantes de l'organisation textuelle ou du discours pour la littérature en particulier. La granularité du traitement dépend moins de l'objet disciplinaire que de l'objet d'étude. Ainsi le n° 57 sur l'écriture regroupe-t-il toutes sortes de grain d'analyse, selon que les études s'intéressent par exemple aux opérations scripturales ou à la cohérence des temps dans le texte. Enfin, des recherches (notamment en lexique) portent sur les trois niveaux de traitement.

Les études sont majoritairement mixtes, alliant analyse qualitative et données quantitatives. Viennent ensuite les études qualitatives, tandis que les études uniquement quantitatives sont rares. Ce choix peut en partie s'expliquer par les moyens financiers et les compétences des chercheurs disponibles. Quantifier suppose de transformer des sources (discours ou fragments de discours) en données numériques, ce qui n'est pas toujours pertinent selon l'objectif de la recherche. Par exemple, le n° 62 sur la littérature comporte quasi exclusivement des études qualitatives. Si l'étude quantitative permet d'objectiver des résultats, de les généraliser, l'intérêt d'une approche qualitative est de donner à voir la singularité des pratiques du côté des enseignants et des élèves, de comprendre leur complexité, tout en dégageant des éléments de typicité (Elalouf, 2011). Cependant, au-delà du facteur « objet d'étude » (les deux études quantitatives dans notre corpus sont du côté de l'orthographe et du lexique), ce choix peut aussi dépendre de moyens financiers et humains alloués aux équipes de recherche (accès et maîtrise d'outils numériques et statistiques), eux-mêmes soumis à des enjeux politiques qui échappent aux chercheurs.

3.3. Objets explorés et objectifs visés

S'agissant des objets traités, un grand nombre d'articles porte sur la relation entre activité des enseignants ou dispositifs et activités des élèves ou apprentissages (18/39).

C'est le cas particulièrement en orthographe et en lexique (7/10). Une dizaine d'articles porte sur l'activité des élèves, notamment en didactique de l'écriture (7/10). Trois sont consacrés à l'activité enseignante (tous en littérature), sept aux représentations des acteurs (dans tous les domaines, sauf en lexique). L'objet de la recherche est donc bien différent d'une discipline à une autre, mais, sans surprise, il est une fois encore lié à l'effet « appel ». Le n° 60 « Enseigner l'orthographe : quelles pratiques efficaces » oriente vers une analyse conjointe des pratiques enseignantes et des effets d'apprentissage, par exemple.

Les recherches herméneutiques sont les plus importantes (16/39), viennent ensuite les recherches praxéologiques (13/39), puis nomothétiques (10/39). Chacun des numéros du corpus propose des articles centrés sur deux dominantes : recherches nomothétiques et herméneutiques en didactique de la littérature ; recherches herméneutiques et praxéologiques en didactique de l'écriture et du lexique ; recherches praxéologiques et nomothétiques en didactique de l'orthographe. Cependant, l'énoncé des résultats s'accompagne souvent d'une ouverture sur un autre type de recherche que celle entreprise.

Il nous faudrait un corpus plus important pour savoir si ces constats relèvent d'un effet « appel » ou d'un effet « discipline ».

Conclusion

En didactique du français, comme dans tous les domaines, un résultat est un savoir produit et déclaré, provisoirement stabilisé. Les résultats de notre propre recherche sont à manipuler avec précaution. Notre enquête nous permet de distinguer de nettes différences entre les sous-disciplines du français sur le plan discursif qui correspondent à des logiques d'affichage différentes. Quant aux méthodologies, aux objets et aux objectifs des recherches, les différences observées d'un numéro à l'autre sont peut-être autant liées aux effets des appels qu'aux types de recherches effectivement engagées dans chaque sous-domaine. Ainsi, « il apparaît parfois ambitieux de prétendre établir un résultat en didactique » (Johsua, 1996, cité par Reuter et al, 2021 : 154).

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Barbier, J.-M. (2020). Analyser la recherche comme une action. *Carnets de recherche sur la formation*. <https://crf.hypotheses.org/816>.
- Bronckart, J.-P. (2007). Les décisions discursives dans le processus de recherche. *La Lettre de l'AIRDF*, 40, 28-31.

- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Delcambre, I. (2021). Comment se décline l'écrit dans les différentes disciplines ? Dans C. Scheepers, *Former à l'écrit former par l'écrit dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Daunay, B. et Dufays, J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La lettre de l'AIRDF*, 40, 8-13.
- Dufays, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux*, 51-52. 7-29.
- Dufays, J.-L., Brunel, M., Émery-Bruneau, J., Barthélemy, M., Capt, V., Brun-Lacour, I., Florey, S. et Lépine, M. (2020). Quelle progression des compétences interprétatives des élèves de 12 à 15 ans et quelle prise en compte par leurs enseignants ? *Pratiques*, 187-188.
- Elalouf, M.-L. (2011). Constitution de corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle ? *Pratiques*, 149-150, 56-70.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2007). Méthodologies de recherche en didactique de la grammaire. *La lettre de l'AIRDF*, 40. 13-19.
- Perrin-Glorian, M.-J. et Reuter, Y. (dir.) (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Presses universitaires du Septentrion, 2006.
- Plane, S. et Rinck, F. (2021). La place de la vulgarisation dans la culture professionnelle des enseignants. *Repères*, 63.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C. et Lahanier-Reuter, D. (2021). *Méthodes de recherche. Traité des didactiques*. De Boeck.
- Rinck, F. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. *Revue d'anthropologie des connaissances*. DOI : <https://doi.org/10.3917/rac.011.0427>.
- Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. Dans B. Daunay et J.-L. Dufays, *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. De Boeck.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- Sprenger-Charolles, L., Lazure, R., Gagné, G. et Ropé, F. (1987). Propositions pour une typologie de recherches. *Perspectives documentaires en science de l'éducation*, 11, 49-71.

Sur les traces du concept de *circulation des savoirs* dans la recherche en didactique

Sonya Florey et Roxane Gagnon

« Ce n'est pas le doute qui rend fou : c'est la certitude. »
F. Nietzsche, *Ecce homo*, 1888

Dans le cadre d'une recherche en didactique, il est difficile d'envisager un résultat de recherche, sans entrevoir la signification de ce résultat en termes de gains pour la formation ou pour l'enseignement. En effet, la recherche et le terrain entretiennent un lien inéluctable au sein du champ de la didactique ou de celui plus vaste des sciences de l'éducation (Garcia-Debanc, 2008 ; Schneuwly, 2014). Interrogée au sujet de l'amélioration de la recherche en sciences de l'éducation, l'anthropologue Margaret Eisenhart pose de manière claire la nécessité d'une validation à la fois scientifique et pratique :

In education, research must be practically relevant as well as scientifically proficient. The most elegant, sophisticated research designs can easily lead to naught if the results cannot be understood by practitioners, are not relevant to practice, or cannot be put into practice. (2005 : 57)

À propos de l'analyse des situations scolaires, la didacticienne Élisabeth Nonnon soulignait déjà en 1990 la nécessité d'interroger les rapports qui existent entre, d'un côté, les modèles théoriques construits pour rendre compte de la pratique enseignante et, de l'autre, la réalité de cette pratique et les enjeux de son fonctionnement. Depuis les années 1970, pour « se rapprocher du terrain », beaucoup de chercheur·e·s en didactique se sont d'ailleurs tourné·e·s vers des dispositifs de recherche collaboratifs pour favoriser une dynamique de coopération entre enseignant·e·s et chercheur·e·s dans laquelle « chacun est connaisseur, avec un sens du jeu qui lui est propre » (Sensevy, 2001 : 680). Différents types de recherche ont été mis en place dans la foulée : recherche-action, ingénierie didactique, *design-experiment*, *design-based research*, *lesson studies* (Dolz et Lacelle, 2017). Parallèlement, dès les années 2000, des recherches descriptives à large échelle se sont multipliées en didactique afin de documenter les pratiques d'enseignement et de formation au plus près de la réalité (Schneuwly et Dolz, 2009 ; Dolz et Gagnon, 2018 ; Ronveaux et Schneuwly, 2018 ; Brunel *et al.*, 2023, sous presse).

Or, si l'on examine les usages que font les praticien·enne·s de la recherche en sciences de l'éducation et en didactique, le choc de la réalité survient. Les enseignant·e·s consomment peu de recherches en didactique : « les résultats des recherches en didactique semblent donc réservés aux didacticiens eux-mêmes qui les produisent, en vue de les réinvestir dans d'autres recherches » (Lenoir, 2000 : 193). Corollairement, les résultats des travaux de recherche ne conduiraient guère à faire évoluer les pratiques scolaires. C'est le constat sur lequel Chartrand et Lord débouchent à la suite de la recherche ELEF portant sur les pratiques d'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois du français au Québec :

Enfin, force est de constater que la recherche en didactique du français n'a pas eu un impact majeur sur l'état de cette discipline, ici. Est-ce à cause des lacunes dans la formation initiale et continue, des stratégies de diffusion, de l'incompatibilité des propositions émanant de ces recherches avec les « habitus » du corps enseignant ou avec les contours de la matrice disciplinaire ou les quatre à la fois ? (2013 : 532)

Pour Chevallard, ce faible réinvestissement des travaux de recherche peut être dû à la « tentation académique » qui porte les chercheur·e·s « à se penser en surplomb par rapport au monde social qu'ils étudient » et non de s'y positionner en tant qu'un autre type d'acteur·actrice (2010 : 9). La recherche ignorerait les questions vives des enseignant·e·s, les véritables besoins. Ou, pis encore, les chercheurs comprendraient les besoins des praticien·ne·s de manière erronée et feraient des interprétations infidèles aux situations problématiques observées dans la classe.

Surgit donc un paradoxe auquel tout·e chercheur·e en didactique ne peut rester indifférent·e. Comment favoriser l'intérêt, l'usage de la recherche par ceux·celles à qui elle se destine ? Comment faire circuler les savoirs d'une sphère à l'autre, d'un contexte à un autre ?

C'est donc par l'entremise de leur circulation du contexte de la recherche à celui de la formation ou de la classe que nous avons saisi la question des résultats en didactique du français. Examinant un corpus de 24 articles publiés en didactique du français entre 2015 et 2020, nous avons voulu répondre à deux questions.

1. Comment les chercheur·e·s en didactique du français conçoivent-ils-elles le concept de *circulation des savoirs* ?

Reprenant à notre compte la définition formulée par Daunay, Reuter et Schneuwly (2011), nous attribuons au terme de *concept* la définition suivante : un « syntagme fonctionnant comme [un] moyen théoriquement construit au sein de notre discipline, raisonnablement stable et opératoire, pour une appréhension du réel qu'elle vise à décrire, à expliquer ou à transformer » (p. 16). Il s'agit donc d'éprouver le statut conceptuel ou notionnel du terme de *circulation des savoirs*, sachant que c'est l'usage

d'une notion qui lui confère sa valeur conceptuelle (Daunay, Reuter et Schneuwly, 2011).

2. Quelles sont les conditions de *circulation des savoirs* identifiées par ces mêmes chercheur·e·s ?

Cette deuxième question en soulève d'autres en parallèle : quelles sont les traces tangibles d'une *circulation des savoirs* ? Sur quels indices les chercheur·e·s s'appuient-ils-elles pour dire qu'il y a eu *circulation des savoirs* ? Quels sont les arguments fournis à l'accompagnement de ces indices ?

1. Méthodologie : une analyse documentaire

Pour cerner le concept de *circulation des savoirs*, nous avons mené une analyse documentaire. Nous avons préanalysé le concept dans six revues : *Le Français Aujourd'hui*, *Repères*, *Pratiques*, *La Revue française de pédagogie*, *Éducation et Didactique* ainsi que la *Revue des Hautes Écoles Pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*. Inscrites dans le champ des sciences de l'éducation et de la didactique, ces revues se distinguent en fonction de leur lectorat et des disciplines couvertes : *Le Français Aujourd'hui*, *Repères* et *Pratiques* abordent des questions relatives à la langue ou aux textes. *Le Français aujourd'hui* a le lectorat le plus large : destinée à tous « les passionnés de l'enseignement », elle vise à « alimenter la réflexion » et à « ouvrir des échanges critiques (...) dans les domaines de la linguistique, de la poésie, de la littérature de jeunesse, de l'actualité éducative et de l'histoire de l'enseignement »¹. Les revues *Repères* et *Pratiques* publient des contributions inscrites dans le champ de la didactique du français langue première, mais aussi des recherches relevant de la didactique des autres disciplines, des autres langues, de la linguistique, de la psycholinguistique et de la sociolinguistique ainsi que des sciences de l'éducation, etc. Si la revue *Repères* s'adresse avant tout à un lectorat de chercheurs, la revue *Pratiques*, issue du milieu de la pratique, se veut aussi être un lieu d'échanges et de confrontation entre les professionnels de l'éducation. Les trois autres revues couvrent des thématiques plus larges et variées. *La Revue française de pédagogie* aborde les questions relatives à l'éducation, proposant une grande diversité d'approches et de disciplines. La revue *Éducation et Didactique* a la particularité de publier des contributions provenant de différentes didactiques, dont certaines consacrées expressément à une approche comparatiste, et des contributions portant sur des faits d'éducation et de formation qui émanent des sciences de l'éducation, mais aussi de la philosophie, de la sociologie, de la psychologie et de la linguistique². Seule revue helvétique, la *Revue des Hautes Écoles Pédagogiques et institutions assimilées*

¹ Nous reproduisons ici des extraits du site de la revue, récupérés à l'adresse suivante : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui.htm?contenu=apropos>.

² Ces informations ont été également reprises de la présentation du site Internet de la revue, <https://journals.openedition.org/educationdidactique/>.

de Suisse romande et du Tessin nous intéressait particulièrement, comme elle sert de plateforme d'échanges entre la communauté des enseignants, des formateurs et la communauté scientifique.

La pluralité des ancrages épistémologiques et des destinataires des publications nous semble constituer un contrepoint qui enrichit les résultats issus de la recherche scientifique en didactique du français. Cinq des revues retenues (*Éducation et Didactique*, *Repères*, *Pratiques*, *Revue française de pédagogie*, *Le Français Aujourd'hui*) ont été classées par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, reconnaissant ainsi la « scientificité de leur projet éditorial » (Dias-Chiaruttini et alii, 2021, 93). La revue suisse fonctionne selon un principe d'arbitrage en double aveugle. On peut donc supposer que ces publications accueillent des textes qui documentent éventuellement la *circulation des savoirs* en se fondant sur des indices reconnus par la communauté de recherche.

Cette préanalyse conceptuelle nous a permis de définir, de délimiter, le corpus, c'est-à-dire le recueil de documents spécifiques sur lesquels allait prendre appui l'analyse en tant que telle et qui permettraient de répondre aux interrogations de la problématique. Grâce à une recherche par mots à l'aide d'ADOBE ACROBAT®, nous avons retenu les articles où les concepts de « circulation des savoirs », « circulation des concepts », « circulation des connaissances » étaient nommés explicitement, peu importe le nombre d'occurrences du concept. Nous avons aussi conservé les textes où le terme « circulation » apparaissait dans le titre, les mots-clés ou le résumé de l'article. Nous avons ainsi constitué un corpus de 24 articles issus de ces 6 revues scientifiques, parus entre 2015-2020 :

TABLEAU 1. CORPUS D'ARTICLES ANALYSÉS

Revue *Éducation et didactique*

1. Daguzon, M. et Marlot, C. (2019). Co-enseignement et ingénierie coopérative : les conditions d'un développement professionnel. *Éducation et didactique*, 2 (2), 9-30. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3938>.
2. Monod-Ansaldi, R., Vincent, C. et Aldon, G. (2019). Objets frontières et brokering dans les négociations en recherche orientée par la conception, *Éducation et didactique*, 13-2, 61-84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.4074>.

Le Français aujourd'hui

3. Cadet, L. et Lavieu-Gwozdz, B. (2019). Former à et par la recherche : quels objectifs, quels dilemmes, quels dispositifs ? *Le français aujourd'hui*, 1 (1), 5-16. <https://doi.org/10.3917/lfa.204.0007>.
4. Colin, D. et Dolignier, C. (2019). Le mémoire d'initiation à la recherche en formation d'enseignants de lettres: Entre posture de praticien et positionnement scientifique. *Le français aujourd'hui*, 204, 37-50. <https://doi.org/10.3917/lfa.204.0039>.
5. Delarue-Breton, C. et Crinon, J. (2015). De l'usage des concepts dans les mémoires de master des futurs enseignants. *Le français aujourd'hui*, 188, 79- 88.

6. Elalouf, M. et Taddéi, É. (2019). Le mémoire de master MEEF 1 : un analyseur de la formation des professeurs des écoles ?. *Le français aujourd'hui*, 1 (1), 69-80. <https://doi.org/10.3917/lfa.204.0069>.
7. El Gousairi, A. (2019). Recherche et formation en didactique du français à l'université marocaine: Tensions, obstacles et problèmes de posture. *Le français aujourd'hui*, 1 (1), 81-96. <https://doi.org/10.3917/lfa.204.0081>.
8. Harlé, I. (2019). Interroger les contenus d'enseignement pour «fabriquer de l'enseignant» : De l'usage du concept de «configuration disciplinaire» en formation. *Le français aujourd'hui*, 1 (1), 139-148. <https://doi.org/10.3917/lfa.204.0139>.
9. Sayac, N. (2019). Mieux former à et par la recherche : retour d'enquête sur un dispositif expérimental en master MEEF 1^{er} degré. *Le français aujourd'hui*, 1 (1), 97-110. <https://doi.org/10.3917/lfa.204.0099>.
10. Tailhandier, S. (2019). Pratiques de lecture littéraire et formation initiale : quels enjeux, quelles modalités ? *Le français aujourd'hui*, 1 (1), 125-137. <https://doi.org/10.3917/lfa.204.0125>.

Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

11. Clivaz, L., Duperret, J., Lescuyer, H. et Vassant, M. (2015). Dépasser les obstacles en situation d'apprentissage : projet d'un dispositif de formation continue pour formateurs en formation professionnelle. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 18, 101-123.
12. Gagnon, R. (2015). Quelques éléments de réflexion autour de la double triangulation dans la compréhension de pratiques en formation et en classes de langue. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 18, 125-141.
13. Brière, F. (2020). Les gestes didactiques de métier : un outil d'analyse de la circulation des savoirs entre sphères de l'enseignement et de la formation. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 26, 75-92.
14. Marlot, C. (2020). La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation ; Éditorial. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 26, 7-14.
15. Boivin-Delpieu, G. (2020). Mobilisation et circulation des savoirs scientifiques issus de la recherche en didactique dans un module de formation destiné à des professeurs des écoles stagiaires. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 26, 113-127.
16. Gruson, B. et Le Hénaff, C. (2020). Conditions et modalités de circulation des concepts et méthodes de la recherche en didactique des langues et cultures. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 26, 185-202.
17. Hernandez, S. et Ducrey Monnier, M. (2020). «Je n'utilise pas la théorie dans ma pratique de tous les jours». Échanges entre praticiens formateurs et enseignants HEP autour de concepts théoriques issus des didactiques. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 26, 17-36.
18. Marlot, C. et Roy, P. (2020). La Communauté Discursive de Pratiques : un dispositif de conception coopérative de ressources didactiques orienté par la pratique. *Formation*

et Pratiques d'Enseignement en Questions - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 26, 163-183.

19. Penneman, J. (2020). Entre formation et accompagnement des enseignants: conditions d'appropriation des savoirs didactiques et effets sur les acteurs. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 26, 129-161.

Revue française de pédagogie

20. Cardon-Quint, C. et D'Enfert, R. (2017). L'histoire des disciplines : un champ de recherche en mutation. *Revue française de pédagogie*, 199, 5-22. <https://doi.org/10.4000/rfp.6001>.
21. Gaussel, M., Gibert, A.-F., Joubaire, C. et Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue française de pédagogie*, 201, 35-39. <https://doi.org/10.4000/rfp.7194>.
22. Monod-Ansaldi, R., Prieur, M., Joseph, B., Meslin, B., Lermigeaux-Sarrade, I. et Thiboud, S. (2017). Les fonctions de passeur à l'épreuve de l'expérimentation au sein de l'institut Carnot de l'Éducation. *Revue française de pédagogie*, 201, 61-70. <https://doi.org/10.4000/rfp.7242>.
23. Mons, N. (2018). Interactions recherche-communauté éducative : les concepts de forum de politiques publiques, ideational broker et évaluation participative à l'épreuve des faits. *Revue française de pédagogie*, 202, 19-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.7422>.

Pratiques. Linguistique, littérature, didactique

24. Louichon, B. et Perrin-Doucey, A. (2020). Le sujet lecteur en formation d'enseignant-e-s. *Pratiques*, 187-188. <http://journals.openedition.org/pratiques/8932>.

À partir de ce corpus, nous avons recensé les occurrences en identifiant leur contexte et leur cotexte. Il s'agissait de décrire le terme de *circulation des savoirs* en prenant en compte l'ensemble des objets ou des situations de référence qu'elle désigne dans les textes. Nous avons aussi examiné le cotexte de l'expression afin de cerner les marques ou constructions utilisées par les chercheur-e-s pour argumenter en faveur de la présence (ou de l'absence) d'une *circulation des savoirs*. Après cette phase de codage, une phase d'interprétation a permis d'en arriver à une définition par compréhension du concept, qui nous permet, *in fine*, de lister les conditions favorisant ou non une *circulation des savoirs* telles qu'elles se dégagent des 24 articles.

2. Les conditions d'une *circulation des savoirs* : que disent les travaux ?

Nous répondons de manière succincte à la première question de recherche – *Comment les chercheur-e-s en didactique du français conçoivent-ils-elles le concept de circulation des savoirs ?* – et renvoyons le-la lecteur-trice intéressé-e à une publication récente où nous l'avons développée davantage (Florey et Gagnon, sous presse). À la suite de l'esquisse de ce cadre initial, nous traitons le deuxième groupe de questions de recherche – *Quelles sont les conditions de circulation des savoirs identifiées par*

ces mêmes chercheur·e·s ? Quelles sont les traces tangibles d'une circulation des savoirs ? Sur quels indices s'appuient-ils·elles pour dire qu'il y a eu circulation des savoirs ? Répondre à ces interrogations suppose de présenter brièvement les contextes principaux favorisant la *circulation des savoirs*, documentés dans les articles de notre corpus. Agissant tant sur l'appréhension d'un résultat de recherche que sur sa formulation, ces contextes sont tous, et à divers niveaux, articulés avec la formation : continue, dans le cas de projets de recherche collaboratifs dont la méthodologie implique d'installer un « espace interprétatif partagé » (Bednarz, 2013) ; initiale, dans le cadre d'un séminaire de recherche ou de la rédaction d'un mémoire de fin d'études.

2.1. Circulation de savoirs : définitions

Notre analyse du corpus de 24 articles donne à voir un concept diffus, mais fédérateur, qui s'inscrit dans des réseaux conceptuels reflétant des significations différentes. Les référents au concept tendent plus vers son abstraction que son opérationnalisation. Le concept de circulation de savoirs, de connaissances ou de concepts est convoqué pour alimenter l'argumentaire des chercheur·e·s autour des quatre thèses suivantes.

- La *circulation des savoirs* agit comme une condition de partage des savoirs, elle permet de lutter contre une logique ascendante et de repenser les phénomènes de transposition didactique du contexte de la recherche au contexte de la formation ou de la classe.
- La *circulation des savoirs* est rendue possible grâce à l'instauration d'une ingénierie de recherche (recherche de type développement, coopératif ou design) qui favorise la diffusion des travaux.
- La *circulation des savoirs* relève des caractéristiques des dispositifs de formation et de recherche et se transmet par l'intermédiaire d'objets frontières ou bifaces (Monod-Ansaldi *et al.*, 2019 ; Daguzon et Marlot, 2019) qui à la fois font écho pour les chercheur·e·s à un concept didactique et pour les enseignant·e·s à une situation de classe. La définition de ces objets revient aux chercheur·e·s.
- La *circulation des savoirs* exige la création de communautés discursives qui partagent une culture commune ; elle se met en place dans des espaces interprétatifs partagés ou communs (Daguzon et Marlot, 2019 ; Rayou, 2008), par le biais de verbalisations. Le développement d'une posture d'analyse chez les enseignant·e·s est souvent pensé à travers l'expérimentation de dispositifs, puis de l'examen critique des enjeux des dites expérimentations et de la production d'un discours sur. Ces espaces de négociation mettent en lumière des tensions, qui favorisent l'évolution de l'objet de recherche ou de formation (Gagnon, 2015 ; Pennemann, 2020 ; Marlot et Roy, 2020).

Communes aux contextes de la recherche, de la formation et de la classe, ces conditions sont pointées par les chercheur·e·s, bien souvent formateur·rice·s, comme des

leviers favorisant la *circulation des savoirs* et nourrissant l'art de l'«intéressement» (Rayou, 2008 ; Akrich, Callon et Latour, 1991).

2.2. Traces d'une circulation des savoirs

Comment la *circulation des savoirs* est-elle observée, évaluée et documentée par les différentes équipes de recherche ? Rappelons à la suite de Halté que la didactique vise à influencer et à transformer les pratiques d'enseignement et qu'en cela, elle est une «discipline d'argumentation» (1992 : 18). Or une argumentation peut certes apparaître convaincante, contribuer à valider un propos, ou encore susciter l'adhésion ; mais peut-elle démontrer, voire prouver – en l'occurrence qu'une *circulation des savoirs* a véritablement eu lieu ? Si l'on en croit Daunay et Reuter (2008), les recherches de type praxéologiques, qui forment une majorité de notre corpus d'étude, présentent des expérimentations empiriques de propositions théoriques non contraintes au régime de la preuve. Ce constat suggère qu'un résultat serait défini par la force du discours argumentatif qui accompagne les indices observés. Les articles de notre corpus concourent alors à interroger la nature de la scientificité de la didactique du français.

2.3. Deux types de traces

Si la didactique est une discipline qui travaille notamment le matériau langagier, le discours, dans le but de convaincre – par exemple, que certains choix enseignants sont plus efficaces que d'autres – on ne sera pas surpris·e·s que notre analyse ait prioritairement identifié des traces langagières permettant à l'équipe de recherche de se positionner sur l'atteinte ou non des objectifs, sur la qualité de la *circulation des savoirs*. Nous présentons ci-dessous les éléments d'objectivation et de validation que se donnent les chercheur·e·s pour affirmer qu'une *circulation des savoirs* a eu lieu. La catégorie la plus fortement représentée est celle des indices discursifs, autrement dit des traces langagières qui sont collectées dans les contextes suivants.

- Dans des interactions entre enseignant·e·s et chercheur·e·s, lors de séances de formation ou d'accompagnement, où sont pointés le vocabulaire utilisé par les enseignant·e·s (Gruson et Le Hénaff, 2019) ou encore la formulation des apports et des obstacles dans l'expérimentation d'un dispositif (Gagnon 2015).
- Dans des questionnaires, remplis par les enseignant·e·s participant au projet, qui documentent leur représentation sur leur degré d'appropriation des concepts (Penneman, 2020) ou sur l'utilité de la recherche dans la formation à l'enseignement, tout au long d'un séminaire consacré à la recherche (Sayac, 2019). L'approche peut privilégier des questions directes, focalisées sur les savoirs objets de formation, ou des questions indirectes, dont les chercheur·e·s retirent un matériau à interpréter.
- Dans des entretiens semi-dirigés, qui cernent les acquisitions des enseignant·e·s sur des savoirs et sur leur mise en œuvre dans les classes (Penneman, 2020).

- Dans des textes rédigés par les enseignant·e·s : le mémoire de fin d'études constitue un espace d'observation privilégié, car les chercheur·e·s peuvent autant examiner les citations de concepts ou de terminologie issus de la recherche, que la modalité de citation, triplement définie. Colin et Dolignier identifient trois modes selon lesquels les étudiant·e·s convoquent des apports issus de la recherche. Le mode « concurrentiel » met en relation directe la recherche en didactique et le développement de savoirs immédiatement pertinents et mobilisables pour l'enseignement : dans cette perspective, la didactique est responsable de fournir des idées et des exemples pour inspirer des pratiques. Les étudiant·e·s qui mobilisent le mode « alternatif » utilisent la recherche afin de mettre à distance leur propre pratique, la décrire ou l'expliquer. Enfin, le mode « réconcilié » conduit les étudiant·e·s à s'approprier et à interpréter le sens de la recherche qui est initialement produite dans une visée d'approfondissement de leurs connaissances (Colin et Dolignier, 2019).
- Dans du matériel créé par les enseignant·e·s, où la trace de savoirs travaillés en formation est recherchée dans l'institutionnalisation des savoirs (Gagnon, 2015), dans la mise en évidence d'une dimension de l'objet dans un document créé à l'intention de l'élève, ou encore dans le processus de recontextualisation-décontextualisation, marquant le passage du savoir émergent à un savoir transférable et durable (Penneman, 2020).

Nous avons catégorisé un second type de traces, quantitativement moins mobilisé par les chercheur·e·s, pour attester de la *circulation des savoirs* dans le cadre d'un projet de recherche articulé à une formation : les pratiques enseignantes. D'une part, les chercheur·e·s s'intéressent aux objets mis en œuvre dans les pratiques, car ces dernières témoignent d'une appropriation et d'une transposition des objets de formation, et, d'autre part, au matériel créé par les enseignant·e·s qui portent les traces des objets de savoir abordés en formation. Par exemple, la présence d'un objet d'enseignement dans une préparation de leçon qui se rattache au savoir travaillé en collaboration est régulièrement retenue comme un indice de circulation convaincant.

Relevons que ces indices issus des pratiques d'enseignement font régulièrement l'objet d'un croisement avec d'autres types d'indices. Par exemple, dans un cas, les synopsis de leçons sont analysés parallèlement à des entretiens d'autoconfrontation (Brière, 2020). Dans une autre situation, l'analyse des pratiques d'enseignement est mise en perspective avec le contexte de formation global privilégié : un séminaire de recherche, qui a fait la part belle aux interactions entre enseignant·e·s en formation et à un possible espace d'échange critique (Tailhandier, 2019).

Ces traces, également, peuvent être soumises à une variété d'interprétations. Dans la quête de matérialisation des indices, les modalités sont plurielles : elles peuvent autant considérer comme une preuve de la *circulation des savoirs* la seule mention d'un objet de savoir dans une préparation de leçon collectée indépendamment de tout autre élément signifiant, que l'insertion du même objet de savoir au sein d'une séquence

d'enseignement, où d'autres indices suggèrent un lien fort avec les visées d'enseignement et d'apprentissage.

3. Discussion

Notre article a considéré la *circulation des savoirs* comme le produit d'un résultat, résonant tant chez les chercheur·e·s en didactique que chez les enseignant·e·s. Cette double appropriation n'est pas sans rappeler une des caractéristiques définies par Joshua (1996) qui s'est intéressé au « résultat » en didactique des mathématiques : un énoncé suscitant l'adhésion de la communauté qui l'a produit et du public qui le considère comme une connaissance, une assertion non contestée. À cet élément constitutif, Joshua ajoute deux autres : une possibilité de maîtrise de la prédictibilité du phénomène didactique en question, ainsi que la capacité à détacher un résultat du cadre où il a été produit. Cette définition interroge ce qui est considéré comme un produit de la *circulation des savoirs* dans les textes analysés pour cet article : si les deux premiers éléments esquissés par Joshua semblent acquis, le dernier invite à suspendre notre jugement, car le contexte de formation et de recherche est présenté comme solidaire du processus de *circulation des savoirs*. Au-delà de l'adéquation fine entre les accomplissements auxquels parviennent les chercheur·e·s et les caractéristiques définies par Joshua, il ne paraît pas insane d'affirmer que les éléments jugés favorables à la *circulation des savoirs* dépendent de la manière d'identifier cette dernière et de la donner à voir. Cette « énonciation » de la *circulation des savoirs* soulève des défis sur le plan de l'opérationnalisation méthodologique, défis qui peuvent affecter la postérité de ce qu'on peut désigner au terme de notre analyse comme un *concept*, au vu de son usage par la communauté de recherche, certes pluriel, mais solidement ancré.

3.1. Un défi méthodologique

Au-delà des catégories esquissées ci-dessus, les traces considérées ont en commun de se rejoindre dans une recherche d'objectivation : dans une majorité d'articles, les chercheur·e·s examinent les signes témoignant qu'un objet de savoir travaillé dans le projet de recherche collaboratif a été mobilisé dans les pratiques d'enseignement. Or, nous constatons que les critères que définissent les chercheur·e·s sont d'ampleur et de qualification diverses. En effet, pour certaines équipes de recherche, la seule évocation d'un concept qui a constitué un objet de formation permet d'attester qu'une *circulation de savoirs* a été réalisée. Dans d'autres travaux, c'est une articulation fine entre le concept mobilisé et la description d'une situation de classe qui témoigne d'une *circulation des savoirs* entre les chercheur·e·s et les enseignant·e·s. Ainsi, l'échelle que se donnent les chercheur·e·s pour déterminer la qualité de la *circulation des savoirs* est plurielle, ou pour le dire autrement, elle semble soumise à (re)définition selon le contexte de formation. Simultanément, le degré d'explicitation des indices que se donnent les équipes de recherche fait également l'objet d'une grande variation, au point qu'on peut se demander si nommer un concept étudié en formation continue

dans un entretien semi-dirigé dit autre chose... qu'un concept étudié en formation continue a été nommé dans un entretien³. Il s'agirait de pouvoir contextualiser les mentions des savoirs, quel que soit leur milieu d'apparition (entretiens, réponses à un questionnaire en ligne, mémoire de fin d'études, préparation de séquence d'enseignement...) et de les croiser avec d'autres types d'indices, afin de fonder la manière dont on valide, analyse et interprète les indices sur des références qui feraient consensus. Mais les formes et les formats actuels d'articles scientifiques permettent-ils cela ?

3.2. Un processus qui se déploie sur un temps long

De l'analyse de notre corpus émerge un autre impensé qui concerne la pérennisation de la *circulation des savoirs*, son inscription dans un temps long. En effet, si les auteurs·autrices se donnent un système de collecte d'indices attestant d'une éventuelle *circulation des savoirs*, peu de projets évoquent l'idée de collecter de nouvelles traces, à moyen ou à long terme. Évidemment, une impossibilité logistique semble expliquer cette absence : certains projets sont subventionnés sur un temps limité, ou dans d'autres projets encore, il est difficile de rassembler la même cohorte d'enseignant·e·s pour collecter des données comparables. Pourtant, les effets de la *circulation des savoirs* pourraient se lire au travers de la sédimentation de pratiques issues du dispositif de formation et de recherche (Florey et Emery-Bruneau, 2022). D'où la nécessité d'interroger la durée de la collaboration entre les chercheur·e·s et les enseignant·e·s. À travers cette évocation, on constate la tension existant entre deux types de temporalités, celle de la recherche et celle de l'enseignement.

Un des articles de notre corpus se déploie dans un temps plus long : Louichon et Perrin-Doucey (2020) s'intéressent au concept de sujet-lecteur et à la circulation de ce dernier entre trois espaces : celui de la recherche, celui de la formation des enseignant·e·s et celui de la classe. Les autrices constatent que si le concept a été diffusé, il a également été dilué : les enseignant·e·s nomment ainsi sujet-lecteur une réalité différente de celle définie par les chercheur·e·s. Ainsi, lorsqu'on traite de l'utilisation de savoirs en didactique par un ensemble d'acteurs·actrices, il s'agit de considérer que le savoir originellement défini et transmis vit inéluctablement des réappropriations et des métamorphoses : la circulation implique de manière inhérente une évolution.

3.3. Qui tient la lanterne ?

L'analyse des articles de notre corpus montre que ce sont les chercheur·e·s qui «tiennent la lanterne» (Ligozat et Marlot, 2016), aux différentes étapes du projet : design, expérimentation et constats finaux. Plus encore, une majorité d'articles consignent les transformations que le processus de formation et de recherche a

³ Cette interrogation sur le potentiel signifiant d'un objet mentionné ouvre par homologie une réflexion autour de notre propre démarche, qui se construit sur une collecte de désignations, à partir desquelles nous élaborons un discours interprétatif. La validité de notre analyse doit ainsi être interrogée et éprouvée par une récurrence de situations singulières similaires.

occasionnées chez les enseignant·e·s, mais peu d'entre eux thématisent les éventuels changements que le même processus a provoqués chez les chercheur·e·s. Lorsqu'on la consigne dans le format de l'article scientifique, la *circulation des savoirs* semble unilatérale. Autres oubliés des articles de notre corpus : les élèves, et la place à leur accorder dans la dynamique de la *circulation des savoirs*. Pourtant, Halté montre que la didactique s'est historiquement constituée dans la lutte contre l'échec scolaire (1992) : commenter l'influence de la *circulation des savoirs* sur les apprentissages des élèves semble ainsi pertinent.

3.4. S'émanciper d'un discours en surplomb

La question de la *circulation des savoirs* ne saurait être séparée des enjeux de sa recevabilité chez les enseignant·e·s, mais également dans la communauté des chercheur·e·s. On peut légitimement se demander si la didactique du français, récemment allégée des débats entourant sa constitution en discipline académique et scientifique (Schneuwly, 2014), ne favorise pas cette prééminence des chercheur·e·s, car c'est (aussi) sur la reconnaissance de ses recherches qu'elle construit sa propre reconnaissance dans le champ. Un des effets du statut et de l'histoire de la discipline est de produire un appareillage conceptuel fort. Certes, la création de ce vocabulaire spécialisé est en partie liée aux règles tacites qui organisent la vie académique et qui requièrent de pouvoir nommer et désigner la nouveauté. Mais la recension des textes réalisée nous encourage à conserver un équilibre entre l'enrichissement conceptuel et l'accessibilité, voire la lisibilité des travaux de recherche. La *circulation des savoirs* requiert une condition liminaire, thématisée dans un des articles dans notre corpus (Gruson et Le Hénaff, 2020) : que la langue utilisée soit commune aux acteurs·actrices qui collaborent, sous peine de nourrir et de perpétuer ce que Chauvier (2014) nomme des « fictions théoriques », des « modèles conceptuels surplombants, plaqués sur le vécu de chacun au point de rendre celui-ci inexprimable » (p.25, cité par Gruson et Le Hénaff, 2020 : 188). Or, comme le rappellent Plane et Rinck (2021), vulgariser implique une attention particulière à la mise en discours des savoirs concernés. Résultat d'une « traduction » (Löffler-Laurian, 1984, cité par Plane et Rinck, 2021), la vulgarisation invite à redéfinir la notion de *circulation des savoirs didactiques*, acceptant comme une donnée constitutive l'évolution des concepts didactiques, à mesure que les groupes d'acteur·rice·s s'en emparent, les expérimentent et les manipulent. La vulgarisation, à ce titre, est l'une des pistes pour favoriser la *circulation des savoirs*, qu'il nous semble essentiel de développer.

Bibliographie

- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (1991). L'art de l'intéressement. Dans D. Vinck (dir.), *Gestion de la recherche : nouveaux problèmes, nouveaux outils* (p. 27-52). De Boeck.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. L'Harmattan.
- Brunel, M., Dufays, J.-L., Émery-Bruneau, J. et Florey, S. (dir.) (2023, sous presse). *La progression en lecture au fil de la scolarité : une recherche internationale*.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, 168, 86–88.
- Chauvier, E. (2014). *Les mots sans les choses*. Allia.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation et didactique*, 4-1. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.771>.
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, 137-138. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1152>.
- Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. (2011). L'interrogation des concepts et des méthodes en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 13-31). Presses universitaires de Namur.
- Dias-Chiaruttini, A., David, J., Halté, A. et Plane, S. (2021). Les revues de didactique du français : espaces et outils de réflexion, d'actualisation et de structuration d'un champ de recherche. *Recherches en Didactiques*, 31, 91-112.
- Dolz, J. et Lacelle, N. (2017). L'innovation en didactique : de la conception à l'évaluation des dispositifs. *La Lettre de l'AIRDF*, 62, 5-9.
- Dolz-Mestre, J. et Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Presses universitaires du Septentrion.
- Eisenhart, M. (2005). Science Plus: A Response to the Responses to Scientific Research in Education. *Teachers College Record*, 107 (1), 52–58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00456.x>.
- Florey, S. et Émery-Bruneau, J. (2022, soumis). Innover en didactique de la poésie : quelle pérennité ? *Tréma, Innovations en lecture et en écriture littéraires. Questions et perspectives pour la recherche en didactique du français*, 59.
- Garcia-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques*, 137-138. <http://journals.openedition.org/pratiques/1151>.
- Garnier, B. (2008). Circulation des savoirs entre universitaires et pédagogues dans une situation d'accompagnement. *Recherche et formation*, 57, 115-128.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France.

- Horn, I.S. et Little, J.W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 181–217.
- Johsua, S. (1996). Qu'est-ce qu'un « résultat » en didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 16 (2), 196-220.
- Lenoir, Y. (2000). La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 22 (1), 177-222. <https://doi.org/10.25656/01:3743>.
- Levin, B. (2013). To Know is not Enough: Research Knowledge and its Use. *Review of Education*, 1/1, 2-31.
- Ligozat, F. et Marlot, C. (2016). Un espace interprétatif partagé entre l'enseignant et le didacticien est-il possible ? Développement de séquences d'enseignement scientifique à Genève et en France. Dans F. Ligozat, M. Charmillod et A. Muller (dir.). *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*. De Boeck Supérieur.
- Loffler-Laurian, A.-M. (1984). Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction. *Langue française*, 64, 109-125.
- Martinand, J.-L. (2002). Entretien avec É. Burguière. *Recherche et formation*, 40, 87-94.
- Morandi, F. (2004). Pragmatisme et pratiques en éducation. *Éduquer*, 6. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.318>.
- Morissette, J. (2012). Quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif. *Recherches qualitatives*, Hors-série 13, 5-19.
- Nietzsche, F. (1888/2012). *Ecce Homo. Comment on devient ce que l'on est*. Gallimard.
- Nonnon, É. (1990). Est-ce qu'on apprend en discutant ? Interaction maître-élèves en S.E.S. Dans F. François (dir.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (p. 147-212). Delachaux et Niestlé.
- Plane, S. et Rinck, F. (2021). Les discours de vulgarisation. De leur élaboration et leur circulation à leur place dans la culture professionnelle des enseignants. *Repères*, 63. <https://doi.org/10.4000/reperes.4089>.
- Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Peter Lang.
- Rayou, P. (2008). Sur les espaces d'intéressement. Entretien avec *Recherche et formation*, 58, 57-69.
- Ronveaux, Chr. et Schneuwly, B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinisation et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.

- Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique*, 1 (1), 13-22. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1860>.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudouin (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2001.01.0203>.

Apports et limites d'une recherche centripète et centrifuge

Isabelle de Peretti et Sylviane Ahr

La recherche PELAS (Pratiques Effectives de la Lecture selon des approches Analytiques dans le Secondaire) a été menée¹ par une équipe de chercheurs en didactique du français et de la littérature² ayant en charge la formation d'enseignants dans des régions de France aux profils contrastés et en Belgique. Cette recherche descriptive à visée herméneutique, réalisée en milieu écologique, répondait à un double enjeu : d'une part, identifier les lieux de transformation possible des pratiques d'enseignement pour l'adaptation de ces dernières à la société et à la culture de notre temps ; d'autre part, améliorer la formation des élèves lecteurs de littérature dans une perspective curriculaire. Ont donc été examinées des situations de classe effectives, les conceptions des professeurs et de leurs élèves en matière d'analyse des textes littéraires, les continuités et les ruptures dans cet enseignement et cet apprentissage à la liaison collège/lycée, les difficultés rencontrées respectivement par les enseignants et les lecteurs en formation. C'est en effet la connaissance de la réalité des classes qui peut conduire les chercheurs, les formateurs et les enseignants ainsi que les divers relais institutionnels à réfléchir conjointement aux modalités selon lesquelles certaines évolutions dans les pratiques d'enseignement sont susceptibles d'assurer une progression curriculaire efficace. Si les enjeux de cette recherche et le lectorat ciblé par la publication des résultats produits ont été clairement définis en amont de sa mise en œuvre, nous souhaitons interroger, dans cet article, les méthodologies mises en œuvre et les interprétations liées au cadre théorique commun ainsi qu'aux spécificités scientifiques et institutionnelles des différents chercheurs impliqués dans cette recherche. Celle-ci s'inscrit dans un double mouvement : centripète et centrifuge. Comme l'appel à communications du quinzième colloque de l'AIRDF, tenu en mai 2022 à Louvain-la-Neuve, le précise, les « recherches centripètes [...] consistent à creuser des sillons dans des directions préétablies, en réitérant les mêmes types d'expériences d'observation, d'analyse sur la base des mêmes catégories et dans le cadre des mêmes théories », alors que les « recherches centrifuges, peut-être plus rares, [...]

¹ Le protocole a été expérimenté en 2014/2015, les données collectées entre 2015 et 2017, puis traitées selon des perspectives diverses, ce dont rend compte notamment l'ouvrage Ahr et de Peretti (dir.) (2023). Des éléments de cette recherche ont également été présentés dans Plissonneau, Bazile et Boutevin (2017), Ahr et de Peretti (2020), Ahr et de Peretti (2021).

² L'équipe PELAS : S. Ahr, S. Bazile, C. Boutevin, M. Brunel, C. Couteaux, S. De Croix, I. de Peretti, F. Le Goff, P. Moinard, G. Plissonneau, C. Waszak.

visent au contraire à ouvrir les cadres et à rassembler au sein de nouveaux résultats des éléments à priori hétérogènes, voire disparates » (p. 3).

Après avoir précisé la méthode retenue pour la présente analyse réflexive, nous examinerons les intérêts et les limites des choix de recherche opérés, les uns selon un mouvement centripète, les autres selon un mouvement centrifuge, ce qui nous conduira à mettre au jour tant les apports que les points aveugles de cette recherche.

1. Une analyse réflexive : quelle méthode ?

La recherche PELAS est avant tout de nature « ascendante » dans la mesure où « différentes données [ont été] recueillies dans les classes pour mettre au jour des phénomènes transindividuels dont la connaissance peut guider l’intervention de l’enseignant ou du chercheur » (*ibid.*, p. 2) mais aussi du formateur, voire des différents agents de l’institution scolaire.

Alors que l’élaboration du protocole de recherche et l’analyse quantitative des données recueillies ont été réalisées selon un mouvement centripète, la mise en œuvre du protocole et les perspectives d’analyse qualitative retenues par les chercheurs relèvent d’une démarche à dominante centrifuge (Tableau 1).

TABLEAU 1. UN DOUBLE MOUVEMENT

Mouvement centripète	Mouvement centrifuge
L’objet de la recherche : l’approche analytique de la lecture des textes littéraires à la liaison collège/lycée	Les textes étudiés et les séances enregistrées laissés aux choix des enseignants
Protocole élaboré collectivement et testé en 2014/2015	Protocole mis en œuvre et données recueillies en 2015/2016 et 2016/2017
Étude quantitative des données réalisée selon un cadre théorique commun (didactique de la littérature)	Études qualitatives réalisées selon des focales choisies par les chercheurs (2018-2020)

L’analyse réflexive proposée ici s’appuie sur le croisement des réponses au questionnaire renseigné individuellement par les onze membres de l’équipe (Tableau 2). Les questions posées portent non seulement sur les choix opérés pour ce qui concerne l’objet et le protocole de la recherche ainsi que sur le traitement des données recueillies, mais également sur les résultats auxquels les analyses ont conduit.

TABLEAU 2. QUESTIONNAIRE RENSEIGNÉ PAR LES CHERCHEURS

Objet et protocole de recherche	Intérêts	Limites
L’exercice (approche analytique de la lecture des textes littéraires)		
Les paliers d’enseignement (3 ^e /2 ^e pour la France, 4 ^e /5 ^e pour la Belgique)		

Trois séances dans l'année (trois genres littéraires distincts)		
Le choix des textes étudiés laissé à l'enseignant		
Le choix des séances enregistrées laissé à l'enseignant		
Corpus : données recueillies et analysées	Intérêts	Limites
Questionnaires professeurs		
Questionnaires élèves		
Entretiens professeurs		
Entretiens élèves		
Documents du professeur		
Écrits des élèves		
Séances enregistrées		
Autres	Intérêts	Limites
Les focales retenues <u>collectivement</u> pour l'étude quantitative		
Les focales retenues <u>personnellement</u> pour les analyses qualitatives		
Le cadre institutionnel dans lequel le recueil des données (2015/2017) et les analyses (2018/2021) s'inscrivent		
Le champ de la didactique de la littérature dans lequel les analyses prennent place		
Apports de la recherche		
Points aveugles de la recherche		
Autres remarques		

Les différents items de ce questionnaire permettent d'interroger, au regard des enjeux de la recherche et des résultats produits, les méthodologies mises en œuvre et les interprétations liées au cadre théorique commun comme aux spécificités scientifiques et institutionnelles des chercheurs impliqués dans cette recherche.

Le double mouvement qui caractérise la recherche PELAS, analysé dans cet article, présente scientifiquement des intérêts manifestes mais aussi des limites, comme le mettent en évidence les questionnaires soumis aux chercheurs. Pour faciliter la lecture de ce bilan, même si les mouvements centripète et centrifuge sont présents dans les différentes dimensions de la recherche, nous présenterons successivement l'intérêt et les limites de chacun d'eux, pour les saisir ensuite dans leurs interactions.

2. Une recherche centripète : intérêts et limites ?

Dans cette partie, seront analysés l'objet de recherche, le corpus des données recueillies ainsi que leur traitement quantitatif, qui relèvent d'une démarche essentiellement centripète.

2.1. L'objet de la recherche

L'objet de la recherche PELAS est la modalité de lecture désignée dans les instructions officielles en France jusqu'en 2018 par le syntagme « lecture analytique » : cette approche des textes littéraires est étroitement liée aux autres activités de la discipline comme aux spécificités des épreuves certificatives (Diplôme National du Brevet pour la fin de collège – DNB – et Épreuves Anticipées de Français au lycée – EAF –). À ce titre, elle peut être considérée comme un exercice caractéristique de la discipline (Chervel, 2006), plus précisément comme un exercice « divergent » au regard de sa complexité et des différents objectifs visés (Denizot, 2015), à savoir la compréhension des textes littéraires et la formation personnelle du lecteur (Plissonneau *et al.*, 2017, p. 97). Cette modalité de lecture n'étant pas définie par ce syntagme en Belgique, l'équipe a choisi d'adopter les termes « d'approche analytique des textes littéraires » dans ses travaux. Au niveau curriculaire, c'est la charnière entre la dernière année de collège (élèves de 14/15 ans) et la première année de lycée (élèves de 15/16 ans) en France, qui a été retenue, correspondant au passage du 2^e au 3^e degré dans le secondaire de transition en Belgique.

La pertinence de ce choix est soulignée à de nombreuses reprises par les membres de l'équipe. L'approche analytique des textes littéraires est citée dans les questionnaires comme « exercice “phare” de la classe de français » : « omniprésent dans les classes »³, il est un « exercice qui questionne tous les autres (commentaire, épreuve du diplôme national du brevet) » et qui favorise la relation entre travail oral et travail écrit concernant l'étude des textes littéraires. C'est aussi sa position de carrefour sur le plan diachronique qui est soulignée : il s'agit d'un « exercice propre à la discipline du français inscrit dans une histoire », permettant d'approcher la façon dont les pratiques de lecture se construisent dans une histoire disciplinaire avec un « format [qui] est tout autant hérité que réfléchi dans les pratiques enseignantes », particulièrement en France. Cet exercice est donc susceptible « d'interroger le jeu des sédimentations/innovations et d'étudier les représentations en acte (de la lecture interprétative et de son enseignement) ». Comme le soulignent également les chercheurs, les définitions institutionnelles récentes, mettant l'accent sur la co-construction d'une interprétation raisonnée (notamment MEN, 2008, 2015-2018 et 2019), situent cet exercice au cœur des évolutions des modalités de la lecture littéraire, entre texte et lecteur. La notion de lecture littéraire, centrale dans le champ actuel de la didactique de la littérature (*cf.* notamment Dufays, 2006, 2017), est conçue comme un processus dialectique qui requiert implication et distanciation de la part des sujets lecteurs (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011), selon un modèle alternatif ou progressif. L'importance de l'implication du lecteur dans le processus d'acculturation de l'élève y est mise en avant. De fait, comme le note l'un des chercheurs de l'équipe, l'exercice est « en tension entre l'accueil des propositions des élèves et la construction d'analyses scolairement

³ Les données mises entre guillemets et non suivies de références correspondent à des citations du questionnaire final de la recherche, sur lequel s'appuie cet article.

recevables ». Or, peu de recherches sont actuellement disponibles sur cet objet central dans les classes. Sur le plan méthodologique et dans la structuration de la recherche, comme l'indiquent les réponses au questionnaire, il a facilité la cohésion du travail des chercheurs, les comparaisons et l'établissement de données quantitatives.

Les limites de ce choix, également soulignées par l'équipe, tiennent au possible renforcement par les enseignants du caractère conventionnel de cet « exercice phare », certains désireux de montrer ce qui, dans leur pratique, relève d'une « lecture littéraire savante », d'une pratique normée ou entendue comme telle. Par ailleurs, l'adéquation partielle de cet objet au contexte belge, notamment en tant qu'exercice, et le faible nombre de classes belges dans notre corpus, rendent la dimension comparative entre la France et la Belgique peu pertinente, même si la recherche montre quelques différences conceptuelles et pragmatiques entre les deux pays. Le choix des terrains pour l'étude de l'objet a, par ailleurs, exclu les pratiques de lecture analytique dans l'enseignement professionnel.

Les réponses au questionnaire confortent à posteriori l'importance du choix du niveau curriculaire ciblé : celui-ci permet une confrontation méthodologiquement féconde, et la recherche confirme les difficultés qui se posent, tant aux enseignants qu'aux élèves, à cette charnière où pèsent lourdement en France les deux épreuves certificatives (DNB et EAF). Ce choix permet de repérer finement, dans leur ampleur et leurs causes, les similitudes mais aussi les différences entre les attentes, les conceptions et les mises en œuvre de l'approche analytique de la littérature entre ces deux paliers. Comme le note un chercheur⁴, « [n]otre recherche me semble montrer que la difficulté du passage d'un palier à l'autre ne réside pas tant dans ce qu'on enseigne que dans ce qu'on n'enseigne pas : comment passer d'une lecture subjective "spontanée" à une lecture personnelle exprimée de manière normée et argumentée ».

2.2. Le corpus des données

La recherche PELAS s'inscrit dans le courant des recherches en sciences humaines qui conjuguent approche quantitative et approche qualitative (Paquay, 2010, p. 19), la complémentarité des deux démarches étant requise pour approcher la réalité d'objets complexes comme le sont les objets didactiques. Dans ce cadre, les volets quantitatif et qualitatif de la recherche suivent le déroulé du modèle d'Huberman et Miles (1991) : condensation, organisation et présentation des données, interprétation et vérification des conclusions. Et ils sont soumis à des critères de qualité communs : critères de validité, fiabilité, généralisation, transparence.

Les 28 enseignants (dont quatre en Belgique) ayant accepté de participer à la recherche se sont engagés à (faire) enregistrer en vidéo, au cours de la même année scolaire, trois séances *de leur choix*, consacrées à l'approche analytique de la lecture

⁴ Pour respecter l'anonymat des chercheurs, nous privilégions le masculin (c'est l'option retenue également dans le cadre de notre recherche, pour ce qui concerne les enseignants partenaires).

d'un texte narratif, d'un texte poétique et d'un texte de théâtre, cette unique contrainte imposée visant à favoriser une analyse diversifiée sur le plan de la généricité littéraire scolaire. Sans prétendre mener une étude quantitative représentative, l'équipe PELAS a fait le choix de diversifier les terrains d'enquête (cf. Ahr et de Peretti, 2023, p. 28).

2.2.1. L'analyse quantitative des séances de classe

L'équipe PELAS a développé collectivement ses propres outils pour l'analyse des 72 séances enregistrées. La grille, construite collectivement, a pris appui sur différents travaux : ceux de Schneuwly *et al.* (2006) sur le synopsis, sur les deux familles de gestes didactiques pour deux genres d'activité d'Aeby-Daghé (2010) et enfin sur les trois descripteurs (gestes professionnels, d'étude et schèmes d'action) de Marlair et Dufays (2008). Les unités d'encodage pour les données quantitatives ont été construites selon deux dimensions : il s'agit d'une part, à partir d'une analyse *a priori*, d'une liste de différentes unités constitutives d'une séance de lecture analytique ; d'autre part, à un niveau soit plus large soit plus fin, d'une autre série d'unités, croisées avec les précédentes. (cf. Ahr et de Peretti, 2023, p. 32-35).

Les chercheurs de l'équipe convergent pour souligner la pertinence des unités d'encodage : « la grille d'analyse des séances [a été] longuement (elle a fait débat !) mais pertinemment pensée », les unités choisies « permettent de couvrir l'ensemble des questions de recherche posée », « de rationaliser les fondements des comparaisons ». Certaines données chiffrées font l'objet d'un commentaire détaillé : elles concernent particulièrement celles qui permettent les comparaisons des durées de parole de l'enseignant et des élèves, qui ciblent le nombre d'élèves prenant la parole, la fréquence de certaines modalités de travail, ce qui rend « objectivable ce que nous voyons dans les classes sans pouvoir le mesurer précisément. Cet état des lieux est très précieux, parce qu'il permet de pointer des invariants et des variables et donc d'envisager de manière plus éclairée les recherches à venir ». Les données chiffrées rendent ainsi frappant le peu de place laissé dans les séances à l'expression de la subjectivité des élèves. Est aussi souligné le rôle de cette élaboration collective pour la cohérence d'ensemble de la recherche : « le fait que nous ayons tous à un moment donné réfléchi à cela, participé à cette étude [...] (collecte, élaboration de la grille d'analyse, analyse quantitative) a contribué à cette cohérence ».

2.2.2. Questionnaires et entretiens des enseignants et des élèves

Des questionnaires renseignés par les professeurs et par les élèves en début d'année ont permis de recueillir leurs représentations respectives concernant la discipline et, plus précisément, l'approche analytique des textes littéraires.

Ces questionnaires standardisés, élaborés par l'équipe et soumis à des pré-tests, mais dont les données n'ont pas fait l'objet d'une analyse quantitative exhaustive, ont été complétés par des entretiens semi-directifs, encadrés par une grille collectivement construite visant à définir des « zones d'exploration » (Berthier, 2010, p. 78)

et devant être soumise aux enseignants en début d'année et à un panel de six élèves de chaque classe en début et en fin d'année. La sélection de ces six élèves (trois filles et trois garçons) s'est faite en concertation avec le professeur et à partir des critères suivants définis par l'équipe : élève plutôt résistant à la lecture et en situation d'échec ; plutôt résistant à la lecture mais ayant par ailleurs de bonnes dispositions en français ou comprenant les enjeux de l'approche analytique de la littérature ; plutôt engagé dans les activités proposées mais n'adoptant pas la posture scolaire attendue ; plutôt engagé dans les activités proposées et comprenant bien leurs enjeux ; élève qui était en réussite en troisième pour la France ou en quatrième en Belgique et qui se trouve en difficulté en seconde ou en cinquième, ou inversement.

L'importance et la pertinence de ces données ont été diversement évaluées par les chercheurs. Pour certains, les questionnaires, tant ceux des élèves que ceux des enseignants, permettent « de documenter le rapport à la littérature et surtout à l'exercice » et fournissent des informations utiles : en ce qui concerne les enseignants, sur leur profil général, leurs conceptions, les pratiques déclarées, ouvrant la possibilité de comparaisons avec les pratiques effectives ; en ce qui concerne les élèves, sur leur rapport à la lecture scolaire. La complémentarité entre les questionnaires et les entretiens est soulignée, ceux-ci permettant les approfondissements appelés par les questionnaires, et, pour les élèves aux profils diversifiés, la saisie de données corrélées à ceux-ci.

2.2.3. Documents professeurs et élèves

Pour contextualiser les séances filmées, d'autres données ont été collectées : auprès des enseignants, la justification de leurs choix didactiques et pédagogiques avant chaque séance enregistrée et l'analyse de celle-ci « à chaud » au cours de la semaine suivante, transmises par courriel ou téléphone, leurs documents de travail pour chaque séquence concernée (grille synoptique de la séquence, texte(s) et document(s) de la séance, fiche de préparation, questions et consignes destinées aux élèves) ; auprès des élèves aux profils différenciés tels que définis par le protocole, leurs notes de cours et leurs productions d'écrits en lien avec les séances enregistrées.

Si le bilan final fait apparaître l'intérêt des documents enseignants pour la confrontation des intentions didactiques avec la mise en œuvre effective de la séance, leurs lacunes (des données manquent parfois) en ont limité l'exploitation exhaustive pour la recherche. Quant aux documents élèves, indispensables pour étudier les modalités selon lesquelles collégiens et lycéens s'approprient les textes littéraires⁵ dans le cadre scolaire, ils se sont révélés le plus souvent de simples notes de cours, reflétant surtout la parole magistrale, les productions écrites personnelles liées aux séances s'avérant

⁵ « L'appropriation littéraire désigne le processus singulier par lequel un lecteur, puisant dans ses ressources personnelles et mobilisant différentes facultés, fait sienne une œuvre littéraire, tout en mettant du sien, créant ainsi en lui une trace susceptible de s'inscrire dans sa mémoire. » (Shawky-Milcent, 2020, p. 221).

par ailleurs très peu fréquentes, et celles qui ont été produites en amont et en aval des séances, très difficiles à obtenir.

Ces différentes composantes de la méthodologie attestent du mouvement centripète de la recherche et constituent des points d'ancrage forts reliant les travaux des membres de l'équipe. Par ailleurs – et c'est une spécificité de la recherche PELAS –, d'autres composantes relèvent, à divers égards, d'un mouvement centrifuge, que nous allons décrire et analyser dans la troisième partie.

3. Une recherche centrifuge : intérêts et limites ?

Les enseignants ont choisi librement les séances à enregistrer ainsi que les textes soumis à l'étude. Par ailleurs, chaque chercheur a choisi les entrées des études qualitatives qu'il souhaitait mener en fonction de ses intérêts scientifiques propres, après une présentation en réunion d'équipe.

3.1. Les choix laissés aux enseignants concernant les séances enregistrées

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, le corpus des séances consacrées à l'approche analytique des textes littéraires constitue le cœur des données collectées. Les particularités de la recherche PELAS tiennent au fait que, pour chaque genre ciblé et à trois reprises dans l'année, c'est l'enseignant qui a choisi une séance lui paraissant significative de cette modalité de lecture au sein de sa séquence. Selon les équipes régionales, les séances choisies ont été filmées par un chercheur ou selon un dispositif mis en place par l'enseignant lui-même.

Les chercheurs constatent la richesse et la diversité des séances ainsi collectées, soulignent l'intérêt de cette dimension écologique de la recherche en adéquation avec le projet d'étudier la réalité de l'enseignement, la culture littéraire telle qu'elle est enseignée via l'approche analytique des textes littéraires. Les séances collectées sont « nombreuses, variées, elles permettent de construire un état des lieux des pratiques enseignantes », de « repérer les scénarios récurrents », les « interactions avec et entre les élèves ». La diversité favorise l'observation « des différences d'interaction enseignant-élèves selon les dispositifs/démarches/postures de l'enseignant », « l'analyse des manières de gérer des imprévus et les microdécisions qui conduisent à accueillir la diversité des lectures singulières, à susciter leur confrontation ou au contraire à filtrer les propositions voire à en oublier certaines ». Cette option méthodologique de liberté de choix a renforcé le sentiment de sécurité des enseignants participant à cette recherche. Celle-ci permet de confronter de façon fiable les données déclaratives des enseignants aux mises en œuvre effectives, de « savoir ce qui vaut d'être enregistré et analysé aux yeux des enseignants », de « cerner des représentations de la séance "attendue" ». Elle livre à l'analyse la variable du geste didactique pour ce

qui concerne le choix du texte, d'un extrait, en lien avec les prescriptions, la réalité du terrain et les goûts de l'enseignant tout en le contextualisant dans une séquence, car « le texte est très souvent choisi dans une œuvre complète, il serait impossible de prendre en compte cette dimension si le texte à analyser était imposé ».

Toutefois, ces choix méthodologiques, relevant d'une approche centrifuge, ont conduit à la constitution d'un corpus hétérogène. Certaines variables (part respective des pratiques professorales et des effets liés aux textes) ne sont pas accessibles. L'unité de la séance a été la plupart du temps réduite à l'heure, ce qui ne correspondait pas toujours à l'intégralité de l'approche analytique, qui a pu être commencée ou terminée en amont ou en aval de la séance enregistrée. Les travaux de groupe, qui auraient requis des caméras multiples, n'ont la plupart du temps pas été filmés ou ont donné lieu à des enregistrements difficilement exploitables, et parfois la captation a été suspendue durant ces travaux ou durant les temps d'écriture des élèves. La réflexion relative à l'impact du genre littéraire sur les enjeux et modalités de l'exercice n'a pas été menée dans tous les genres littéraires et n'a pas été globalisée.

3.2. Les études qualitatives : en solo ou en duo

À partir du protocole commun et à la suite de l'analyse quantitative, chaque chercheur, seul ou avec un autre membre, a choisi une focale, dans le cadre d'un dialogue scientifique au sein de l'équipe. Pour mener ces études qualitatives, chacun s'est appuyé sur des sélections pertinentes du corpus, ciblant des niveaux ou échelles macroscopiques (les séances), mésoscopiques (activités ou entrées spécifiques dans une séance et/ou temporalités courtes) ou microscopiques, selon les sujets. S'appuyant sur les unités de l'analyse collective, chaque chercheur a fait intervenir des apports théoriques et des outils d'analyse complémentaires à ceux construits collectivement, amenant de la sorte un nouvel éclairage. Après l'étude consacrée à la lecture analytique comme « exercice divergent » au tournant du collège et du lycée, d'autres analyses s'inscrivent dans une logique de « carottage ». Elles concernent les dix premières minutes de cours, les places et rôles de l'écriture dans les séances, les séances consacrées au théâtre et aux pièces de Molière en particulier, la part du numérique dans les séances, la place des valeurs dans celles-ci, la lecture « participative », la question du sensible et les séances comme outils de formation. Deux études sont menées sur un corpus plus réduit : la confrontation de quatre séances menées en 3^e et en 2^e sur les mêmes textes poétiques et théâtraux dans des établissements différents ou une étude qui s'appuie sur deux séances de lecture de poèmes exemplaires de la poésie engagée visant à questionner les enjeux de la temporalité et des interactions langagières dans les séances concernées (cf. Ahr et de Peretti (dir.), 2023).

L'analyse réflexive à laquelle les membres de l'équipe se sont livrés souligne l'intérêt de ces multiples propositions et regards ainsi que celui de l'association entre des points de vue « micro », « méso » ou « macro ». Compte tenu de la culture et du cadre de référence commun des chercheurs, cette diversité des points de vue entraîne

un jeu d'échos. Ainsi des composantes centrales de l'objet de recherche comme les interactions entre enseignant et élèves et les gestes didactiques des enseignants ont été étudiés selon une pluralité de points de vue. Toutefois cette dynamique de recherche, à dimension centrifuge, comporte ses limites, les entrées choisies étant forcément lacunaires, le traitement des données est resté partiel et lié aux intérêts propres des chercheurs.

4. La recherche PELAS : apports et points aveugles ?

Finalement, quels sont les apports et les limites de la recherche PELAS, notamment au regard de la conjonction et des interactions entre ces deux mouvements, centripète et centrifuge ?

Les membres de l'équipe soulignent non seulement l'intérêt de la diversité des focales des analyses qualitatives menées à partir de l'étude quantitative mais également l'intérêt du « croisement des questionnements spécifiques aux chercheuses et chercheurs » pour analyser finement l'objet de recherche. Ce croisement favorise la « prise de recul sur la part de la subjectivité propre à chaque recherche », à chaque chercheur, et permet de nuancer les analyses. Ainsi, dans ce mouvement divergent, comme le résume un chercheur, « le collectif peut servir la recherche ».

Certaines focales font intervenir des champs disciplinaires et des concepts spécifiques et certains chercheurs notent qu'on aurait pu aller encore plus loin dans ce sens. Ceci étant, l'inscription de la recherche dans le champ conceptuel de la didactique de la littérature prenant en compte la subjectivité des élèves lecteurs constitue le pivot qui relie entre elles les analyses : ce champ, récent et porteur de questions vives, est suffisamment connu des enseignants pour que son intégration aux pratiques professorales puisse être observée et questionnée en contexte. La recherche aboutit ainsi à « un état des lieux inédit sur l'enseignement de la littérature en France au secondaire » et les différents éclairages favorisent « une compréhension fine de l'activité de l'enseignant en situation d'analyse des textes littéraires ».

De plus, les méthodologies croisées permettent « une approche plus "réaliste" de la didactique de la littérature et offrent en retour une série de questions pour ce champ ». Comme le souligne un chercheur, les différentes focales éclairent « le rôle déterminant de l'enseignant dans l'articulation entre sollicitation d'une lecture participative, développement de compétences interprétatives ou esthétiques et convocation des savoirs ». Les micro-extraits captés durant la recherche et reproduits en verbatims dans l'ouvrage (*cf.* Ahr et de Peretti (dir.), 2023) constituent un matériau susceptible d'être analysé en formation, notamment pour « l'identification de gestes professionnels spécifiques ».

La temporalité longue de la recherche avec le recueil des données en 2015/2017 et la présentation des résultats en 2023 a été confrontée à la modification des programmes de lycée en France en 2019. Mais, selon l'équipe :

[l]'évolution des programmes ne rend pas obsolète la réflexion sur l'approche analytique des textes littéraires : si l'écriture d'invention a disparu des sujets du bac, les écrits d'appropriation sont recommandés dans les programmes des lycées, ils confirment une tendance déjà notée dans les programmes précédents en faveur d'une lecture personnelle des œuvres.

Toutefois, comme cela a été signalé à plusieurs reprises, l'appropriation littéraire des textes par les élèves⁶ et, plus spécifiquement, l'évolution de leurs apprentissages, de leur relation à la littérature au cours de l'année n'ont pas été clairement renseignées par la recherche. Ainsi, selon l'un des chercheurs, « le choix d'une observation de type "carottage" » ne permet pas de mesurer les effets sur les apprentissages des différentes pratiques observées, en dehors de ce qu'en disent les élèves ». Par ailleurs, même si les terrains d'observation de la recherche ont été construits selon des contextes socioculturels contrastés, cette dimension a été peu explorée dans les diverses unités d'analyse retenues. Enfin, la comparaison du contexte français au contexte belge n'a pas pu se réaliser en raison du faible nombre des classes belges.

5. Pour conclure : recherche centripète ou centrifuge ?

Le double mouvement centripète et centrifuge est ainsi une des caractéristiques importantes de la recherche PELAS. L'analyse présente l'intérêt et les limites de chaque mouvement dans le cadre de cette recherche, dans leurs convergences comme dans leurs divergences. Arrimée à une étude quantitative et à un champ de recherche commun, l'équipe constate d'ailleurs qu'on aurait pu aller plus loin dans le mouvement divergent. Quoi qu'il en soit, cette recherche permet, par la diversité des terrains étudiés et par la collaboration de chercheurs venant de plusieurs laboratoires, d'établir un état des lieux relativement précis et significatif des pratiques professorales concernant l'approche analytique des textes littéraires. Elle met au jour leurs évolutions à l'œuvre et les points de difficultés dans les articulations à ménager pour favoriser l'appropriation littéraire par les élèves dans un contexte scolaire contraint. Dans ses limites mêmes, elle complète les différentes données produites par d'autres recherches à dominante centripète menées à d'autres niveaux de la scolarité et dans d'autres contextes nationaux ou internationaux (GRAFE*Litt*, TALC, Gary, etc.). Et elle offre une base pour une recherche qui serait davantage centrée sur les élèves, lecteurs en formation.

Bibliographie

Aeby-Daghé, S. (2010). Quels gestes professionnels pour quelles activités scolaires ? Lire et interpréter des textes littéraires. *Repères*, 42, 127-144. <https://doi.org/10.4000/reperes.255>.

⁶ Cf. note 5. Voir également Jacques *et al.*, 2022.

- Ahr, S. et de Peretti, I. (2020). Approches analytiques de la littérature à l'articulation collège/lycée : questions pour la recherche. *Repères* 62, 33-49. <https://doi.org/10.4000/reperes.3119>.
- Ahr, S. et de Peretti, I. (2021). La recherche de type collaboratif : une méthodologie pertinente pour les recherches sur les pratiques effectives d'enseignement de la littérature dans le secondaire ? un espace de circulation des savoirs et de formation des enseignants ? *Transpositio*, 3. <https://www.transpositio.org/>.
- Ahr, S. et de Peretti, I. (dir.) (2023). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée – Quelles pratiques, pour quels enjeux ?* Université Grenoble Alpes (UGA).
- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Armand Colin, 4^e éd.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Retz.
- Denizot, N. (2015). L'exercice dans l'enseignement de la littérature. Dans C. Masseron, J.-M. Privat et Y. Reuter (dir.), *Littérature, linguistique et didactique du français. Les travaux pratiques d'André Petitjean* (p. 107-115). Presses du Septentrion.
- Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil*, 33, 79-101. <https://doi.org/10.4000/lidil.60>.
- Dufays, J.-L. (2017). Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux ? *Recherches en éducation*, 29, 11-21.
- Jacques, M., Raulet-Marcel, C. et Tailhandier, S. (dir.) (2022). Les écrits d'appropriation en question(s). *Le français aujourd'hui*, 216, 5-15. <https://www.revues.armand-colin.com/lettres-langues/francais-aujourd'hui/francais-aujourd'hui-no216-12022/ecrits-dappropriation-questions>.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck.
- Marlair, S. et Dufays, J.-L. (2008). Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? Regard sur quatre leçons de 5^e année du secondaire. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (p. 61-82). De Boeck.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (dir.) (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Peter Lang (Théocrit').
- Paquay, L. (2010, 2^e éd. [2006]). Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherches, quels critères de qualité ? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 13-31). De Boeck.

- Plissonneau, G., Bazile, S. et Boutevin, C. (2017). La lecture analytique à la fin du collège : un exercice de lecture littéraire ? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves. *Repères*, 56, 91-108. <https://doi.org/10.4000/reperes.1197>.
- Schneuwly, B., Dolz, J. et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 175-189). Presses du Septentrion.
- Shawky-Milcent, B. (2020). Appropriation littéraire. Dans N. Brillant-Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 221-223). Honoré Champion.

Produire et énoncer des résultats de recherche de manière collective

Brigitte Louichon

Mon expérience de formatrice et de chercheuse m'a incitée à porter mon attention sur la manière dont les résultats de recherche sont formulés. Et avant de rendre compte de la manière dont, dans le cadre d'un projet de recherche collectif, nous avons réfléchi à cette question, je prendrai quelques exemples de résultats dont la fortune, outre leur intérêt et leur pertinence, me semble liée aussi à leur formulation.

1. Des formulations efficaces

Les travaux d'Hayes et Flower (1980) sur l'écrit sont extrêmement présents dans le champ de la formation initiale des enseignant·es et il est peu de recherches en didactique de l'écrit qui n'y fassent référence. On peut supposer – outre encore une fois leur intérêt (Garcia-Debanc et Fayol, 2002) – que la schématisation du modèle, se donnant à lire sur une demi-page, entre système de cases et de flèches, participe de sa large diffusion.

En didactique du français, Nathalie Denizot, pour désigner la manière dont, dans les manuels scolaires, le fait de placer un texte à côté d'un autre va générer des lectures et des approches didactiques crée le néologisme « amphotextualité¹ » (2010), proposant ainsi d'ajouter à la typologie très connue de Genette (1982) un nouveau rapport entre les textes.

Si je me réfère à mes propres travaux, j'observe que certains sont très fréquemment convoqués dans les recherches de mes collègues. Ce sont d'abord ceux sur le patrimoine et les « objets sémiotiques secondaires », les OSS (Louichon, 2015). Un autre de mes articles, « la lecture littéraire est-elle un concept didactique ? » (Louichon, 2011) est très fréquemment cité. En effet, lorsque ce syntagme est utilisé

¹ « [Le] concept d'amphotextualité vise à décrire les solidarités textuelles dans lesquelles sont pris les textes et les genres. [...] Je décris donc ces solidarités textuelles comme un autre mode de rapport possible des textes entre eux, à côté des cinq types de relations transtextuelles définies par Genette (1982, p. 11-12) : métatextualité, hypertextualité, paratextualité, intertextualité et architextualité. À ces types de relations, j'ajoute celle qui relie un texte à un ou plusieurs textes à côté desquels il est posé, relation qui n'est pas purement paratextuelle (puisque chacun des textes peut aussi être accompagné d'un paratexte), mais qui est d'ordre contextuel et que je nomme, sur le même modèle et pour désigner spécifiquement ce type de « contextualité » : l'amphotextualité (du grec ancien *amphi* : autour de, des deux côtés) » (Denizot, 2010, § 30). L'autrice ajoute en note : « La proximité sémantique avec les "amphis" de l'université ou du lycée ajoute au terme une connotation scolaire qui n'est pas déplacée » montrant ainsi qu'elle cherche à exploiter toutes les potentialités du néologisme.

en contexte scientifique, la parenthèse qui suit inclut en général le nom de Jean-Louis Dufays suivi de nombreuses dates (entre autres et par exemple, Dufays 1996/2015, 2002, 2005, 2013, 2016...), et le mien suivi d'une seule date, 2011. Or la référence systématique à mon travail est tout à fait injuste et injustifiée. C'est Jean-Louis Dufays qui a conceptualisé la notion et ce sont ses travaux qui, depuis de nombreuses années, enrichissent et approfondissent la notion et ses usages.

Ces recherches ne se comparent pas du point de vue de leur diffusion. Il est clair que le schéma d'Hayes et Flowers est beaucoup plus diffusé que ne le sont le modèle des OSS ou le concept d'amphitextualité. Mais à leur échelle, le résultat de ces diverses recherches bénéficie, dans leur domaine respectif, d'une visibilité notable due, je le crois, à une formulation particulièrement efficace et percutante, en l'espèce une modélisation du processus d'écriture sous forme de schéma, un néologisme polysémique et riche de connotations, un acronyme amusant ou, plus simplement, un titre qui aimante les recherches bibliographiques.

Ces exemples m'ont amenée à penser que la manière dont les résultats sont formulés a son importance.

Toujours au regard de mon expérience, cette fois en tant qu'évaluatrice d'articles ou d'ouvrages, j'ai souvent constaté combien l'écriture collective, parfois trop peu cohésive, fonctionnant par juxtaposition, amenait à ce que la lecture de ces travaux soit difficile. Dès lors, leur diffusion même pouvait être potentiellement impactée par cette faiblesse.

Alors que je me préparais à concevoir et diriger un projet de recherches, j'ai donc posé un postulat de départ formulé en ces termes : *si le résultat est un énoncé composé d'un cadre théorique explicite et de données empiriques, qui résiste et présente une forme de stabilité, et qui nécessite d'être légitimé par la communauté (Johsua, 1996), la dimension langagière de la production de résultats participe de sa recevabilité, de son acceptabilité et de son éventuel usage.*

Mon propos ne porte pas sur les résultats du projet présenté ci-après mais sur la manière dont la formulation de ceux-ci a été réfléchie et menée à terme. Il relève donc du récit d'expérience. Il se déroulera en deux temps. D'abord je présenterai rapidement le projet. Ensuite, je m'attarderai sur ce dont en général on ne parle pas, à savoir la manière dont nous avons pensé et géré les relations et les tensions entre le collectif de chercheur-es et le singulier du travail de chacun-e, afin de produire un ouvrage collectif.

2. Le projet TALC

2.1. Le contexte

Le projet TALC (du Texte À La Classe)² s'est déroulé entre fin 2016 (dépôt de projet) et fin 2020 (publication de l'ouvrage collectif).

Les motivations qui étaient miennes³ à l'origine relevaient bien sûr du scientifique mais aussi de l'institutionnel. Il s'agissait en premier lieu, dans un contexte universitaire où les sciences humaines et sociales, et tout particulièrement l'éducation, étaient peu représentées⁴, de jouer le jeu institutionnel des appels à projets universitaires pour donner de la visibilité à nos travaux et à notre structure de recherche. Celle-ci, le LIRDEF⁵, d'une part est pluridisciplinaire et d'autre part compte un nombre important de chercheur·es en didactique de la littérature, incluant des doctorant·es. L'idée était donc de s'inscrire dans un contexte institutionnel et scientifique particulièrement propice à l'émergence d'un projet collectif, d'autant que dans le champ de la didactique de la littérature, d'autres collectifs étaient à l'œuvre⁶ et qu'il s'agissait clairement d'une dynamique porteuse. À un niveau plus personnel, c'était pour moi l'occasion de sortir d'approches assez théoriques et toujours solitaires et d'aller vers des questionnements plus directement liés aux pratiques.

Ainsi s'est-il agi de développer une recherche collective, fédérative et formatrice (entre autres pour les doctorant·es).

L'équipe est constituée de quinze chercheurs du LIRDEF, didacticiens de la littérature (sept enseignant·es-chercheur·es et quatre doctorant·es), de linguistes (une post-doctorante et trois enseignant·es-chercheur·es dont deux spécialistes des gestes

² Projet financé par l'Université de Montpellier, l'INSPE de l'Académie de Montpellier, la Faculté d'Éducation de l'Université de Montpellier et le LIRDEF.

³ Que l'on me pardonne ce « je » très présent mais j'ai conçu et dirigé ce projet. Mon rôle a donc été particulier et, dans le cadre de ce récit d'expérience, il importe de bien mesurer la part de chacun·e dans ce qui finalement relève bien du collectif. On trouvera donc dans ce texte une alternance de « je » quand il s'agit de mon rôle et de « nous » quand il s'agit du collectif.

⁴ À l'université de Montpellier, ce sont les sciences, la technologie, la médecine et dans une moindre mesure le droit, l'économie et la gestion qui sont les domaines les plus présents. Cf. <https://www.umontpellier.fr/universite>.

⁵ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation (cf <https://lirdef.edu.umontpellier.fr/>).

⁶ Les travaux genevois du groupe GRAFELitt (Ronveaux et Schneuwly, 2018) interrogent la manière dont s'enseigne la littérature au fil des degrés scolaires sur le territoire de la Suisse romande, permettant ainsi de comprendre aussi ce qui se joue à plus vaste échelle. Le projet Gary (Brunel *et al.*, 2020) cherche à documenter les compétences de lecture des élèves et les pratiques d'enseignement du littéraire en France, en Suisse, en Belgique et au Québec. Le groupe PELAS (Ahr et de Peretti, 2020) interroge les pratiques d'enseignement de la lecture analytique en France et en Belgique en 3^e et 2^{de}. Le réseau HELiCe interroge l'histoire de l'enseignement de la littérature dans une perspective comparatiste, à l'échelle européenne (Louichon, Bishop et Ronveaux, 2017 ; Denizot et Ronveaux, 2019 ; Belhadjin et Perret, 2020).

professionnels) et un enseignant-chercheur théoricien de l'activité⁷. Dans le champ de la didactique de la littérature, les expertises et les intérêts des chercheur·es étaient divers et variés.

Le fait que nous soyons tou·tes membres de la même unité de recherche est un paramètre important parce que cela nous a permis de travailler de manière collective plus facilement. Les réunions et les rencontres ont pu être assez nombreuses. Par ailleurs, en intégrant dans l'équipe Serge Leblanc, théoricien de l'activité, nous avons souhaité nous approprier collectivement la technique et les enjeux de l'entretien d'auto-confrontation, pierre angulaire de notre méthodologie (cf ci-après). Il s'agit de placer les enseignant·es face au film enregistré de leur séance de sorte qu'ils et elles explicitent eux-mêmes leur activité. L'autoconfrontation doit permettre de documenter les « préoccupations », qui « correspondent aux intérêts de l'acteur en fonction de ce qui fait signe pour lui » (Leblanc, 2010), ses émotions, ses connaissances (sa culture professionnelle) sans pour autant que cette approche occulte les savoirs visés. L'intérêt est d'identifier des éléments particulièrement significatifs pour l'enseignant·e lui·elle-même. La formation dispensée par notre collègue a été un moment collectif très important et très fédérateur dans cette aventure⁸. Pour les didacticien·nes de la littérature, ce fut assurément une expérience nouvelle que de s'embarquer dans un tel chantier ; pour les doctorant·es, ils et elles ont beaucoup appris ; et pour toute l'équipe, ce fut une aventure collective scientifique mais aussi une aventure humaine.

2.2. Problématique et protocole

Pour qui le souhaite, l'ouvrage que nous avons publié sous le titre *Un texte dans la classe* (Louichon, 2020) rend compte de nombreux éléments que je passerai sous silence ici parce qu'ils ne me semblent pas strictement nécessaires au regard des finalités poursuivies dans ce texte.

La problématique centrale du projet est ainsi formulée : « alors que les programmes de 2015 reconfigurent le cycle 3 et que l'enseignement de la littérature poursuit dorénavant des finalités de formation littéraire et de formation personnelle, comment la lecture et l'appropriation des textes littéraires, en tant qu'objets spécifiques (sémiotiques et/ou culturels et/ou esthétiques et/ou scolaires) et en tant qu'enjeux d'apprentissages, participent-elles des préoccupations des enseignant·es de cycle 3, de manière éventuellement différenciée suivant le niveau (CM/6^e) et suivant le genre littéraire du texte donné à lire ? »

Cette recherche, à visée descriptive et compréhensive, s'inscrit dans un cadrage multi-référencé articulant didactique de la littérature, théories de l'activité et travaux sur le « multi-agenda » des enseignant·es (Bucheton et Soulé, 2009).

⁷ Le sommaire de l'ouvrage présenté en annexe indique le nom des chercheur·es impliqués.

⁸ Serge Leblanc a rendu compte de cette démarche (2020).

Le protocole a été pensé de sorte qu’il soit le plus léger possible pour les enseignant·es, que le travail chronophage de recueil de données soit partagé entre chercheur·es et que ces dernier·es puissent s’y investir au regard de leurs intérêt et expertise singuliers.

- a) Des binômes CM/6^e d’enseignant·es travaillant sur le même texte sont constitués par les chercheur·es.
- b) Est mise à la disposition de chaque enseignant·e et de ses élèves une série complète d’exemplaires neufs d’une œuvre choisie par les chercheur·es. L’enseignant·e est totalement libre d’en user à sa guise, aucune demande n’est formulée, aucune consigne n’est donnée, aucun accompagnement littéraire ou didactique n’est fourni.
- c) Il est demandé à l’enseignant·e de réaliser une séance à partir d’un extrait de cette œuvre, extrait lui aussi choisi par les chercheur·es. Aucune demande n’est formulée, aucune consigne n’est donnée, aucun accompagnement littéraire ou didactique n’est fourni. L’enseignant·e est totalement libre quant aux objectifs et aux modalités de la séance.
- d) La séance est filmée par le ou la chercheur·e.
- e) Un entretien d’autoconfrontation filmé est réalisé.
- f) Un entretien croisé mettant en présence les deux enseignants (CM et 6^e) ayant travaillé sur le même extrait est réalisé par le chercheur. Il peut prendre la forme d’une auto-confrontation ou non.

2.3. Données recueillies

Voici le récapitulatif des données recueillies entre septembre 2017 et mai 2018.

TABLEAU 1. SYNTHÈSE DES DONNÉES RECUEILLIES

Titre	Genre	Classes (séances filmées et verbatims intégraux)	Autoconfrontations (filmées et retranscrites)	Entretiens croisés (filmés et retranscrits)
<i>Le petit chaperon Uf</i>	théâtre	6 ^e (classes 1-2-3) CM (classes 4-5-6)	6	2
<i>Sans frontières fixes</i>	poésie	CM (classes 7-8-9)	3	1
<i>Contes de la ruelle</i>	BD	6 ^e (classe 12) CM (classes 10-11)	3	1
<i>Le Royaume de Kensuké</i>	roman	6 ^e (classes 13-14) CM (classes 15)	3	1

<i>Rêves amers</i>	roman	CM (classes 16-17)	2	1
<i>La Belle et la bête</i>	conte	6 ^e (classe 19) CM (classes 18)	2	1

Voici donc ce que, collectivement, nous avons emmagasiné. Dans les faits, néanmoins, chacun·e des chercheur·es a recueilli seulement une petite partie de ces données, n’a assisté qu’à deux séances et n’a généralement lu que les transcriptions de ces séances...

Il nous est donc apparu très clairement que, pour avancer collectivement sur ce projet, nous devons réfléchir à la manière d’articuler travail individuel et travail collectif, d’autant que nous nous étions fixés, dès le dépôt du projet, l’objectif de réaliser un ouvrage commun.

3. Les résultats : un va-et-vient entre le singulier et le collectif

3.1. Faire du commun

Comment faire en sorte que chacun·e s’approprie le corpus de données ? Telle était bien la question et il était illusoire – et sans doute peu productif – d’imaginer qu’un visionnage intégral pouvait être une réponse adéquate.

Nous avons donc développé une stratégie s’appuyant sur deux éléments de nature très différente. Nous avons premièrement saisi l’opportunité offerte par les organisateur·rices des Rencontres des chercheurs en didactique de littérature ayant eu lieu à la HEP Vaud en juin 2018. Nous avons proposé un symposium intitulé « Les textes dans la classe : question de recherche, outillage méthodologique et formation »⁹. Huit personnes se sont déplacées (dont deux doctorantes) mais le travail a concerné l’ensemble des membres associés au projet. Deuxièmement, chacun a questionné son corpus à l’aide d’un outil conceptuel commun, le « texte du lecteur » (Louichon, Bazile et Soulé, 2020). Le recours à cet outil commun a permis une focalisation collective sur le corpus, une approche et un langage au moins partiellement communs.

Ce symposium a été un moment très important pour nous. Il a permis que le collectif s’approprie le corpus, il a soudé humainement le groupe¹⁰ et il a donné une visibilité au projet. De fait, à partir de cette date, le « projet TALC » a aussi existé dans la communauté scientifique.

⁹ <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/documents/brochure-litterature-langues-2018-hep-vaud-web.pdf>.

¹⁰ Car rien de tel que de passer trois jours ensemble, de partager des moments de travail mais aussi de détente.

3.2. Faire du singulier

Dès lors que cette étape était franchie, il fallait définir une manière de faire qui permette aussi, d'une part, que nos résultats collectifs se nourrissent de l'expertise des chercheur·es engagé·es et, d'autre part, que chacun·e y trouve son compte, que le travail mené dans le cadre de ce projet ait du sens au regard des problématiques et des intérêts différents.

Lors d'une réunion tenue en septembre 2018, chacun·e a donc proposé une entrée, soumise à la discussion collective et acceptée par le groupe¹¹ :

- Aldo Gennai : le texte manipulé (savoir comment les enseignant·es « présentent » (Schneuwly, 2002) le texte) ;
- Frédéric Torterat : les faits grammaticaux (savoir comment et pourquoi des faits grammaticaux sont mobilisés dans le cadre de la lecture du texte) ;
- Hélène Raux et Yves Soulé : la parole des élèves à travers les « imprévus » (focaliser sur les moments où la parole des élèves vient déranger – en bien ou en mal – le déroulement prévu de la séance) ;
- Maïté Eugène : l'extrait et l'œuvre (appréhender la place de l'œuvre au regard de la séance portant sur un extrait) ;
- Agnès Perrin-Doucey : activités des élèves et catégorisation PIRLS (comparer les données empiriques de TALC avec les pratiques déclarées dans PIRLS dans le domaine de la *Literary Experience*) ;
- Sandrine Bazile : le personnage (comment cette notion est présente dans le corpus) ;
- Yoann Daumet : les « moments éthiques » (caractérisation de « moments » particuliers dans lesquels un potentiel de questionnements éthiques se fait jour) ;
- Catherine Dupuy et Stéphanie Genre : les faits lexicaux (repérage et analyse des moments consacrés à l'élucidation ou à l'apprentissage du lexique) ;
- Patricia Richard-Principalli : la question du genre littéraire (comment la notion est présente dans le corpus) ;
- Christine Boutevin : la lecture à haute voix des élèves (repérage, usage, intérêts et difficultés).

On le voit, les choix opérés ne cherchent pas à rendre compte de l'intégralité des phénomènes didactiques envisageables. Le corpus des données n'est ni intégralement exploré ni totalement analysé. Mais l'hypothèse retenue est que la variété des entrées choisies sera une manière de mettre au jour des récurrences et des singularités dont l'ouvrage final devra rendre compte.

Pour mener à bien ces projets individuels, chacun travaillant sur sa question de recherche, nous avons opté pour ce que nous avons appelé la « technique du carottage »,

¹¹ On trouvera en annexe le sommaire définitif de l'ouvrage.

technique – on le sait – mise en œuvre dans les forages d’exploration. Chacun·e des chercheur·es a donc analysé sa « carotte », c’est-à-dire les données lui permettant de documenter la description et la compréhension d’un objet, d’un moment, d’un instrument, plus largement d’une question didactique.

Ainsi donc, nous étions passés d’une première étape où le ou la chercheur·e connaissait les deux séances dont il ou elle avait assuré la réalisation (ayant recruté et informé les enseignant·es partenaires, filmé les séances, réalisé les entretiens) à une étape où le ou la chercheur·e reprenait à son compte le corpus pour s’interroger sur une question précise. À une approche horizontale et juxtaposée (les deux séances et les données y afférant) a donc succédé une approche verticale et transversale (la « carotte » des données retenues).

3.3. Faire du commun à partir de l’individuel

Nous entrons ensuite dans la phase de production de l’ouvrage collectif. Celle-ci va faire se succéder des moments de travail individuel et des moments de mutualisation.

Chacun·e a donc travaillé à partir de la question spécifique qu’il ou elle avait posée et des données sélectionnées. Dans le même temps, il s’est agi de réfléchir à la manière de faire du commun (un livre) à partir de ces travaux individuels. Plutôt que de collecter l’ensemble des textes produits, ce qui aurait nécessairement conduit à leur simple juxtaposition, j’ai proposé que nous travaillions par étape.

Chacun·e a d’abord produit un texte court (12 à 15000 signes) qui donne à lire et à comprendre le propos, les orientations, le cadre, etc. Sont désigné·es deux rapporteur·euses pour chaque texte. Une réunion de travail se tient alors (en février 2019), s’appuyant sur les textes courts et les rapports. Cette réunion a pour objectif de permettre aux auteur·rices d’améliorer leur production mais aussi de construire collectivement une grille d’écriture c’est-à-dire que, lors de cette réunion, nous élaborons des règles de production langagière, des règles de cohésion et d’énonciation des résultats. Pour ne prendre qu’un exemple un peu anecdotique, l’une d’entre nous avait inséré une épigraphe issue du verbatim. Nous avons posé cela comme un principe d’écriture commun : chaque texte devait faire figurer une parole d’élève ou d’enseignant·e en ouverture de son chapitre.

TABLEAU 2. GRILLE D'ÉCRITURE

Épigraphe	
Justification : L'entrée doit être justifiée en s'appuyant sur : les programmes, les pratiques, l'histoire de la discipline...	
Un <u>cadrage</u> s'impose qui permet justement de décrire et de comprendre. Le cadrage peut articuler des champs différents mais il doit aussi faire un (rapide) <u>état de l'art</u> de la question précisément choisie.	
Le <u>corpus</u> pris en compte doit être scrupuleusement <u>justifié</u> et la manière dont il va être analysé doit être exposée.	
L'exposition des <u>résultats</u> est structurée d'une manière qui est explicitée.	
La <u>conclusion</u> devrait relever strictement de la question posée dans votre texte. La conclusion reprendra des questions plus ouvertes (formation, par exemple).	
Le <u>codage</u> est mis en œuvre.	

À l'issue de cette réunion, chacun·e repart écrire, seul·e, son texte long.

En juin 2019, la grille d'écriture devient une grille de relecture. Chaque texte est relu par deux membres de l'équipe-projet afin de vérifier, entre autres, que les règles communes sont bien mises en œuvre. Les membres du projet sont donc à la fois auteur·rices et lecteur·rices, ce qui est encore une autre manière de s'approprier le travail collectif.

3.4. Refaire du commun

À ce moment (novembre 2019), nous avons donc un ensemble de textes finalisés. Restait la dernière étape : faire de cet ensemble un livre. Il s'agissait de produire des résultats collectifs à partir des résultats individuels, certes produits à partir de données communes mais centrés sur des questionnements distincts. Il fallait donc réexaminer l'ensemble des analyses menées à la lumière des hypothèses posées. L'introduction et la conclusion que j'ai rédigées ont rempli cette fonction.

Conclusion

Le tapuscrit a été déposé et nous avons reçu le retour des expertises au printemps 2020. Le travail était pour nous presque terminé. De fait, le système de relectures internes a permis que les évaluations ne pointent finalement que peu de choses à revoir. Une évaluatrice conclut son rapport de la manière suivante : « La lectrice que je suis a eu l'impression d'un travail de recherche mené de manière rigoureuse et *dont la transmission a fait l'objet d'une réflexion afin de rendre les résultats lisibles et utilisables par la communauté scientifique et enseignante* » (c'est moi qui souligne).

Notre objectif était pleinement atteint. Nous avons réussi – au moins aux yeux de cette personne – à formuler nos résultats en tenant compte du postulat initial que je rappelle ici : « Si le résultat est un énoncé composé d'un cadre théorique explicite et de données empiriques, qui résiste et présente une forme de stabilité, et qui nécessite d'être légitimé par la communauté (Johsua, 1996), la dimension langagière de la production de résultats participe de sa recevabilité, de son acceptabilité et de son éventuel usage ».

Pour obtenir ce résultat, pour faire que ce livre soit advenu tel que nous l'avions planifié, un certain nombre de conditions ont été réunies : un collectif pleinement engagé dans le projet, capable de réactivité, capable aussi de se plier aux règles communes ; une équipe-projet travaillant dans la même unité de recherche, se connaissant, sachant sur quels appuis chacun-e pouvait compter, pouvant aussi participer à des réunions en présentiel ; un calendrier très resserré. Je crois enfin que le pilotage du projet très cadrant, voire contraignant, mais auquel chacun-e a accepté de se plier, a permis l'élaboration de l'ouvrage.

Bibliographie

- Ahr, S. et de Peretti, I. (2020). Approches analytiques de la littérature à l'articulation collège/lycée : questions pour la recherche. *Repères*, 62, 33-49.
- Belhadjin, A. et Perret, L. (dir.) (2020). *L'étude de l'extrait, ou comment l'école fabrique une littérature scolaire*. Peter Lang.
- Brunel, M., Dufays, J.-L., Brun-Lacour, I. et Fontanieu, V. (2020). Lire et faire lire un texte littéraire au secondaire : quelle progression entre les niveaux 7 et 10 de la scolarité ? *Repères*, 62, 91-111.
- 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 didactique*, 3 (3), 29-48.
- Denizot, N. (2010). Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français. *Pratiques*, 145-146. <http://journals.openedition.org/pratiques/1562> ; <https://doi.org/10.4000/pratiques.1562>.
- Denizot, N. et Ronveaux, C. (dir.) (2019). *La lettre enseignée. Perspective historique et comparaison européenne*. UGA Editions.
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5-16.
- Dufays, J.-L. (2005). Lecture littéraire vs lecture ordinaire : une dichotomie à interroger. Dans V. Jouve (dir.), *L'expérience de lecture* (p. 309-322). L'Improviste.
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? Dans N. Rannou (dir.), *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours* (p. 77-88). ELLUG.

- Dufays, J.-L. (2016). La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique. *Tréma*, 45, 9-17.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3^e éd. rev. et augm. ; 1^{re} éd., 1996). De Boeck-Duculot.
- Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115-116, 36-50.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Seuil.
- Hayes, J. R. et Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Johsua, S. (1996). Qu'est-ce qu'un « résultat » en didactique des mathématiques ? *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 16 (2), 197-220.
- Leblanc, S. (2010). Analyse des multiples préoccupations d'un enseignant de physique et de leurs évolutions lors de la mise en œuvre d'une démarche d'investigation : possibilités d'articulation d'une approche activité et didactique. Dans *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève. <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-v/analyse-croisee-d2019un-meme-corpus-video-et-des-documents-associes-appartenant-a-une-base-de-videos-de-situations-d2019enseignement-apprentissage-visa-conditions-de-possibilite-limites>.
- Leblanc, S. (2020). Appropriation d'une méthodologie d'entretien innovante par un collectif de chercheurs de didactique de la littérature. Dans B. Louichon (dir.), *Un texte dans la classe* (p. 301-314). Peter Lang.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 195-216). Presses universitaires de Namur.
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation. *Tréma*, 43. <http://journals.openedition.org/trema/3285> ; <https://doi.org/10.4000/trema.3285>.
- Louichon, B. (dir.) (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Peter Lang.
- Louichon, B., Bazile, S. et Soulé, Y. (2020). La lecture littéraire professionnelle : une configuration dynamique de textes de lecteurs. *Transpositio*, 2. <http://www.transpositio.org/articles/view/la-lecture-litteraire-professionnelle-une-configuration-dynamique-de-textes-de-lecteurs>.
- Louichon, B., Bishop, M.-F. et Ronveaux, C. (dir.) (2017). *Les Fables à l'école : un genre patrimonial européen ?* Peter Lang.

- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse Romande*. Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2002). La tâche : outil de l'enseignant. Métaphore ou concept ? Dans J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen et M. Wirthner (dir.), *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du VIII^e colloque international de la DFLM (Neuchâtel, 26-28 septembre 2001)* (p. 1-8). IRDP. <http://airdf.ouvaton.org/archives/neuchatel-2001/symposiums/schneuwly.pdf>.

Annexe

Sommaire d'*Un texte dans la classe*

Introduction

Brigitte Louichon

Partie I : l'œuvre et l'extrait dans la classe

- Chapitre 1 : La séance sur l'extrait : lire un texte ou lire une œuvre ?
Maïté Eugène
- Chapitre 2 : Fabriquer du texte pour la classe
Aldo Gennaï

Partie II : de quelques moments de classe

- Chapitre 3 : Des représentations aux pratiques effectives :
quels recours aux faits grammaticaux en séance de littérature ?
Frédéric Torterat
- Chapitre 4 : Pratique littéraire du lexique/vocabulaire :
les sens construits dans les moments lexicaux
Catherine Dupuy et Stéphanie Genre
- Chapitre 5 : Quand le texte littéraire est lu à haute voix
Christine Boutevin
- Chapitre 6 : Des moments éthiques
Yoann Daumet

Partie III : Concepts et notions à l'épreuve de la classe

- Chapitre 7 : « Les personnages sont des souris » : quels espaces de rencontres
entre enseignants, élèves et personnages dans le corpus TALC ?
Sandrine Bazile
- Chapitre 8 : L'approche des genres littéraires
Patricia Richard-Principalli
- Chapitre 9 : Lecture littéraire et compréhension : TALC au prisme de PIRLS.
Agnès Perrin Doucey
- Chapitre 10 : La parole des élèves dans la classe de littérature.
Prise en compte et traitement des imprévus.
Hélène Raux et Yves Soulé

Conclusions

- Conclusion 1 : Appropriation d'une méthodologie d'entretien innovante par un collectif de chercheurs en didactique de la littérature.
Serge Leblanc
- Conclusion 2 : Programme commun, pratiques communes ?
Brigitte Louichon

Bibliographie

Annexes

- Déroulé des séances
- Extraits

La place de l'enseignant et de sa parole dans l'écriture de la recherche en didactique de la littérature

Bénédicte Shawky-Milcent

« Nous ne sommes jamais des témoins objectifs observant des objets, mais des sujets observant d'autres sujets au sein d'une expérience dans laquelle l'observateur est lui-même observé » (Laplantine, 1996, 23).

Quel que soit le champ scientifique envisagé, tout questionnement sur les résultats d'une recherche porte avec lui celui de la diffusion de ces résultats, qui passe par leur mise en forme, leur écriture. Comme le souligne G. Awad, « l'écriture de recherche n'est pas la conclusion du projet de recherche, mais l'outil même de sa production » (2022). Cette écriture, aussi objective soit-elle, conduit les chercheurs à des choix formels et stylistiques qui façonnent la réception des lecteurs. La question est relativement ancienne (Awad, *id.*), et excède bien sûr la didactique du français, qui l'a cependant abordée (par exemple, Reuter, 1998 ; Dufays, 2007 ; Daunay, 2016). Dans ce domaine, si l'on admet que l'enseignant est l'un des premiers bénéficiaires des résultats, on peut s'interroger sur la manière dont il les reçoit, à fortiori quand son activité est au cœur des protocoles expérimentaux élaborés par les chercheurs.

Je souhaite montrer que l'écriture de la recherche en didactique de la littérature induit des représentations de l'enseignant et de son travail, susceptibles d'influer sur la réception que ce premier acteur de la transmission fait des résultats exposés dans les ouvrages dédiés. Je me pencherai ici sur quatre ouvrages récents présentant de manière globale les résultats de recherches d'envergure centrées sur l'enseignement effectif du texte littéraire. Il s'agit de :

- *Lire des textes réputés littéraires : disciplinement et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, sous la direction de C. Ronveaux et B. Schneuwly (2018) ;
- *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*, sous la direction de B. Louichon (2020) ;
- *Analyser des textes littéraires du collège au lycée*, sous la direction de S. Ahr et I. de Peretti (2023) ;

- *La progression en lecture au fil de la scolarité : une recherche internationale*, sous la direction de M. Brunel, J.-L. Dufays, J. Émery-Bruneau et S. Florey (2023)¹.

La réception de ces publications scientifiques par un lectorat enseignant très divers dans sa composition nécessiterait une enquête. On peut néanmoins s'interroger sur les effets induits par certains choix formels. Dans le cadre limité de cet article, je me propose d'analyser la manière dont les quatre collectifs de chercheurs insèrent dans la présentation globale de leurs résultats la parole des enseignants observés et sollicités dans leurs pratiques, et comment ce traitement peut influencer sur la coopération qui se dessine entre chercheurs et acteurs de terrain.

1. Cadre théorique et corpus choisi

1.1. La parole de l'enseignant au cœur des recherches sur la transmission de la littérature

Par parole, j'entends ici tout énoncé discursif, écrit ou oral, considéré comme une donnée pour la recherche. Cette parole peut surgir dans le contexte de la classe, elle constitue dans ce cas le médium de la transposition didactique. Plusieurs chapitres des ouvrages cités ici montrent combien la parole de l'enseignant en classe est le fruit d'une énonciation extraordinairement complexe. L'énonciation professorale est d'abord *multifonctionnelle*, ce qui est le propre de la maïeutique : elle transmet et fait advenir (des savoirs encyclopédiques variés, des compétences), capte l'attention de l'auditoire, orchestre et régule les interactions. L'équipe Gary montre notamment comment l'analyse des interactions langagières en classe peut passer par plusieurs filtres d'observation, renvoyant soit à des gestes professionnels propres à toutes les disciplines, à des gestes didactiques fondamentaux ou encore à des activités réservées à l'enseignement de la lecture (Gary, 61-63). Des contraintes pèsent par ailleurs sur l'énonciation de l'enseignant (des prescriptions institutionnelles, des attentes sociales et parentales, des finalités curriculaires), qui est *située* et répond à un contexte d'enseignement spécifique. Enfin, cette énonciation est *incarnée* (par un corps, une voix, un éthos, des conceptions de l'enseignement, un rapport personnel au texte enseigné et à la littérature...). Ainsi, l'enseignant de littérature se livre-t-il à une véritable performance discursive.

¹ Pour la fluidité du propos ces quatre ouvrages seront désignés dans l'article par le mot clé ou acronyme associé à la recherche : Gary (une nouvelle de R. Gary étant au cœur de l'expérimentation menée par M. Brunel et ses collègues), GRAFELitt (Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné, acronyme donné au projet dirigé par C. Ronveaux et B. Schneuwly), PELAS (pratiques effectives de la lecture analytique dans le secondaire, pour le projet dirigé par S. Ahr et I. de Peretti) et TALC (du texte à la classe, pour le projet dirigé par B. Louichon). L'ouvrage du projet Gary étant sous presse, il est ici cité sur la base de son tapuscrit définitif.

La parole de l'enseignant peut également être sollicitée par le chercheur en aval ou en amont de la séance de classe, selon différentes modalités, pour éclairer les choix didactiques opérés auprès des élèves.

Le postulat qui guide cette analyse est le suivant : aussi déterminé, « agi », qu'il puisse être, l'enseignant s'éprouve d'une part comme le lecteur singulier du texte qu'il soumet à ses élèves, et d'autre part comme un sujet professionnel qui scénarise librement ses séances de classe. L'« effectif » en classe est certes ce qui se dit et ce qui se fait, et peut être enregistré ou filmé. C'est aussi ce qui est invisible, à peine audible ; du côté de l'enseignant, le retenu, l'imprévu, la bifurcation silencieuse dans un plan tracé à l'avance, le sentiment intérieur d'efficacité ou d'échec... Du côté de l'élève, le regard, le silence, le non-dit, la curiosité ou l'ennui, la rêverie, etc. Il me semble que la diffusion des travaux de recherche ne se fait que si l'enseignant peut les arrimer étroitement à sa perception intérieure du métier (que ce soit dans ses lectures ou à l'occasion de formations).

Ma réflexion s'enracine dans le courant de recherche sur le sujet lecteur : élève et professeur sont considérés tous les deux comme des lecteurs à part entière (Rouxel et Langlade, 2004) dans l'espace de la classe conçu comme un lieu de co-construction de la pensée, permettant à chaque élève de s'approprier² le texte littéraire donné à lire et à étudier. Les 22^{es} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, centrées sur l'enseignant lecteur-scripteur, ont mis en lumière les différentes manières d'appréhender le rôle du texte du lecteur professeur dans la séance de littérature³.

1.2. L'évolution des formats pris par les recherches en didactique de la littérature

Le champ relativement récent de la didactique de la littérature a connu des évolutions qui rendent peut-être d'autant plus nécessaire l'interrogation sur la lecture des résultats publiés par les chercheurs.

Une première période, à partir de la fin des années 1990, est marquée par des recherches théoriques et empiriques, majoritairement qualitatives, qui collectent des données surtout écrites, notamment des travaux d'élèves. Dans ces recherches, le point de vue adopté est le point de vue « face à la classe » de professeurs devenus chercheurs⁴, qui ancrent leur réflexion dans leur propre expérience de la classe et de la transmission littéraire. Le recueil des données ne se fait pas nécessairement auprès des élèves du chercheur, mais la mise en forme des résultats s'opère à partir de ce que voit l'enseignant, qui orchestre les activités, et dont les gestes spécifiques restent dans l'ombre. Les ouvrages de vulgarisation scientifique qui accompagnent

² Dans la perspective ricoeurienne donnée dans mes travaux à ce terme (Shawky-Milcent, 2016).

³ Grenoble, 2021, actes à paraître en 2023 aux Éditions de l'UGA.

⁴ Par exemple les travaux d'A. Rouxel, V. Larrivé, F. Le Goff, N. Rannou, S. Lemarchand, C. Waszak, P. Moinard, M. Sauvaire, B. Shawky-Milcent, A. Perrin, C. Boutevin, C. Augé et d'autres.

cette première période (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996/2015, Ahr, 2013, Shawky-Milcent, 2016 par exemple) adoptent également cet angle de vue. La voix qui présente les théorisations, résultats et propositions, conjuguant implicitement des savoirs issus de l'expérience du terrain et d'une investigation universitaire, produit une réception particulière : elle rend possible l'identification de l'enseignant récepteur des travaux, à cette voix du chercheur. Il est possible pour le lecteur de se couler dans les propositions didactiques sans nécessairement interroger ses propres gestes professionnels, d'où le relatif succès d'ailleurs de ces ouvrages.

On assiste depuis quelques années au développement de recherches descriptives de grande ampleur, quantitatives et qualitatives, cherchant à comprendre, sans à priori, les pratiques effectives des enseignants de littérature. Ces recherches adoptent un point de vue du « fond de la classe » d'où l'on observe ce qui se passe effectivement dans une séance d'enseignement incluant l'action enseignante. Les titres en disent long, qui recentrent l'observation sur les interactions générées par le texte littéraire. Il s'agit non seulement de décrire des pratiques mais aussi de dégager des tendances, lignes de force ou de faille à grande échelle. L'énonciation désormais polyphonique mobilise des collectifs de chercheurs qui observent les pratiques à l'aune de leur domaine d'expertise et entrecroisent leurs regards. Les publications sont conscientes des biais épistémologiques produits : « notre description fait abstraction des grandes différences qui peuvent exister entre les enseignants. Elle fonctionne comme un appareil photographique qui produit des clichés à partir d'une hauteur relativement élevée. Cette prise de distance minimise les détails, à savoir les conduites individuelles... », observe par exemple l'équipe de GRAFELitt dans sa conclusion (p. 480). Ces équipes comptent de nombreux ex-enseignants qui ont accompli leur mue et qui, du fond de la classe, observent, écoutent, analysent ce qui se passe avec un souci d'objectivité. C'est aussi l'aventure collective d'une discipline de recherche qui se raconte ici.

Ce changement d'angle de vue, qui entraîne des modifications dans l'écriture de la recherche et dans sa réception, rend peut-être d'autant plus cruciale la question de la diffusion des résultats, car le lecteur individuel peut se sentir noyé dans la masse de données produites et ressentir une dilution de son identité professionnelle. Si les quatre collectifs évoqués se sont penchés sur la diffusion des travaux et sur la circulation des savoirs induite par la collaboration chercheurs /enseignants⁵, la mise en forme des résultats est peu abordée.

1.3. Le corpus choisi

On retient donc ici les volumes⁶ issus de quatre recherches descriptives amples par leurs ambitions, les empan étudiés et les résultats obtenus. En voici une présentation

⁵ En particulier dans la revue *Transpositio* 3 (2021), <http://www.transpositio.org/categories/view/n-3-formes-de-la-circulation-entre-recherches-didactiques-et-pratiques-enseignantes-de-la-litterature>.

⁶ Pour la plupart précédés d'articles et de communications.

très succincte, dans l'ordre chronologique de leur publication ; elles se font écho, la première ayant fortement influencé les trois autres.

La recherche *GRAFELitt* étudie de 2000 à 2015 les variations des séquences d'enseignement conçues par les enseignants à partir de deux textes, avec des élèves de trois niveaux. L'échantillon comporte 60 séquences recueillies auprès de 30 enseignants (10 par niveau scolaire). Est étudiée la manière dont les gestes didactiques de l'enseignant transforment un objet à enseigner (« la lecture (de manière littéraire) d'un texte (réputé) littéraire » (p. 90) en objet enseigné. Cette recherche prend appui également sur des entretiens préalables semi-directifs, portant sur « les conceptions de l'objet à enseigner, les anticipations des choix didactiques [...] et la justification de la démarche » (p. 143) et sur des entretiens post séances, portant sur les choix opérés et la représentativité de la séquence au regard des pratiques habituelles de l'enseignant » (p. 145).

La recherche *TALC* est centrée sur les « pratiques effectives ordinaires des enseignants de littérature de cycle 3 » et pose la problématique suivante, à partir des programmes reconfigurés du cycle 3 français, intégrant la littérature comme élément de la formation personnelle de l'élève : « comment la lecture et l'appropriation des textes littéraires en tant qu'objets spécifiques [...] et en tant qu'objets d'apprentissages participent-elles des préoccupations des enseignants de cycle 3, de manière éventuellement différenciée selon le niveau (CM/6^e) et suivant le genre littéraire donné à lire ? » L'enquête se fait auprès de 19 enseignants volontaires, formant des binômes collège/CM. Les quatre œuvres littéraires sont choisies par les chercheurs et offertes aux enseignants sous forme de séries. L'analyse prend appui sur des séances filmées entre 2017 et 2018, des entretiens d'auto-confrontation individuels, des entretiens croisés entre enseignants, des documents professionnels.

La recherche *PELAS*, menée de 2015 à 2017, prend comme « unité de mesure » l'exercice scolaire de la lecture analytique, tel qu'il se pratique à la charnière de la 3^e et de la seconde en France, et de la 4^e à la 5^e du secondaire belge. Son objectif est « d'identifier les lieux de transformation possible des pratiques d'enseignement », en détectant les permanences et les renouvellements (p. 7). L'équipe interroge « les choix didactiques des professeurs ainsi que leurs effets sur la formation des élèves lecteurs, mais également les conceptions de la littérature et de son enseignement sur lesquelles les démarches professorales s'appuient explicitement ou implicitement » (p. 7). 72 séances de classes sont enregistrées dans 28 classes, à raison de trois séances prévues par enseignant, portant sur trois textes de genres différents, laissés au libre choix du professeur, 36 en classe de 3^e, 36 dans des classes de seconde. À ces données filmées s'ajoutent des questionnaires élèves et enseignants, ainsi que des entretiens semi-directifs.

La recherche *Gary*, enfin, est une recherche comparatiste et internationale, menée de 2015 à 2022, qui s'interroge sur la « progression des compétences des élèves en lecture au fil de la scolarité », en associant des chercheurs belges, québécois, français

et suisses pour étudier les performances des élèves de différents âges, à trois niveaux de la scolarité, à propos d'un même texte, ainsi que les pratiques de leurs enseignants. Les compétences des élèves sont observées au fil de leur curriculum en corrélation avec les pratiques enseignantes choisies à l'un des trois stades de leur scolarité. 69 enseignants, 80 classes et 1787 élèves répartis sur 4 pays et trois niveaux participent à l'aventure (*Gary*, p. 67). Ici encore les données recueillies sont considérables : à un questionnaire rempli par les élèves s'ajoutent les séances filmées.

Si les ancrages épistémologiques, les finalités, les protocoles retenus divergent, ces travaux ont des points communs :

- la volonté d'offrir aux différents acteurs de l'enseignement une meilleure connaissance de la réalité effective des classes ;
- des protocoles de recherche très rigoureux, avec une conscience très aiguë de leurs limites ;
- un très grand nombre de situations didactiques observées ;
- un texte/plusieurs textes littéraires au cœur des protocoles expérimentaux ;
- la liberté laissée aux enseignants de mener leurs séances à leur guise ;
- une attention particulière portée aux interactions enseignants/élèves.

Par ailleurs, elles conjuguent à une visée descriptive une visée praxéologique clairement exprimée allant, pour aller vite, dans le sens d'une démocratisation de l'enseignement de la littérature, qui passerait notamment par une meilleure formation des enseignants.

On peut supposer⁷ qu'un enseignant lecteur de ces ouvrages, qui s'y plongerait à des fins de formation ou d'autoformation, serait peut-être guidé par trois questionnements : il pourrait être animé par une quête de connaissances tant sur l'histoire de la discipline des Lettres que sur les problématiques didactiques qui la traversent. Il pourrait s'interroger sur sa propre efficacité : dans quelle mesure telle ou telle pratique favoriserait-elle la transmission de la littérature ? Enfin, il pourrait questionner sa propre compétence sur l'objet enseigné : est-il lui-même un bon lecteur ? Chacun de ces ouvrages dessine, par ses choix d'écriture, sur chacune de ces trois questions que j'aborderai successivement, une coopération spécifique entre chercheur et professeur.

2. Des savoirs en question(s) : quelle coopération chercheurs/enseignants ?

L'accès à des savoirs de différents ordres se fait dans ces travaux au travers de deux grandes modalités : des exposés théoriques magistraux (dans des chapitres introductifs ou disséminés par la suite) et des accès privilégiés à des moments de

⁷ Il n'existe pas à ma connaissance d'enquête récente sur la diffusion des ouvrages de didactique parmi les enseignants engagés ou non dans des recherches universitaires ou des actions de formation.

classe. Les enseignants sont des destinataires explicites de *Gary* et de *PELAS*. *TALC* s'adresse prioritairement aux chercheurs, et il semble que ce soit également le cas de *GRAFELitt*.

2.1. Un savoir théorique de grande ampleur offert au lecteur

Un savoir épistémologique et didactique très dense se déploie dans ces quatre volumes.

Pour poser le prisme conceptuel de la « disciplination », *GRAFELitt* met l'accent sur l'histoire de la discipline, dans une perspective socio-historique, et analyse la fabrique, en quatre moments clés, de la notion de littérarité par l'École, les études littéraires, et le champ de la pratique littéraire (p. 43-81). Cet apport théorique peut conduire l'enseignant à prendre la mesure des déterminismes idéologiques qui pèsent sur son activité professionnelle, mais aussi de l'étroite marge de création qui lui revient dans le renouvellement des pratiques et la résistance à leur « sédimentation ». *TALC* inaugure chaque chapitre par un état de l'art pointu et efficace sur l'aspect didactique abordé. Dans la recherche *PELAS*, qui varie la distance focale et les angles de vue, la première partie pose le protocole de recherche et présente une analyse quantitative globale des données. S. Ahr et I. de Peretti livrent en effet les grandes tendances qu'elles dégagent du vaste corpus de séances observées, entre conservation des pratiques et renouvellement. Elles mettent en lumière deux points de tension majeurs : la gestion de la réception des élèves par rapport au projet de lecture conçu par l'enseignant, et l'articulation contextualisation/actualisation. Puis, une série d'analyses qualitatives précédées d'un éclairage épistémologique et méthodologique conséquent, vise à explorer plus avant ces deux points constituant une sorte de fil conducteur.

La recherche *Gary* présente un ancrage théorique ample et fort pédagogique. Le chapitre 2 offre une synthèse scientifique sur la lecture comme « activité sémiologique complexe », permettant au lecteur néophyte de comprendre de l'intérieur non seulement les processus d'apprentissage des élèves, mais aussi la manière dont la recherche s'est proposé de les explorer. Toutes les clés sont données pour suivre ensuite, pas à pas, le travail du chercheur analysant les compétences des 1787 écrits d'élèves pour chaque degré et chaque pays, et les séances de classe.

2.2. L'accès à la classe comme laboratoire et observatoire

La seconde source de savoirs se situe par ailleurs dans le surgissement de très nombreux moments de classe, qui se donnent à voir et à entendre grâce à d'abondants et passionnants verbatims, où l'approche qualitative compense l'effet parfois vertigineux des entrées quantitatives. La parole de l'enseignant en exercice est très abondamment citée. Ainsi le lecteur se sent-il autorisé à observer lui aussi, du fond de la classe, ce qui se joue. Évoquant les retombées sociales de la recherche *Gary*, les auteurs forment le vœu qu'elle permette notamment « aux enseignants [...] de

mieux cerner les logiques à l'œuvre et d'être davantage acteurs de leur évolution professionnelle » (p. 24).

En ce qui concerne la diffusion des savoirs, ce pari est réussi : les quatre collectifs, en particulier *Gary* et *PELAS* qui font nettement du lecteur enseignant un destinataire espéré de leur ouvrage, ouvrent à ce dernier les portes de leur laboratoire ; ils l'associent pleinement au déploiement de leur travail, par l'articulation étroite entre le cheminement théorique et les scènes de classe, dans lesquelles l'enseignant peut aisément se reconnaître.

3. La pratique professionnelle et son efficacité : l'enseignant a-t-il voix au chapitre ?

3.1. La parole réflexive de l'enseignant

Si la parole de l'enseignant en classe est abondamment citée, qu'en est-il de sa parole réflexive sur sa pratique professionnelle ? *Gary* fait le choix de ne pas analyser l'avis des enseignants sur leurs pratiques⁸. Cet aspect sera peut-être abordé dans des prolongements à venir ? Il serait intéressant de savoir ce qui guide les enseignants quand, par exemple, ils choisissent des activités « plus simples et plus fondamentales avec les élèves en difficultés » et manifestent « une tendance à la diversification avec les meilleurs élèves » (p. 231).

GRAFELitt et *PELAS* en revanche recueillent des banques de données considérables, par des questionnaires (justification des choix pédagogiques et didactiques, des corpus, démarches, outils, représentations du métier, etc.), entretiens semi-directifs *pré* et *post* séances. Dans *GRAFELitt* ces informations sont quasiment toutes occultées, sauf dans le chapitre 18, analysant l'émotion esthétique en classe de littérature, où le lecteur a accès au point de vue de l'enseignant sur ses séances.

L'équipe *PELAS* présente les questionnaires proposés aux enseignants et la grille d'entretien semi-directif. Il est précisé que le corpus constitué a été rendu accessible à tout le collectif, mais seule la partie II (chapitres 3 et 4) confronte des captations vidéo des séances aux pratiques déclarées des enseignants sur la lecture analytique. S. Bazile et G. Plissonneau présentent une synthèse des propos recueillis (p. 60) en citant les enseignants au moyen du discours direct. Les tendances relevées dans les questionnaires sont mises en relation avec les entretiens d'auto-confrontation. Ce sont les seules apparitions de ces données.

TALC fait un tout autre choix. Postulant que l'enseignant est « expert de sa propre pratique » (p. 25), les chercheurs mettent en regard, dans chacun des chapitres de l'ouvrage, des extraits de classe et des extraits des entretiens d'auto-confrontation.

⁸ Des entretiens ont été menés avec les enseignants avant et après chaque séance (cf. Brun-Lacour et Dufays, 2021), mais ils ne font pas l'objet des données principales traitées par la recherche.

Au seuil de chacun d'entre eux, une parole d'enseignant, en épigraphe, donne le ton. « C'est là où je dis qu'on a entre guillemets décortiqué cet extrait-là », trouve-t-on par exemple au seuil du chapitre 2, analysant la fabrication d'un texte pour la classe (p. 71).

3.2. La prise en charge de la description des pratiques par les chercheurs : de quelques ambiguïtés

Faiblement cités comme analystes de leur propre travail, sauf dans *TALC*, les enseignants ne collaborent jamais dans ces quatre recherches participatives à l'émergence des résultats, qui revient exclusivement aux chercheurs, ce qui est compréhensible compte tenu de l'approche surplombante choisie. Ce sont également les chercheurs qui émettent des hypothèses explicatives.

Dans *Gary*, « la recherche n'a aucune prétention prescriptive ni modélisante » (p. 84) et, de fait, ne porte aucun jugement de valeur sur les pratiques décrites, même si parfois on devine aisément le point de vue défendu, comme à la p. 150 : « cette minceur du travail sur l'appréciation interroge, car si la lecture en classe se limite à comprendre ou à interpréter les textes, son enjeu risque de paraître insuffisant pour bon nombre d'élèves ». Une semblable neutralité est globalement observée dans l'équipe suisse. Les chercheurs font surgir de grandes tendances illustrées par les verbatims.

Il en va légèrement différemment dans les recherches *PELAS* et *TALC* où la ligne qui sépare l'observateur impartial du prescripteur ou du censeur est parfois – rarement et furtivement – franchie.

Par exemple, à propos de la manière dont un professeur tente en vain d'accueillir des lectures subjectives de collégiens, on lit : « cette verbalisation requiert un apprentissage, qu'il convient d'initier bien en amont de la classe de 3^e, et [...] les questions et consignes professorales sont à formuler de façon claire et précise en fonction de l'objectif visé » (p. 76). « Les mises en œuvre d'UNE lecture (à accepter), ne garantissent pas le développement des compétences de compréhension et d'interprétation », trouve-t-on p. 181. On peut se demander si ce type de glissement ne dessert pas le propos : il transgresse le contrat annoncé (la description sans *a priori*) et laisse entendre que le chercheur serait détenteur des bonnes pratiques auxquelles il tenterait d'amener subrepticement les enseignants. Est-ce que la meilleure pratique n'est pas celle que l'enseignant éclairé invente ou ajuste, quand les conditions sont réunies pour qu'il puisse penser son métier ?

Ainsi, on voit que la sollicitation de la parole réflexive des enseignants engage dans l'écriture de la recherche des choix différents qui produisent des effets différents. Moins elle est citée, plus le doute plane sur sa valeur, même si personne ne doute de l'intérêt que le chercheur lui porte⁹. Sur ce point, le chapitre de *TALC*

⁹ Des raisons matérielles peuvent aussi tout à fait entrer en jeu.

consacré à l'appropriation d'une méthodologie d'entretien innovante, l'entretien d'auto-confrontation, est particulièrement stimulant (p. 301-313), car il ouvre la voie à une co-construction de l'analyse des pratiques, faisant « émerger des dimensions non visibles de l'activité des enseignants », ouvrant « des interprétations inédites » (p. 306), permettant d'« accéder à une nouvelle intelligibilité de la situation » (*id.*). Il restitue par ailleurs, de manière assez émouvante, l'évolution du regard porté par ce collectif de chercheurs tant sur les praticiens observés en classe que sur son propre travail, évolution dont la progression du volume rend bien compte.

4. La lecture littéraire en partage : quel dialogue entre chercheurs et praticiens ?

Au cœur du métier d'enseignant, il y a la capacité à lire de manière littéraire le texte littéraire. Même si les chercheurs interrogent ce que les enseignants font de ce texte dans la classe, il est intéressant d'observer la manière dont ils se positionnent en tant que lecteurs eux-mêmes vis-à-vis des lecteurs professeurs, suggérant ici encore une coopération très variée autour de ce « réactif » des expériences menées.

4.1. Des chercheurs lecteurs discrets, co-lecteurs, complices ou modèles...

Les rapports de force qui traversent la réception du littéraire sont à l'œuvre dans ces différents positionnements, allant du moins enrôlant au plus enrôlant.

Dans le protocole conçu par l'équipe *PELAS*, les professeurs sont libres de choisir les trois textes qui seront au centre des séances filmées. Seuls un extrait de *Bajazet* et un poème de Desnos, figurant dans les documents remis à une classe, sont intégrés au volume, sans aucun commentaire littéraire de la part des chercheurs. Si, comme on l'a vu, l'ombre du « mauvais » praticien, qui imposerait de force sa lecture aux élèves, plane parfois dans *PELAS*, en revanche la qualité et la légitimité de la lecture de l'enseignant ne sont jamais mises en doute. Cet enseignant, quel qu'il soit, sait lire et bien lire.

La recherche *Gary* crée un semblable effet de connivence, à ceci près qu'elle place au cœur du dispositif expérimental le texte de R. Gary, « J'ai soif d'innocence ». Ce choix est justifié dans la partie consacrée à la méthodologie (un texte réputé littéraire, résistant, en français, polysémique, court), il est présenté par un bref résumé et figure en annexe du volume. La lecture de la nouvelle menée par le collectif de chercheurs est quasiment invisible¹⁰, elle apparaît en pointillés dans les grilles d'analyse des questionnaires renseignés par les élèves. Pour analyser la compréhension des élèves, les chercheurs établissent une liste de 17 éléments marquant la diégèse et la situation d'énonciation, dont la liste est fournie. Pour l'interprétation, une grille distingue

¹⁰ Des jugements apparaissent sporadiquement, p. 109 ou 112 par exemple.

les contre-sens, les interprétations délirantes, ou des énoncés inappropriés. Puis, ils listent, à partir des réponses des élèves, les six types d'interprétation trouvées ainsi que les justifications. Une dernière grille permet de cerner l'appréciation des élèves. Des prismes analogues sont reconstruits pour analyser le travail fait en classe. Il y a donc un texte de lecteur commun en filigrane, relativement consensuel, qui pourrait réunir chercheurs et enseignants, en les plaçant à égalité, la lecture suggérée fût-elle plutôt du côté des « droits du texte ».

Il en va tout autrement dans *TALC*. Les six textes retenus (en annexe du volume) sont présentés dans l'introduction par des chercheurs lecteurs qui n'hésitent pas à donner leur point de vue subjectif : par le recueil *Sans frontières fixes* de Siméon, par exemple, ils souhaitent « proposer aux enseignants un véritable univers d'auteur engagé dans une œuvre originale » (p. 33). Avec la présentation précise des caractéristiques thématiques et formelles de ces textes adaptés au cycle 3 s'exprime la volonté de susciter l'adhésion des enseignants, mis d'ailleurs sur le même plan que les élèves : « tous ces éléments permettaient a priori un investissement personnel des jeunes lecteurs comme des enseignants volontaires » (*id.*) ; « Autant d'espaces propices à l'engagement et à la créativité du lecteur » ; « l'œuvre ne manquait pas de ressources pour séduire aussi bien les élèves que les enseignants » (*Le Royaume de Kensuké*) ; le conte *La Belle et la Bête* peut s'intégrer dans les pratiques ordinaires « sans provoquer chez les enseignants de sentiment d'inquiétante étrangeté » (p. 37-38). Ainsi le chercheur se présente-t-il comme un lecteur passionné et complice, entraînant l'enseignant dans des plaisirs de lecture.

Le positionnement le plus enrôlant est paradoxalement celui de *GRAFELitt*. Les deux textes choisis (en annexe) font l'objet de lectures expertes plaçant le lecteur dans une situation de lecteur modèle, invité, à l'instar du chercheur, à débusquer les « zones d'incertitude » par des entrées textualistes (le titre, la structure, les personnages, l'éthos, la métrique, le genre pour celui de La Fontaine, le titre, les personnages, la structure, le lexique, l'intertextualité pour celui de Lovay). Les chercheurs rappellent la sédimentation des lectures universitaires et scolaires qui précèdent la lecture de la fable choisie, « Le loup et l'agneau », et les apprêts didactiques dont elle bénéficie. Inversement, la nouvelle réticente de Lovay, « La Négresse et le chef des avalanches », replacée dans son contexte de publication, en est dépourvue. Les deux lectures proposées sont à l'image de ce qui sera observé dans les classes : celle de la fable présente un éventail de significations sédimentées depuis sa publication ; celle de Lovay reste complètement ouverte, n'en délivre aucune, sinon peut-être celle d'un affrontement entre dominés et dominants, comme si le lecteur chercheur mettait en abyme la perplexité qu'il attend de l'enseignant, susceptible de bousculer « la machine à expliquer des textes » (p. 234). Notons que ces chercheurs, par la manière dont ils présentent ce texte précis, contribuent à fabriquer sa littérarité, exactement selon le processus qu'ils ont eux-mêmes décrit.

Cette variété de positionnements nous conduit à penser qu'un enseignant ne s'emparera probablement pas de la même manière des résultats exposés selon qu'il est conforté, interpellé ou guidé dans sa propre expertise lectorale.

4.2. Et le sujet lecteur professeur dans tout ça ?

Je terminerai en soulignant la très faible place laissée à la lecture subjective de l'enseignant comme variable susceptible d'influer sur certains choix didactiques observables en classe. Bien sûr, on comprend que la hauteur d'analyse choisie rende difficile cette prise en compte, et que ce n'était pas l'objet retenu par ces recherches.

Dans la recherche *PELAS*, le texte du lecteur professeur est souvent mentionné, mais il s'agit d'un texte fantôme qui laisse entendre sa présence par bribes¹¹ ; dans *Gary*, des pistes sont proposées pour analyser son rôle positif dans les interactions, par exemple « d'étayage formateur pour l'élève » (p. 155).

Dans l'ouvrage dirigé par GRAFELitt, seul le chapitre 18 établit une relation entre l'émotion esthétique ressentie par des enseignants face à la nouvelle de Lovay et l'adaptation didactique qu'elle engendre ensuite en classe.

TALC offre un exemple particulièrement intéressant sur ce point. Aux prises avec le récit de Maryse Condé, *Rêves amers*, qui évoque le sort tragique de migrants tentant de fuir une misère économique, l'enseignant de la classe 16 conclut sa séance non pas sur les significations de l'œuvre ou sur ses enjeux symboliques mais sur le narrateur omniscient. Et le chapitre observant les liens entre œuvre et extrait de conclure : « l'extrait, au service de la découverte d'un outil narratologique devenu une fin, escamote l'œuvre » (p. 61). Or, à la toute fin du livre, la conclusion reprend ce passage à la lumière de l'entretien d'auto-confrontation (p. 328) : l'enseignant a été photographe dans des camps de réfugiés au Honduras et appréhende la manière dont les jeunes lecteurs recevront la fin tragique. « Nul besoin de dénoncer les ravages du formalisme, il y a ici juste un enseignant qui ne peut s'empêcher d'être aussi un sujet lecteur » (p. 328), souligne B. Louichon.

Ainsi, les représentations que les chercheurs se font du rôle de la lecture des enseignants sont probablement diverses, et influent sans doute tant sur les choix méthodologiques opérés que sur l'observation des pratiques.

Conclusion

Les quatre ouvrages évoqués ici offrent des résultats importants, nécessaires et par certains aspects complémentaires ; leur mise en forme dessine la possibilité d'un dialogue fécond entre chercheurs et enseignants sur la littérature, les modalités et finalités de sa transmission, et sur le rôle de l'École. Le lecteur peut en effet accéder à un savoir très riche et à l'optique du chercheur, à son travail. La parole des enseignants

¹¹ Aux pages 49, 67, 70, 155

dans l'exercice de leur métier est accueillie, écoutée et retranscrite avec attention, dans la complexité de son énonciation.

La parole réflexive de ces mêmes enseignants fait quant à elle l'objet d'attention mais résonne assez peu dans l'écriture globale des résultats : il sera éclairant de découvrir les retombées de ces recherches dans la formation, les publications complémentaires, les modalités choisies pour permettre aux discours recueillis d'être entendus. Comme l'observe B. Daunay :

S'il est intéressant d'enregistrer des paroles dans une enquête théorique, c'est aussi pour faire entendre le discours des sujets : non pas faire entendre raison à ces discours, mais les donner à entendre – à ouïr et à comprendre –, les faire résonner, les constituer comme discours légitimes en soi et en dialogue avec le discours théorique » (2016).

Enfin, il sera également profitable de voir comment les résultats des quatre approches panoramiques évoquées peuvent s'articuler avec ceux d'autres approches mettant en lumière les liens entre le rapport personnel des enseignants à la littérature et leur enseignement.

Bibliographie

- Ahr, S. et de Peretti, I. (dir.) (2023). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée*. Éditions de l'UGA.
- Awad, G. (2022), L'écriture de recherche. *Communication*, 39/1. <http://journals.openedition.org/communication/15040>.
- Brun-Lacour, I. et Dufays, J.-L. (2021). De la classe à la recherche et de la recherche à la classe, quelle circulation des savoirs ? Observations et analyses au départ du projet « Gary ». *Transpositio*, 3. <https://www.transpositio.org/articles/view/de-la-classe-a-la-recherche-et-de-la-recherche-a-la-classe-quelle-circulation-des-savoirs-observations-et-analyses-au-depart-du-projet-gary>.
- Brunel, M., Dufays, J.-L., Émery-Bruneau, J. et Florey, S. (dir.) (2023 – à paraître). *La progression en lecture au fil de la scolarité : une recherche internationale*. Presses universitaires de Rennes.
- Daunay, B. (2016). Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique, 123-136. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2488>.
- Dufays J.-L. (dir.) (2007). *Sens, utilité, évaluation, Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* Presses universitaires de Louvain.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire, Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français* (3^e éd. actualisée ; 1^{re} éd. : 1996). De Boeck.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Nathan.

- Louichon, B. (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Peter Lang (ThéoCrit').
- Reuter, Y. (dir.) (1998). *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. Presses universitaires du Septentrion.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation, Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang (ThéoCrit').
- Shawky-Milcent, B. (2016). *Lire ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. PUF (Partage du savoir).

Chapitre 3

*Finalités, enjeux et retombées
des résultats de recherche*

Les approches plurilingues dans le contexte de la classe

Quelles finalités, quels enjeux pour la discipline « français » à l'école primaire ?

Une comparaison franco-suisse

Véronique Bourhis

Ce travail aborde la question des approches plurilingues dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français à l'école primaire et suisse francophone. La question du plurilinguisme est une question vive lorsque l'on s'intéresse à la forme scolaire et à ses enjeux. Du point de vue de l'École et de l'enseignement-apprentissage du français, l'objectif est de combler l'écart entre des enfants dont la culture d'origine est différente de celle véhiculée par l'école (*High Level Group of Experts on Literacy*, 2012). Il s'agit donc de constituer un groupe-classe, hétérogène de fait, en différenciant si nécessaire les modalités d'enseignement afin que les objectifs d'apprentissage soient identiques pour l'ensemble des élèves. En nous appuyant sur l'ouverture des textes institutionnels au plurilinguisme en Suisse romande depuis 2010 et en France depuis les derniers programmes officiels de 2015, nous abordons, dans une perspective comparatiste, l'analyse des finalités et des enjeux des approches plurilingues à l'école primaire. Après avoir précisé la définition que nous donnons au terme « plurilinguisme », nous comparons les curricula français et suisse et relevons les points de tension entre les finalités prescrites et les activités didactiques préconisées. Nous exemplifions ce travail par deux dispositifs mis en œuvre en classe par des enseignants en formation initiale (cycle 2 école suisse, cycle 3 école française).

1. La maîtrise de la langue et des langages

En contexte francophone, la maîtrise de la langue française est une priorité des curricula : le but de l'enseignement est que les élèves puissent « maîtriser la langue et les langages », le français étant à la fois objet d'apprentissage *per se* et moyen d'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires. Le programme est vaste et la tâche complexe puisqu'il s'agit de l'enseignement du français comme discipline, de l'enseignement du français des disciplines, de celui de la discipline « Lettres », des Humanités, et enfin de l'enseignement du français comme compétence transversale dans l'ensemble des disciplines.

S'interroger sur la manière dont les élèves de l'école primaire entrent dans les apprentissages du « français », sur les démarches qui en facilitent la maîtrise, est donc un point sensible, d'autant que les profils langagiers peuvent être très hétérogènes.

1.1. Apprentissage du français à l'école

Si l'école est un lieu où vont se croiser, selon les contextes, des langues maternelles multiples, c'est le lieu où est enseignée la langue majoritairement partagée et nécessaire aux apprentissages : la langue de scolarisation. Le statut de la langue des élèves est depuis longtemps discuté : langue maternelle, langue première, langue de scolarisation, langue seconde et langue étrangère parfois... (Simard et al, 2011 ; Cadet, 2012 ; Auger, 2014). Au plan des apprentissages, il ne faut pas oublier le statut non académique des apprentissages incidents, ceux de la cour de récréation, des activités périscolaires, sportives, familiales... Une langue apprise donc, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, selon un certain principe de variabilité linguistique puisque les locuteurs utilisent des moyens et des stratégies variés selon le contexte pour s'exprimer, en un écart plus ou moins grand avec la norme scolaire.

L'école occulte *de facto* l'importance des différentes formes du langage oral de connivence, que les élèves utilisent en groupe. Pourtant, ce type d'échange participe aux apprentissages langagiers. S'il ne s'agit pas d'accepter tous les usages, il semble indispensable de montrer l'intérêt de comprendre et de maîtriser des usages divers afin d'outiller les élèves dans leur formation individuelle, ce qui ne les empêchera pas de revenir ensuite à leurs propres usages. D'autant que les travaux montrent que la maîtrise de la production - réception de l'oral est un facteur de réussite scolaire et d'intégration sociale, et ce depuis plus de vingt ans (Doltz, 1998 ; Maurer, 2001 ; Plane et Garcia Debanc 2004) jusqu'aux expérimentations actuelles en France portant sur l'enseignement de l'éloquence dans le cadre du cours de français.

Il faut ajouter à ce tableau brossé largement sur les langues de l'école les apprentissages des langues vivantes enseignées dès le début de la scolarité.

1.2. Le plurilinguisme

Pour la doxa, être plurilingue, c'est parler plusieurs langues, et avoir acquis une maîtrise langagière et linguistique qui permet l'autonomie. Cette acception est par ailleurs partagée par différents textes institutionnels, comme par exemple celui qui cadre en France la politique linguistique du réseau de l'AEFE (Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger) où l'on lit : « Les parcours linguistiques doivent permettre à nos élèves de développer jusqu'à un niveau d'excellence des compétences linguistiques et langagières, et ainsi, par-delà leur réussite au baccalauréat, de poursuivre dans des conditions optimales des formations dans le supérieur » (AEFE, 2019). Dans cette même optique, Hagège (1996) préconise l'apprentissage de deux ou plusieurs langues pour répondre aux exigences d'une construction européenne qui multiplie les contacts.

En ce sens, le plurilinguisme a été identifié par le Conseil de l'Europe comme principe et but des politiques linguistiques, un plurilinguisme valorisé au niveau de chacun et pris en charge par l'institution (Beacco, 2005).

La définition du terme est à préciser. Cuq (2003 :195) définit le plurilinguisme comme toute situation dans laquelle un locuteur peut être conduit à faire usage de deux langues ou plus, avec pour chacune d'entre elles un degré de compétence différent. Ainsi le terme signifie l'état d'un individu ou d'une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues selon le type de communication et la situation qui en résulte.

1.3. La compétence plurilingue

Les travaux du conseil de l'Europe, alimentés par de nombreux experts (notamment Coste et al, 1997) présentent, dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) la compétence plurilingue comme une compétence inégale et évolutive, où les ressources d'un locuteur dans une langue nature peuvent être différentes de leurs ressources dans une autre langue :

La compétence plurilingue et pluriculturelle est la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (réf. électronique¹, p. 126)

Le CECR définit donc la compétence plurilingue comme une compétence langagière, quel que soit le système linguistique, qui s'actualise par la capacité à communiquer avec autrui au moyen du langage en maîtrisant les divers aspects socio-culturels, pragmatiques et sémiotiques de l'interaction.

Mais il nous semble devoir pousser plus loin cette caractérisation. Toute compétence langagière englobe trois types de compétences : d'abord la compétence discursive, qui correspond à la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un contexte à une situation discursive : raconter, argumenter, décire, demander... ; ensuite la compétence textuelle qui correspond à la connaissance des règles d'organisation d'un texte (grammaire textuelle, macrostructure, genres textuels) ; enfin la compétence linguistique qui correspond à la connaissance des règles de fonctionnement et d'utilisation de la langue. Cette dernière compétence, à la fois grammaticale, lexicale, phonologique et orthographique, consiste en la connaissance des règles qui régissent

¹ <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

l'usage d'un code linguistique et en la capacité à les mettre en application en contexte de communication. Portant principalement sur les éléments liés à la composition de phrases, elle s'avère insuffisante si on la considère isolément pour caractériser la compétence à communiquer et à agir, à accomplir des tâches dans une langue. Selon le poids que l'on donne à l'un de ces aspects, on peut saisir la tension entre les enjeux langagiers et les moyens linguistiques en situation didactique. Autrement dit, tout un spectre d'activités scolaires sera envisageable, avec des objectifs différents, selon que l'on considère la langue comme un fait social ou la langue comme un système.

À la suite du CERL, le CARAP, *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles* (Candelier, 2007), invite à développer des compétences plurilingues et interculturelles dans l'enseignement en développant une « didactique du plurilinguisme ». Il préconise des *approches plurielles* qui prennent appui sur les répertoires plurilingues des élèves (Castellotti et Moore, 2005, 2010) pour leur permettre d'établir des liens entre les langues et les cultures et favoriser ainsi les apprentissages : l'éducation citoyenne, la socialisation, la sensibilisation à la diversité linguistique jusqu'à l'apprentissage formel d'une langue. Ces approches plurielles, dans lesquelles plusieurs langues ou cultures sont prises en compte simultanément lors des apprentissages, s'opposent aux approches singulières traditionnelles qui considèrent qu'une langue s'apprend isolément des autres. Sont définies quatre pratiques didactiques.

« *L'éveil aux langues* » qui relève d'une approche des langues, et qui se caractérise par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique, concrétisée par un grand nombre de langues, est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques

L'intercompréhension entre langues parentes et la *didactique intégrée des langues* sont des approches interlinguistiques transversales à mener en parallèle avec d'autres activités prévues dans les programmes. La première vise à rapprocher les langues de la même famille, grâce aux similitudes qui existent entre elles. La seconde consiste en la mise en perspective des langues les unes par rapport aux autres pour mieux en observer le fonctionnement.

Enfin, l'*approche interculturelle*, qui permet de situer différentes cultures dans une dynamique qui les relie entre elles et dans leur rapport avec l'école.

Les préconisations du conseil de l'Europe sont susceptibles d'infléchir les politiques des états. Ainsi le Comité directeur de l'Éducation² (CDEDU) supervise les programmes dans le domaine de l'éducation et conseille le Comité des Ministres sur les questions éducatives.

Le programme Éducation a pour objectif général de soutenir les États membres dans le développement de leurs politiques, législations et pratiques en vue de promouvoir des systèmes éducatifs de qualité, inclusifs et exempts de corruption,

² <https://www.coe.int/fr/web/education/cdedu>.

en s'appuyant sur le Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie du Conseil de l'Europe.³

Cependant, la mise en œuvre de cette éducation est du ressort des instances éducatives nationales.

2. Les programmes

2.1. Les programmes en Suisse romande

Le plan d'études romand (PER)⁴, introduit dans les classes en 2011 dans la plupart des cantons,⁵ donne au plurilinguisme une place importante.

Quel que soit le cycle scolaire, cinq domaines disciplinaires sont indiqués, les Langues, incluant le français, étant le premier. Toutes les langues enseignées sont regroupées sous un même domaine, et dans le cadrage général, les « axes thématiques » sont identiques :

COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT	PRODUCTION DE L'ÉCRIT	COMPRÉHENSION DE L'ORAL	PRODUCTION DE L'ORAL	ACCÈS À LA LITTÉRATURE	FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE	APPROCHES INTERLINGUISTIQUES	ÉCRITURE ET INSTRUMENTS DE LA COMMUNICATION
-----------------------------	--------------------------	----------------------------	-------------------------	---------------------------	--------------------------------	---------------------------------	---

Les commentaires généraux du domaine Langue du PER⁶ indiquent les mêmes visées prioritaires :

La présence d'une multiplicité de langues dans l'école et, plus largement, dans l'environnement quotidien des élèves implique une approche plurilingue des langues et une attention accrue portée à leurs dimensions culturelles. Elle doit permettre de favoriser des attitudes positives face aux différentes langues en présence. Elle suppose en outre la mise en place de dispositifs d'accueil et de mise à niveau adaptés pour les élèves primo-arrivants. L'apprentissage du français et celui des autres langues participent ainsi à la construction d'un répertoire langagier plurilingue. Les diverses langues enseignées s'insèrent dans un curriculum intégré des langues (L1, L2, L3, langues d'origine des élèves allophones, langues anciennes...) incluant également une réflexion sur les relations entre les langues. [...]

³ <https://www.coe.int/fr/web/education/cdedu>.
⁴ <https://www.plandetudes.ch/per>.
⁵ <https://www.ciip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolaire-obligatoire-PER/Plan-detudes-romandPER#:~:text=La%20plupart%20des%20cantons%20ont,compte%20de%20leur%20contexte%20particulier>.
⁶ <https://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg/>.

Le domaine Langues développe quatre grandes finalités : « Apprendre à communiquer et communiquer ; Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues ; Construire des références culturelles ; Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage.

On remarque que la thématique « accès à la littérature » n'est déclinée que pour le français et que l'axe « Approches interlinguistiques est décrit à partir du français, car c'est vraisemblablement là qu'il trouve le plus facilement sa place, mais il vaut en fait pour l'ensemble des enseignements puisque, précisément, il permet d'établir des ponts entre ceux-ci » (*ibid.*).

Du point de vue de la formation⁷ (HEP Vaud), les approches interlinguistiques font l'objet d'un travail dans chacun des trois cours des trois années de formation en français, et du cours de deuxième année concernant le cycle 1, obligatoire pour les étudiants qui s'y destinent. La formation est néanmoins limitée par le volume horaire qui y est consacré. Les étudiants sont également invités à développer cet axe dans leurs stages, et en fin de formation en construisant leur projet en 3^e année. Les manuels de français, moyens d'enseignement officiels⁸, donc partagés par tous les enseignants, ne mentionnent pas ou très peu les approches interlinguistiques, mais la collection É.O.L.E. (Éducation et Ouverture des langues à l'École), dirigée par Perregaux, De Goumoëns, Jeannot et de Pietro (2003) et développée par des formateurs (dont Balsinger et Bétrix pour la HEP-Vaud), a conduit à la parution d'outils didactiques à destination des enseignants du préscolaire et du primaire, version papier et électronique, utilisés en formation.

2.2. Les programmes en France

Comme l'indiquent Cadet *et al.* (2022) dans une publication récente sur le plurilinguisme :

Il faudra attendre 2015 et les croisements entre enseignements du programme de français du cycle 3, pour que des « comparaisons du fonctionnement » (MENESR, 2015b, p. 125) des « autres langues pratiquées par les élèves » (*ibid.*) soient envisagées, au service de l'apprentissage du français. Ces orientations sont réaffirmées dans les programmes du cycle 3 de 2020 (MENJS, 2020, p. 6) : « En français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe. En littérature, la lecture d'albums ou de courts récits en édition bilingue est également à encourager. » En outre, le plurilinguisme est explicitement décrit comme une richesse dans les derniers programmes du cycle 1 (MENJS, 2021, p. 7), qui précisent que les langues premières de tous les élèves doivent être valorisées (2022-23).

⁷ Nous ne nous référons qu'à notre expérience personnelle (Cergy Paris Université - HEP Vaud).

⁸ Les séquences didactiques COROME, *L'île aux mots*, Nathan ; *Mon manuel de français*, Retz.

Malgré ces préconisations explicites pour la discipline français, ces aspects ne sont pas abordés (dans l'académie de Versailles, notamment) en formation initiale pour la didactique du français.

Pourtant, depuis les programmes Evlang et Juana Linguarum (Candelier, 2003), de nombreuses ressources ont été produites en France : *Les langues du monde au quotidien* du cycle 1 au cycle 3 (Candelier, 2003 ; Kervran, 2006, 2010, 2012) et la démarche de comparaison des langues (Auger, 2005) ou encore des programmes liés à la sensibilisation à la diversité linguistique, comme le concours des kamishibai plurilingues (association DULALA, en collaboration avec l'Éducation Nationale).

2.3. Les contenus d'enseignement

TABLEAU 1. MISE EN PERSPECTIVE DES SYSTÈMES SUISSE ET FRANÇAIS

France	École maternelle			École élémentaire		
	Cycle 1 cycle des apprentissages premiers			Cycle 2 cycle des apprentissages fondamentaux		
	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2
Suisse		École enfantine		École primaire		
		Cycle 1		Cycle 2		
		1H	2H	3H	4H	5H
Âge	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9

France	(suite) École élémentaire			Collège		
	Cycle 3 cycle de consolidation			Cycle 4 cycle des apprentissages fondamentaux		
	CM1	CM2	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e
Suisse	(suite) École primaire			Secondaire 1		
	Cycle 2			Cycle 3		
	6H	7H	8H	9H	10H	11H
Âge	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15

2.3.2. Au cycle 1, école maternelle / école enfantine

En France, on lit dans la section intitulée « Éveil à la diversité linguistique » :

À partir de la moyenne section, les élèves vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer

par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur.⁹

Dans le domaine de l'oral, il s'agit non seulement de montrer la diversité de ses usages mais encore de « faire découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils (les élèves) connaissent et prendre conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français ; d'établir un lien avec la langue de scolarisation, les langues présentes dans la classe et dans l'environnement pour une ouverture à la diversité du monde » (*ibid.*).

En Suisse, les « approches interlinguistiques » pour l'école enfantine vont dans le même sens. Il s'agit d'identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues en découvrant des langues différentes de la sienne, en écoutant et prononçant certains mots, de découvrir des systèmes d'écritures différents.

L'objectif est de mettre les élèves en situation d'écoute et de réflexion et de proposer, sans viser l'apprentissage d'une langue particulière, français excepté, des activités basées sur des démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle, en lien avec le français langue de scolarisation et les langues présentes dans la classe. Avec la valorisation des langues autres, on vise une approche de l'altérité, de la construction du sujet et des compétences en écoute, discrimination auditive et visuelle.

2.3.3. Au cycle 2 (Suisse), cycles 2 et 3 (France)

À l'école élémentaire française, le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020¹⁰ préconise de favoriser les croisements entre enseignements. On lit pour le cycle 2 :

Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue et de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples par exemple autour d'un album jeunesse. Au cycle 2, dans toutes les disciplines et notamment en éducation physique et sportive, la langue cible peut être utilisée par exemple, pour donner les consignes de jeu ou de travail. L'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales constitue un moyen de donner toute sa place aux apprentissages culturels et à la formation civique des élèves en s'interrogeant sur les modes de vie des pays ou des régions concernés, leur patrimoine culturel, et en appréhendant les différences avec curiosité et respect

⁹ Programmes 2015, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie 1.1.

¹⁰ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771.

Au cycle 3,

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement de cette langue avec le français, mais aussi d'explicitier des savoir-faire également utiles en français (écouter pour comprendre ; comparer des mots pour inférer le sens, etc.). De manière générale, les autres langues pratiquées par les élèves sont régulièrement sollicitées pour des observations et des comparaisons avec le français. Les langues anciennes contribuent au développement des connaissances lexicales.

À l'école primaire suisse (cycle 2), l'objectif est « d'enrichir sa compréhension et sa pratique langagière par l'établissement de liens avec des langues différentes... » (PER, *op. cit.*) en les distinguant, en observant des corpus oraux ou écrits dans des langues différentes, en questionnant et faisant des constats à partir d'un corpus donné. LE PER préconise de :

Recourir à l'outil de référence ÉOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école) pour l'enseignement des approches interlinguistiques. Accueillir et valoriser les langues des élèves de la classe. Prendre appui sur différentes langues, pas uniquement sur celles parlées par les élèves. Développer chez les élèves des attitudes positives face aux langues qu'ils côtoient, ainsi que face aux locuteurs qui les parlent. Valoriser la diversité linguistique ne peut que motiver les élèves à apprendre les langues et contribue à mieux comprendre le fonctionnement du français. Favoriser l'apprentissage du français en cherchant par le détour d'une autre langue à mieux comprendre certaines règles du fonctionnement de la langue, à développer certaines stratégies de compréhension. Développer des capacités d'observation et de réflexion métalinguistique.

Les points développés dans les deux curricula entrent en convergence bien que, et la différence est notoire, les activités plurilingues soient inscrites au programme de la discipline Français pour la Suisse et à celui des Langues vivantes étrangères ou régionales pour la France.

3. Du prescrit à l'effectué : le principe de réalité

Dans les faits, la mise en œuvre d'approches plurilingues pour la discipline Français se heurte à plusieurs difficultés.

3.1. Les curricula et la formation initiale des enseignants de l'école primaire

Concernant les programmes en Suisse, on peut s'étonner que les approches interlinguistiques du Plan d'Études sont inscrites comme un axe thématique d'enseignement, au même titre que la production d'écrit, la production d'oral, la compréhension

de l'écrit, la compréhension de l'oral et la littérature. Car elles correspondent à des démarches d'enseignement dans lesquelles plusieurs langues vont être mises au profit des apprentissages, et, en tant que telles, elles ne sont pas enseignables et évaluables contrairement aux contenus qu'elles proposent. À quel moment, pour quels objectifs, selon quelles progressions les mettre en œuvre ? C'est à l'enseignant d'apprécier.

En France, ce sont les professeurs de langues vivantes étrangères (LVE) et de langues régionales qui se sont emparés de la « didactique du plurilinguisme », et encore de manière non généralisée, ou encore les enseignants des classes d'UPE2A (unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants) : ils ont pour objectif de développer une didactique du français langue étrangère (FLE), du français langue seconde (FLS) ou du français langue de scolarisation, si tant est que l'on puisse définir strictement une frontière (Cadet *et al.*, 2012). En effet, depuis l'ordonnance de Villers Cotteret instaurant le français comme langue officielle, l'enseignement du français en France s'est construit selon une conception monolingue et normative basée sur l'étude classique des textes / des auteurs et sur celle de l'orthographe / de la grammaire, pour maîtriser la langue (Chervel, 2006), une conception qui persiste dans les instructions officielles malgré l'ouverture aux langues, et qui caractérise la didactique du français langue maternelle (DFLM).

La temporalité de la formation implique également des choix de contenus à aborder : une formation Bachelor sur trois ans avec un module en français par année et un module pour l'éducation préscolaire si les étudiants ont choisi ce degré d'enseignement (Suisse), une formation en master (M1 et M2, France), qui depuis 2021 doit également préparer au concours d'entrée (savoirs littéraires et grammaticaux pour l'épreuve d'admissibilité, savoirs didactiques pour l'épreuve d'admission).

Les outils de la formation sont abordés rapidement dans le cursus romand et pas du tout dans le cursus français, alors que des questions se posent : comment s'en emparer, comment les utiliser, selon quelle progression ?

3.2. Les objectifs d'apprentissage et les démarches

Quels objectifs d'apprentissage pour les approches plurilingues en classe de français à l'école primaire ? Le plurilinguisme n'étant pas une discipline enseignée, on peut s'interroger sur les termes de « didactique du plurilinguisme ». Ainsi, Maurer, dans une tribune libre (2017) constate que celle-ci n'a pas pensé à ce jour à ce en quoi pourrait consister « l'enseignement / apprentissage intégré des différentes langues par un sujet apprenant ». Il écrit : « on a mis au jour avec le CECR la notion de répertoire plurilingue des sujets mais on n'en a pas tiré les conséquences au plan didactique, pour ce qui est des enseignements scolaires des langues » (*ibid.*). S'agit-il d'enseigner les langues ou de construire l'identité d'un citoyen plurilingue ? Maurer et Puren (2020) notent que l'approche didactique plurilingue est complexe et qu'il s'agit de la contextualiser, toute action étant située. Ainsi, les auteurs proposent une « méthodologie

plurilingue intégrée », entendue comme un ensemble de propositions pratiques ayant un objectif linguistique qui tient compte du répertoire et des savoirs métalinguistiques de l'élève ; ces différents éléments entrant en synergie dans un cadre cohérent susceptible de valoriser les transferts de langue à langue (Maurer et Puren, 2020 : 237). En cela, il nous semble que les auteurs prolongent l'idée développée par de Pietro et Raspail (2014), qui mettaient déjà en évidence les différentes manières de prendre en compte les contextes d'exercice, en se focalisant pour leur part sur la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle qui caractérisent ces mêmes contextes d'un point de vue sociologique.

Quels sont donc pour l'enseignement du français langue maternelle les intérêts d'une didactique du français plurilingue et contextualisée ? D'abord valoriser les langues « autres » dans une approche interculturelle, ce qui ne peut que favoriser la reconnaissance de chaque individu. Ensuite, développer des compétences métalinguistiques dans le cadre de la comparaison de langues (didactique intégrée) et renforcer les « habiletés métalangagières et métacognitives utiles aux apprentissages » (de Pietro, 2011 : 28). Enfin, transférer ces compétences dans d'autres situations d'apprentissage du français. Des compétences certes transversales, mais utiles à la discipline.

On attend donc de l'élève une ouverture à la diversité culturelle, à la décentration, une stimulation cognitive (comparaison, association, repérage, tris...) associée à la réflexion métalinguistique, une entrée dans le(s) système(s) linguistique(s) facilitée.

Du point de vue des démarches, une pédagogie du détour, mise en place dans des moments spécifiques, dans des séances intégrées à une autre séance disciplinaire ou décrochées permet aux élèves d'aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent « voir » en français (ou qui font obstacle dans les autres langues enseignées du fait qu'ils expriment des fonctionnements opposés à ceux auxquels ils sont habitués). Cette forme de pédagogie est enseignée en Suisse dans le cadre de la didactique du français : « le détour, autrement dit la découverte de fonctionnements différents dans des langues diverses, permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'aborder de façon plus ouverte, plus réfléchie, les difficultés dans l'apprentissage d'une langue » (Perregaux *et al.*, 2003 : 4). Et même chose pour les enfants dont la langue maternelle est le français. Bétrix et Panchout (2015) ont mesuré les effets d'approches plurilingues sur l'enseignement-apprentissage du français dans cinq classes expérimentales appariées à cinq classes de contrôle. Les élèves ont travaillé sur huit séquences didactiques ÉOLE. La recherche a montré que ces approches ont une influence favorable sur les élèves quant à leur perception de la diversité des langues, à l'accès à la catégorisation des textes par genres et à la prise de conscience d'un fait grammatical.

4. Pour une didactique du français plurilingue et contextualisée : deux exemples de pratiques

La didactique intégrée des langues mise sur la complémentarité des processus d'apprentissage implicites et explicites et promeut les démarches d'enseignement qui permettent le contact des langues et le transfert de compétences d'une langue à une autre. Elle vise des approches cohérentes et coordonnées pour chaque langue étudiée à l'école. Or il n'est pas facile d'avoir une vision holistique, de considérer la complexité de l'ensemble, les influences réciproques, d'organiser les convergences entre des disciplines linguistiques. C'est pourquoi nous utilisons les termes de « didactique contextualisée », entendue ici comme tenant compte des différents contextes qui interviennent dans l'apprentissage : disciplinaire, pédagogique et social. Il s'agit de prendre en compte les différentes variables qui se manifestent concrètement dans les pratiques, en une situation, un temps, un lieu.

Les mises en œuvre en classe de français d'approches plurilingues sont toujours positives et confortent les résultats de Bétrix *et al.*, comme le montrent les deux exemples suivants, dont l'objectif est de travailler la marque du pluriel dans le groupe nominal.

Le premier concerne une classe de 6H (Suisse). Les élèves ont été confrontés à un conte plurilingue, créé d'après la séquence EOLE : « Le navet géant »¹¹. Le texte est composé de six paragraphes, chacun écrit en une langue : français, espagnol, anglais, arabe et allemand. L'enseignant distribue le texte et demande aux élèves ce qu'ils en pensent. Les élèves échangent des remarques : « Il y a plusieurs langues, on ne les comprend pas, il y a de l'arabe, c'est pas écrit comme nous, je reconnais l'anglais... ». Le premier objectif est d'identifier le genre de texte. En groupe, les élèves cherchent les indices : « c'est de la lecture », « c'est une histoire », « ça commence en anglais » (ils ont repéré « once upon a time »). Ils doivent ensuite repérer les indices textuels et visuels qui indiquent les spécificités du texte proposé. Ils commentent les deux illustrations et déterminent les personnages susceptibles de faire partie du récit. Ils reconnaissent les langues et justifient leurs choix. Sur le tableau, en groupe classe, la superstructure du texte (paragraphes, dialogues) est affichée ainsi que les indices que les élèves ont repérés : connecteurs, personnages, lexique divers. Les deux paragraphes du texte en français leur permettent de commencer à construire du sens et à faire des hypothèses sur ce qu'ils ne peuvent pas lire, à la manière d'un puzzle de lecture. Ils s'interrogent également sur la signification iconique et constatent que les images peuvent laisser la place à l'imagination ou être polysémiques.

L'enseignante fait ensuite écouter le texte audio, qu'elle a monté elle-même dans les cinq langues d'après les fichiers-sons disponibles dans la séance ÉOLE. Les élèves sont invités à reconnaître les langues et à essayer de construire l'histoire dans leur tête. L'originalité de la séance est que l'enseignante leur lit ensuite l'ensemble du

¹¹ Séquence observée en stage.

texte en français : les élèves font des remarques sur des indices qui se révèlent alors à eux, et ils constatent que leurs connaissances linguistiques et langagières sont plus grandes qu'ils ne le pensaient initialement. Dans un second temps, une séance d'orthographe sur l'accord sujet-verbe¹² est proposée, et les élèves prennent conscience qu'il existe des règles pour marquer le pluriel dans diverses langues. Ils constatent que les marques du nombre sur le verbe, comme celles portant sur le nom, sont très souvent sonores dans ces langues. Ils formulent que contrairement au français où la marque de l'accord en nombre entre le sujet et le verbe n'est pas audible, on entend [s] et on voit un « s » lorsque le nom est au pluriel en anglais, en allemand, en espagnol. En français, ils remarquent que le « s » se voit, mais qu'il ne s'entend pas.

À partir du texte initial, les élèves, par groupe, repèrent les noms et les verbes afin d'observer la relation sujet verbe. Le texte en français intégral est distribué et permet des rapprochements. Les élèves constatent que ce travail n'est pas possible pour l'arabe dont personne ne connaît l'alphabet. Ils écoutent le texte lu (fichier-son) et remarquent que dans les différentes langues lues (vues) et écoutées, le verbe change selon que « le grand-père tire le navet tout seul » ou « qu'ils se mettent à plusieurs pour le faire ». Ils constatent que l'accord du verbe avec le sujet s'entend dans les langues écoutées mais qu'en français, cet accord existe mais ne s'entend pas alors qu'il est marqué à l'écrit par -ent.

Le second exemple concerne une classe de CM2 et porte sur une activité ÉOLE adaptée¹³. Nous la commenterons du point de vue des réactions des élèves que nous avons relevées. Il s'agit d'une séance d'écoute, liée aux objectifs de langage oral : « le langage oral étant caractérisé par sa volatilité, le recours aux enregistrements numériques (audio ou vidéo) est conseillé pour permettre aux élèves un retour sur leur oral ou une nouvelle écoute dans le cas d'une situation de compréhension orale »¹⁴. Le maître propose d'écouter un texte en allemand, albanais et portugais. Après l'écoute du texte en allemand, la classe commence à bavarder : « c'est quoi ce texte, on va jamais rien comprendre ! ». Quand le texte passe en albanais, quelques élèves ont repéré les nombres et commencent à les dire à haute voix en français en même temps lors de la deuxième écoute. Cela attire l'attention des autres élèves et une certaine émulation s'installe dans la classe : qui va comprendre d'autres mots ? En réaction à la question : « de quoi parle ce texte ? », la classe semble avoir compris qu'il s'agissait d'une notice de bricolage. L'enseignant fait ensuite écouter le texte en espagnol, roumain et italien. Les élèves repèrent les mots : course - crayon de couleur - amis - dessiner - organiser, et les mots relatifs à la pêche. Puis le texte écrit est distribué dans les différentes langues et le maître fait écouter des mots que les élèves doivent trouver et souligner. Quasiment tous les élèves réussissent à repérer la forme graphique des

¹² http://eole.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/activites/eole_navet_geant.pdf.

¹³ ÉOLE http://eole.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/activites/eole_course_poissons.pdf.

¹⁴ BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

groupes nominaux qu'ils entendent à l'oral. Enfin, une centration spécifique sur la marque du pluriel se déroule comme dans l'exemple précédent.

Selon l'enseignant, les élèves ont tous accédé à la maîtrise des objectifs fixés. La notion de famille de langue a été abordée et ils ont compris que plusieurs langues partageaient des points communs. Une élève a formulé son ressenti à haute voix : « C'est bien de faire un travail comme ça. C'est comme une fenêtre pour regarder d'autres langues ».

Ces deux exemples montrent que si la didactique du français langue maternelle comporte ses spécificités, les approches plurilingues, mettant en œuvre une pédagogie du détour, permettent aux élèves, dans certaines séquences, non seulement de développer leurs compétences en français, mais encore que celles-ci soient possiblement mises à profit, transférées lors de l'apprentissage d'une (d'autres) langue(s), de sorte que cela constitue une assise solide et exploitable pour chacun. Cette démarche correspond à une méthodologie plurilingue intégrée : le détour par d'autres langues constitue une démarche réflexive efficace pour améliorer les capacités métalinguistiques des élèves dans différents aspects de la discipline. Bien qu'enseignée en formation initiale en Suisse romande et prônée par le plan d'études pour l'enseignement du français, cette méthodologie reste encore insuffisamment exploitée à l'école primaire. En France, les programmes sont plus généraux : ils ne mentionnent pas le détour par d'autres langues pour étudier un phénomène linguistique ou langagier, mais les démarches de comparaison de langues dans le cadre de l'apprentissage de langues vivantes étrangères ou régionales, ou du français langue de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés.

Il serait donc à notre sens nécessaire de mieux explorer ces méthodologies intégrées, de mieux les contextualiser, car actuellement les paradigmes épistémologiques qui sous-tendent les programmes scolaires semblent créer des positionnements figés dans des séances où des objectifs mieux ciblés et plus pragmatiques pourraient être visés.

Bibliographie

- A.E.F.E. (2019). Les parcours langues dans le réseau AEFÉ. <https://www.aefe.fr/sites/default/files/asset/file/2019-brochure-parcours-langues-reseau-aefe.pdf>.
- Auger, N. (2014). Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations ? *Études de linguistique appliquée*, 2014/2 (174), 165-173.
- Beacco, J.-Cl. (2005). Langues et répertoire des langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe. Division de Politiques Linguistiques, Strasbourg. <http://http://www.coe.int/lang/fr>.
- Cadet, L. et Guérin, E. (2012). FLM, FLE, FLS, au-delà des catégories. *Le français aujourd'hui*, 2012/1 (176), 3-8.

- Cadet, L., Aifi, N., Chischportich, J., Corny, L., Fenoglio, P. et Masson, F. (2022). Plurilinguisme des élèves en classe ordinaire dans le premier degré : que trouve-t-on dans la « boîte à outils » des enseignants ? *Repères*, 65, 21-38.
- Candelier, M. (dir.) (2007). CARAP – *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Centre Européen pour les Langues Vivantes - Conseil de L'Europe.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les cahiers de l'Acedle*, 5.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au X^e siècle*, Retz.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle, Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires* ? Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE - CLE International.
- Cummins, J. et Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. Longman.
- de Pietro, J.-F. et Raspail, M. (dir.). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée*. Presses universitaires de Namur.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.
- Hagège, Cl. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Odile Jacob.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*. Bertrand-Lacoste.
- Maurer, B. (2017). *Impasse de la didactique du plurilinguisme*, Tribune libre LTF. <https://reseaultf.atilf.fr/wp-content/uploads/2015/11/Maurer-TL.pdf>.
- Maurer, B. et Puren, C. (2020). *CECR : par ici la sortie !* Éditions des Archives Contemporaines, <https://eac.ac/books/9782813003522>.
- Penloup, M.-Cl., Miguel Addisu, V. et Kervyn, B. (dir.) (2022). Élèves plurilingues en classes ordinaires : outils et questions pour la didactique du français. *Repères*, 65.
- Plane, S. et Garcia-Debanc, Cl. (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire* ? INRP Hatier.
- Perregaux, C., de Goumoens, C., Jeannot, D. et de Pietro, J.-F. (dir.) (2003). *Éducation et Ouverture aux langues à l'école*, vol. 1 et 2. Neuchâtel, CIIP.

Les enseignants : à la fois utilisateurs et au cœur de la production des résultats

*Quel attirail méthodologique
pour cerner ces postures ?*

Marie-Hélène Giguère, Rosianne Arseneau,
Carole Fisher, Marie Nadeau
et Claude Quevillon Lacasse

Certes, les résultats tirés des études en didactique du français servent à nourrir le champ scientifique portant sur les pratiques enseignantes et sur les apprentissages des élèves, avec ou sans intervention (Boivin, 2018 ; Nadeau et Fisher, 2007), mais ils servent aussi à nourrir le champ du développement professionnel (désormais DP) des enseignants. Dans ce contexte de DP, les enseignants ont à jouer différents rôles par rapport aux résultats de la recherche. Dans ce chapitre, il sera question de la triple posture d'enseignants participant à un projet de recherche-action-développement sur l'enseignement d'un objet didactique très spécifique, central pour la compétence à écrire, mais peu enseigné : la syntaxe et la ponctuation.

1. Problématique

Les concepts relevant de la syntaxe et de la ponctuation (désormais S-P) sont jugés difficiles par les élèves, mais également par les enseignants. L'analyse des erreurs aux épreuves obligatoires d'écriture au Québec (Boivin et Pinsonneault, 2018 ; MELS, 2013) montre qu'il s'agit du critère le plus faible tout au long du parcours scolaire obligatoire, soit de la 4^e année du primaire (10-11 ans) à la 5^e année du secondaire (16-17 ans). De plus, les erreurs de construction de phrases simples et de phrases complexes sont relevées comme étant persistantes dans le temps (Boivin et Pinsonneault, 2018). Ce constat laisse entrevoir des lacunes dans l'enseignement-apprentissage de ces concepts.

1.1. Difficultés des enseignants

Il existe peu de documentation portant sur les pratiques explicites et intégrées de la S-P au Québec et dans la francophonie ; les pratiques « habituelles » semblent plutôt cloisonner la conceptualisation et l'exercisation (Boivin, 2018 ; Dolz et Schneuwly, 2009 ; Lord, 2012). En effet, les exercices proposés dans le matériel didactique sont courts, peu signifiants et peu variés, mais aussi inefficaces à rendre compte de la norme

alors que les usages perçus implicitement par les élèves sont tout autres (Dufour et Chartrand, 2014). Ainsi, plutôt que de recevoir un enseignement efficace et nuancé, les élèves retiennent des notions peu fonctionnelles en lien avec l'aspect sémantique (une idée = une phrase) et l'aspect prosodique (une pause = une virgule). Il en résulte des erreurs et des maladroites dans les textes puisque les élèves peuvent difficilement mettre à profit ces savoirs incomplets dans des contextes d'écriture variés et réels.

De plus, les enseignants se disent peu à l'aise avec le concept de *phrase* dont les critères de définition sont multiples, peu opératoires et parfois contradictoires (Béguelin, 2000 ; Paolacci et Rossi-Gensane, 2012 ; Nadeau *et al.*, 2020). Enfin, la formation initiale semble insuffisante pour rendre les enseignants critiques de leurs choix didactiques en S-P (Dufour et Chartrand, 2014).

1.2. Développement professionnel

Pour remédier aux difficultés des élèves et des enseignants dans le domaine de la S-P, la formation continue semble constituer une voie cruciale. Or, une large étude américaine a montré qu'au-delà des cinq premières années d'expérience, la très grande majorité des enseignants cesse d'évoluer et de bonifier ses pratiques pédagogiques (TNTP, 2015). Pour briser le statu quo, les formateurs d'enseignants doivent donc s'appuyer sur des activités de DP efficaces non seulement pour bonifier les compétences des enseignants, mais également pour susciter leur motivation à s'engager dans un processus de développement de pratiques (Shulman et Shulman, 2004).

De plus, dans le domaine du fonctionnement de la langue, les perceptions initiales sur la S-P comme objet linguistique et didactique flou (Béguelin, 2000 ; Dufour et Chartrand, 2014 ; Paolacci et Rossi-Gensane, 2012 ; Nadeau, et coll, 2020a) peuvent agir comme un filtre pour les enseignants et contribuer à l'inconfort de l'apprentissage professionnel, ralentissant le processus et limitant le transfert dans les pratiques en classe.

Enfin, la gestion organisationnelle des écoles et des centres de services scolaires (CSS) ne permet pas toujours le respect de toutes les conditions efficaces du DP, faute de ressources et de temps (Conseil supérieur de l'éducation, 2014 ; Fortier, 2022).

Entre 2016 et 2020, un projet de recherche financé par le Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) et le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) a été mené par l'équipe de Marie Nadeau, Carole Fisher, Marie-Hélène Giguère, Rosianne Arseneau et Claude Quevillon Lacasse sur la création et la validation d'une séquence didactique pour enseigner la syntaxe et la ponctuation (S-P). Cette séquence de vingt activités comprenant trois dispositifs interactifs et métacognitifs a d'abord été explorée en classe avec des enseignants du 3^e cycle du primaire (11-12 ans) et du 1^{er} cycle du secondaire (13-14 ans) dans les régions de Montréal et du Lac Saint-Jean au Québec. Elle a été expérimentée l'année suivante, et les résultats de cette étude quasi-expérimentale ont montré des gains

significatifs sur plusieurs indicateurs liés à la construction des phrases et à la ponctuation de textes descriptifs et narratifs, tant au primaire qu’au secondaire (Nadeau *et al.*, 2020b). Or, malgré la disponibilité de tous les outils nécessaires au transfert de cette séquence didactique via un groupe Facebook très fréquenté (14 800 membres en décembre 2022), des inconforts liés aux pratiques et aux savoirs en S-P demeurent. L’accompagnement semble incontournable pour assurer une compréhension fine des savoirs linguistiques et didactiques d’une part, et des gestes professionnels permettant de s’appuyer efficacement sur cette séquence didactique d’autre part (Giguère *et al.*, 2018).

Un nouveau projet de recherche a découlé du premier pour cibler cette fois-ci le DP des enseignants dans leur apprentissage de l’enseignement de la syntaxe et de la ponctuation (FRQSC-MEQ, 2021-2024). Ayant pour objectif de coélaborer avec une équipe d’enseignants une autoformation numérique sur l’enseignement de la S-P, il vise également à documenter l’apprentissage professionnel des enseignants participant à cette coélaboration. Ainsi, en s’appuyant sur les résultats didactiques d’une étude antérieure, les enseignants participant au nouveau projet se retrouvent utilisateurs des données de la recherche (première posture). En étant au cœur d’une nouvelle étude, ils contribuent également à produire de nouveaux résultats sur le DP (deuxième posture). Enfin, en contribuant à l’élaboration de l’autoformation, ils deviennent aussi producteurs de résultats en recherche-développement (troisième posture). Les enseignants transforment ainsi leur posture par rapport aux résultats de la première étude : ils passent du statut d’utilisateurs à celui de passeurs de la transposition didactique.

2. Cadre conceptuel

Les objets d’une formation revêtent une importance certaine dans l’organisation de la formation elle-même. Loin d’être isolés, ils font plutôt partie d’un système de connaissances à la fois lié aux savoirs, aux pratiques et à la vision qu’ont les enseignants de ce système. Shulman et Shulman (2004) ont décrit ce système comme étant constitué de quatre dimensions interdépendantes et dont le développement doit s’effectuer de manière simultanée via la pratique réflexive. Autrement dit, une activité de DP ne peut porter sur une seule dimension : elle doit considérer les quatre dimensions en s’appuyant sur la pratique réflexive des enseignants. La figure suivante illustre ce modèle.

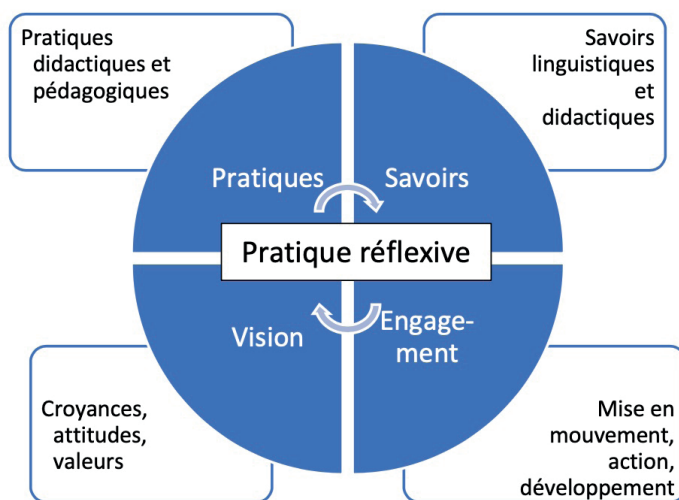


Figure 1. Modèle de développement professionnel (Shulman et Shulman, 2004)

Ainsi, les formations dites « efficaces » doivent considérer à la fois les dimensions des savoirs (ici : linguistiques et didactiques) et des pratiques (ici : pédagogiques et didactiques), tout autant que la vision et les croyances des enseignants par rapport à ces savoirs et pratiques, puisqu'elles influencent directement les pratiques (Skott, 2014). Enfin, les formations doivent soutenir l'engagement et la motivation des enseignants tout au long de la démarche (Shulman et Shulman, 2004).

D'autres caractéristiques des dispositifs de DP doivent être considérées : par exemple, ils gagnent à être centrés sur un objet précis du curriculum, à être étendus dans le temps, à être ouverts à un partage d'expertise (Darling-Hammond *et al.*, 2009) et à être offerts par une personne dont l'expertise est reconnue (Richard, 2017). Enfin, les dispositifs de DP doivent également permettre de constater des effets sur l'apprentissage des élèves pour que les objets d'apprentissage professionnel acquièrent une certaine légitimité auprès des enseignants (Guskey et Yoon, 2009). Cette légitimité concourt à modifier la vision et l'engagement des enseignants par rapport aux objets ciblés et elle contribue ainsi à transformer leurs savoirs et leurs pratiques. Ajoutons que le fait d'offrir du matériel (comme l'a fait le projet de Nadeau et ses collaboratrices ainsi que le présent projet) est considéré comme un accélérateur d'expérimentations (Giguère *et al.*, 2016), à condition que ce matériel soit suffisamment proche des pratiques des enseignants (Goigoux et Cèbe, 2017).

Les résultats de la recherche de Nadeau *et al.* (2020b) montrent que la séquence didactique de vingt activités s'appuyant sur les concepts de phrase graphique et de phrase syntaxique, de même que sur des activités interactives et métacognitives (ponctuation négociée inspirée des principes de la phrase dictée du jour [Nadeau et Fisher,

2014 ; Cogis *et al.*, 2016] et combinaison de phrases inspirée de Saddler [2019]), a permis à des élèves de développer leur compétence à écrire (Nadeau *et al.*, 2020a). Elle a également permis aux enseignants d'effectuer des apprentissages linguistiques et de mettre en œuvre des pratiques didactiques efficaces (Giguère *et al.*, 2018). C'est cette séquence qui est à la base de la première posture des enseignants de l'étude actuelle, soit leur posture d'utilisateurs de résultats de recherche. La description de leur appropriation de cette séquence constitue l'objet de recherche de leur deuxième posture, tandis que son partage sera au cœur de leur troisième posture.

3. Méthodologie

La recherche-action-développement décrite dans ce chapitre s'appuie sur deux objectifs : 1- co-élaborer une autoformation numérique pour soutenir l'enseignement de la S-P; et 2- décrire les effets de cette co-élaboration sur l'évolution des savoirs linguistiques et didactiques chez les enseignants en S-P. Le premier objectif correspond à une recherche-développement (Loiselle et Harvey, 2007) et a une visée de développement et de régulation, tandis que le second objectif correspond davantage à une recherche-action collaborative ayant une visée compréhensive (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016).

De plus, cette recherche-action-développement pourrait être considérée comme un dispositif de DP en soi (Wyns, 2020), puisqu'elle contribue à développer chez les enseignants une meilleure compréhension des savoirs associés au système syntaxique (incluant la ponctuation) et une meilleure maîtrise des gestes didactiques pour l'enseignement de la grammaire en général (dimension des pratiques). La posture de co-élaboration d'un outil d'autoformation pourrait également développer des savoirs et des pratiques plus fins chez les participants puisqu'elle leur demandera de formaliser des apprentissages professionnels suffisamment pour pouvoir les transmettre à des pairs.

Une première année (2021-2022) a permis de familiariser les huit enseignants participants avec le dispositif issu de la recherche de Nadeau *et al.* (2020b). Une formation collective, six accompagnements en classe et trois rencontres sous forme de cercle pédagogique (Giguère, 2021) ont permis à la chercheuse principale d'observer l'aisance développée dans l'intégration de concepts et de pratiques nouvelles pour la plupart des enseignants. La deuxième année du projet aura été consacrée à la coélaboration de l'autoformation numérique (2022-2023) et la troisième année, à sa validation par un groupe focus, soit un groupe d'enseignants intéressés à développer leurs savoirs et leurs pratiques dans le domaine de la S-P, et par des personnes expertes de la syntaxe et de la ponctuation, de même que du DP numérique (2023-2024).

Huit enseignants (deux hommes et six femmes) ont participé volontairement à cette première année du projet. Ils proviennent de cinq écoles différentes d'un même centre de services scolaire québécois, et œuvrent au 3^e cycle du primaire et au 1^{er} cycle du secondaire (10-14 ans). Ils comptent entre 2 et 25 ans d'expérience en enseignement.

Deux conseillères pédagogiques ont également participé au projet et ont contribué à l'accompagnement des enseignants en classe.

La séquence didactique proposée comme objet de formation provient de la recherche de Nadeau *et al.* (2020a). Elle est composée de trois dispositifs : une activité de manipulation de cartons permettant d'aborder les concepts de phrase graphique et de phrase syntaxique, des activités de ponctuation négociée et des activités de combinaison de phrases. Tout le matériel d'enseignement a été offert aux enseignants, soit les cartons à manipuler, les cahiers pour les élèves, les guides pour l'enseignant, les documents d'animation pour le TNI, des exemples de pratiques sur vidéos, une capsule vidéo sur la combinaison de phrases, de même que des affiches pour la classe.

Chaque enseignant a reçu la visite de la chercheuse principale à six reprises entre les mois de février 2022 (janvier 2022 ayant été une période de confinement sanitaire au Québec) et mai 2022. Une conseillère pédagogique (CP) était parfois présente en même temps que la chercheuse. Les deux CP ont aussi effectué des visites seules. Les notes de terrain (Baribeau, 2005) de la chercheuse ont permis d'identifier certains apprentissages linguistiques réalisés et d'autres encore à poursuivre. Ces constats ont été présentés à l'équipe des enseignants au début de la deuxième année du projet, soit en septembre 2022. Ces derniers ont reconnu les apprentissages acquis et ceux qui demeurent à consolider.

Afin de documenter notre second objectif de recherche, soit celui de la description des savoirs et des pratiques, trois types d'instruments ont été mobilisés : la correction explicite (Rondelli, 2010 ; Van Beveren, Dumortier et Dispy, 2013), l'entretien d'autoconfrontation (Forget, 2013 ; Lamy, 2014 ; Laroui et de la Garde, 2017 ; Nicolas, 2015) et l'observation participante (Vincent et Tremblay-Wragg, 2021).

Avant la formation collective (novembre 2021) et après les accompagnements en classe (juin 2022), deux entretiens individuels ont été menés auprès des enseignants. Ces entretiens ont été enregistrés sous forme audio et transcrits pour l'analyse. Les participants étaient d'abord invités à corriger la S-P dans un texte d'élève choisi par l'équipe de recherche. Les textes soumis ont été sélectionnés pour la quantité et la variété d'erreurs de S-P pouvant faire l'objet d'une intervention. Le texte pour les enseignants du primaire comptait 20 erreurs sur 108 mots, alors que le texte destiné aux enseignants du secondaire comptait 28 erreurs sur 208 mots. Les enseignants devaient d'abord identifier les erreurs et expliciter à haute voix leur correction. Un soutien leur était apporté au besoin sous forme de question : *Peux-tu verbaliser ce que tu fais exactement (par ex., pourquoi as-tu laissé cette trace) ? Pourquoi as-tu relevé cette erreur ? Elle est attribuable à quoi, selon toi ? Est-ce que tu considères ce type d'erreur comme de la S-P ? Pourquoi ?*

Par la suite, les enseignants devaient effectuer un diagnostic des forces et des défis de l'élève en S-P et proposer une intervention concrète pour l'aider à progresser. Enfin, des questions formelles sur les savoirs (*Dans tes mots, qu'est-ce que la syntaxe ? Qu'est-ce que la ponctuation ? Qu'est-ce qu'une phrase ?*) concluait cet entretien.

Au moment du post-test, une instruction au sosie (Forget, 2013) était ajoutée afin de décrire ce que les enseignants retiennent d'important de l'animation des différentes activités du dispositif. Ils devaient répondre à la consigne suivante : « Je te présente ton sosie – c'est moi; je suis une copie conforme de toi-même. Demain, tu dois t'absenter et c'est moi, ton sosie, qui assumerai tes fonctions. Tu prévois pour moi une **activité de ponctuation négociée** ou une **activité de combinaison de phrases**. Dis-moi ce que je dois faire de manière à ce que rien ne soit perturbé ». Des questions de précision étaient posées au besoin (par ex., *Qu'est-ce que je fais si l'élève fait une erreur ? Comment je prends en note les interventions des élèves ? Comment je dois finir l'activité ?*).

Afin de mener l'entretien d'autoconfrontation, une leçon de S-P était filmée dans la classe de l'enseignant à l'aide d'une tablette numérique (point focal sur l'enseignant ; on ne voit pas les élèves). À la période suivante (ou dans la même journée), l'enseignant était d'abord invité à décrire en détail ce qui se passe dans un extrait choisi par la chercheuse. La sélection de l'extrait repose sur une double base : la situation didactique est jugée difficile à négocier, mais montre au moins un geste professionnel positif et une maladresse. L'enseignant se voit donc valorisé dans sa pratique et l'occasion lui est offerte d'explicitier ce qui aurait pu être mieux mené. Cette première partie d'entretien vise un effort de description plutôt qu'un raisonnement analytique (Forget, 2013), permettant ainsi de voir la trace de la mise en œuvre de démarches impliquant des savoirs et des procédures. Les questions en « quoi » et « comment » étaient donc privilégiées aux questions en « pourquoi » (*Que fais-tu en ce moment ? Qu'est-ce qui t'amène à penser que... ? Qu'est-ce que tu as décidé de faire après ? Comment fais-tu pour... ?*, etc.). Les mots employés par l'enseignant sont repris dans la formulation de la question.

Puis, l'entretien se poursuivait sur la leçon en général, en détaillant l'intention pédagogique visée dans la leçon; l'anticipation des réponses des élèves; l'identification de savoirs convoqués, d'événements inattendus, de gestes didactiques ou pédagogiques jugés importants à mener dans la leçon; la description du transfert anticipé en écriture pour les élèves; et l'identification du « meilleur coup » ainsi que d'un objectif ou d'un défi pour une prochaine leçon.

Enfin, l'entretien se terminait avec la description de l'enseignement habituel de la S-P dans une année scolaire. L'enseignant était invité à énumérer les activités qu'il planifie régulièrement et qu'il juge utiles pour l'enseignement et l'apprentissage de la S-P. Dans ces deux dernières parties de l'entretien, l'enseignant n'avait plus à se limiter à une description ; une justification critique était également convoquée.

4. Analyses des données

Cette section du chapitre ne présentera pas de résultats formels, mais plutôt la démarche utilisée pour analyser les données issues des différentes collectes en

vue de dégager des résultats pour caractériser les différentes postures évoquées en introduction.

4.1. Observation participante

L'analyse de l'observation participante est tirée des notes de terrain de la chercheuse principale. Tout au long des visites en classe, une attention a été portée sur les difficultés rencontrées par les enseignants tant à propos des concepts linguistiques qu'à propos des pratiques didactiques expérimentées. Ces difficultés et enjeux ont été abordés au moment de la période de rétroaction suivant la leçon et consignés dans le journal de bord de la chercheuse. À la fin de l'année d'observation, une analyse globale des principaux apprentissages et des principales difficultés partagées a été effectuée. Ces constats ont été présentés aux enseignants lors d'une rencontre collective et ces derniers ont validé les conclusions. Ils ont dit s'être reconnus dans la description de leurs savoirs et pratiques en développement, entre autres dans leur aisance à maîtriser les concepts de phrase graphique et de phrase syntaxique ou dans leurs difficultés à identifier et à analyser les différentes phrases subordonnées. Il est donc possible de décrire l'apprentissage professionnel des enseignants à titre d'utilisateurs de résultats de recherche.

4.2. Correction explicitée

En ce qui concerne la correction explicitée, un premier codage a permis de déterminer les unités de sens à coder à l'aide d'une grille thématique. Les extraits analysés portent essentiellement sur l'explicitation des erreurs selon la grille de correction. Le nombre d'erreurs relevées (sur un total de 20 au primaire et de 28 au secondaire) a d'abord été comptabilisé, puis le codage a porté sur la nature de l'erreur relevée (s'agit-il d'une erreur de syntaxe, de ponctuation ou d'une autre catégorie d'erreur ?) et la justification de cette correction en fonction de sa justesse et de sa précision. Les savoirs grammaticaux et le métalangage employé ont aussi été codés à l'aide des mêmes critères. La grille a dû se bonifier d'une catégorie : « aucune justification exprimée explicitement » ou « aucun savoir ou métalangage convoqué explicitement », malgré les relances de la chercheuse au moment de l'entretien. Une autre catégorie a émergé à la suite de l'analyse inductive : les habitudes de correction dévoilées par les participants. Cette nouvelle catégorie contribue non seulement à documenter l'évolution du DP des enseignants dans le cadre de ce projet de recherche, mais offre également des renseignements précieux sur les pratiques habituelles des enseignants en ce qui a trait à la correction. Par exemple, les enseignants ont fait état de leur manière de laisser des traces signifiantes pour les élèves, ou encore de leur souci de tenir compte du niveau des élèves et de la complexité de la phrase pour pénaliser ou pas une erreur.

Par la suite, l'analyse a été menée de manière inductive, le codage restant très près des propos des enseignants sur l'identification des forces, des défis et des interventions

à privilégier pour le scripteur du texte. Des regroupements de catégories ont été réalisés pour dégager des points de vue comparables entre le prétest et le post-test. Par exemple, les enseignants relèvent que les phrases de l'élève sont généralement bien construites, mais mal délimitées. Le même procédé a été utilisé pour décrire les savoirs des enseignants sur la syntaxe, la ponctuation et la définition de la phrase. Ces données décriront, à la fin de la 2^e année du projet, l'évolution des enseignants à partir de leur propre point de départ et selon les différentes postures : utilisateurs ou producteurs de résultats.

Ainsi, la correction explicitée, dans la lignée d'autres travaux (Rondelli, 2010; Van Beveren *et al.*, 2013), permet de confronter les enseignants à des niveaux de formalisation différents des définitions de S-P fournies lors de la 3^e partie de l'entretien, notamment leur définition de la S-P selon deux niveaux de formalisation : (1) définition proprement dite basée sur un étayage conceptuel ; (2) « conceptions plus ou moins implicites et théorisées, qui fondent les jugements portés sur les textes » (Rondelli, 2010 : 64). De plus, ce dispositif pose le regard sur une situation hors classe du travail de l'enseignant, soit l'évaluation de la compétence à écrire, plus spécifiquement le critère de syntaxe et de ponctuation. La correction explicitée est donc davantage axée sur la dimension des savoirs linguistiques et didactiques des enseignants (Shulman et Shulman, 2004).

4.3. Entretien d'autoconfrontation

Puisque trois parties composent l'entretien d'autoconfrontation, trois codages différents ont été menés. Dans la première partie, dans laquelle l'enseignant est invité à décrire un extrait de sa leçon, les propos ont été codés en fonction de la justesse et de la précision des savoirs et du métalangage employé. Les propos sur la pratique ont été analysés à l'aide d'une grille préétablie par Fisher (en préparation) sur la conduite de dictées interactives et métacognitives. On retrouve ces mêmes catégories dans Cogis *et al.* (2016). Puisque les gestes didactiques sont les mêmes que ceux préconisés dans la séquence didactique expérimentée, les mêmes critères pouvaient s'appliquer. Trois catégories ont ainsi été analysées : la posture d'ouverture (écouter les dires des élèves, amener l'élève à expliciter ses propos, impliquer les autres élèves, demeurer neutre), la compétence grammaticale (fournir des explications justes, les formuler clairement, utiliser le métalangage de manière appropriée, doser ses interventions) et la compréhension du sens de l'activité (exiger des preuves, proposer des pistes sans donner la réponse, questionner de manière habile, guider - modeler - le raisonnement, gérer adéquatement la discussion, ainsi que résumer et conclure clairement à la fin). Un troisième élément a été ajouté grâce au codage inductif : les enseignants ont souligné la récurrence de certaines erreurs des élèves sur une notion grammaticale, comme la confusion entre les concepts de « groupe du nom » et de « sujet ».

Les deuxième et troisième parties de l'entretien ont été codées de manière très proche des propos de l'enseignant, et des catégories ont été relevées à la fin du codage

pour voir certaines régularités dans les intentions, les gestes pédagogiques ou didactiques jugés efficaces, etc. Certains critères sont très variables d'un enseignant à un autre ; c'est la comparaison entre les prétests et post-tests pour chacun des participants qui en déterminera l'évolution.

À la fin de chacun des entretiens, un moment était laissé aux enseignants pour exprimer toute chose qu'ils jugeaient importante à mentionner, à ajouter à propos de la recherche et des entretiens. Une dernière catégorie émergente a surgi : l'expression des insécurités en S-P (difficultés, questionnements, flou, manque d'aisance). Cette dernière catégorie permet de décrire certaines difficultés du point de vue des participants et peut être mise en relation avec les notes de terrain de la chercheuse.

L'entretien d'autoconfrontation, dans la lignée de la simultanéité des composantes de la pratique réflexive (Shulman et Shulman, 2004), permet de déterrer des croyances cachées sous les pratiques à la fois déclarées et observées. Cet entretien pose le regard sur une situation liée au travail de l'enseignant, soit le pilotage d'une leçon de S-P sous la loupe de l'enseignant, alors que l'observation participante analyse cette même situation sous le regard de la chercheuse. Il axe davantage sur la dimension des pratiques didactiques et pédagogiques (Shulman et Shulman, 2004), notamment les « gestes professionnels » (Fisher, à paraître) et le jugement que les enseignants portent sur ceux-ci c'est-à-dire leur vision (Shulman et Shulman, 2004).

Conclusion

Concernant la thématique des résultats en didactique du français, la première question posée dans le texte de cadrage du colloque concerne la démarche pour construire ces résultats. Ce chapitre montre que les multiples outils de collecte de données permettent d'observer de manière complémentaire comment les enseignants mobilisent leurs nouveaux savoirs et leurs nouvelles pratiques dans un contexte authentique de pratique professionnelle. Ce regard permet également de produire des résultats dont la nature est complexe et dynamique puisque les points de vue de plusieurs acteurs sont pris en compte, et ce, par rapport aux quatre dimensions du DP selon Shulman et Shulman (2004).

En effet, l'attirail méthodologique conçu dans le cadre de ce projet de recherche donne lieu à des résultats sur les apprentissages des enseignants sur les plans linguistique (savoirs et métalangage sur la S-P) et didactique (gestes professionnels didactiques). En étant accompagnés pour s'approprier une séquence didactique issue d'un projet de recherche (utilisateurs de résultats), les enseignants contribuent également à produire des résultats sur leur DP en enseignement de la S-P. Ceci rejoint la 2^e question lancée par le texte de cadrage du colloque sur les effets auxquels les résultats peuvent prétendre : en exploitant des résultats issus de la recherche dans l'année 1, les enseignants contribuent à bonifier les dispositifs à travers l'expérimentation et par l'espace fourni pour nommer ce qui leur apparaît difficile à transférer dans leurs

pratiques (Wyns, 2020). Dans l'année 2, ils auront contribué à la validation pratique de l'autoformation en se mettant dans la peau d'un nouvel apprenant, bonifiant par ricochet leurs apprentissages et nourrissant également les savoirs sur l'apprentissage professionnel.

Bibliographie

- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, Hors série (2), 98-114.
- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. De Boeck-Duculot.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21 (1), 43- 70.
- Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-48.
- Cogis, D., Brissaud, C., Fisher, C. et Nadeau, M. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammaticale. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire* (p. 123-145). ERPI Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. et Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. National Staff Development Council.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (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. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209>.
- Dufour, M.-P. et Chartrand, S. G. (2014). Enseigner le système de la ponctuation. *Le français aujourd'hui*, 4 (187), 91-99.
- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32 (2), 57-80.
- Fortier, M. (2022). Le défi d'intégrer les enseignants « non légalement qualifiés ». *Le Devoir*, 14 avril 2022.

- Giguère, M.-H., Turcotte, C. et Godbout, M.-J. (2016). Une démarche d'accompagnement pour structurer l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 76 (4), 141-160.
- Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. et Quevillon Lacasse, C. (2018). Dialogue enseignants-chercheurs dans un accompagnement différencié pour développer le savoir-faire des élèves en syntaxe et en ponctuation. Dans S. Briquet-Duhazé et C. Turcotte (dir.), *La diffusion et l'appropriation des résultats de recherche en lecture/écriture dans les milieux de la pratique*. ISTE Editions.
- Giguère, M.-H. (2021). L'animation d'un cercle pédagogique : des gestes professionnels qui font la différence. Dans I. Vachon, S. Guillemette et G. Vincent (dir.), *La conseillancce pédagogique, une profession au service des écoles québécoises*. JFD Éditions.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. [Conférence de clôture du 9^e colloque international de recherche en éducation et formation (REF)]. Nantes.
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 539-576). Presses de l'Université du Québec.
- Guskey, T. R. et Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development ? *Phi Delta Kappan*, 90 (7), 495-500.
- Lamy, M. (2014). Quels liens entre l'Entretien d'Explicitation (EDE) et les analyses de pratiques professionnelles (APP) en groupe ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 2, 50-58. <http://www.analysedepratique.org/?p=1103>.
- Laroui, R. et de la Garde, R. (2017). L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis. Dans P. Beaupré, R. Laroui, M.-H. Hébert et J.-M. Van der Maren (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers* (p. 161-174). Presses de l'Université du Québec.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondement, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27 (1), 40-59.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse de doctorat, Université Laval. <http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/29020>.
- MELS (2009). *Progression des apprentissages en français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- MELS (2013). *Faits saillants, épreuve obligatoire de fin 3^e cycle du primaire (6^e année), juin 2013*. Gouvernement du Québec.

- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La nouvelle grammaire, la comprendre et l'enseigner*. Gaétan Morin Éditeur.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Rapport de recherche. FRQSC, Programme Actions concertées.
- Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. et Fisher, C. (2020a). Operationalizing the notion of 'sentence' in French L1 to support the teaching of syntax and punctuation through innovative devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-28.
- Nadeau, M., Giguère, M.-H. et Fisher, C. (2020b). *Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives, au 3^e cycle primaire et 1^{er} cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture*. Rapport de recherche. FRQSC.
- Nicolas, L. (2015). La méthode d'entretien « combinée » comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12 (2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.645>.
- Paolacci, V. et Rossi-Gensane, N. (2012). Quelles images de la phrase dans les écrits d'élèves de fin d'école primaire française ? Description linguistique et réponses didactiques aux difficultés des élèves. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, juillet 2012, Lyon, 341-359. <https://hal.science/hal-00983857>.
- Richard, M. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances*. Rapport de recherche. FRQSC.
- Rondelli, F. (2010). Comment les enseignants construisent-ils un objet de savoir ? Exemple de la cohérence textuelle. *Repères*, 42, 63-81. <https://doi.org/10.4000/repere.249>.
- Saddler, B. (2019). Sentence Construction. Dans S. Graham, C. A. MacArthur et M. Hebert (dir.), *Best Practices in Writing Instruction* (3^e éd., p. 240-260). The Guilford Press.
- The New Teacher Project - TNTP (2015). *The Mirage. Confronting the Hard Truth About Our Quest for Teacher Development*. <https://tntp.org/>.
- Van Beveren, J., Dumortier, J.-L. et Dispy, M. (2013). De futurs maitres face aux copies des lycéens. L'évaluation de la qualité de la langue dans la correction des travaux écrits. *Le français aujourd'hui*, 181 (2), 95-105. <https://doi.org/10.3917/lfa.181.0095>.

- Vincent, C. et Tremblay-Wragg, É. (2021). L'observation participante d'un terrain de recherche : une avenue pour discerner ses intérêts et questions de recherche. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56 (1), 234–242. <https://doi.org/10.7202/1087057ar>.
- Wyns, M. (2020). 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. *Nexus : Articuler pratique d'enseignement et recherche*, 1 (1), 25-43. <https://doi.org/10.14428/nexus.v1i1.53153>.

Modéliser des genres textuels au service de l'enseignement

Jean-François de Pietro, Virginie Conti,
Philippe Roduit et Verónica Sánchez Abchi

1. Introduction : la modélisation de genres textuels, un « résultat » ?

Comme le texte d'appel du colloque le relevait, « la notion de résultat est en réalité éminemment polysémique et peut se déployer dans plusieurs directions différentes ». La nature et la forme des « résultats » ainsi que le processus à travers lequel ils sont construits peuvent également varier considérablement, selon qu'il s'agit de « recherches (quasi) expérimentales, descriptives, théoriques ou analytiques, collaboratives, [de] recherches action, [d']études de cas et [de] recherches d'ingénierie ».

De plus, nombre de recherches ne découlent pas d'un projet imaginé par les chercheurs uniquement. Elles sont souvent liées à une demande, plus ou moins précise, émanant d'un groupe d'enseignant-es, d'une école ou des autorités responsables de la politique scolaire. C'est le cas de la recherche que nous présentons ici : une recherche mandatée, dans un contexte institutionnel précis, en attente de « résultats » clairement identifiés et délimités. Cette situation implique diverses contraintes – sur lesquelles nous reviendrons – portant sur le type de résultats attendus, les moyens à disposition, le déroulement temporel et la méthodologie. Mais elle présente également certains avantages, notamment pour ce qui concerne la pertinence sociale de la recherche et les retombées attendues.

D'une certaine manière, le défi, pour nous, était ainsi de répondre à la demande institutionnelle, avant tout pratique, qui nous était assignée tout en assurant la dimension scientifique de notre travail et en produisant du même coup des « résultats » valides, également pertinents pour la communauté didacticienne.

Dans ce contexte, le travail qui nous a été demandé consiste en une recherche de type *conceptualisation*, visant à modéliser des objets « imposés » – les genres textuels retenus dans le cadre de l'élaboration d'une nouvelle collection de moyens d'enseignement du français¹ – et, ce faisant, à permettre la définition d'objets enseignables aux différents degrés de la scolarité obligatoire. Nous nous appuyons prioritairement sur des théories existantes et l'analyse des corpus mis à notre disposition par les rédactrices des moyens d'enseignement – avec lesquelles nous collaborons activement.

¹ Terme utilisé en Suisse pour ce qu'en d'autres contextes on nomme plus souvent « manuels ».

Dans ce qui suit, après avoir présenté le contexte de notre travail, nous tenterons donc de montrer en quoi les modélisations des genres que nous proposons constituent des « résultats ». Pour ce faire nous présenterons tout d'abord le cadre théorique auquel nous nous référons et auquel nous espérons apporter, sur la base de nos réflexions et analyses, quelques éléments nouveaux dans le cours de la recherche. Nous illustrerons ensuite notre conceptualisation par quelques exemples concrets – dont certains soulèvent des questions que nous développerons alors et qui nous semblent à même d'interroger et enrichir la réflexion didactique sur la modélisation des genres textuels.

Dans notre conclusion, nous reviendrons sur la dimension *recherche* de notre travail, sur les « résultats » qu'elle produit et la manière par laquelle nous espérons les diffuser.

2. Le contexte de notre travail

2.1. Une nouvelle collection de moyens d'enseignement romands

Cette recherche est menée par une équipe de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, Neuchâtel, Suisse) dans le cadre d'un mandat établi par l'Unité des moyens d'enseignement romands (UMER) de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).

Elle s'inscrit dans le cadre de l'élaboration d'une nouvelle collection de moyens d'enseignement couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire (élèves de 4 à 14-15 ans). Suivant la conception de l'enseignement en vigueur en Suisse romande depuis la mise en œuvre d'un nouveau *Plan d'études romand* (PER) en 2010, ces moyens d'enseignement sont notamment organisés en une série de « parcours », chacun consistant en un ensemble d'activités incluant notamment, à chaque fois, des apprentissages portant sur un genre textuel particulier dont on vise à développer la maîtrise chez les élèves, en compréhension et en production orales et/ou écrites, tout en les amenant à découvrir le fonctionnement de la langue et de la communication et à utiliser les médias, l'image et les technologies de l'information et de la communication.

Les genres textuels sont définis de la manière suivante : des « formes textuelles relativement stables, socialement et historiquement élaborées, reconnues empiriquement par les membres d'une même communauté culturelle (...) [et qui] peuvent être oraux, écrits ou, fréquemment, mixtes »². Afin de viser une plus grande généralité, d'éviter une multiplication et une trop grande dispersion des genres à enseigner, les genres sont de plus répartis dans des « regroupements » réunissant ceux qui partagent certaines caractéristiques concernant en particulier leur visée et leur fonctionnement

² PER, Lexique du domaine Langues, 2010 ; <https://www.plandetudes.ch/web/guest/lexique-langues>.

langagier³. Cela permet en outre de proposer une progression des apprentissages en distribuant les genres d'un même regroupement et certains objectifs dans les différents degrés de la scolarité.

2.2. Un questionnement didactique : quoi enseigner ?

Dans les moyens d'enseignement en cours d'élaboration, chaque parcours est donc élaboré autour d'un genre textuel en particulier : le débat oral, le conte merveilleux, la légende, la recette de cuisine, la biographie, le compte rendu d'une expérience, l'article encyclopédique, etc.

Au-delà du choix, délicat, des genres à enseigner, se posent dès lors, pour chacun des genres retenus par les responsables de l'édition des moyens d'enseignement, plusieurs questions :

- Quelles sont les capacités langagières liées au genre qu'il importe de développer chez les élèves en tenant compte de leur âge ?
- Quelles sont les caractéristiques du genre que les élèves doivent connaître et prendre en compte lorsqu'ils le mobilisent, en situation de compréhension ou de production ?
- Quelle progression de ces capacités et connaissances faut-il planifier pour éviter une trop grande redondance de l'enseignement/apprentissage tout en couvrant l'essentiel des objectifs d'apprentissage qui sont assignables à ces genres ? Etc.

Imaginez par exemple que vous deviez enseigner « le débat », dans le but de développer chez les élèves la maîtrise de ce genre, tout en développant leurs connaissances à propos des éléments du fonctionnement de la langue qui sont mobilisés par ce genre. Il s'agit alors, tout d'abord, de clairement définir et délimiter ce genre puis d'en décrire les différents aspects caractéristiques, tant en ce qui concerne la compréhension que la production, dans le but, enfin, de définir ceux qui peuvent/doivent devenir des objectifs d'apprentissage en fonction du degré dans lequel ce genre va être enseigné. Autrement dit, quels sont, pour chaque genre retenu, les aspects à travailler ?

2.3. Notre mandat : modéliser les genres textuels – Pourquoi ?

C'est donc dans ce contexte de l'élaboration de nouveaux moyens d'enseignement que l'IRDP a reçu le mandat d'élaborer des « modèles didactiques » (MD) des genres retenus dans les différents « parcours », afin d'opérationnaliser la notion de genre dans

³ « (...) à des fins didactiques de généralisation, [les genres] sont organisés en six regroupements : le texte qui raconte ; le texte qui relate (textes narratifs) ; le texte qui argumente ; le texte qui transmet des savoirs ; le texte qui règle des comportements ; le texte qui joue avec la langue – texte poétique. » (PER, Lexique du domaine Langues) Ainsi, le débat peut être rattaché aux textes qui argumentent, le conte merveilleux aux textes qui racontent, etc. Notons cependant qu'il n'est pas toujours évident de ranger un genre dans un regroupement unique : la fable, par exemple, peut relever des textes qui racontent mais aussi des textes poétiques, chez La Fontaine notamment.

une perspective didactique tout en prenant en compte les objectifs d'apprentissage figurant dans le PER.

Ainsi, cette recherche, qui découle en premier lieu d'une demande émanant de l'équipe de rédaction, est censée constituer tout d'abord un soutien pour les rédactrices⁴ puis... pour les enseignant-es en leur permettant, lorsque les moyens d'enseignement seront diffusés, de bien cerner ce qui est en jeu dans le travail d'un texte, en fonction du genre auquel il appartient. Cela implique par conséquent

- d'élaborer un cadre conceptuel en vue de la modélisation des genres textuels ;
- de construire les modèles didactiques des genres retenus pour l'élaboration des moyens d'enseignement.

3. Définir notre conception d'une modélisation des genres textuels

Notre conception s'inscrit dans la multitude de travaux concernant les *modèles*, ceux en particulier qui les envisagent comme des constructions théoriques, à la fois descriptives et praxéologiques (voir notamment Chartrand et Émery-Bruneau, 2013 ; de Pietro, Erard et Kaneman-Pougatch, 1996 ; de Pietro et Schneuwly, 2003 ; Dolz et Gagnon, 2008 ; etc.). En tant que représentations schématisées, simplifiées, d'une réalité, les modèles doivent couvrir les principales composantes de l'objet décrit, ses éléments perçus comme constitutifs, et ils doivent également soutenir l'usage assigné au modèle.

Un modèle *didactique* (désormais MD) doit par conséquent permettre de circonscrire – pour un objet, un processus ou une démarche d'enseignement/apprentissage et dans un domaine de validité déterminé (âge des destinataires, contexte...) – ce qui peut/doit être enseigné et appris. Il permet ce faisant de générer des séquences d'enseignement destinées à des élèves de niveaux scolaires différents (Galluzzo-Dafflon, 2016).

Un MD d'un genre consiste ainsi en sa définition accompagnée d'une description de ses principales caractéristiques, description qui s'appuie sur les connaissances scientifiques à propos des pratiques sociales du genre, mais aussi sur les connaissances concernant le développement des capacités des élèves – autrement dit ce qui est enseignable. Le MD doit de plus relier la description du genre aux objectifs figurant dans les programmes, le PER en l'occurrence, afin : 1° d'aider les rédacteurs et rédactrices à définir – selon les degrés concernés – les objectifs à atteindre en compréhension et en production grâce aux activités qui seront mises en œuvre dans chaque parcours ; 2°

⁴ Il importe de signaler ici que, en Suisse romande, les moyens d'enseignement sont rédigés par des enseignant-es déchargé-es par leur canton – et non par des « spécialistes » –, sous la conduite d'une direction de collection et avec un encadrement assuré par des formateurs et formatrices des Hautes École pédagogiques. Certaines tâches spécifiques, à l'instar de la modélisation des genres, peuvent en outre être confiées à d'autres personnes.

de décrire à l'intention des enseignant·es, de manière claire et accessible, les objectifs qui sont travaillés dans le parcours considéré en les situant dans un cadre global cohérent et en faisant ressortir les enjeux qu'ils sous-tendent en termes d'apprentissage et de progression.

Confrontés à cette tâche, nous avons tout d'abord tenté de définir ce que devaient contenir nos modélisations. Pour ce faire, nous avons puisé à diverses sources :

- la littérature existante à propos des genres textuels d'une part, de leur modélisation d'autre part ;
- l'analyse d'exemples des genres à modéliser et en particulier des corpus de textes envisagés par les rédactrices ;
- l'analyse des objectifs figurant dans le PER et de leur progression à travers les degrés.

Sur cette base il s'agissait alors de proposer une conception à la fois valide et opératoire de nos modèles afin qu'ils permettent de caractériser chaque genre travaillé (en compréhension et en production), ce qui le distingue des autres genres, en particulier de ceux qui relèvent du même regroupement de genres, et surtout de définir des objets enseignables, des objectifs d'apprentissage pertinents, pour les rédactrices en premier lieu, pour les enseignant·es par la suite.

3.1. La structure globale d'un modèle des genres textuels

Nos MD comportent trois parties :

1. Une **définition** du genre textuel qui permet d'en saisir les éléments constitutifs – en termes à la fois d'usage social (voire scolaire), de fonction communicationnelle et de caractéristiques langagières – et incluant une présentation de ce qui le distingue d'autres genres plus ou moins proches.
2. La modélisation **didactique du genre**, à savoir une description de ses caractéristiques enseignables, structurée selon des « dimensions » que nous considérons comme constitutives de tout genre et reliée aux objectifs d'apprentissage figurant dans le PER.
3. Une version **schématisée** du modèle, qui fournit en un clin d'œil une vision globale du genre (en réduisant toutefois considérablement la définition et certains aspects de la modélisation).

Au-delà des aspects définitoires qui sont propres à chacun des genres modélisés, la question centrale a consisté à définir les dimensions qui nous semblent permettre de caractériser au mieux l'ensemble des genres.

3.2. Quelles dimensions descriptives retenir ?

Selon le PER (2010), dans le Lexique du domaine Langues, « [l]es différents genres se distinguent les uns des autres par leur contenu (ce qu'ils permettent de ou visent à communiquer), par leur structure textuelle globale et, enfin, par des modes de formulation partiellement spécifiques (par exemple, en français, l'usage du passé simple dans les genres narratifs) ».

Afin de préciser ces composantes et de définir les dimensions à retenir, nous nous sommes appuyé-es, comme déjà dit, sur quelques autres modélisations dont nous avons connaissance, principalement celles proposées par les didacticiens de Genève (de Pietro *et al.*, 1997 ; de Pietro et Schneuwly, 2003 ; Dolz et Schneuwly, 2001) et celle proposée par Chartrand et Émery-Bruneau (2013).

Bakhtine [Volochnikov] (1984) mettait en avant trois dimensions constitutives des discours : les contenus qu'ils permettent de communiquer, leur structure et les configurations d'unités langagières qui en sont l'expression.

Les modèles « genevois » comportent principalement cinq composantes : définition – paramètres de la situation de communication – contenu – planification/structuration – textualisation. Dolz et Gagnon (2008) leur ajoutent la mise en page et les moyens paralinguistiques. Tous ces aspects devront d'une manière ou d'une autre être pris en compte. Toutefois, ces modèles sont essentiellement conçus en vue de la production textuelle. La dimension « planification », par exemple, s'avère plus difficile à intégrer sous cette dénomination dans un modèle englobant également la compréhension.

Les 50 modélisations proposées par Chartrand et Émery-Bruneau (2013) comportent également cinq composantes, mais qui ne sont pas totalement les mêmes : caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales et graphiques/visuelles ou d'oralité. Ces deux auteures précisent en outre que « [l]'intention et la séquence textuelle dominante déterminent le mode de discours : argumentation, description, explication, justification ou narration ». Sans leur correspondre totalement, ces modes de discours, d'un niveau de généralité plus élevé, ne sont pas sans rappeler les regroupements de genres qu'on trouve dans *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001 ; voir note 2) puis dans le PER. La notion de séquence textuelle est évidemment pertinente. Toutefois, le repérage et la mise en relation d'une séquence qui serait dominante avec un mode de discours, voire avec un (regroupement de) genre(s), n'est pas sans soulever quelques difficultés, lorsque, par exemple, une argumentation est conduite au moyen d'un récit édifiant.

Les modèles de description que nous avons consultés nous ont ainsi fourni la base pour l'élaboration de nos propres modèles. Pour notre part, nous avons finalement retenu sept dimensions qui nous semblent permettre de structurer au mieux nos descriptions. Nous les présentons ci-après en renvoyant les lecteurs et lectrices à l'annexe qui les illustre à travers l'exemple du « débat oral régulé ». Ce genre, bien connu et déjà décrit dans divers travaux (par ex. de Pietro *et al.*, 1997 ; de Pietro et Gagnon,

2013), y est envisagé en tant que débat « constructif » (et non médiatique), afin qu'il puisse servir à des fins didactiques. Il s'avère en outre relativement facile à définir et délimiter, et comporte des caractéristiques fortement distinctives, tant en ce qui concerne sa visée que sa situation de communication, sa structure ou sa textualisation.

Voici donc les sept dimensions que nous avons retenues.

- La **Visée**, ou fonction communicative, du genre, qui exprime en quelque sorte sa raison d'être, ce qu'il permet de faire/de communiquer ; afin de souligner son importance, nous avons décidé de l'isoler de la situation de communication dans laquelle elle est souvent incluse.
- La **Situation de communication**, qui mentionne les paramètres pertinents de la mise en œuvre du genre : participant·e·s, « lieu » (physique/social), moment, lorsque ceux-ci permettent de le caractériser.
- Les **Principes communicatifs** : il s'agit là de quelques principes – le plus souvent généraux – qui sont censés sous-tendre le déroulement de la communication, et en particulier la communication telle qu'elle est supposée se dérouler dans le genre considéré. Ces principes fondent une sorte de « contrat communicatif » liant les partenaires de la communication.
- La **Réalisation matérielle** du genre : cette composante permet d'explicitement les supports et médias (écrit, audiovisuel, etc.) à travers lesquels le genre se réalise et qui impactent l'accomplissement du genre.
- Le **Contenu** : tout genre se caractérise par le type de contenu qu'il permet de traiter, contenu qui doit donc être délimité de manière aussi précise que nécessaire.
- La **Structure**, à savoir la description des principales phases / étapes / parties de la réalisation du genre. Nous préférons ce terme à celui de « planification », fréquemment utilisé, mais très lié à la production, car nous souhaitons une description qui intègre les processus de production et de compréhension.
- La **Textualisation**, qui décrit les éléments et procédés langagiers (et parfois gestuels) mobilisés par le genre, qu'il s'agisse d'unités linguistiques (verbes d'opinion, vocabulaire spécifique, etc.) et textuelles (connecteurs, modalisations, etc.), de séquences caractéristiques (descriptives, argumentatives, etc.) ou de règles conversationnelles (tours de parole, relances, etc.). Ce sont notamment là les éléments qu'il importe de travailler en vue de la maîtrise du fonctionnement de la langue.

Pour chacun des genres modélisés, le document *Modélisation* se présente sous la forme d'un tableau comportant trois colonnes : la première contient – indépendamment des degrés scolaires – les caractéristiques du genre telles que nous pouvons les décrire sur la base des pratiques de référence, des corpus à notre disposition et de la littérature existante ; la deuxième mentionne les éléments du PER qui sont concernés par le genre en lien avec le degré scolaire dans lequel le genre est travaillé ; et la troisième consiste en des suggestions d'objectifs d'apprentissage qui nous semblent

découler des deux premières colonnes et qui sont adressées en premier lieu aux rédactrices. La représentation ci-dessous permet de donner une idée de la manière dont se présentent ces modélisations.

(dimensions)	Caractéristiques du genre Débat oral régulé	Progression des apprentissages et attentes fondamentales du PER	Propositions d'objectifs élève
1. Visée			
2. Situation de communication			
3. Principes communicatifs			
4. Réalisation matérielle			
5. Contenu			
6. Structure			
7. Textualisation / Langue			

Les objectifs d'apprentissage proposés dans nos modèles consistent essentiellement en des connaissances en acte, procédurales, qui doivent permettre aux élèves de développer la maîtrise des genres travaillés. Par souci de ne pas surcharger les élèves de savoirs métalangagiers, déclaratifs, nos mandataires nous avaient enjoint à ne pas faire des genres des objets de connaissance en soi et de réduire les savoirs à propos des genres au strict minimum. Nous avons par conséquent, dans une rubrique à part intitulée « Connaissances à propos du genre et terminologie », limité ces connaissances à quelques éléments qui permettent de situer la fonction communicative essentielle du genre, de le distinguer d'autres genres proches et d'en parler en disposant des termes nécessaires pour ce faire⁵.

4. D'une description idéale aux questions problématiques...

La modélisation du genre débat – et de nombreux autres – semble montrer que notre approche est pertinente : elle permet de définir et caractériser ces genres, de les distinguer les uns des autres, de proposer des objectifs qui sont reliés au *Plan d'études romand*. Cette approche s'inscrit clairement dans la lignée des théories sur lesquelles nous nous sommes appuyés tout en en modifiant certains aspects. À cet égard, l'ajout de la dimension « principes communicatifs », absente des autres modélisations que nous avons consultées, nous semble apporter un élément nécessaire qui

⁵ Pour ces objectifs « méta » concernant le débat, il s'agit en l'occurrence d'en connaître la fonction communicative ainsi que quelques-unes de ses caractéristiques définitoires, de reconnaître ce genre parmi d'autres productions textuelles et de comprendre – et utiliser pour certains d'entre eux – quelques termes qui permettent d'en parler (controverse, prise de position, argument, réfuter, etc.).

met en évidence les aspects attitudeux, les postures, qui sous-tendent en quelque sorte la mise en œuvre des genres. Dans une perspective didactique du moins, la « réussite » d'un débat – et par conséquent les objectifs qu'il s'agit de viser – repose non seulement sur les capacités langagières des participant-es au débat, mais aussi sur leur disposition à mettre en discussion leur propre position et, possiblement, à la modifier, sur le respect de la position d'autrui, sur la capacité à se décentrer et à considérer qu'il existe différents points de vue sur une même question, etc. ; il n'y a pas non plus d'accès au conte merveilleux si l'on n'est pas prêt à entrer dans ce monde de l'imaginaire.

Notre approche permet en outre d'intégrer ce qui relève de la compréhension et de la production et de clairement distinguer ce qui relève des capacités pratiques de ce qui relève des connaissances méta à propos des genres textuels.

Enfin, surtout, nos modèles reçoivent un accueil très favorable de la part des rédactrices qui nous disent en profiter fortement pour l'élaboration des parcours.

Toutefois, comme nous allons le voir à présent à travers deux exemples, de nombreuses questions demeurent ouvertes et invitent à une poursuite des travaux.

4.1. Une diversification et une multiplication des genres retenus

La première de ces questions, le premier défi pour les didacticiens, concerne certains genres « émergents » que nous avons dû modéliser, le livre-minute par exemple. De quoi s'agit-il ? Très schématiquement, selon la définition que nous avons élaborée, on peut définir le livre-minute comme « une pratique sociale émergente inspirée de la rencontre-minute (ou *speed-dating*), [par laquelle] il s'agit d'inciter quelqu'un à lire un livre » (voir <https://www.irdp.ch/institut/livre-minute-3943.html>). Cette forme d'échange est strictement régie par des règles et tend à devenir un genre à la fois social (dans certaines bibliothèques publiques notamment) et scolaire.

Le livre-minute suscite, à l'évidence, des productions textuelles intéressantes d'un point de vue didactique. Il s'avère stimulant pour créer des activités et intéresser les élèves. Mais il ne s'agit en revanche pas d'un genre totalement stabilisé, qui serait d'emblée reconnu par les usagers, ce qui interroge certains aspects de la conception « standard » des genres...

Étant donné le mandat qui était le nôtre, nous avons bien entendu élaboré un MD de ce « genre ». La difficulté, face à ces genres nouveaux, provient néanmoins d'un manque de données permettant de les décrire d'une part, d'un certain risque de multiplication des genres à enseigner d'autre part.

Mais, au-delà de ce mandat, il nous semble que cette situation soulève d'intéressantes questions pour l'ingénierie didactique des genres textuels : faut-il considérer ces formes émergentes comme des genres quand bien même elles n'entrent pas

totalemment dans les définitions usuelles ? Faut-il au contraire resserrer la théorie des genres sur des genres stabilisés et clairement reconnus en traitant ces autres formes d'une manière différente⁶ ? Ou faut-il, en suivant notamment Dolz et Schneuwly (2009), considérer que l'institution scolaire possède en quelque sorte le pouvoir de légitimer ces formes émergentes en en faisant des « genres scolaires » ?

Nous n'avons pas de réponse claire à ce propos. Cependant, ce qui nous paraît tout de même important – dans la perspective qui est la nôtre, en relation au PER, d'une didactique centrée sur le développement des capacités des élèves à comprendre et produire des textes –, c'est d'observer que les dimensions « génériques » sur la base desquelles nous décrivons ces formes émergentes permettent selon nous d'en cerner les caractéristiques constitutives et de proposer des objectifs d'apprentissage pertinents.

Nous verrons à propos de la question que nous allons traiter à présent que l'émergence de formes textuelles nouvelles se pose également, mais d'une manière un peu différente, pour le « récit d'aventures », autre genre retenu par les responsables de la collection.

4.2. Le choix des corpus travaillés dans les activités des parcours

Le projet défini pour l'élaboration de la collection prévoit un travail à propos du récit d'aventures dans trois parcours situés à des degrés différents (degrés 1-2, 3-4 et 7-8). La construction d'un modèle nous était apparue, au premier abord, comme peu problématique. On connaît en effet bien les éléments qui sont constitutifs d'un récit d'aventures, qu'il s'agisse de sa visée, de sa structure (*cf.* schéma narratif, schéma actanciel, système récit-personnages) ou des formes langagières qu'il mobilise.

Imaginons, à l'exemple de la dimension « textualisation », quelques-uns des éléments qui seraient susceptibles d'être enseignés – en lien, bien sûr, avec les degrés concernés :

- l'usage des temps verbaux du récit, qui peuvent s'inscrire dans l'un ou l'autre des trois systèmes temporels du français : système du présent ; système passé composé/imparfait ; système passé simple/imparfait ;
- les organisateurs temporels en partie liés au système des temps verbaux choisi et permettant de marquer la chronologie des événements : *soudainement, le lendemain, hier*, etc. ;
- les séquences descriptives (à l'imparfait ou au présent selon le système des temps choisi) ;
- les dialogues, sous forme de discours direct, indirect, voire indirect libre ;

⁶ Le livre-minute pourrait alors être considéré comme une variante, interactive et orale, voire comme un sous-genre, de la « critique de livre » incluant une modalité particulière d'interaction.

- les marques de dialogue : verbes de parole et signes de ponctuation ;
- les verbes d'action ;
- un vocabulaire contribuant à créer le climat du récit (suspense/tension, inquiétude, peur, etc.) ;
- les reprises anaphoriques (dont certaines permettent d'enrichir la caractérisation des personnages tout au long du récit) ;
- la prise en charge de la narration, qui peut varier selon qu'elle est le fait du protagoniste de l'histoire (narration en *je*) ou d'un narrateur externe omniscient ;
- à l'oral, les marques prosodiques contribuant à l'expressivité du texte ; etc⁷.

Cependant, notre tâche s'est considérablement complexifiée en raison des corpus qui ont été choisis pour ces parcours, corpus qui incluent des albums et des BD. Dans les BD, par exemple, la présence d'un narrateur « verbalement explicite » qui prendrait en charge le récit principal est généralement très réduite, parfois totalement absente (aucun cartouche). Dans ce dernier cas, ce sont uniquement les « dialogues » – ou plutôt, en fait, les bulles comportant des paroles, mais aussi des pensées – qui portent le texte verbal, le système temporel est alors en principe réduit aux temps du discours, les organisateurs, les verbes d'action et les reprises anaphoriques propres au texte du narrateur verbal sont absents, les descriptions sont portées par les images, les dialogues sont marqués par des procédés graphiques propres à la BD, etc. Autrement dit, la plupart des éléments langagiers listés ci-devant, qu'on imaginerait enseigner en lien au genre « récit d'aventures », disparaissent.

La situation est comparable dans le cas d'un travail avec des albums jeunesse, si bien décrits par exemple par Van der Linden (2003). De fait, la plupart des modèles didactiques existants sont basés sur l'idée que le texte prime. On n'y trouve le plus souvent rien, ou presque, sur le statut, le rôle et le fonctionnement de l'image, le rapport texte-image, rien sur le fait que l'image aussi participe à la construction du sens⁸.

Confrontés à cette situation, au fait que, pour certains genres textuels, le *support* a une influence particulièrement marquée sur le fonctionnement des genres, nous cherchons une solution qui permette de tenir compte de ces corpus tout en évitant, ici encore, de multiplier les genres et tout en restant dans l'enseignement... du français.

La piste que nous privilégions à l'heure actuelle consiste à modéliser – parallèlement aux genres – ce que nous avons appelé des « formats ». De manière encore bien provisoire, nous envisageons cette notion de la manière suivante : une forme communicationnelle relativement stable, socialement et historiquement élaborée,

⁷ Ces éléments, fort nombreux, nécessitent bien évidemment des choix lorsqu'il s'agit de définir les objectifs d'apprentissage en fonction des degrés et du Plan d'études.

⁸ Alors qu'une des visées prioritaires du PER, dans le domaine des langues, porte sur l'utilisation des médias et de l'Image (voir supra, § 1.1).

reconnue empiriquement par les membres d'une même communauté culturelle, qui définit des modalités de réalisation matérielle et/ou des conditions communicationnelles spécifiques et qui rend possible la transmission de contenus divers, mais qui, par conséquent, reste sous-déterminée à cet égard.

D'un point de vue théorique, un tel choix nous semble avoir diverses conséquences sur la théorie didactique des genres textuels. En effet, la notion de format découle d'une part du constat que certaines dimensions (la réalisation matérielle, la textualisation) d'un genre comme le récit d'aventures sont significativement impactées par les différents supports dans lesquels il est susceptible de se matérialiser, d'autre part que ces supports sont pour la plupart bien reconnus socialement et jouissent d'une relative autonomie par rapport aux genres : tant la BD que l'album peuvent en effet servir de support et être rattachés à des genres fort divers : récit d'aventures, fable, biographie, etc.

Ainsi, certains genres textuels semblent inclure clairement leur format. C'est le cas du débat oral régulé, de l'article encyclopédique, etc. Mais d'autres peuvent, tout aussi clairement, être réalisés dans des formats diversifiés, tout en conservant cependant la plupart de leurs propriétés distinctives. L'enseignement doit bien sûr en tenir compte et concilier ce qui concerne le genre et ce qui concerne le format. La notion de format – et la modélisation des principaux formats socialement reconnus – nous semble permettre, de manière concrète et opératoire, de prendre en compte certains aspects sémiotiques, iconographiques (présence, fonctionnement et rôle des images et de la typographie...) et, plus généralement, des formes de communication qui s'avèrent prendre de plus en plus d'importance, en lien aussi au développement des médias digitaux.

5. Quelques questions pour conclure

Comme nous l'avons vu, l'approche que nous avons définie semble s'être avérée opératoire pour de nombreux genres. Elle a permis de modéliser des genres en s'inscrivant dans les travaux existants et, possiblement, en les enrichissant, et de proposer des objets enseignables et des objectifs d'apprentissage opératoires en relation avec le Plan d'études auquel nous devons nous référer.

Il s'agit bien là, selon nous, de « résultats », à la fois en termes de validité scientifique et de réception sociale, satisfaisant ainsi au critère formulé dans l'appel de « relier la question des résultats à celle de la pertinence, scientifique, mais aussi sociale des recherches menées par les didacticiens du français, et partant à celle des finalités, des enjeux et des retombées précises qui leur sont liés ».

La pertinence sociale semble évidente puisque, d'une part, ces résultats fournissent des réponses à la demande des autorités et que, d'autre part, leurs retombées s'avèrent positives selon les échos reçus des rédactrices qui nous disent pouvoir s'appuyer sur nos modèles pour clarifier les activités qu'elles créent pour les parcours et les

objectifs que celles-ci permettent d'atteindre. Dans le cadre d'un projet éditorial qui accorde une grande importance aux genres textuels, il importait ainsi d'élaborer un outil didactique qui soit à la fois solidement fondé, opératoire et convaincant pour les destinataires.

Nos modèles commencent par ailleurs à être utilisés dans le cadre de la formation des formateurs et formatrices qui auront à préparer les enseignants à l'usage des moyens d'enseignement en cours d'élaboration.

Enfin, la diffusion devrait en être assurée et favorisée grâce au site que nous sommes en train de construire, consultable à l'adresse <https://www.irdp.ch/institut/modeles-didactiques-genres-textuels-3729.html>. On y trouve(ra) à la fois les modèles didactiques des genres (définition, modélisation et schématisation), ainsi que divers documents qui fournissent les bases théoriques à leur compréhension.

D'un point de vue scientifique, le cadre que nous avons élaboré, largement inspiré d'autres modélisations existantes, nous a permis de décrire de manière fine la plupart des genres qui nous étaient soumis. Il apporte ainsi une contribution théorique, de type « conceptualisation » dans le domaine de la didactique. Selon nous, en effet, la notion de modèle didactique constitue une notion-pont entre *théorisation* et *pratique* des genres et représente un enjeu majeur pour la didactique actuelle du français, fortement centrée sur la production et la compréhension de textes de genres divers (littéraires, sociaux). La théorisation didactique des genres et de leur modélisation, relativement récente, est toutefois encore en construction tant en ce qui concerne la délimitation et la classification des genres que les catégories qui en fondent la description. Comme nous l'avons vu, de nombreuses questions demeurent ouvertes, liées en particulier à l'émergence de nouvelles formes textuelles, souvent composites, multimodales, qui se jouent des frontières parfois établies, et à la multiplication des « formats » dans lesquels ils sont réalisés.

Au final, il nous semble donc que nos « résultats » répondent à la fois à ce qui peut être considéré comme une définition générale, courante, des résultats⁹ et aux critères usuels de validité d'une conceptualisation scientifique à visée à la fois théorique et praxéologique. Ils s'inscrivent parfaitement dans le champ de la didactique, contribuant à son développement et ouvrant à de nouveaux travaux – dont ils montrent la nécessité – à propos de l'émergence de formes textuelles nouvelles, susceptibles de devenir des genres, mais qui en même temps invitent à élargir la théorisation didactique des genres, en tenant compte notamment de la diversité des « formats » dans lesquels les genres se réalisent.

⁹ « Ce que produit une activité consciente dirigée vers une fin ; cette fin. » (Dictionnaire Le Robert).

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Chartrand, S. et Émery-Bruneau, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Didactica.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP [Page Web]. Accès : <http://www.plandetudes.ch/>.
- de Pietro, J.-F., Erard, S. et Kaneman-Pougatch, M. (1996). Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39-40, 100-129.
- de Pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- de Pietro, J.-F. et Gagnon, R. (2013). Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public : l'enseignement du débat à l'école. *Bulletin VALS-ASLA*, 98, 155-179.
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198.
- Dolz-Mestre, J. et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Galluzzo-Dafflon, R. (2016). Des modèles pour l'enseignement, l'apprentissage et la formation ? *Trema*, 45. <https://doi.org/10.4000/trema.3467>.
- Sánchez Abchi, V., de Pietro, J.-F. et Conti, V. (2021). Les textes composites : un nouveau défi pour un enseignement des genres textuels. *La Lettre de l'AIRDF*, 68, 23-27.
- Schneuwly, B. et Dolz-Mestre, J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Van der Linden, S. (2003). L'album, entre texte, image et support. *La Revue des livres pour enfants*, 214, 59-68.

Annexe : La schématisation du genre « Débat oral régulé »

Cette schématisation est élaborée à partir de la définition et de la modélisation du genre dont elle représente une version simplifiée, réduite, en offrant cependant en un clin d'œil une vision globale du genre.

TEXTE QUI ARGUMENTE

LE DÉBAT ORAL RÉGULÉ

MD-SCHÉMATISATION

Définition

Le débat oral est une forme de discussion portant sur une question controversée, à laquelle prennent part des personnes ayant des idées, positions, opinions au moins partiellement divergentes et qui développent des arguments à l'appui de celles-ci afin de modifier/influencer celles des autres, tout en clarifiant et, parfois, en faisant évoluer les leurs. Dans un débat, les idées, positions, opinions doivent être étayées par des arguments. Dans un débat régulé, un modérateur ou une modératrice assure la gestion de la parole ainsi que l'ouverture et la clôture du débat.

Visée

Approfondir sa compréhension d'une question controversée.
Comprendre les diverses prises de position relatives à la question débattue et les raisons susceptibles de les étayer.
Clarifier sa propre position envers la question débattue et, si l'on participe activement au débat, la faire valoir, en s'étayant par des arguments, dans le but d'influencer les prises de position, opinions et/ou attitudes des autres.

Situation de communication

Deux ou trois rôles : débateur/débatrice, modérateur/modératrice et, le cas échéant, membre du public.
Communication en direct et essentiellement orale.
En présentiel ou à distance (voire une combinaison des deux).
Les débateurs/débatrices (au minimum deux) ont des positions au moins partiellement divergentes, qu'ils/elles défendent dans le débat.

Réalisation matérielle

Réalisation orale, sous forme d'échanges oraux parfois soutenus par quelques notes écrites.
Disposition spatiale réfléchie des participants.
Médiation possible.
Durée généralement prédéterminée.

Contenu

Une question controversée, un sujet permettant des prises de position divergentes et incluant des enjeux divers.
Les prises de position pertinentes sont étayées par des arguments, généralement verbaux.
Les arguments sont de types divers : raisonnement (déduction, démonstration...), argument d'autorité, analogie, exemple, etc. Les arguments peuvent soutenir, réfuter ou nuancer une prise de position.
Les participants au débat (débateurs/débatrices et modérateur/modératrice) évaluent en continu la pertinence et la force des interventions et adaptent leur comportement en conséquence.
Les positions des débateurs/débatrices et de l'auditoire sont susceptibles d'évoluer.

Structure

Ouverture par le modérateur/la modératrice :

- salutations ;
- présentation de la question controversée ;
- présentation des participant.es.

Débat proprement dit :

- différentes sous-parties (différentes facettes thématiques de la question) ;
- transitions marquées discursivement ;
- alternance des interventions ;
- gestion des échanges par le modérateur/la modératrice.

Clôture par le modérateur/la modératrice :

- rappel des enjeux, bilan du débat ;
- éventuels échanges avec le public ;
- salutations et remerciements.

Textualisation

Séquences argumentatives dominantes, contenant une prise de position (par toujours explicite) et une ou des séquences descriptives, narratives, etc., développant les arguments.
Reprises du discours d'autrui (reformulations et/ou discours rapports).
Marques de l'oralité.
Effets liés à l'oralité (emphase, intonation, gestes...)
Marques de modalisation permettant de nuancer les prises de position.

Langue

Verbes d'opinion et autres expressions de la position des débateurs/débatrices.
Modalisateurs.
Organisateurs logiques.
Lexique lié au thème de la question controversée.

Principes communicatifs

Les participant.es s'écoutent et se respectent.
Le débat implique de se décentrer et permet de prendre conscience qu'il existe différents points de vue sur une même question.
Les participant.es sont disposés.es à mettre en discussion leur propre position et, possiblement, à la modifier.

Chapitre 4

*Quelle capitalisation
des résultats de recherche ?*

Pourquoi modéliser la coactivité langagière en classe ?

Martine Jaubert et Maryse Rebière

Le projet d'autonomisation de la didactique du français (Halté, 1992), à la fin du XXe siècle, lui a permis d'élaborer ses propres objets d'enseignement et ses propres concepts, pour construire son identité et définir ses frontières, s'affranchissant de tout applicationnisme relatif aux « disciplines contributoires » originelles qu'ont été la linguistique et la littérature. À l'épreuve du temps, pour rendre compte de la réalité de la classe et des enseignements dans le monde d'aujourd'hui, il nous semble réducteur de cantonner la didactique du français à une théorie d'objets et nécessaire de l'ouvrir à de nouvelles questions et pratiques, via des (re)lectures dans de multiples domaines et champs de recherche. Un retour sur les trente dernières années de nos travaux sur les enseignements et apprentissages langagiers à l'école met en évidence des tissages de notions d'origines diverses, apparemment imperméables les unes aux autres, parfois antagonistes ou au contraire convergentes. Nous avons retravaillé pour l'école et mis à l'épreuve certaines de ces notions que le modèle théorique en cours d'élaboration (colloque AIRDF 2019, publication 2021) vise à capitaliser et mettre en synergie dans le prolongement d'une réflexion de Bronckart concernant le projet des didactiques et la problématique de l'intervention enseignante :

« Si on considère que les savoirs, même savants, sont toujours discutables, que les processus de transmission sont complexes et problématiques et que les enjeux sont en permanence à repenser à la lumière des évolutions réelles des sociétés, alors il y a place pour une *science véritable* dont l'objet est constitué par les *processus de médiation formative*, tels qu'ils sont conçus, gérés et mis en place par les sociétés humaines. » (Bronckart, 2001, p. 138)

Ni totalement empirique ou « ascendante », ni totalement « descendante » à partir de théories productrices d'ingénieries, notre démarche s'inscrit dans l'articulation d'observations de classe et d'analyses outillées par des savoirs théoriques. À partir de la capitalisation des concepts qui fondent nos recherches et de leur réinterprétation, nous interrogeons dans ce chapitre la capacité du modèle cité plus haut à outiller la visée praxéologique de la didactique du français, que ce soit au niveau des chercheurs, des formateurs ou de la réflexivité enseignante. À cette fin, pour évaluer sa robustesse et sa pertinence, nous tentons de relire certains de nos travaux à sa lumière. Dans quelle mesure peut-il éclairer le trait d'union entre enseignement - apprentissage, proposer une fenêtre pour comprendre et orienter des situations de classe en français ?

1. Capitaliser : articuler des champs théoriques différents

Notre modèle repose sur les bases théoriques du lab-E3D qui croise deux champs de recherche distincts, l'un porté par Brossard, psychologue vygotkien des apprentissages et l'autre, centré sur l'analyse de discours, par Bernié. Nous tentons ainsi d'articuler les concepts de la théorie historique et culturelle, concepts spontané / concept scientifique, contexte et activité, œuvres en dépôt dans la culture, médiation et construction des savoirs de l'inter à l'intra, avec ceux des théories énonciative et pragmatique qui permettent de conceptualiser le langage, comme genres de discours, communauté discursive et contrat de communication, position énonciative, dialogisme et hétéroglossie.

Le cadre théorique pour autant ne se réduit pas à la capitalisation, entendue comme simple accumulation des connaissances acquises en vue de leur sauvegarde, mais relève de la réorganisation de concepts initialement disjoints au sein d'un système cohérent pour donner sens aux interactions langagières didactiques. C'est au sein de ce système théorique que nous pensons les concepts de la didactique du français tels que définis par Daunay, Reuter et Schneuwly, (2011, p.16) : « syntagmes fonctionnant comme des moyens théoriquement construits au sein de notre discipline, raisonnablement stables et opératoires, pour une appréhension du réel qu'elle vise à décrire, à expliquer ou à transformer ».

Certaines articulations sont évidentes telles que contexte, activité, sphère d'activité et communauté discursive, de même qu'œuvres, outils spécifiques (en dépôt dans la culture) et points de vue spécialisés, positions énonciatives spécifiques. On peut aussi aisément établir des liens entre mouvement « de l'inter à l'intra » et dialogisme ou hétéroglossie (terme préféré à polyphonie en raison de son ancrage social). En revanche, l'articulation entre concept spontané/ scientifique et genres de discours premier et second relève d'une métaphore qui nous est propre.

En reprenant les travaux de Brossard (2004) sur la distinction entre concepts spontanés/ scientifiques à partir des écrits de Vygotski (1934/1985), ainsi que ceux de Bakhtine (1984) sur les genres de discours premiers et seconds, nous proposons de les mettre en regard. Ainsi on observe que les concepts spontanés, liés à expérience singulière, ancrés dans le monde quotidien, mobilisés sans réflexion, sont étroitement imbriqués dans des formes langagières premières, quotidiennes, tributaires de l'action, ancrées dans l'ici et maintenant (souvent impliquées et conjointes selon Bronckart, 1997). Ils se disent donc dans des genres premiers de discours contrairement aux concepts scientifiques qui ne sont dicibles que dans des genres seconds. En effet, ces derniers, insérés dans des réseaux conceptuels, mobilisés de manière consciente et volontaire, supposent une mise à distance de l'activité, un travail cognitif et langagier, des discours non impliqués et des usages langagiers spécifiques (reformulation, catégorisation, thématisation, etc.). Cette articulation des concepts bakhtiniens et

vygotskiens nous a permis de proposer le concept de secondarisation discursive pour signaler que les genres de discours produits à l'école ne sont ni premiers ni seconds a priori et que, ce qui importe, c'est le mouvement de leur transformation au fil de l'apprentissage. De même, les concepts ne sont ni spontanés ni scientifiques en soi à l'école. Ils sont, pour nous, plus ou moins scientifiques, plus ou moins savants, ce qui laisse toute sa place à la possibilité de l'apprentissage. Ce qui nous intéresse, c'est essentiellement ce processus de transformation cognitive et langagière qui donne à voir l'évolution de l'espace de travail en contexte de pertinence¹. Cette disciplinarisation s'accompagne de la construction de positions énonciatives spécifiques, concept que nous empruntons à Ducrot et Todorov (1972, p. 411) pour établir « le rapport entre narrateur et univers représenté » ainsi qu'à Rabatel (2012) qui l'élargit à tout énonciateur, comme nous empruntons à Bronckart (*ibid.*) les distinctions relatives à l'implication du sujet (impliqué/non impliqué) et à son rapport au monde (conjoint/disjoint).

Ce cadre premier s'est développé au sein de la didactique du français dont il intègre outre les objets, les concepts et notions tels que réécriture, littératie, textes intermédiaires et brouillons, lecture littéraire, sujet lecteur, sujet scripteur, ainsi que pratiques langagières, rapport au langage oral et écrit, posture, empruntés à la sociologie et retravaillés pour la discipline. Il s'est forgé au cours d'un va-et-vient systématique entre analyse de pratiques effectives dans différentes disciplines, différents niveaux de scolarisation et théorisation de l'apprentissage. En répondant à certaines questions qui se posaient à nous, il a permis d'en élaborer d'autres relatives à la médiation enseignante. Le champ de l'analyse du travail nous a dotées d'outils pour penser l'activité des enseignants et des élèves : distinction tâche/activité, genres professionnels (eux-mêmes reconstruits à partir des genres bakhtiniens) devenus genres discursifs professionnels et gestes professionnels enseignants, devenus gestes professionnels langagiers didactiques (GPLD) disciplinaires dans notre cadre.

Nous avons pu ainsi articuler et métisser des concepts venus de domaines différents (cf. figure 1) et proposer pour l'école celui de Communauté Discursive Disciplinaire Scolaire (désormais CDDS), issu de la mise en cohérence de cette apparente hétérogénéité.

¹ « Guidé par les adultes qui, au sein des contextes communicatifs, « pertinissent » tel ou tel aspect du monde physico-social, le jeune enfant est amené au cours du processus d'appropriation de ce monde, à réorganiser périodiquement ses schèmes » (Brossard, 2001, 424). Brossard parle désormais de « contexte de pertinence ».

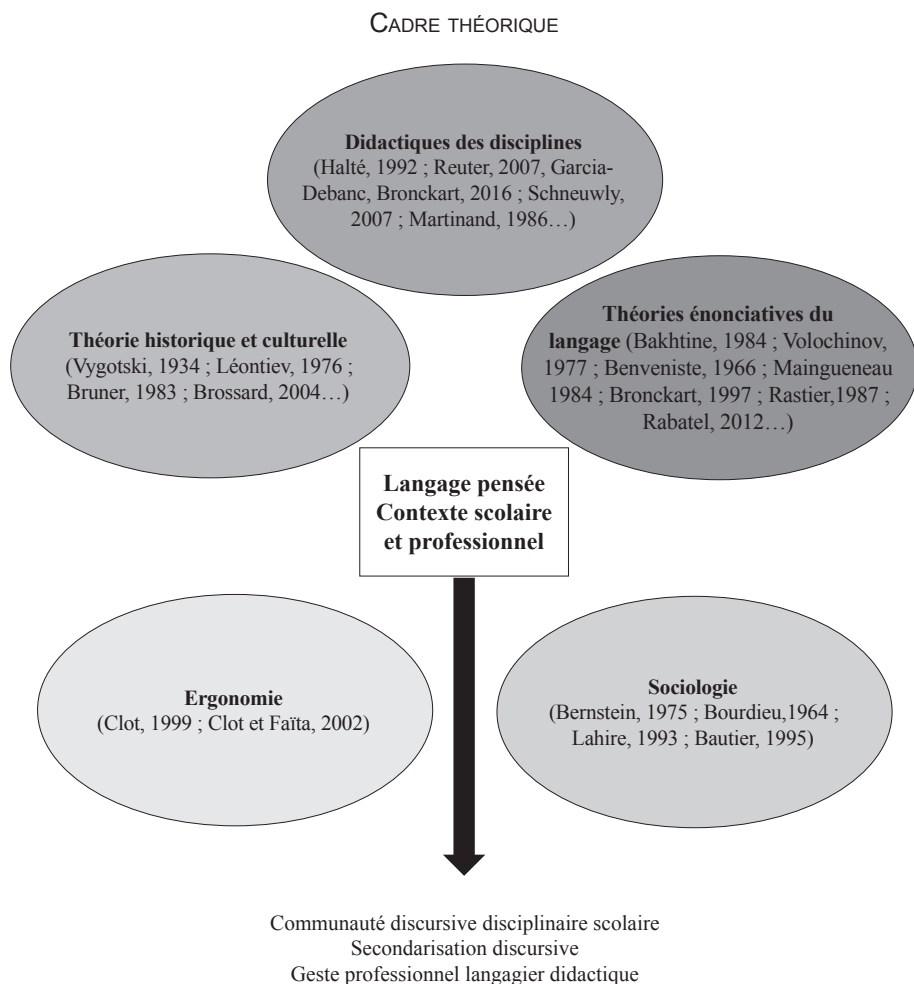


Figure 1. Champs théoriques convoqués

2. Reprises en sens des concepts au cours de la capitalisation

L'approche rétrospective² de nos travaux, orientée par la connaissance de notre compréhension actuelle, nous permet d'identifier ruptures, continuités et dénivellations dans notre démarche d'analyse.

² L'espace imparti à ce chapitre ne permet pas de rappeler les différents exemples évoqués.

2.1. Du genre discursif « objet » au genre discursif « outil »

La focalisation de nos recherches doctorales (Jaubert et Rebière, 2001) sur le rôle du langage dans la construction des savoirs à l'école nous a conduites à interroger dans l'enseignement et l'évaluation des productions langagières des élèves, la priorité accordée au texte, son type et ses dimensions linguistiques (structure, lexique, syntaxe, morphologie, cohérence, cohésion, orthographe) et les conceptions du langage sous-jacentes. Elle nous a amenées à contester la représentation usuelle, à l'école, des genres comme objets autonomes, réduits à leurs formes textuelles et typologisées, ainsi que leur enseignement via des grilles d'écriture formelles et peu fécondes (par ex. Jaubert et Rebière, 2002). Les genres bakhtiniens et leur ancrage en contexte, leur fonction sémiotique et leur rôle d'outil sont devenus centraux dans nos travaux.

2.2. De la révision des textes à la secondarisation des genres discursifs

Ce retour à la dimension épistémologique du genre nous conduit à repenser « l'amélioration » des textes en termes conceptuels et langagiers, liés à la capacité de l'énonciateur à se projeter dans un nouvel espace discursif (CDDS) et proche des attentes de l'enseignant (par ex. Jaubert et Rebière, 2004a). La transformation des textes relève selon nous d'une nouvelle conception de l'activité et du savoir en jeu, qui ne peut s'énoncer que dans des formes discursives plus élaborées, signes de la « secondarisation » du discours. La possibilité d'épaississement et de réajustement du texte lors des réécritures s'oppose ainsi à une approche défectologique et à une conception techniciste de la révision.

2.3. De l'apprentissage au scénario d'enseignement

La focalisation sur les apprentissages et sur le mouvement vygotkien d'intériorisation met en évidence le rôle d'étayage de l'enseignant dans les interactions didactiques, d'où l'intégration, dans l'analyse, de son activité langagière et plus particulièrement de ses GPLD. Leur étude dans de nombreux corpus fait apparaître leur organisation fréquente en scénario (au sens brunérien) didactique (Jaubert et Rebière, 2008, 2019), qui (re)orientent l'activité des élèves et la secondarisation de leurs discours.

2.4. De l'analyse linguistique à l'analyse de discours

Pour « lire » le travail de secondarisation des discours, il est nécessaire d'en déterminer les critères, de réinterpréter les outils linguistiques dans une perspective contextuelle et dialogique (penser l'ancrage contextuel et social des énoncés, la prise en charge des énoncés en termes de position énonciative, la polyphonie en termes d'hétéroglossie et son orchestration ; les reformulations-modifications en termes de déplacements contextuels et énonciatifs...) et de recourir aux travaux sur les opérations

cognitives et langagières (par exemple la logique naturelle). Les indices langagiers ont été construits progressivement sur différentes études de cas (cf. synthèses, Jaubert et Rebière, 2020, 2021), dans différentes disciplines, sur différents niveaux d’enseignement et de ce fait disséminés.

L’ébauche de mises en synergie ci-dessous ne saurait viser la construction d’une boîte à outils qui fonctionnerait de manière bijective. Opérations langagières et faits linguistiques peuvent parfois se superposer, selon que l’on pense en termes de résultat ou de processus que traduit notamment le suffixe –tion.

OPÉRATIONNALISATION LANGAGIÈRE DE L'ÉTAYAGE		
Étayage (Bruner, 1983)	Opération cognitives et langagières	Outils linguistiques
• enrôlement • contrôle frustration • réduction des degrés de liberté • maintien orientation sur la tâche • signalisation des caractéristiques déterminantes • monstration	• ancrage, (non)implication, désignation, description, définition • comparaison, analogie, dénivellation... • focalisation, thématisation • orchestration des voix • généralisation/spécification • prise en charge énonciative • évaluation ...	• lexicalisation, nominalisations et reformulations, reprises-modifications, hyper/hyponymie • progression de l'information • cohésion • cohérence (juxtaposition coordination, subordination) • hétéroglossie-polyphonie • systèmes temporels... • modalisation ...

Figure 2. Quelques outils pour analyser les discours

Ni exhaustives, ni figées, ni définitives, ces listes nous permettent d’ébaucher des relations pour étudier les GPLD d’étayage.

3. Mise en cohérence et modélisation

Le nombre important de concepts et notions (en italiques dans le texte) convoqués dans notre cadre théorique et mis en œuvre de façons diverses en fonction des focales choisies rend nécessaire l’élaboration d’un modèle qui tend à mettre de l’ordre.

La question qui s’est posée à nous est celle du processus à opérer pour passer de l’objet de savoir à son enseignement et son apprentissage. Pour structurer notre modèle, nous avons identifié trois niveaux, les savoirs visés, l’état des lieux dans la classe et la phase proprement dite d’enseignement-apprentissage qui, à partir de l’état des lieux, cible les savoirs à enseigner :

- une discipline scolaire liste les connaissances, les pratiques, les valeurs et les discours légitimes à un moment donné de la scolarité, ce qui convoque à la fois les *pratiques sociales de référence (matérielles ou langagières)*, la *conscience disciplinaire* et la *communauté discursive disciplinaire scolaire* attendues ;
- un élève en situation d'apprentissage dans une discipline donnée aborde les *tâches* qui lui sont proposées avec ce qu'il a construit antérieurement en termes de *connaissances*, de *discours*, qui peuvent être évalués comme des *concepts spontanés* et des *genres de discours premiers* à l'aune de ce qui est visé par l'enseignant. Il s'agit pour l'élève de changer de *monde*, de passer d'un monde connu, ancré dans une forme de quotidien, à un monde nouveau, dont l'étrangeté l'empêche de s'y positionner pour référer aux objets du point de vue attendu. L'analyse de ses discours peut mettre en évidence des phénomènes d'*hétéroglossie* qui signalent l'absence d'*ancrage énonciatif* stable dans le contexte disciplinaire visé ;
- la transformation des concepts et genres initiaux du « déjà-là » en concepts plus scientifiques et genres plus seconds (*secondarisation*) est corollaire de l'inscription de l'élève dans le monde nouveau (*contexte de pertinence*) et du changement de *position énonciative*. C'est à ce niveau que les interactions langagières didactiques développées autour de l'*activité* disciplinaire accompagnent et orientent les *dénivellations* conceptuelles et discursives des élèves, grâce notamment aux dispositifs (oraux et écrits partagés, débats...) qui permettent une évaluation continue de la légitimité de la contribution de chacun ainsi qu'à l'étayage qui se décline en *genres* et *gestes professionnels langagiers didactiques* organisés le plus souvent en *scénarios*.

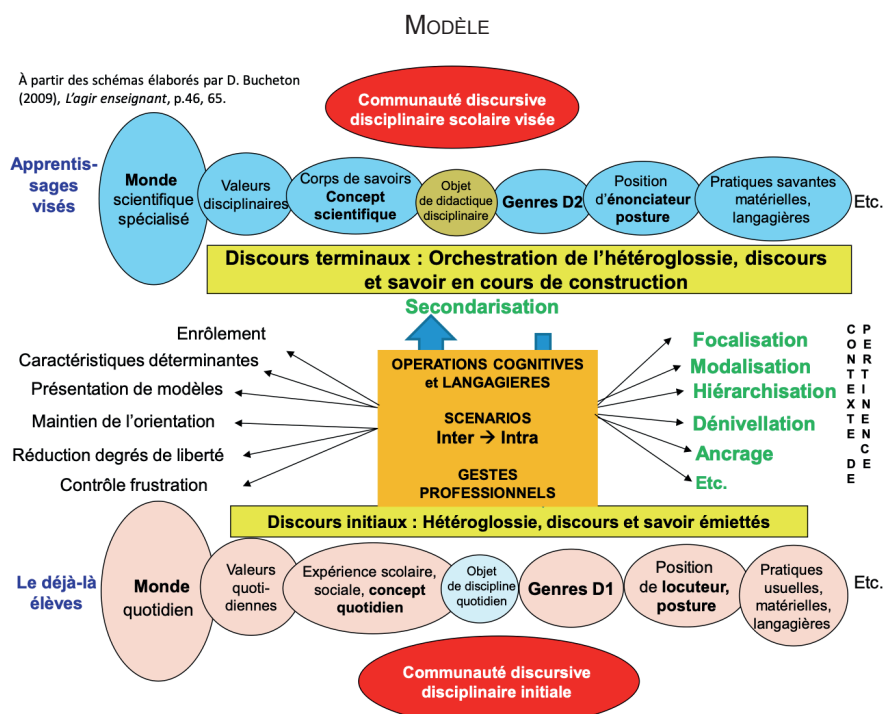


Figure 3. La CDDScol : modélisation des interactions didactiques (Jaubert et Rebière, 2021, *Pratiques en ligne*, 189-190)

4. Intérêt de la modélisation

Si nous avons pu élaborer le modèle à partir de l'analyse de pratiques expertes, seules ou confrontées à des pratiques débutantes, il s'avère indispensable de le tester sur des pratiques ordinaires. Que permet-il de voir sur une séance ordinaire de classe ?

4.1. Présentation du corpus

Notre analyse s'appuie sur la transcription d'une séance de littérature (Jaubert et Rebière, 2004b) enregistrée dans une classe de 6^e (11-12 ans) d'un collège accueillant des enfants en grande difficulté, ainsi que sur la transcription des entretiens d'autoconfrontation (EAC) et de confrontations croisées (ECC), dans le cadre d'une recherche collaborative. La séance porte sur « les oiseaux de Stymphale » (extrait des *douze travaux d'Hercule*), après la lecture de « l'Hydre de Lerne ». L'enseignante dirige la lecture collective du début de l'épisode et propose aux élèves d'imaginer la suite de l'histoire de façon à amorcer leur intérêt et construire un horizon d'attente.

Elle a pour objectif d'impliquer les élèves dans le récit mythologique, de les faire réfléchir, de vérifier et de favoriser leur compréhension du texte.

C'est dans cette phase que nous nous proposons d'analyser pas à pas, à partir des différentes « strates » du modèle, les tensions entre la CD Littéraire Scolaire initiale et celle visée, le langage en tant que fenêtre sur l'apprentissage et la coactivité maître-élève(s).

La figure ci-dessous donne à voir les échanges ainsi que leur organisation analysée en 4.5.

VERBATIM DES HYPOTHÈSES

3. M où est le problème/ là/ dans ce texte/ quel est le problème d'Hercule ?	15. É. il prend les griffes de l'oiseau et il leur tire dessus avec l'arc
2. É. il n'a pas assez de flèches	16. M. comment veux-tu mettre les griffes sur l'arc ?
3. M. oui, il n'a pas assez de flèches/ alors/ à votre avis/ qu'est-ce qu'il va pouvoir faire ?	17. É. beh je sais pas il prend un bout de bois/ il accroche la griffe avec le bois
4. É. il va en fabriquer	18. M. oui mais ça va lui
5. M. il pourrait en fabriquer	
6. É. mais ça va prendre du temps	19. É. peut-être que Minerve elle est toujours là/ peut-être qu'elle peut l'aider aussi
7. É. mais ça sera pas des flèches avec le sang	20. M. ah ça/ ça serait peut-être une bonne idée/ encore une intervention divine/ et alors qu'est-ce qu'elle pourrait faire/
2. M. voilà/ elles ne seront	21. É. lui envoyer des flèches
9. É. quand il a tiré peut-être qu'y en a qui sont tombées par terre [M. oui]	22. M. lui envoyer d'autres flèches/ oui
10. É. quand il a tiré peut-être qu'y en a qui sont tombées par terre	23. É. avec le sang
11. M. de quoi/ des flèches ? [E. oui] donc il va les	24. M. peut-être pas avec le
12. É. ramasser	
13. É. les prendre	33. M. on va s'arrêter là/ on va voir si votre hypothèse est bonne/ on va vérifier ça dans la lecture
14. M. mais elles se sont	

Figure 4. Échanges entre enseignant (M) et élèves (É)

4.2. Tensions dans la CD littéraire scolaire

Étudier la CDLS revient à évaluer le déjà-là des élèves en fonction des savoirs visés (monde, valeurs, concepts convoqués, objets de discours, genres discursifs, position énonciative, pratiques, etc.). La lecture du verbatim donne à voir des objets de discours en tension entre le monde quotidien, le monde du récit qui mobilise des connaissances acquises antérieurement et le monde mythologique rencontré dans les lectures précédentes.

Ainsi en est-il des armes, de la manière dont Hercule se les procure et des stratégies qu'il met en œuvre. La description de la fabrication de la flèche (17) relève du monde ordinaire, ce qu'accentue la référence au temps et à la faisabilité (6) ainsi que l'énumération des actions (fabriquer, prendre, ramasser, etc.) prêtées à Hercule. En même temps, les élèves sont inscrits dans le monde du récit. Le caractère héroïque d'Hercule n'est pas remis en question, les élèves cherchent à résoudre son problème, les opposants (les oiseaux) sont identifiés et un adjuvant est pressenti. Ils s'ancrent ponctuellement dans le monde mythologique comme en attestent la mention des flèches avec le sang (7 et 23) qui rappellent l'Hydre de Lerne, et celle de Minerve (19) comme adjuvant potentiel.

Les objets de discours sont construits dans le monde ordinaire et celui du récit scolaire avec un lexique usuel. Le monde mythologique n'apparaît que sous quelques traits.

Le genre de discours attendu vise à construire un horizon d'attente sous forme d'hypothèses argumentées relatives à des actions mythologiques (propriétés des objets et événements relevant de l'intervention des dieux) susceptibles de résoudre le problème.

On observe que les discours produits sont des assertions, inscrites initialement dans le quotidien. Le futur (il va, ça sera pas....) et le présent (il prend, il tire...) de l'indicatif inscrivent les actions dans le monde de ce qui est, discours antinomique de l'émission d'hypothèses justifiées. Ce n'est qu'à partir de l'échange 19, après les multiples « refus » de l'enseignante, quand toutes les possibilités offertes par l'expérience du réel sont épuisées, que, en dernier recours, les élèves envisagent une intervention divine.

Au total, les élèves n'envisagent pas spontanément une intervention divine qui appellerait la modalisation du doute, la mise à distance du monde ordinaire (matériaux, temps, faisabilité). Leurs discours témoignent d'une énonciation inscrite dans le quotidien. En l'absence d'hypothèses modalisées malgré l'incitation de l'enseignante (5), le héros mythologique prend les traits d'un adolescent terrien aux prises avec le réel, engagé dans une activité quotidienne de bricolage. On observe un énoncé doublement modalisé par le doute (19), quand enfin est évoquée Minerve qui amorce l'inscription dans un monde hybride.

4.3. Le langage fenêtre sur l'apprentissage

Les objectifs d'enseignement de la séance définis au préalable sont généraux (lire le texte, le comprendre, s'acculturer à la mythologie). Cependant, on observe qu'implicitement, l'activité de l'enseignante est plus ciblée, preuve de savoirs incorporés.

L'enseignante a choisi de montrer à ses collègues, lors de l'ECC, cette phase orale, malgré sa brièveté, parce que « en général, on ne demande jamais leur avis aux élèves ». Il s'agit donc de les enrôler et de leur donner la parole. Même si leurs propositions sont embryonnaires et prosaïques, elle a le sentiment d'avoir mobilisé leur attention et que « pour une fois, ils ont participé, ils se sont impliqués dans l'histoire ». En effet, leurs hypothèses ancrées dans leur expérience pratique montrent qu'ils entrent dans le jeu proposé de construction d'un horizon d'attente balisé par le genre récit. Il faut que toutes les propositions des élèves soient rejetées pour qu'ils réduisent le champ des possibles aux hypothèses légitimes dans le cadre de la mythologie et qu'elle rappelle (« **encore** une intervention divine »), parce que « on ne peut pas partir dans tous les sens ».

Par ailleurs, outre l'inscription dans un horizon d'attente cohérent pour la mythologie, les élèves abandonnent progressivement leurs assertions pour entrer dans le jeu littéraire des hypothèses et la modalisation du doute. Ce mouvement est tenu en raison de la brièveté de la phase et de la focale de l'enseignante sur l'enrôlement des élèves en grande difficulté, comme elle le verbalise (EAC) en parlant d'un élève « Le petit W qui n'était pas intervenu jusque-là/ il m'a même dit / bon je ne sais pas comment formuler/ alors c'est vrai / j'aurais pu m'arrêter/ prendre un petit peu de temps et l'aider à formuler/ j'ai avancé ». À la question d'un collègue (ECC) « Pourquoi tu leur as demandé de trouver des hypothèses ? », elle répond « pour essayer de les rendre actifs dans leur lecture [...] ça me permet de voir s'ils ont compris un certain nombre de choses [...] ça les oblige à réfléchir/ c'est les impliquer dans l'histoire [...] je crois que X a senti qu'on s'adressait à lui à travers cette histoire ». De fait, la recherche de secondarisation du langage des élèves ne fait pas partie des objectifs de l'enseignante. Cependant, le modèle offre des pistes pour observer des GPLD qui visent à inscrire à minima les élèves dans le monde mythologique et à leur faire construire une séquence d'hypothèses.

4.4. GPLD pour faire évoluer l'objet de discours, le genre et le positionnement énonciatif

On observe qu'au fil des échanges, l'enseignante cherche à faire dépasser deux obstacles à ses élèves : l'ancrage dans le quotidien et le schéma de résolution de l'Hydre de Lerne avec des flèches empoisonnées. Ainsi, dès sa première intervention (5) elle reprend la proposition de l'élève pour modaliser et introduire le doute, faisant de l'assertion une hypothèse. Cette reprise modification dénivelante (conditionnel) qui enclenche des essais de modalisation avec « peut-être » chez les élèves (9, 10 et

19) est reprise en 20 et 24 dans une tentative pour transformer un usage du langage pragmatique « qui dit ce qui est » en un usage du langage plus créatif « qui crée du possible ». Elle cherche par ailleurs et à plusieurs reprises (8 voilà, 14 mais... donc, 18 oui mais, 16 comment-veux-tu...), à évacuer le simple recours aux flèches et le prosaïsme des solutions envisagées pour les orienter vers l'imaginaire mythologique, visant à provoquer une dénivellation de l'objet de discours, comme elle la réalise elle-même en dénivellant sur le plan lexical (14) « tomber par terre » en « fichées dans les oiseaux ».

On constate que, malgré ces tentatives, les usages premiers du langage dominant, ainsi que les assertions (maintien du présent de l'indicatif), attestant de l'inscription des élèves dans un monde quotidien sans verbalisation d'hypothèses. C'est la succession des rejets des propositions ancrées dans le quotidien qui permet l'élaboration d'une proposition plus proche du monde mythologique et des stratégies possibles dans les histoires des épreuves d'Hercule. Ce que confirme l'enseignante lors de l'autoconfrontation : « j'essayais d'orienter un peu (rires)... il faut recadrer parce qu'ils ont facilement tendance à partir un petit peu dans tous les sens et puis le miracle ça fait partie de l'histoire. Là honnêtement, j'étais directive ».

4.5. Organisation de la coactivité

Dans ce court épisode d'interactions didactiques, on observe que les GPLD organisent les échanges selon une structure récurrente qui met en évidence quatre « scènes » encadrées dans l'extrait de corpus *supra*.

Ces scènes correspondent à des séquences rituellement mises en œuvre lors de la stratégie d'anticipation d'hypothèses en lecture. On peut identifier une matrice stable :

- Proposition d'une tâche pour résoudre un problème (GPLD de pointage, de focalisation)
- Hypothèse/assertion d'un élève
- Évaluation : acceptation plus ou moins nuancée (oui, mais) ou rejet
- Clôture : les hypothèses sont vérifiées ultérieurement par la lecture.

Si on observe la première scène (3-8), l'enseignante valide (3) le problème identifié par les élèves, cherche à les enrôler (« à votre avis ») et les invite à proposer une action du héros qu'il s'agit d'évaluer (modalisation appréciative « pouvoir »).

La proposition assertive d'un élève (4), ancrée dans le monde quotidien fait l'objet d'une acceptation nuancée par la reformulation dénivellante de l'enseignante (5) qui induit un doute (pourrait) et rend possibles d'autres propositions sur le mode hypothétique. Les pairs justifient la mise en doute (6 et 7), ce qui conduit au rejet et à la clôture (8).

Les deuxième et troisième scènes s'inscrivent dans le même schéma : même tâche, une nouvelle proposition est formulée, évaluée et rejetée par l'enseignante après argumentation.

La quatrième scène voit une proposition de nature différente des précédentes. Elle est hypothétique comme la deuxième, mais présente en revanche une intervention divine. Elle est évaluée et acceptée.

Si ces échanges relèvent du dialogue pédagogique ordinaire (question, réponse évaluation), pour autant, il nous semble qu'ils s'en différencient dans la mesure où on peut observer une évolution dans les usages du langage des élèves. Au cours de ces scènes en effet, ils commencent, à la suite de l'enseignante, à faire évoluer leur positionnement énonciatif vers la mise en doute et l'évaluation de leurs propositions, du monde quotidien vers le monde mythologique, à attribuer un pouvoir magique aux objets (empoisonnement des flèches par le sang de l'Hydre, cf.7, 23) une caractéristique déterminante de la mythologie.

Les propositions au fil des échanges s'allongent et attestent des tentatives des élèves pour prendre en compte et évaluer l'acceptabilité des hypothèses (faisabilité et efficacité), par rapport au cotexte (flèches tombées, griffes empoisonnées), au genre récit (urgence temporelle et durée de fabrication), enfin à la mythologie (accessoires dotés de pouvoirs, intervention divine, capacités du héros à réaliser des prouesses). En ce sens, si on ne constate pas une réelle interchangeabilité des rôles entre l'enseignante et les élèves, il nous semble cependant que ces derniers s'approprient progressivement ses critères d'évaluation, s'inscrivant ainsi dans un mouvement inter-intra- inter, qui nous conduit à considérer ces scènes comme des scénarios au sens brunérien. Ainsi le modèle nous conduit à faire émerger des déplacements chez les élèves qu'une première lecture, non outillée ne permettrait pas d'identifier et préserve peut-être d'un regard négatif sur leurs discours. En outre, il permet de mettre au jour des savoir-faire incorporés des enseignants.

En guise de conclusion provisoire, il nous semble que ce modèle complexe est efficient sur les pratiques ordinaires. Il peut être fécond pour l'analyse de séquences d'enseignement – apprentissage inscrites dans la durée. Il rend visibles les déplacements cognitifs et langagiers, les changements de contexte, de positionnements énonciatifs, des points aveugles ponctuels ou récurrents dans une pratique professionnelle. Il devrait outiller les chercheurs en didactiques, particulièrement du français, pour analyser et interpréter les productions langagières au cours de l'apprentissage, ainsi que les formateurs lors des entretiens d'explicitation à visée didactique. Il nous semble en effet crucial de former les enseignants à la multiplicité des savoirs impliqués dans le *processus de médiation formative* pour les aider à construire une pratique réflexive attentive au travail du langage.

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984) [1979]. *Esthétique de la création verbale*. Trad. du russe par A. Aucouturier. Gallimard.
- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la socio-linguistique à la sociologie du langage*. L'Harmattan.
- Benveniste, E. (1966/1972). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2917>.
- Bernstein, B. (1971/1975). *Class, Codes and Control*. Londres, Routledge et Kegan Paul (trad. fr : *Langage et classes sociales*. Codes sociolinguistiques et contrôle social. Éditions de Minuit).
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Éditions de Minuit.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. Dans J.-M. Baudoin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 133-153). De Boeck.
- Bronckart, J.-P. (2016). *Pourquoi et comment devenir didacticien ?* Presses universitaires du Septentrion.
- Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23 (3), 423-438.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Presses universitaires de France. DOI : 10.3917/puf.brune.2011.01.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Clot, Y. (dir.) (1999). *Avec Vygotski*. La Dispute.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*.
- Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. (dir.) (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.
- Ducrot, O., et Todorov, T. (1972/1979). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Seuil.
- Garcia-Debanc, C., Paolacci, V. et Boivin, M.-C. (2014). L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées. *Repères*, 49, 7-32. <https://doi.org/10.4000/repere.673>.

- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Presses universitaires de France.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France (Que sais-je ?).
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2001). Observer l'activité langagière des élèves en sciences. *Aster*, 31, INRP, 173-196.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). Tâche d'écriture, grille et illusion perdue. Dans J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen et M. Wirthner (dir.), *Les tâches et leurs entours dans la classe de français*, Actes du 8^e colloque international de la DFLM, CDROM.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2004a). S'essayer à l'écriture littéraire à l'école élémentaire : un enjeu pour la littéracie. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispail (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 113-127). L'Harmattan.
- Jaubert, M., Rebière, M. et Duguet, M. (2004b). Parler et débattre pour repenser son enseignement au collège : une étude de cas. *Repères*, 30, 55-86.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2008). Former à l'enseignement de la lecture : un genre langagier professionnel et ses gestes afférents : une étude de cas. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 149-165). De Boeck.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2011). Le genre scolaire « lecture découverte » d'un texte narratif au Cours Préparatoire : un outil pour la formation. Dans R. Goigoux et M.-C. Pollet (dir.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université* (p. 53-84). Presses universitaires de Namur.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2019). Le scénario langagier didactique, un outil dans le processus de construction des savoirs ? Un exemple : l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Dans K. Balslev, B. Lenzen et C. Ronveaux (dir.), *Raisons éducatives*, 23, 153-176.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2020). Quels outils pour rendre compte du passage d'une langue quotidienne à une langue disciplinaire scolaire ? *Théma, Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 42 (3), 569-581.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques*, 189-190. <http://journals.openedition.org/pratiques/9680>.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec » scolaire à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- Leontiev, A. N. (éd. française 1976). *Le développement du psychisme*. Éditions sociales.
- Maingueneau, D. (1984). *Genèse du discours*. Mardaga.

- Martinand, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Peter Lang.
- Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *TRANEL*, 56, 23-42.
- Rastier, F. (1987). *Sémantique interprétative*. Presses universitaires de France.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire, présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 2007/2 (vol. 1), 55-71.
- Schneuwly, B. (2004). Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. *La Lettre de l'AIRDF*, 35, 43-52.
- Volochinov, V. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique et linguistique*. Éditions de Minuit.
- Vygotski, L.S. (1934/éd. française 1985). *Pensée et langage*. Éditions sociales.

Comment utiliser les résultats d'une recherche collaborative pour fonder le curriculum de formation des enseignants en Belgique francophone ?

Cécile Hayez et Aphrodite Maravelaki

1. Contexte de la recherche

En Belgique francophone, depuis plusieurs années, toutes les études sont unanimes : le système scolaire est inefficace et reproduit des inégalités au lieu de promouvoir la réussite de ses élèves (UNIA, 2018 ; Hirtt, 2020 ; D'Haegheleer, 2019 ; enquêtes Pisa, 2009, 2012, 2015, 2018¹). Ces constats d'inefficacité et d'iniquité du système scolaire ont engendré ces dernières années l'élaboration de deux réformes d'envergure : le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, concernant l'enseignement obligatoire, et, par voie de conséquence, une réforme de la formation initiale et en cours de carrière des enseignants (RFIE). « Le Pacte est le fruit d'un intense travail collectif entamé en 2015 et est fondé sur une ambition commune à l'ensemble des partenaires de l'école : renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves. Il s'agit d'une réforme systémique qui s'inscrit dans la durée et se met progressivement en place². »

Les propositions du groupe qui pilote le Pacte sont ambitieuses et nécessitent une adhésion de tous les acteurs (des enseignants, bien sûr, mais aussi de la société civile) aux valeurs qui les sous-tendent. La mise en place d'une école plus égalitaire constitue un changement idéologique, pédagogique et organisationnel important, qui engage la formation initiale et continue des enseignants, qui implique la diffusion d'outils de différenciation et de « bonnes pratiques » et qui vise *in fine* à mettre un terme à la relégation des élèves pudiquement identifiés comme « en difficultés » d'abord, « à problèmes » ensuite, dans des filières que certains n'hésitent pas à qualifier de « filières-poubelles ». C'est exactement cette approche déficitaire de la différence et de la diversité que les enseignants sont appelés à contrer.

C'est ainsi qu'en 2020, les notions d'« éveil aux langues » et de « langue de scolarisation » ont fait leur entrée dans les référentiels du Pacte et vont pouvoir/devoir intégrer la formation initiale et continue des enseignants, non sans susciter une

¹ Tous les rapports des enquêtes Pisa pour la Wallonie se trouvent sur le site officiel de la FWB : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25160&etnavi=3589>.

² <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>.

certaine résistance de la part des acteurs, comme l'ont par ailleurs démontré différentes recherches dans d'autres contextes (Alais, 2022 ; Auger, 2020 ; Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021 ; Cummins, 2021 ; Oger, 2019 ; Van Avermaet *et al.*, 2018).

2. Présentation et méthodologie de la recherche APSEC³

Pour préparer le terrain à la prise en compte massive de la diversité et de l'hétérogénéité dans les pratiques d'enseignement, la FWB⁴ a commandité deux expériences-pilote : la première, de 2018 à 2020, portait sur l'entrée dans le monde de l'écrit de la M3 à la P2 et la seconde, de 2019 à 2020, était développée au premier degré du secondaire avec 35 écoles volontaires, accompagnées spécifiquement dans quatre disciplines (français, langues, mathématiques, sciences) par des chercheurs issus de hautes écoles et d'universités. C'est sur cette seconde expérience-pilote, nommée APSEC, « Accompagnement Personnalisé dans l'enseignement SECondaire », que nous basons nos résultats.

2.1. En amont de la recherche, un triple guidage

1. Un cloisonnement strict des axes de compétences de chaque discipline⁵. Pour le français, les obstacles identifiés, cibles des outils de différenciation à coconstruire, étaient les suivants : les mécanismes de compréhension experts en lecture (représentation, liaison des informations, inférences, formulation d'hypothèses), l'orthographe dans les productions écrites et les paramètres verbaux et non verbaux de la communication.

Cette identification préalable par le commanditaire de la recherche a constitué à la fois un levier (gain de temps) et un frein (donnée de travail discutable). En effet, aucune explication n'a été fournie sur les raisons qui ont motivé un tel découpage de la langue en axes, voire sous-axes de compétences bien distinctes. Particulièrement, est-il souhaitable de rentrer dans les processus d'écriture par l'orthographe ? L'orthographe est-elle vraiment ce qui pose le plus de problèmes aux élèves en situation d'écriture ?

2. Un choix d'équipe à partir de ces trois nœuds. Les neuf équipes enseignantes que notre équipe de recherche a accompagnées ont choisi les nœuds les plus pertinents dans leur contexte de travail. C'est ainsi que six équipes ont choisi la lecture, trois ont choisi l'orthographe et aucune n'a choisi la communication orale.

Ce choix, opéré par les écoles en juin 2019, avant les premières prises de contact entre enseignants et chercheurs, nous semble révélateur des représentations que se font les enseignants de leur discipline d'enseignement (le français) et des besoins de

³ Biémar, S. *et al.* (2019-2021). *Implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire*. Rapports de recherche (juin et août 2021). UNamur – HENALLUX.

⁴ Fédération Wallonie-Bruxelles.

⁵ Circulaire d'appel par la FWB 7046 du 14/03/2019.

leurs élèves. Cet attrait exclusif pour l'écrit s'installe dès le début de l'enseignement primaire, moment-clé à partir duquel l'apprentissage de la lecture, conçue comme une activité qui devra être menée à terme de façon individuelle et silencieuse, occupe la quasi-totalité des heures consacrées à son apprentissage.

Et pourtant, dans le référentiel de Français du Pacte, on peut par exemple lire que « l'enseignement du français s'articule autour de quatre visées, deux de réception : LIRE et ÉCOUTER, et deux de production : PARLER et ÉCRIRE. Ces quatre visées poursuivent un but commun : développer l'habileté, la confiance, la volonté d'interagir avec le langage (écrit et oral) pour acquérir, construire et communiquer un sens dans tous les aspects de la vie quotidienne » (p. 19). L'organisation des axes de compétences ne passe pas entre l'écrit et l'oral mais bien entre les visées de réception et les visées de production. Ou encore : « La langue orale est un moyen de socialisation et de construction de la pensée, un outil d'apprentissage pour agir » (p. 24).

3. Une représentation peu valorisante du bagage des élèves à l'entrée en secondaire et du travail mené en amont. Cela se traduit par une approche de l'élève centrée sur les besoins, une vision déficitaire donc, renforcée par le contexte covid. Souvent, l'élève est vu à travers le prisme de « ce qu'il ne sait pas faire mais qu'il devrait quand même savoir-faire », et cela concerne particulièrement ses manques à l'écrit et en orthographe. Les témoignages des enseignants sont assez éloquentes à ce propos.

2.2. Méthodologie

Les recherches récentes en sciences de l'éducation ont montré que deux croyances pèsent lourdement sur la possibilité de changement des pratiques pédagogiques d'enseignants expérimentés, croyances qui ont été énoncées par Goigoux *et al.* (2020, p. 68-69) :

- Un simple apport de connaissances peut infléchir les pratiques. Et pourtant, même si elles sont nécessaires, l'information et la pertinence même des résultats de recherche ne sont pas suffisantes pour que les enseignants changent de pratiques.
- Il suffit de diffuser les pratiques expérimentales efficaces et des outils qui ont fait leurs preuves pour améliorer les performances du système scolaire. Goigoux *et al.* (2020) parlent ici d'un « moment critique », qui correspond au basculement d'une expérience-pilote à l'ensemble d'un système scolaire.

Dans ce cadre, notre équipe de recherche a fait le choix de travailler selon le paradigme d'une recherche collaborative (Bednarz, 2013) et d'une recherche-accompagnement (Robin, 2007), qui incluent le plus tôt possible les enseignants dans le processus de conception d'outils de différenciation. Ce choix d'une inclusion précoce des utilisateurs dans la conception de l'outil n'est pas un choix habituel. En effet, comme l'expliquent Letor *et al.* (2016), une des caractéristiques d'un outil, quel que soit son domaine d'application, réside dans le fait que ses concepteurs et ses utilisateurs ne sont en général pas les mêmes acteurs. C'est ainsi que ces chercheurs en

viennent à distinguer l'« outil endogène » (imaginé et élaboré au sein d'un établissement scolaire par les enseignants eux-mêmes et répondant assurément à une situation significative) et l'« outil exogène » (importé ou imposé de l'extérieur) (Letor *et al.*, 2016, § 54). Nous avons donc opté pour la coconstruction d'outils endogènes.

3. Étapes de la recherche et collecte des données

3.1. Formation des équipes aux principes de l'enseignement explicite et réciproque

Pour chacun des obstacles identifiés en français, nous avons décidé de proposer aux équipes une approche didactique basée sur l'enseignement explicite et réciproque, c'est-à-dire sur des principes tels que l'accompagnement structurant, bienveillant et empathique, la valorisation de la parole de l'élève, la réciprocité, le modèle coopératif, la responsabilisation, l'apprentissage de l'autonomie et la métacognition (Palinscar et Brown, 1984 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003 ; Oczkus, 2010 ; Gauthier *et al.*, 2015).



Figure 1. Les caractéristiques de l'enseignement explicite et réciproque

Parmi les nombreux atouts de ce modèle didactique et pédagogique, relevons l'intégration de l'oral comme levier à chaque étape du processus d'enseignement et d'apprentissage, depuis l'explicitation et la modélisation des comportements attendus, jusqu'à l'étayage en passant par les interactions entre pairs et la verbalisation des raisonnements. En permanence sont sollicités l'oral communicatif et l'oral réflexif comme soutiens au développement des compétences en lecture et en écriture des élèves, nœuds retenus par les enseignants.

3.2. Coconstruction d'outils de différenciation en français sous forme de fiches

Sur la base de formations, chaque équipe a produit une fiche-outil selon un canevas prédéfini décrivant un dispositif d'enseignement de la lecture ou de l'écriture. Par ailleurs, le principe de l'isomorphisme pédagogique a été respecté de façon minutieuse : le travail de production a été différencié selon les particularités de chaque école (niveau socioéconomique, école avec un grand ou un petit premier degré, école en ville ou en milieu rural, etc.).

3.3. Testing, évaluation et ajustements des fiches-outils selon le modèle de l'acceptabilité, de l'utilité et de l'utilisabilité (Goigoux, 2017)

Au sein des équipes didactiques, la démarche d'implémentation des outils s'est progressivement affinée prenant en compte les trois critères d'acceptabilité, d'utilité et d'utilisabilité (Goigoux et Cèbe, 2009 ; Goigoux *et al.*, 2020).

- **L'acceptabilité** questionne l'adhésion des enseignants aux valeurs sous-jacentes de la mise en place d'outils de différenciation dans leur classe. Cette première étape a invité les chercheuses à rappeler, informer, poser le cadre légal, le prescrit, la commande. La valeur d'« hétérogénéité positive » était centrale.
- **L'utilité** envisage la mise à l'épreuve de la réflexion sur les outils avec des principes didactiques issus de la littérature scientifique. À cette étape, il semble important de veiller à ce que les enseignants disposent de ressources théoriques, de savoirs pour comprendre les principes didactiques sous-jacents. Le rôle du chercheur est de mettre à disposition des ressources scientifiques nécessaires pour rendre l'outil pertinent aux yeux des utilisateurs.
- **L'utilisabilité** renvoie à l'utilisation effective de l'outil en situation qui va aussi permettre aux enseignants d'en déterminer la pertinence effective. Dans le cas d'un outil endogène, le rôle du chercheur est d'aider le concepteur-utilisateur à concevoir un outil qui fasse évoluer positivement ses pratiques dans l'ici-maintenant où il se trouve.

Ce modèle s'est avéré un vrai outil d'évaluation et d'amélioration constante des fiches. Dans ce type de recherches-action collaboratives, il est important que les enseignants disposent d'un outil de structuration du feedback vers le chercheur. La démarche de « conception continuée dans l'usage » (Renaud, 2020) nous a offert ce cadre. Elle permet en outre de valoriser l'expertise des enseignants qui conçoivent et testent les outils.

C'est ainsi que chaque fiche produite a fait l'objet d'un testing dans au moins deux écoles (l'école-auteur et une autre école volontaire pour tester la fiche). Et chaque testing a été suivi d'un entretien semi-directif portant sur les trois critères d'acceptabilité, d'utilité et de l'utilisabilité cités ci-dessus. Sur la base des données recueillies lors des entretiens et des observations directement faites sur le terrain, les chercheuses ont apporté les modifications nécessaires et ont validé les fiches en vue de leur diffusion.

4. Résultats de la recherche en français. Focus sur les nœuds

Nous rappelons que cette recherche puise ses résultats de quatre sources de données : des entretiens liminaires avec les enseignants sur les représentations de leurs pratiques et des compétences de leurs élèves ; les résultats de tests diagnostiques pour la coconstruction d'outils de différenciation ; le testing des outils coconstruits accompagnés d'observations en classe et les entretiens individuels et collectifs avec les enseignants après le testing. Notre recherche s'inscrit dans la perspective selon laquelle « *un résultat est l'énoncé d'une connaissance, validé par une communauté scientifique et construit par une réponse à une question formulée par les chercheurs, à l'issue d'une étude empirique conduite dans un cadre théorique et méthodologique défini* » (Goigoux 2022). C'est pourquoi nos résultats concernent l'évolution des pratiques enseignantes et ne mesurent pas les progrès des élèves. Autrement dit, les nœuds constituent le fil rouge de l'étude mais ne font pas son objet principal.

4.1. Difficultés des élèves en lecture et difficultés des enseignant.e.s à enseigner la lecture

Le test diagnostique que nous avons fait passer aux élèves de 1^{re} année dans les neuf établissements a, sans surprise, confirmé les difficultés des élèves à utiliser les stratégies de façon efficace lors d'une série d'activités « stratégiques » (Bricteux, Crépin, Quittre et Lafontaine, 2021). Ces stratégies correspondent, chez Giasson (2007), aux macroprocessus (stratégies permettant de comprendre le texte dans sa globalité comme la reconnaissance des idées principales, le résumé ou encore l'utilisation des structures du texte), aux processus d'élaboration (stratégies permettant au lecteur d'aller au-delà du texte en y intégrant des informations extérieures, en l'interprétant) et aux processus métacognitifs, qui, eux, servent à guider la compréhension. L'objectif de

ce test était avant tout d'apporter un éclairage contextualisé sur les compétences des élèves des écoles accompagnées en vue de comprendre l'origine de ces difficultés et de proposer une planification des enseignements (Goigoux, Cèbe et Pironom, 2016).

Lorsqu'un élève fait preuve de difficultés face à des tâches de lecture observées, nous avançons comme facteur explicatif trois sources différentes (non mutuellement exclusives) :

- il n'active pas, de façon consciente et réfléchie, les stratégies de lecture déjà enseignées ;
- il méconnaît ou ignore certaines stratégies de lecture, telles que, par exemple, s'appuyer sur la macrostructure du texte, mobiliser ses connaissances antérieures, s'appuyer sur le contexte pour découvrir le sens de mots qui lui sont inconnus, revenir en arrière quand il décèle une perte de compréhension... ;
- il ne mobilise pas les stratégies de lecture adéquates : il va, par exemple, confondre chronologie textuelle et chronologie référentielle.

Sur la base des entretiens avec les enseignants, nous pensons que les difficultés en lecture s'enracinent tout d'abord dans les représentations que les enseignants se font de l'acte de lire et de sa didactique :

- une représentation de l'enseignement de la lecture qui se limite au décodage. Une fois cette étape acquise (ce qui peut être vérifié au moyen d'indicateurs de fluidité), le rôle de l'enseignant se limite à faire lire les élèves, à les entraîner à répondre à des questions de compréhension et à les évaluer ;
- dans le prolongement de ce qui précède, il y a peu de prise en compte des compétences en lecture développées à l'école primaire et du bagage des élèves lorsqu'ils arrivent en secondaire ;
- une difficulté à se représenter la lecture comme une activité de construction du sens, comme une « action » à part entière réalisée sur le texte, dans un contexte précis ;
- une difficulté à enseigner les stratégies de compréhension comme des outils au service des types et genres de textes. Par exemple, on va étudier le schéma narratif d'un conte comme un objet délié de la compétence de lecture ou d'écriture. Cela rend difficile le transfert de bonnes pratiques de lecture ou d'écriture d'un genre à l'autre ;
- une difficulté à utiliser le processus d'évaluation diagnostique à des fins programmatiques (et à ancrer le choix des contenus d'enseignement aux résultats des tests). Nous avons constaté très peu de planification progressive des apprentissages en lecture dans les pratiques ordinaires des enseignants ;
- une représentation de la lecture comme une activité solitaire et individuelle, ce qui a pour conséquence que l'on profite rarement de l'apport de méthodes

socioconstructivistes (travailler la lecture en collectif oral) dans l'enseignement des stratégies de lecture.

La conséquence la plus directe est la difficulté à percevoir la compréhension en lecture comme un objet d'apprentissage à part entière et donc la difficulté à sortir d'un rapport naturel et immédiat à cette activité. La lecture est souvent entraînée et évaluée, mais peu enseignée.

4.2. L'orthographe dans les productions

Pour rappel, l'orthographe dans les productions était un des nœuds identifiés dans la circulaire d'appel à projet. Entrer dans l'écriture par l'orthographe est une approche fort répandue, mais qui mériterait d'être examinée, car elle contrevient à la nature même du processus d'écriture.

Les recherches en psychologie cognitive ont permis de montrer à quel point l'écriture est une activité cognitivement très exigeante à l'intérieur de laquelle s'intègre le nœud orthographique. Par exemple, le non-recours aux référentiels par des scripteurs, même adultes, pour réviser leurs textes provient moins d'un problème de méconnaissance du code que d'un manque de temps et d'énergie à pouvoir y consacrer face à la multitude des tâches requises par la rédaction d'un texte (Fayol et Jaffré, 2008).

Isoler l'orthographe du reste du processus d'écriture ne nous a pas permis d'appréhender celle-ci dans sa globalité, car la révision orthographique est située en fin du processus d'écriture, processus qui alterne moments de planification, de rédaction et de révision, dans une dynamique spiralaire et itérative. Autrement dit, c'est tacitement reconduire le présupposé que l'orthographe est un problème autonome, délié des autres compétences d'écriture. Or il n'en est rien : bon nombre d'erreurs orthographiques puisent leur origine dans une méconnaissance de la situation de communication, dans des problèmes de compréhension et de connaissances référentielles, d'organisation des contenus, de maîtrise syntaxique, ou encore de maîtrise lexicale.

Les performances des élèves au test diagnostique en orthographe que nous avons fait passer en septembre 2020 ont montré qu'ils obtenaient en moyenne 80 % de formes correctes requises au CEB⁶. Nous constatons cependant une grande dispersion des résultats d'une école à l'autre, mais aussi d'un élève à l'autre.

Lorsqu'un élève échoue à réviser efficacement un écrit, nous pouvons avancer que ses difficultés proviennent de trois sources différentes (non mutuellement exclusives) :

- il procède à une relecture presque exclusivement orientée vers les unités lexicales. Certains prennent en compte les unités grammaticales à l'intérieur de la phrase. Très peu s'intéressent aux unités syntaxiques, sémantiques ou textuelles. Il y a donc une confusion entre l'effet (l'orthographe se marque sur des signes graphiques au niveau des mots) et la cause (les marques orthographiques

⁶ Certificat d'études de base obtenu à la fin de l'école primaire (12 ans).

sont le résultat de processus textuels, référentiels, sémantiques, syntaxiques, grammaticaux) ;

- il procède à une relecture orthographique linéaire (sans retour en arrière) ;
- il se réfère très peu aux outils orthographiques : règles, contexte, signification, référentiels lexicaux et grammaticaux...

Nous pensons que l'origine des difficultés en orthographe s'enracine dans des représentations et/ou des difficultés que les enseignants associent à l'acte d'écrire et à sa didactique :

- de façon générale, un manque de confiance dans les compétences orthographiques des élèves et dans le travail effectué à l'école primaire. Cela se traduit par un sentiment qu'il faut tout reprendre depuis le début ;
- de façon spécifique, des pratiques qui tardent à intégrer les résultats issus de la recherche en didactique, plus encore que pour la lecture. Nos constats sont lourds de conséquences :
 1. les enseignants basent leurs activités sur des savoirs à enseigner et non pas sur les acquis et les besoins des élèves ;
 2. ils utilisent rarement des outils de mesure dynamiques et évolutifs, tels que le pourcentage de formes correctes ;
 3. ils ne développent pas suffisamment un rapport réflexif à l'orthographe, pensant que leurs élèves n'en sont pas capables ;
 4. ils ne développent pas suffisamment la compétence de révision orthographique (apprendre à se relire de façon efficace, à trouver l'information dans les référentiels, à utiliser de façon critique les outils numériques de correction...) ;
 5. il y a une certaine confusion entre les buts et les moyens ou, en d'autres termes, une confusion entre tâches complexes (produire un écrit authentique), tâches simples (s'appropriier les outils qui permettent de produire un écrit) et tâches semi-complexes (appliquer l'utilisation des outils dans une tâche scolaire, telle que la dictée) ;
 6. particulièrement pour l'orthographe, ils manquent de confiance dans les dispositifs coopératifs qui découlent d'un enseignement explicite et réciproque. Ils ne voient pas clair sur les façons de modéliser les stratégies d'encodage et de révision orthographique ni sur les façons de développer les interactions orales de leurs élèves sur la langue : selon eux, « C'est trop difficile, ils n'y arrivent pas ».

5. Quelles implications générales pour mieux gérer l'hétérogénéité en français ?

5.1. Le français dans les écoles

À la suite de cette recherche collaborative, nous pouvons aujourd'hui tracer les grandes pistes didactiques afin de mettre en œuvre dans les écoles des dispositifs qui prennent en considération la diversité des publics, l'hétérogénéité des classes et les besoins en formation initiale et continue des enseignants.

En français et de façon globale, la constatation est univoque : plusieurs décennies d'enseignement implicite des contenus, qui pourrait être le résultat d'une mauvaise interprétation de l'enseignement inductif (et qui se matérialise dans des questions-devinettes, dans un travail individualisé de l'élève et dans un contrôle régulier, non pas des compétences, mais des performances ou des scores), a amené les enseignants à une formalisation extrême de leur enseignement et à des rituels privés de sens. La (ré) introduction de l'enseignement explicite et réciproque dans les classes peut donner des solutions à plusieurs situations-problèmes rencontrées lors de la recherche.

Justement, un des avantages de l'enseignement réciproque et explicite est la verbalisation des opérations, le retour réflexif des enseignants sur leurs actions et leur régulation par les pairs. Les interactions orales et la métacognition s'invitent dans les pratiques des élèves non pas comme un exercice intellectuel exigeant et formel, mais comme un acte naturel, bien intégré dans le processus de révision des textes, de compréhension et de construction du sens, construction négociée dans le « groupe social », hétérogène sur plusieurs plans (compétences, niveaux, origines sociales et linguistiques, intérêts et besoins).

Les principes de l'enseignement réciproque et explicite, jumelés à l'utilisation de l'oral comme vecteur d'apprentissage de l'écrit, soutiennent la réalisation de tâches complexes et authentiques, même et surtout avec des élèves réputés « faibles ». Ils contribuent en outre au développement de compétences transversales indispensables aux citoyens que nous devons former, telles que la coopération, l'autonomie et l'accès à la littérature critique.

Un autre point important est le passage à un vrai cours de français au service des apprentissages. C'est ce que le Pacte pour un enseignement d'excellence a très judicieusement introduit dans tous les référentiels sous le terme de langue de scolarisation. Nous pensons qu'il serait au minimum intéressant de lui consacrer des heures d'accompagnement personnalisé dans toutes les disciplines.

5.2. La formation initiale et continue des enseignants

De façon générale, en Belgique francophone, une longue tradition pédagogique dans la formation initiale des enseignants leur apprend à construire leurs propres outils : la

place accordée à la conception de séquences d'apprentissage et à la préparation d'activités personnelles d'enseignement est très importante. Le recours aux manuels est laissé au libre choix des enseignants. Cette grande liberté pédagogique est une force qu'il convient de ne pas négliger, une force sur laquelle on peut s'appuyer au risque de la voir se muer en faiblesse. En effet, cette recherche collaborative nous a permis de travailler avec des enseignants très orientés « efficacité », mais peu sûrs d'eux dès qu'il s'agit de réfléchir sur l'efficacité de leurs pratiques ou de les faire évoluer. Le développement de la réflexivité en formation initiale d'enseignants nous semble être une priorité.

En outre, en formation continue, il nous semble important d'initier les enseignants à l'intégration dans leurs pratiques des résultats issus de la recherche en didactique des disciplines et en sciences de l'éducation.

Enfin, le tuilage, prévu dans la réforme de la formation initiale des enseignants, nous semble également un axe prioritaire tant les fractures relatives aux représentations sur les élèves, sur l'école primaire, sur les matières qui y sont enseignées sont importantes.

5.3. Le curriculum « français » dans la formation des enseignants

Nous pensons que, pour établir les contenus des programmes de la formation initiale des enseignants selon la RFIE, il faudrait les fonder sur une approche curriculaire. En ce sens, tous les enseignants devraient être initiés au français de scolarisation et à sa didactique. La formation à la dimension collaborative du métier passe par une formation interdisciplinaire à la prise en compte de la dimension langagière des apprentissages (Beacco *et al.*, 2016). Si le professeur de français reste le référent dans ces matières, il faudrait apprendre aux équipes à mettre en place des dispositifs comme le coenseignement, qui vont aider à structurer, en binômes, le rôle de la langue dans les disciplines.

Concernant les futurs enseignants de langues (langues étrangères, français langue dite maternelle ou du français langue dite étrangère), nous proposons, en début de formation, un cours commun d'introduction à la didactique des langues. Aujourd'hui, ces différentes disciplines sont trop cloisonnées, ce qui a pour effet qu'on ne parvient pas à développer ce que Coste *et al.* (2009) appellent « la compétence plurilingue », condition de développement de toutes les langues du répertoire d'un utilisateur.

Il faut intégrer des modules de formation à la différenciation dans la didactique du français. Actuellement, les cours de différenciation sont assurés par des pédagogues et ne sont pas suffisamment ancrés dans les disciplines. Les principes transversaux que les étudiants acquièrent ne sont pas suffisamment concrétisés et adaptés aux différentes disciplines, ce qui a pour conséquence qu'ils s'en tiennent à des dispositifs

de surface et qu'ils ne sont pas suffisamment outillés pour pratiquer un étayage de qualité, un feedback différencié ou encore une gestion des productions divergentes.

Dernier point, très important, la formation à la « maîtrise de la langue » doit devenir une véritable formation à la littératie professionnelle de l'enseignant. Trop souvent, ce cours vise des objectifs purement linguistiques (en particulier à l'écrit). Il ne prépare pas les étudiants aux genres écrits oraux qu'ils vont devoir pratiquer dans leur métier.

À ces implications pour le curriculum des enseignants du secondaire, nous devons ajouter, pour la formation des futurs instituteurs, des modules sur le français des disciplines, l'éveil aux langues et le plurilinguisme comme levier pour l'enseignement des langues, mais surtout pour la réussite de tous les élèves (comme stipulé par le décret du 2019 qui met en place le dispositif FLA dans les écoles).

B1	B2	B3
Introduction à la didactique des langues (FLM-FLE-LM)	Didactique du français en tant que langue de scolarisation (FLM-FLE)	Gérer l'hétérogénéité dans le cours de français (classe inclusive)
	Littératie scientifique	La dimension collective dans la classe et à l'école
	Le français intégrateur des autres disciplines	Projets interdisciplinaires et transversalité

Implications à moyen et long termes pour le curriculum de la formation initiale. Une approche intégrée...



Conclusions

Pour conclure, il apparaît que les deux réformes en cours (Pacte et RFIE) ont remis sur la place publique des problèmes récurrents de notre système scolaire. Une rupture épistémologique de taille s'impose pour passer de l'école productrice d'échec à l'école de la réussite.

Notre recherche a montré que les enseignants ne sont pas prêts à changer leurs pratiques seulement parce que les prescrits changent ou du seul fait de la diffusion de résultats de recherches. Or tout changement s'accompagne d'une prise de conscience des **enjeux**. Pour impliquer les acteurs éducatifs dans le processus de changement,

le rôle de la formation initiale et continue des enseignants sera d'une importance majeure dans les années à venir.

C'est aussi la **culture** scolaire de l'enseignement de la langue qui est amenée à bouger : passer d'une culture de l'écrit normalisé et normalisant, pratiqué de manière silencieuse et individuelle, à une culture de la langue vivante, partagée, dynamique. Nous soutenons qu'il n'y a pas d'autre voie pour atteindre les sommets visés par le Pacte : *acquérir des clés de compréhension du monde ; expérimenter la dimension culturelle des langues ; saisir avec finesse les messages, agir pour se réaliser en tant que citoyens actifs, critiques, créatifs et solidaires* (FWB, 2022).

Pour finir, il est important de changer de **regard** sur les élèves, d'avoir confiance dans leurs capacités d'apprendre, sans les soumettre à un contrôle constant, d'accepter les productions divergentes et, donc, de valoriser l'hétérogénéité et la diversité de nos classes.

Bibliographie

- Alais, M. (2022). *Reconnaissance de l'altérité linguistique et culturelle dans différentes situations scolaires d'allophonie : discours et usages didactiques*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Tours et Université catholique de Louvain.
- Armand, F. et al. (2013). *L'enseignement réciproque de la lecture. Interagir pour mieux comprendre*. Vidéo, site Elodil, Université de Montréal. <https://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/enseignement-reciproque-et-lecture/>.
- Auger, N. (2020). Examining the Nature and Potential of Plurilingual Language Education: Toward a Seven-step Plurilingual Language Education Framework. Dans E. Piccardo, A. Germain-Rutherford et G. Lawrence (dir.), *Plurilingual Handbook in Language Education* (p. 465-483). Routledge.
- Auger, N. et Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF éditions.
- Beacco, J.-Cl. et al. (2016). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : Regarder ensemble autrement*. L'Harmattan.
- Biémar, S. et al. (2021). *Implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire*. Rapport final de recherche (2 parties) commissionné par la FWB, recherche n°176 1P/19-21. Université de Namur, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg.

- Bricteux, S., Crépin, Fr., Quittre, V. et Lafontaine, D. (2021). Résultats de Pisa 2018 en FWB. Les jeunes de 15 ans et la lecture. *Les cahiers des sciences de l'éducation*, 45.
- Coste, D. et al. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts (Linguistic Diversity and Language Rights)*. Multilingual Matters.
- D'Haegeller (2019). *Un enseignement reproducteur d'inégalités plutôt qu'ascenseur social*. CEPAG.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3 du groupe central*. FWB.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). *Référentiel Français – langues anciennes*. FWB.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2015). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. De Boeck.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. 3^e édition. De Boeck.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11 (3), 135-142.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2009). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves*. Conférence invitée en clôture du colloque du réseau international de Recherche en Éducation et Formation (REF), Université de Nantes, 19 juin 2009. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document>.
- Goigoux, R., Cèbe, S. et Pironom, J. (2016). Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 196, 67-84. <https://doi.org/10.4000/rfp.5076>.
- Goigoux, R., Renaud, J. et Roux-Baron, I. (2020). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? Dans B. Galand et M. Janosz (dir.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (p. 67-76). Presses universitaires de Louvain.
- Goigoux, R. (2023). Les résultats des recherches en didactique du français. Dans J.-L. Dufays et al., *Didactique du français : les résultats en question(s)*. Presses universitaires de Louvain. hal-03930476v1.
- Hirtt, N. (2020). *L'inégalité scolaire ultime vestige de la Belgique unitaire ?* APED. www.skolo.org.

- Letor, C., Enthoven, S. et Dupriez, V. (2016). L'influence conjointe des outils pédagogiques et du travail collaboratif sur le changement de représentations et de pratiques des enseignants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 37-55.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année*. http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Lecture_M_3.pdf.
- Oczkus, L. (2010). *L'enseignement réciproque. Quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture*. Chenelière éducation.
- Oger, É. (2019). *Faire-passerelle : analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants de Belgique francophone*. Thèse de doctorat non publiée. Université catholique de Louvain.
- Palinscar, A. S. et Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- 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 : Cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques. *Éducation et didactique*, 14, 65-84.
- Robin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement d'adultes : ruptures, transitions, rebonds*. Presses universitaires de France.
- Unia (2018). L'enseignement en Belgique reste inégalitaire selon l'origine sociale et ethnique des élèves. *Baromètre diversité Enseignement*. Centre interfédéral pour l'égalité des chances. <https://www.unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/barometre-de-la-diversite-enseignement>.
- Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Sierens, S. et Maryns, K. (dir.) (2018). *The multilingual edge of education*. Palgrave Macmillan.

Initier les élèves à l'écriture d'un récit de vie

Étude de cas à propos du développement des habiletés historiennes et littéraires d'élèves du primaire

Jean-Louis Jadoulle, Catinca Adriana Stan
et Enkeleda Arapi

Cet article porte sur l'analyse de récits historiques écrits par des élèves du primaire dans une école du Québec. Après avoir réalisé une entrevue avec un de leurs grands-parents, ils ont été amenés à écrire le récit de la vie de celui-ci. Ces récits ont fait l'objet d'une double analyse et ce en vue de mettre en évidence les traces de leurs habiletés au plan de l'écriture historique et de l'écriture littéraire.

Une fois précisés les enjeux didactiques liés à cette étude de cas, nous définissons les concepts d'écriture historique et d'écriture littéraire sous-jacents à notre étude. Celle-ci prenant place dans le cadre d'un dispositif didactique plus large intitulé *Partageons l'histoire*, nous en dessinons les principaux contours avant de faire état de nos constats au plan des habiletés dont les élèves ont fait montre en matière d'écriture historique et d'écriture littéraire.

1. Analyser des documents pour légitimer les savoirs historiques ou pour écrire un récit de l'histoire ? Problématique

Au Québec, comme en France (Tutiaux-Guillon, 2008) ou encore aux États-Unis (De La Paz, 2005, 2012 ; Reisman, 2011), l'enseignement de l'histoire passe souvent par le récit de l'enseignant¹ ou du manuel (Boutonnet, 2013 ; Cardin et Tutiaux-Guillon, 2007 ; Martel, 2018 ; Martineau 2010). Les élèves sont donc rarement mis en situation d'enquêter dans des corpus documentaires afin d'en extraire des informations et de les « mettre en intrigue » (Ricœur, 1983) en construisant eux-mêmes des éléments de récit. Pourtant, le programme d'univers social² oriente les enseignants dans le sens de l'analyse, par les élèves, de « documents écrits, visuels ou médiatiques variés » (MEQ, 2001, p. 172). Si elles sont très présentes en salle de classe, principalement par l'entremise des manuels et des cahiers d'apprentissage, ces sources premières

¹ Pour des raisons de concision, le masculin est utilisé de manière générique.

² Le terme d'univers social désigne, au Québec, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté.

ou secondaires³, ne contribuent, le plus souvent, qu'à valider les savoirs historiques enseignés (Lefrançois et Éthier, 2010 ; Meunier et Bélanger, 2014 ; Moisan, 2011) ou à légitimer un récit préétabli, celui du manuel ou de l'enseignant.

Ce mode d'enseignement de l'histoire sur la base de documents renvoie au paradigme dit du « discours-découverte » (Jadoulle, 2015) qui s'est progressivement imposé au Québec à partir des années 1970-1980 (Cardin, 2014 ; Cardin et Tutiaux-Guillon, 2007 ; Martineau, 2010), tout comme d'ailleurs dans en Belgique et en France. En contraste avec l'« exposé-récit » (Jadoulle, 2015) qui prévalait jusqu'alors, le document se trouve promu au rang de matériau d'apprentissage premier de l'élève. Plutôt que de transmettre un récit, l'enseignant le « masque » par un ensemble de documents qui, délivré à l'élève progressivement, permet à celui-ci de découvrir pas à pas les contenus qui composent le récit du professeur et donc ce récit lui-même. L'élève est ainsi amené à s'engager dans des activités d'analyse de documents dont la vocation n'est plus seulement illustrative, comme dans le modèle de l'« exposé-récit ». Cependant, il participe très peu à l'élaboration d'une interprétation à propos des événements rapportés par les documents. En effet, le but du travail d'analyse de documents est de faire découvrir le récit préétabli par l'enseignant et non de permettre collectivement à la classe, et individuellement aux élèves, de construire son/leur récit au terme de démarches d'enquête dont l'ambition dépasse la collecte, dans des documents souvent en petit nombre et de faible complexité, d'informations préalablement identifiées par l'enseignant.

De ce type d'enquêtes, qui relève d'un troisième paradigme émergeant à partir des années 1990-2000, à savoir l'« apprentissage-recherche » (Jadoulle, 2015), il est peu question dans le Programme de Formation de l'École québécoise (MEQ, 2001). Aussi, les enseignants québécois qui s'aventurent dans cette voie avec des élèves du primaire sortent encore souvent des sentiers battus.

Pourtant, tant dans le monde anglo-saxon (*The Amherst History Project*; *The Schools Council Project* « History 13-16 » ; *The Document-based lesson*) que francophone (Doussot, 2011, 2018 ; Jadoulle, 2015 ; Martel, 2018), de nombreux didacticiens de l'histoire recommandent de placer les élèves, souvent de niveau secondaire, en posture d'auteurs de récits historiques. Pour les élèves de l'école primaire, la recherche montre que, dès cet ordre d'enseignement, il est possible d'amener les élèves à enquêter pour écrire des récits historiques, et par le fait même, construire leur propre interprétation du passé (Nokes, 2014; Ferretti, McArthur et Okolo, 2001 ; Wissinger, Ciullo et Shiring, 2018 ; Wissinger et De La Paz, 2016 ; Wissinger et De La Paz, 2020 ; Wissinger, De La Paz et Jackson, 2020).

³ Les sources premières, aussi appelées « traces du passé » ont été produites par les humains qui ont vécu hier : elles ont valeur de témoignage car elles livrent des informations sur la vie qui fut la leur, autrefois. Les sources secondaires désignent des récits produits ultérieurement, le plus souvent dans un but scientifique, par des historiens, mais aussi dans un but informatif (article de presse...), didactique (manuel scolaire...) ou récréatif (roman, film de fiction, bande dessinée...) (Jadoulle, 2015 ; Martel, 2018).

Telle était l'ambition du projet *Partageons l'histoire* qui a été proposé à un enseignant dans une école québécoise pratiquant la pédagogie Montessori. Ce projet a débouché sur la production de récits historiques consacrés à l'histoire de la vie d'un de leurs grands-parents. La présente contribution porte sur l'analyse de ces récits : dans quelle mesure portent-ils des traces d'habiletés en matière d'écriture historique d'une part, d'écriture littéraire d'autre part ?

2. Écriture historique et écriture littéraire : cadre théorique

Avant de présenter la teneur du projet *Partageons l'histoire* et les résultats de notre analyse, il convient de préciser l'acception que prennent, dans cette étude, les concepts d'écriture historique et d'écriture littéraire.

2.1. Écrire comme un historien : une écriture argumentative et/ou narrative

Depuis le courant des années 1990, l'insistance sur la nécessité de développer les littératies disciplinaires est grandissante, notamment vu l'importance des activités de lecture et d'écriture dont l'enjeu est l'acquisition de connaissances disciplinaires (Wissinger, De La Paz et Jackson, 2020). En histoire, de nombreux travaux ont vu le jour. Nés principalement aux États-Unis, ils explorent les effets de différents dispositifs d'enseignement de l'*historical writing* et ce, le plus souvent, au secondaire, peu au primaire. Cet *historical writing* ou *savoir écrire comme un historien* est valorisé par de nombreux didacticiens car il est considéré comme un mode d'écriture argumentative qui « capte » (De La Paz *et al.*, 2014) une partie substantielle de l'*historical thinking* ou de la pensée historique (Seixas, 1996, 2000 ; Seixas et Morton, 2013 ; Seixas et Peck, 2004 ; Wineburg, 2001).

La définition de l'*historical writing* prend la forme d'une série de dimensions dont nous avons tenté de dresser une liste, sur la base des synthèses proposées par De La Paz (2012), De La Paz *et al.* (2014), Jadouille (2015) et Monte-Sano et De La Paz (2012) :

- situer dans le temps ;
- remettre dans un contexte historique (contextualisation) ;
- peser la crédibilité des sources (*sourcing*) ;
- mettre en évidence des diachronies et des synchronies ;
- mesurer la durée ;
- périodiser ;
- confronter des affirmations, des preuves (corroboration) ;

- identifier des causes et des conséquences; en apprécier le poids ; établir la pertinence historique ;
- identifier des changements et des continuités ;
- prendre en compte les perspectives des acteurs (empathie historique) ;
- envisager des contre-preuves, des réfutations ;
- remplir les « vides » de la connaissance en « imaginant ».

Ces dimensions composent le profil d’une écriture historienne de nature argumentative puisqu’elle s’élabore à partir d’une multiplicité de sources, souvent contradictoires, et qu’elle vise à soutenir une réponse argumentée à propos d’une question de recherche. Les récits produits par les élèves dans le cadre du projet *Partageons l’histoire* ne correspondent que partiellement à cette définition de l’écriture historienne. En effet, le récit écrit par chaque élève a été rédigé à partir d’un seul témoignage et son propos n’était pas de répondre à une question de recherche mais de développer une narration : l’histoire de la vie de son grand-parent.

Si la narration relève donc peu de l’écriture historienne tels que les travaux sur l’*historical writing* la définissent, elle correspond par contre à un des genres historiques scolaires mis en évidence par la linguiste britannique Caroline Coffin (2006). Son étude, portant sur un vaste corpus de textes scolaires que les enseignants font produire par leurs élèves et qui ont été collectés au Royaume-Uni, aux États-Unis et en Australie, lui a permis de mettre en évidence l’existence de trois types de genres historiques scolaires qui se distinguent en fonction de leur nature, mais aussi en fonction des âges des apprenants (voir tableau 1). On y retrouve différents genres argumentatifs qui rejoignent ceux qui sont valorisés par les travaux sur l’*historical writing* : ces genres sont pratiqués à la fin du secondaire (16-18 ans), ce qui correspond, au Québec, au niveau collégial ; par contre, à l’école primaire, ce sont des textes de genres narratifs que les élèves sont amenés à écrire. Ainsi, entre 11 et 13 ans, ils écrivent des récits historiques centrés sur un personnage, un genre biographique qui rejoint celui que les élèves impliqués dans le projet *Partageons l’histoire* ont été amenés à explorer.

TABEAU 1. TYPOLOGIE DES GENRES HISTORIQUES SCOLAIRES (COFFIN, 2006)

Genres narratifs : 11-13 ans	Genres explicatifs : 16 ans	Genres argumentatifs : 16-18 ans
Récit autobiographique	Explication par les causes	Exposé d’un point de vue
Récit biographique	Explication par les conséquences	Discussion de plusieurs points de vue
Récit historique		Argumentation contre un point de vue
Compte rendu historique		

Si on compare les caractéristiques principales de ces types de textes narratifs avec les dimensions de l'*historical writing*, on constate que certaines des dimensions des textes argumentatifs sont déjà à l'œuvre dans les écrits narratifs que les élèves du primaire peuvent être amenés à produire, notamment ce que Coffin (2006) appelle les catégories temporelles et les catégories causales. Les catégories temporelles sont au nombre de quatre : *situer dans le temps, mettre en évidence des diachronies et des synchronies, mesurer la durée et périodiser*. Quant aux catégories causales, elles consistent à *identifier des causes et des conséquences, distinguer cause et condition, apprécier le poids des causes* et établir la pertinence historique.

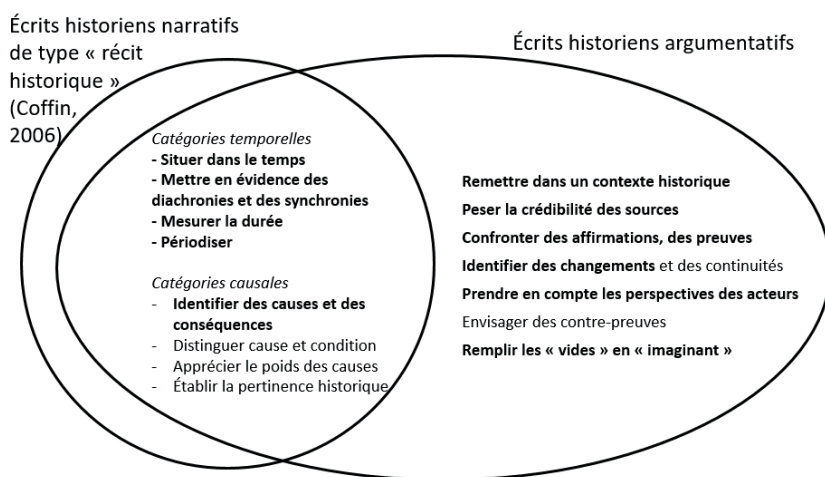


Figure 1. Écrits historiques narratifs de type « récit historique » (Coffin, 2006) et écrits historiques argumentatifs : comparaison⁴

2.2. Écriture littéraire

En français, le Programme de Formation de l'École québécoise met de l'avant quatre compétences⁵ au primaire, dont « écrire des textes variés » (MEQ, 2001, p. 73). L'écriture de récits historiques constitue donc une occasion privilégiée de poursuivre, de front, des apprentissages en univers social et en français.

Pour évaluer la qualité littéraire de leurs écrits, nous avons pris appui sur le cadrage théorique de Dufays (2019), lequel distingue quatre critères principaux.

- Le premier critère est d'ordre cognitif et renvoie à la clarté et la lisibilité du texte et à sa valeur linguistique.

⁴ En **gras**, les dimensions utilisées pour l'analyse des récits (cf. 3.2.).

⁵ Communiquer oralement, lire des textes variés, écrire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires (MEQ, 2001, p. 73).

- Le critère de l'éthique permet « de juger un texte en termes de conformité ou de transgression par rapport au *bien*, c'est-à-dire à des normes de pertinence morale ou idéologique » (Dufays, 2019, § 21).
- Le critère de la référence permet d'évaluer un texte « en termes de conformité par rapport à des normes de vraisemblance » (Dufays, 2019, § 21) c'est-à-dire par rapport à un lieu, une époque, des événements...
- Le critère esthétique permet « de juger un texte en termes de conformité à des normes stylistiques » (Dufays, 2019, § 21) donc par rapport à la catégorie esthétique du *beau*.

Utilisés d'habitude par des élèves afin d'apprécier des œuvres littéraires, ces critères nous semblent pertinents dans le cadre de notre analyse, car ils peuvent s'appliquer à des textes très courts, comme c'est le cas des récits écrits par les élèves, lesquels font en moyenne de 3 à 5 pages. D'autres modèles d'analyse auraient pu être utilisés, comme le modèle de Turgeon (2006). Les critères retenus nous permettent cependant de rendre compte, entre autres, de figures de style employées par les élèves.

3. Dispositif didactique et méthodologie

Afin de contextualiser les résultats de recherche qui seront développés dans la suite de cet article, nous présentons le dispositif didactique d'ensemble qui a été mis en œuvre. Nous expliciterons ensuite la méthodologie qui a été la nôtre dans le cadre strict de l'analyse des récits.

3.1. Le dispositif didactique : *Partageons l'histoire*

3.1.1. Les acteurs du projet et l'objectif

Le projet *Partageons l'histoire* a été mis en œuvre dans une classe multiâge composée de 26 élèves de la 4^e à la 6^e primaire, de septembre 2020 à juin 2021. L'échantillon est composé de 12 élèves (sept filles et cinq garçons) de 4^e année, de six élèves (cinq filles et un garçon) de 5^e année et de huit élèves (quatre filles et quatre garçons) de 6^e année.

L'enseignant titulaire de la classe multiâge a 50 ans et 28 ans de carrière en enseignement. Il a accueilli une assistante de recherche, enseignante au primaire et étudiante à la maîtrise. Celle-ci a assuré la mise en œuvre du projet dont l'objectif annoncé aux élèves était le partage de l'histoire entre les générations, entre les enfants et leurs grands-parents.

3.1.2. Le dispositif didactique

Le dispositif didactique (tableau 2) articule des éléments empruntés aux modélisations de la pratique scolaire de l'histoire orale développées par Dallou (2004) et

Fink (2014a, 2014b). La première favorise le recours à l'histoire orale, en phase de préparation, pour engager les élèves dans l'étude des contenus historiques. La réalisation d'entrevues avec des témoins est envisagée « comme une première approche d'un contexte social et d'un thème historique » (Dallou, 2004, p. 57). Les élèves accèdent à des informations sur le passé sans connaissances contextuelles préalables. De plus, ils ne sont pas impliqués dans la conception du questionnaire, lequel est du ressort de l'enseignant. D'autres auteures, comme Moisan (2014) et Fink (2014b), privilégient le recours aux entrevues en phase de réalisation. Fink (2014b) propose une démarche organisée en trois phases : la construction d'une problématique, la critique et l'interprétation des sources dont les sources orales et la mise en forme des résultats (p. 190). Le dispositif didactique (tableau 3) que nous avons conçu articule des éléments empruntés à ces deux modèles.

TABLEAU 2. LE DISPOSITIF DIDACTIQUE *PARTAGEONS L'HISTOIRE*
(STAN, JADOULLE, ARAPI, PAQUET ET GODIN, 2021)

Ateliers (60 min.)	Objectifs	Objets
1	S'initier aux composantes d'une entrevue	Présentation du projet et conceptions initiales sur l'entrevue
2 et 3		Pratique de l'écoute
4		Préparation d'une entrevue fictive
5		Écoute et analyse d'un exemple d'entrevue.
6	Se préparer à mener une entrevue	Écriture de questions en dyade
7 et 8		Pratique de l'énonciation de questions
9 et 10		Entrevue avec une invitée
11	Préparer l'entrevue	Exercices de résumé par écrit d'extraits d'entrevues
12		Pratique de l'improvisation
13		Écriture des questions pour l'entrevue
Entrevue avec un grand-parent		
14	Réfléchir à l'entrevue	Retour réflexif individuel et en petites équipes
15 et 16	Préparer l'écriture d'un récit historien	Présentation de la ligne du temps comme outil de structuration du récit et exercice d'écriture d'un récit
17	Écrire son récit	Lecture du <i>verbatim</i> de leur entrevue, création d'une ligne du temps organisée en périodes, écriture du plan du texte
18		Écriture du récit historien

19	Présenter la production collective	Retour réflexif en petites équipes sur les derniers ateliers et sur le projet en général, présentation aux grands-parents du recueil des récits
20	Énoncer une question de recherche	Formulation d'une question de recherche à propos d'un évènement historique évoqué par plusieurs grands-parents

Le présent texte portant uniquement sur l'analyse des récits produits durant les séances 15 à 18, nous ne détaillerons que ces ateliers. Notons que l'atelier 20 n'a pas été mis en œuvre à cause des périodes de confinement liées à la pandémie.

Dans un premier temps, les élèves ont été amenés à fabriquer une ligne du temps à partir des données issues d'une entrevue que l'assistante de recherche a réalisée auprès de sa propre grand-mère. Ce faisant, l'assistante a procédé à une forme de modelage, en montrant aux élèves comment lire des *verbatim*, comment sélectionner les éléments importants et comment construire une ligne du temps.

Ensuite, les élèves ont écrit un court récit qui était censé relater un moment de la vie d'une même personne sur la base des mêmes *verbatim* qui leur étaient proposés. L'objectif était d'amener les élèves à envisager la possibilité que le passé puisse être raconté de plusieurs façons : d'un récit à l'autre, des détails apparaissaient ou disparaissaient, sans que le récit du passé ne soit dénaturé (Doussot, 2017). L'assistante a profité de l'occasion pour montrer qu'on peut aussi recourir à l'analepse ou à la prolepse, en insérant des informations qui sont arrivées plus tôt ou plus tard que le moment raconté.

Dans un troisième temps, les élèves ont pu réinvestir leurs apprentissages à propos de la construction d'une ligne du temps en réalisant celle qui correspond à la vie du grand-parent qu'ils ont interrogé (figure 2), et ce, à partir des *verbatim* qu'ils avaient récoltés et que l'équipe de recherche a mis à leur disposition. Plusieurs élèves ont eu besoin de rappeler leur grand-parent pour avoir plus d'informations, par exemple, au plan chronologique.

Ensuite, l'assistante a demandé aux élèves de préparer un plan de leur texte. Les éléments présents sur la ligne du temps leur ont permis de structurer leur récit en trois temps : l'enfance, la vie adulte et la retraite.

L'avant-dernier atelier était entièrement consacré à l'écriture du récit. Au moment de commencer à écrire, quelques élèves ont eu besoin d'aide afin de se lancer dans l'écriture. L'assistante les a référés à leur ligne du temps et leur plan pour qu'ils puissent déterminer quels événements ils voulaient aborder et dans quel ordre.

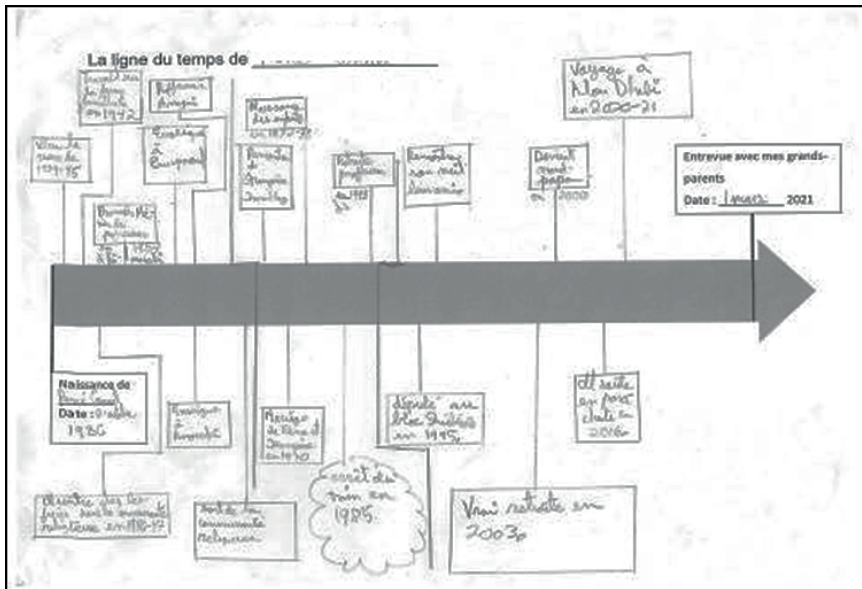


Figure 2. Deux lignes du temps construites par des élèves

3.2. Méthodologie d'analyse des récits

La présente contribution porte sur l'analyse des 26 récits produits par les élèves. L'analyse relative aux habiletés des élèves en matière d'écriture historique a été réalisée au moyen du logiciel NVivo. Elle s'est appuyée sur les catégories temporelles mises en évidence par Coffin (2006) ; nous avons aussi vérifié la présence de traces de la première catégorie causale et nous nous sommes demandé également s'il serait possible de déceler des traces de certaines catégories (en gras dans la figure 1) qui ressortissent à l'*historical writing*, davantage de mise à la fin de l'école secondaire.

L'analyse des habiletés des élèves au plan de l'écriture littéraire s'est faite, elle, sur la base des critères de qualité proposés par Dufays (2019). La chercheure ne s'est pas livrée à un dénombrement quantitatif mais bien à une analyse qualitative

4. Les résultats

4.1. Écrire comme un historien ou une historienne

Le tableau 3 recense le nombre de récits qui manifestent des occurrences des habiletés impliquées dans la rédaction d'écrits historiques narratifs ou argumentatifs.

**TABEAU 3. NOMBRE DE RÉCITS ET D'OCCURRENCES DES HABILETÉS IMPLIQUÉES
DANS LA RÉDACTION D'ÉCRITS HISTORIENS NARRATIFS OU ARGUMENTATIFS**

Écrit narratifs			Écrit argumentatifs		
Habiletés	Nombre de récits	Nombre d'occurrences	Habiletés	Nombre de récits	Nombre d'occurrences
Situer dans le temps	26	110	Remettre en contexte historique	7	14
Mettre en évidence des diachronies	26	136	Peser la crédibilité des sources	0	0
Mettre en évidence des synchronies	8	8	Confronter des preuves	0	0
Mesurer la durée	18	52	Identifier des changements	26	115
Périodiser	16	34	Prendre en compte les perspectives des acteurs	0	0
Identifier des causes et des conséquences	18	30	Imaginer	0	0

Sans surprise, dans la mesure où la commande adressée aux élèves était d'ordre narratif et non argumentatif, nous n'avons trouvé aucune trace de quatre habiletés centrales dans les écrits historiques argumentatifs, à savoir *peser la crédibilité des sources*, *confronter des preuves*, *prendre en compte les perspectives des auteurs* et *imaginer*. Par contre, nous avons trouvé 14 occurrences, dans 7 récits différents, de l'habileté à *remettre en contexte historique* et 115 occurrences, réparties dans les 26 récits, de l'habileté à *identifier des changements*. Par exemple, à propos de la première catégorie (*remettre en contexte historique*), un élève écrit : « À l'époque, ça veut dire les années 1940-1950, les femmes avaient souvent un enfant l'année suivant leur mariage. Le contrôle de naissance était interdit » (él. 14). À propos de la deuxième catégorie (*identifier des changements*), un élève écrit, à la première personne du singulier, donc en se mettant à la place de la personne dont il écrit le récit de la vie : « Juin 1968 a été une date très importante pour moi. J'ai quitté la communauté des frères à l'âge de 32 ans » (él. 12).

En ce qui concerne les catégories emblématiques des genres narratifs, on en retrouve des traces, souvent en grand nombre, dans les récits des élèves. Les habiletés à *situer dans le temps* et à *mettre en évidence des diachronies* sont très présentes, avec 110 et 136 occurrences réparties dans les 26 récits. Ainsi, un élève, se mettant à la place de

son grand-père, situe dans le temps une date-clé de son existence, soit son élection à l'Assemblée nationale : « Alors j'ai été élu député au Bloc Québécois en 1993 » (él. 12). Un autre élève met en évidence une diachronie en mentionnant que sa grand-mère « Mary Claire a été caissière dans une épicerie. Puis elle a changé pour être professeure de 3^e et 4^e année » (él. 13). La troisième habileté retenue à propos des écrits historiens narratifs (*mettre en évidence des synchronies*) est la moins présente avec 8 occurrences dans 8 récits. Dans l'un de ceux-ci, un élève précise que « Daniel est né l'année où Léonid et Louise se sont mariés » (él. 6).

Avec 52 occurrences réparties dans 18 récits sur 26, la capacité à *mesurer la durée* est davantage présente dans les récits, comme celui de cet élève qui précise que sa grand-mère « commença l'école à quatre ans. Elle finit l'école catholique à l'âge de quatorze ans. Elle est donc allée à cette école pendant dix ans » (él. 11). Enfin, les habiletés à *périodiser et identifier des causes et des conséquences* ont été recensées à hauteur de 34 et 30 occurrences, respectivement dans 16 et 18 récits. Ainsi, cet élève, qui signale que « durant son enfance, Catherine a toujours voulu devenir maîtresse » (élève 14), utilise la périodisation enfance – vie adulte – retraite qui a été mise au jour à partir de la réalisation des lignes du temps. Quant à cet élève, il fait montre d'une maîtrise de la capacité à articuler causes et conséquences : « Un jour, sa maison a été bombardée par les Américains car ils pensaient qu'il y avait un char derrière la maison, donc ils ont bombardé. Tout le monde a été blessé sauf elle. Ils ont dû changer de maison » (él. 11).

4.2. Les habiletés des élèves au plan littéraire

Plusieurs élèves ont produit des textes de qualité au plan cognitif, que ce soit par l'usage de temps verbaux comme le passé simple (« À l'âge de 17 ans, elle se maria avec ce très bel homme nommé Maurice Paquet. Deux ans plus tard, ils eurent leur premier enfant : Chantal Paquet » [él. 17]) ou le subjonctif (« Ils pouvaient jouer jusqu'à ce qu'il fasse noir » [él. 26]). Certains ont fait preuve d'une recherche au plan lexical, soit en jouant avec les mots (« On jouait au voleur et on jouait aussi des tours... » [él. 3]) soit en utilisant un terme emprunté à la langue innue (« Martine est une *kukum* merveilleuse » [él. 7]).

Au plan éthique, nous avons trouvé des manifestations de la capacité à dégager un message à partir de l'expérience de vie du grand-parent avec lequel l'élève s'est entretenu. Ainsi, celui-ci conclut son récit en écrivant : « Je voulais passer le message que tu as une arme potentielle quand tu conduis une voiture. Avec une voiture, on peut tuer » (él. 3). Un autre écrit : « Dans la vie on se bat pour des causes qui te tiennent à cœur » (él. 12). Le récit de la vie d'autrefois en amène d'autres à porter un jugement éthique sur le passé, comme cet élève qui précise, à propos de sa grand-mère : « Elle ne faisait pas de trucs malsains comme dans l'ancien temps, comme de donner des coups de règle aux enfants » (él. 4). Un autre en appelle au devoir de mémoire : « J'ai

écrit ce texte pour rendre hommage à ma grand-mère. Je trouve qu'elle a eu une vie magnifique et je crois que l'on doit s'en rappeler » (él. 5).

Certains récits manifestent de réelles qualités au plan référentiel. Ainsi, plusieurs élèves se montrent attentifs à fournir à leur lecteur des explications ou des précisions :

« Quand elle était jeune, le vendredi, ils n'avaient pas le droit de manger de la viande » (él. 16).

« À Munich, il y a des Oktoberfest. Ce sont des soirées à l'extérieur où il y a plein de personnes. La fête a lieu dans un parc. Il y a là des tables pour manger des pretzels. C'est du pain tressé avec du sel, mais il y en a sans sel, mais enrobé en chocolat » (él. 21).

« À l'époque, on donnait des coups de règle [aux élèves] ou on les faisait asseoir dans des coins de la classe pour les punir » (él. 4).

Certains élèves se montrent également soucieux d'apporter des informations historiques :

« Dans les années 1960, c'est là qu'a débuté le planning. Les femmes avaient le droit d'attendre avant d'avoir des enfants. C'est pour ça que Catherine a pu attendre trois ans avant d'avoir son premier enfant » (él. 14).

« Les conditions de travail n'étaient pas toujours supportables : chez Régence, il n'y avait aucune fenêtre à l'usine et aucune ventilation, donc il faisait très chaud. Il n'y avait pas non plus de fond de pension, pas d'assurance-maladie et il fallait presque 20 ans pour réussir à avoir 3 semaines de congé » (él. 26).

Au plan esthétique, l'examen des récits atteste de certaines qualités, par exemple en ce qui concerne l'usage des épithètes (« Gaétane Avoine, une femme très généreuse, dévouée et souriante, est née le 24 août 1947 » [él. 16]).

D'autres semblent avoir fait bon usage de l'enseignement au sujet de l'usage de l'analepse (él. 24) ou de la prolepse (él. 25) :

« En regardant les plus petits, trop jeunes pour comprendre qu'elle partait à Québec pour ses études, elle ne pouvait pas se retenir de penser à tout ce qu'elle a vécu ici, sur la petite ferme de ses parents. Elle manquera les pique-niques de chaque dimanche, sur les plaines avec les voisins. Elle manquera les moments où elle gardait ses frères et ses sœurs et leur chantait des berceuses » (él. 24).

« En 1975, Gilles s'est marié avec une femme nommée Michèle Filion. Aujourd'hui, ils sont toujours ensemble » (él. 25).

L'humour est parfois présent, comme dans le chef de cette élève : « Quand elle est née, elle avait déjà deux frères : le chaos ! Puis quelques années plus tard, la chance pour elle est arrivée : une sœur » (él. 17).

D'aucuns tentent de nouer une complicité avec le lecteur :

« Bonjour, le texte que vous allez lire est en mémoire de Jaqueline Ouellet, ma grand-maman adorée. (...) Elle était la benjamine d'une famille de quatre enfants, et aussi la plus sage (☺) » (él. 5).

« Il avait déjà neuf garçons quand il a marié ma mère. Vous l'avez sûrement deviné, mon père a eu deux femmes » (él. 12).

Enfin, certains manifestent une réelle recherche au plan du lexique voire du style :

« La plage, la mer, les oiseaux qui chantaient tout le temps, le vent, la campagne, c'est dans son cœur » (él. 26).

« La petite fille aux yeux bleu comme le ciel et au sourire moqueur grandit rapidement » (él. 24).

« Sur le chemin d'une route de terre, à travers des champs d'herbe, un troupeau de vaches, se trouvait la maison de M. et Mme Brochu. Provenant de la demeure, résonnaient des rires. Six rires, exactement » (él. 24).

Conclusions

Alors que, dans les classes d'univers social au primaire, le recours aux documents se fait généralement dans la perspective de valider un savoir historique prédéterminé, cette étude de cas atteste des habiletés en matière d'écriture historique et d'écriture littéraire dont les élèves sont capables dès lors que le récit du passé est confié à leur écriture et non à l'enseignant ou au manuel.

Certes, on ne peut exclure que ces récits comportent une part d'écriture familiale, par l'intervention des parents des élèves. De plus, l'absence de représentativité de l'échantillon exclut évidemment toute forme de généralisation. Le dispositif a été mis en œuvre dans une seule classe, multiâge, et dans une école Montessori, soit un contexte très spécifique et non représentatif de la réalité de l'enseignement de l'univers social au primaire au Québec. De plus, l'absence de prise de données en amont du dispositif empêche d'attribuer à celui-ci la source des habiletés dont nous avons trouvé la trace. Ces habiletés étaient peut-être réelles avant même que nous n'ayons invité les élèves à « partager l'histoire » avec leurs grands-parents.

Dans ces limites, on peut affirmer que les élèves de cette école primaire québécoise maîtrisent plusieurs habiletés de l'écriture historique au plan narratif mais aussi certaines habiletés d'ordre argumentatif. Tout en produisant un récit historique, ayant donc une valeur documentaire et référentielle, les élèves ont aussi fait montre de certaines habiletés littéraires et ont parfois manifesté leur désir et leur plaisir de raffiner leur écriture. Il est possible que la qualité de leur écriture, qui dépasse largement ce que les élèves du primaire produisent d'habitude en classe (Lefrançois et de Villers, 2013), soit attribuable à la dimension affective du projet. En effet, l'écriture du récit a impliqué un dialogue familial intergénérationnel et a été investie d'une valeur symbolique, car elle renferme des pans de vie de l'histoire familiale (Renauld, 2017).

Il conviendrait d'approfondir ces résultats en mettant en œuvre un dispositif mieux contrôlé au plan méthodologique et dans des classes qui reflètent mieux la diversité socioculturelle des classes de l'enseignement primaire au Québec.

Bibliographie

- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative des enseignants d'histoire au secondaire*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Cardin, J.-F. (2014). Les programmes de sciences sociales : du pourquoi au comment. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 75-98). Éditions Multimondes.
- Cardin, J.-F. et Tutiaux-Guillon, N. (2007). Les fondements des programmes d'histoire par compétences au Québec et en France : regards croisés. *Cahiers Théodile*, 8, 35-64.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. Continuum.
- Dallou, A. (2004). Expériences d'histoire orale dans le cadre de l'école élémentaire valdôtaine. *Le cartable de Cléo*, 4, 47-59.
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 139–156.
- De La Paz, S. (2012). Effective Instruction for History and the Social Studies : What Works for Students with Learning Disabilities. Dans B. Y. L. Wong (dir.), *Learning about learning disabilities* (p. 325-353). Academic Press.
- Dufays, J.-L. (2019). Comment évalue-t-on les textes littéraires ? Une typologie des valeurs et des modes d'évaluation ou d'appréciation. *Recherches et Travaux*, 94.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historienne en classe*. Presses universitaires de Rennes.
- Doussot, S. (2017). Récit, preuve et témoignage : argumenter en histoire à l'école. *Cahiers de narratologie*, 32, 1-14.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Peter Lang.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A., et Okolo, C. M. (2001). Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, 59–71.
- Fink, N. (2014a). *Faire de l'histoire orale avec ses élèves*. *Oralhistory*. https://oralhistory.ch/web/images/Dokumente/KIT_pedagogique_HO_F.pdf.

- Fink, N. (2014b). L'histoire orale. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 187-204). Éditions MultiMondes.
- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête en classe du secondaire*. Érasme.
- Lefrançois, P. et de Villers, M.-É. (2013). Un portrait qualitatif des connaissances lexicales des jeunes Québécois francophones. Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron et C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique* (p. 231-250). Presses universitaires de Namur.
- Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2010). The transfer of historico-critical skills in Québec classrooms: From social studies class to political and community practice. Dans E. Pinnington et D. Schugurensky (dir.), *Learning citizenship by practicing democracy: International initiatives and perspectives* (p. 87-104). Scholars Publishing.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. Former à l'enquête en classe du secondaire*. JF éditions.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. PUQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Meunier, A. et Bélanger, C. (2014). Représentations de futurs enseignants sur l'enseignement-apprentissage de l'univers social au primaire et l'utilisation du musée d'histoire comme source didactique. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 149-173). PUQ.
- Moisan, S. (2011). Naviguer entre mémoire, histoire et éducation – Le périple d'un musée d'histoire de l'Holocauste au Québec. *Le cartable de Clio*, 11, 101-108.
- Moisan, S. (2014). Les musées, une ressource du milieu. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 243-266). Éditions MultiMondes.
- Monte-Sano, C. et De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of literacy research*, 44 (3), 273-299.
- Nokes, J.D. (2014). Elementary students' roles and epistemic stances during document-based history lessons. *Theory et Research in Social Education*, 42 (3), 375-413.
- Reisman, A. (2011). The "document-based lesson": Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of curriculum studies*, 44 (2), 233-264.
- Renaulaud, C. (2017). L'écriture des textes identitaires : un voyage intérieur pour tous les élèves ! *Vivre le primaire*, 30 (4), 66-67.

- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*, t. 1. Seuil.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. Dans D.R. Olson et N. Torrance (dir.), *The Handbook of Education and Human Development. New Models of Learning, Teaching and Schooling* (p. 765-783). Blackwell.
- Seixas, P. (2000). “Schweigen! die Kinder!” Or, does postmodern history have a place in the schools? Dans P.N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives* (p. 19-37). New-York University Press.
- Seixas, P. et Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concept*. Nelson Education.
- Seixas, P. et Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. Dans A. Sears et I. Wright (dir.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (p. 109-117). Pacific Educational Press.
- Stan, C. A., Arapi, E., Jadoulle, J.-L., Paquet, A.-M. et Godin, S. (2021). Valoriser le récit familial des élèves du primaire pour les initier à l’écriture de l’histoire : le projet « Partageons l’histoire ». *Revue des sciences de l’éducation*, 47 (3), 45–76.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d’une discipline scolaire : l’histoire-géographie dans le secondaire français. Dans F. Audigier. et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (p. 117-146). De Boeck.
- Turgeon, É. (2006). Apprécier des œuvres littéraires : mission possible ! *Québec français*, 143, 57–59.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wissinger, D.R., Ciullo, S. P. et Shiring, E. J. (2018). Historical Literacy Instruction for All Learners: Evidence From a Design Experiment. *Reading et Writing Quarterly*, 34 (6), 568-586.
- Wissinger, D.R. et De la Paz, S. (2016). Effects of critical discussions on middle school students’ written historical arguments. *Journal of Educational Psychology*, 108 (1), 43-59.
- Wissinger, D.R. et De la Paz, S. (2020). Effects of Discipline-Specific Strategy Instruction on Historical Writing Growth of Students With Writing Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 53 (3) 199–212.
- Wissinger, D.R., De la Paz, S. et Jackson (2020). The Effects of Historical Reading and Writing Strategy Instruction With Fourth- Through Sixth-Grade Students. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000463>.

Notices bio-bibliographiques des auteurs et autrices

Sylviane Ahr est professeure des universités émérite en langue et littérature françaises, rattachée au laboratoire Lettres, Langages et Arts de l'Université Jean-Jaurès de Toulouse. Ses recherches portent sur la didactique de la littérature et la formation des enseignants de français.

Dominic Anctil est professeur en didactique du français à l'Université de Montréal. Il s'intéresse aux pratiques d'enseignement et d'évaluation du lexique au primaire, à l'erreur lexicale en production écrite et aux liens étroits entre accroissement du vocabulaire et littérature jeunesse.

Enkeleda Arapi est enseignante chercheuse à l'Université Laval. Elle s'intéresse aux stratégies de la collaboration école-famille-communauté, et ses activités de recherche portent sur la relation enseignant-parent, le développement de l'autonomie chez l'élève et les pédagogies alternatives.

Rosianne Arseneau est professeure associée au Département de didactique des langues de l'UQAM. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement de la grammaire et de l'écriture au primaire et au secondaire, et également sur les outils numériques pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

Véronique Bourhis est maître de conférences à Cergy Paris Université. Elle s'intéresse à la contribution des sciences du langage à la didactique du français ainsi qu'à l'entrée dans l'écrit à l'école. Elle a notamment codirigé le n° 215 du Français Aujourd'hui : Littérature de jeunesse et plurilinguisme.

Virginie Conti est docteure en linguistique et collaboratrice scientifique à la Délégation à la langue française et à l'IRD à Neuchâtel. Ses travaux concernent l'orthographe du français, l'écriture inclusive et les politiques linguistiques ainsi que la didactique du français.

Séverine De Croix est chargée de cours invitée à l'UCLouvain et maître-assistante à la Haute École Vinci. Ses travaux portent sur la didactique de la lecture, de l'écriture et de la littérature, plus particulièrement sur les difficultés d'apprentissage et le développement professionnel des enseignants.

Graziella Deleuze est maître-assistante en didactique du français à la Haute École Bruxelles-Brabant et collabore au Didactif de l'Université de Liège. Elle a publié *Usage des extraits en classe de français* (2021) ainsi que des articles dans *Repères* 59 (2020) et *Le français aujourd'hui* 218 (2022).

Isabelle de Peretti est professeure émérite en langue et littérature françaises de l'université de Lille et membre du laboratoire Textes et Cultures de l'université d'Artois. Ses recherches portent sur la didactique de la littérature, spécialement du théâtre, et sur la formation des enseignants.

Jean-François de Pietro est licencié en linguistique, collaborateur scientifique (retraité) à l'IRDP (Neuchâtel) pour la didactique du français et du plurilinguisme. Ses principaux travaux portent sur la terminologie grammaticale, l'enseignement et l'apprentissage du français et l'éveil aux langues.

Jean-Louis Dufays est professeur à l'UCLouvain où il enseigne la didactique du français et la théorie littéraire. Ses travaux concernent la lecture littéraire (Stéréotype et lecture, 2010) et son enseignement (Pour une lecture littéraire, 2015, La progression en lecture au fil de la scolarité, 2023).

Anouk Dumont est chercheuse en didactique du français à l'UCLouvain. Ses recherches concernent l'accompagnement des enseignants dans la mise en œuvre de dispositifs de lecture et d'écriture, de la maternelle au début du secondaire. Elle est également psychopédagogue à la Haute Ecole Léonard de Vinci.

Anass El Gousairi est docteur en didactique du français et professeur à l'Université de Rabat. Ses recherches concernent les écrits réflexifs en formation d'enseignants, la circulation des savoirs entre enseignement, formation et recherche, ainsi que l'enseignement de la littérature au secondaire.

Carole Fisher est professeure associée à l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses principales recherches portent sur les pratiques enseignantes en didactique de la grammaire et de l'orthographe, notamment dans le cadre des activités de dictées métacognitives interactives et de combinaison de phrases.

Sonya Florey est professeure ordinaire en didactique du français à la HEP Vaud. Elle s'intéresse à la didactique de la littérature contemporaine, à la littérature de jeunesse, aux enjeux du numérique et du néolibéralisme en milieu scolaire ainsi qu'aux conditions de la formation initiale et continue.

Roxane Gagnon a enseigné le français au secondaire québécois avant de poursuivre ses recherches en Suisse. Professeure ordinaire à la HEP Vaud, elle s'intéresse à la formation à l'enseignement de l'oral (sujet de sa thèse), au fonctionnement de la langue et à la compréhension-production de l'écrit.

Stéphanie Genre est maître de conférences en sciences du langage (Laboratoire EMA-EA 4507, Cergy Paris Université). Ses recherches en didactique du français portent sur le lexique et le métadiscours et se situent en particulier à l'articulation vocabulaire/littérature à l'école primaire.

Marie-Hélène Giguère est professeure à l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux portent sur la didactique de l'écriture et de la grammaire et sur le développement professionnel des personnes enseignantes et des conseillers et conseillères pédagogiques (Revue des sciences de l'éducation, 2021).

Roland Goigoux est professeur émérite des universités à l'Université Clermont Auvergne. Il est notamment coauteur avec Sylvie Cèbe des ouvrages de la collection Narramus (Retz, 2017-2023).

Cécile Hayez est docteure en langues et littératures romanes et maître-assistante à la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg. Ses recherches concernent l'hétérogénéité des classes, les dispositifs de différenciation (Biémar *et al.*, 2022), la langue de scolarisation et l'accompagnement des enseignants.

Jean-Louis Jadoulle est professeur agrégé à l'Université TÉLUQ à Québec. Ses recherches concernent notamment le développement des compétences et de la temporalité historique. Il est l'auteur de plusieurs collections de manuels et d'un ouvrage de synthèse sur la didactique de l'histoire (2015).

Martine Jaubert est professeure des universités émérite en didactique du français. Au sein du Lab-E3D, elle s'intéresse à l'apprentissage du langage dans la construction des savoirs disciplinaires scolaires et aux gestes professionnels langagier didactiques (cf. notamment *Pratiques*, 189-190, 2021).

Brigitte Louichon est professeure émérite en langue et littérature françaises de l'Université de Montpellier, spécialiste de didactique de la littérature. Elle a récemment publié *Un texte dans la classe*, Peter Lang, 2020 et avec N. Denizot et J.-L. Dufays, *Approches didactiques de la littérature*, PUN, 2019.

Aphrodite Maravelaki est docteure en Sciences de l'Éducation et maître-assistante à la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg. Ses recherches portent sur la didactique de la langue scolaire, la littératie et le plurilinguisme. Elle a notamment publié *Langues des familles et langues de l'école* (2022).

Marie Nadeau est professeure associée à l'Université du Québec à Montréal. Par ses recherches, elle a grandement contribué au renouvellement des pratiques enseignantes en didactique de la grammaire et de l'orthographe; entre autres: *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner* (Nadeau et Fisher, 2006).

Élodie Pénillon est Institutrice primaire et psychopédagogue. Assistante de recherche et maître assistante à la Haute École Léonard De Vinci (Louvain-la-Neuve), elle mène ses recherches sur la didactique du français et plus particulièrement sur l'entrée dans l'écrit et la lecture.

Marie-Christine Pollet est professeure à l'Université Libre de Bruxelles où elle enseigne l'analyse de discours scientifiques et la didactique du français. Ses recherches portent sur les caractéristiques discursives et linguistiques de l'écriture de recherche.

Caroline Proulx est doctorante et chargée de cours au département de didactique de l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur la didactique du lexique au préscolaire et au primaire ainsi qu'à l'intervention en milieu défavorisé.

Claude Quevillon Lacasse est doctorante et chargée de cours en didactique des langues à l'UQAM. Elle s'intéresse à la didactique de la grammaire et de l'écriture, notamment par la littérature jeunesse, à la didactique intégrée des langues et au développement professionnel (voir RCLV, 2020).

Maryse Rebière est maître de conférences honoraire en didactique du français. Au sein du Lab-E3D, elle s'intéresse à l'apprentissage du langage dans la construction des savoirs disciplinaires scolaires et aux gestes professionnels langagier didactiques (cf. notamment *Pratiques*, 189-190, 2021).

Philippe Roduit est licencié en philosophie, enseignant de français au secondaire, chargé d'enseignement (HEP Valais) et collaborateur scientifique pour le domaine des langues (langue de scolarisation, échanges...) à la CIIP et à l'IRDP. Il a coécrit l'outil *Texte & Langue*, cycle 3 (2014).

Verónica Sánchez Abchi est docteure en linguistique appliquée, collaboratrice scientifique à l'IRDP et chargée d'enseignement en Didactique de l'espagnol à l'Université de Genève. Ses principaux travaux concernent la didactique de l'écriture, l'acquisition des langues d'origine et l'évaluation.

Caroline Scheepers est professeure à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles, où elle enseigne la linguistique et les littéracies universitaires. Elle a publié *L'argumentation écrite* (2013), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (2021) et *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (2023).

Bénédicte Shawky-Milcent est maître de conférences à l'Université Grenoble Alpes, UMR 5316 Litt&Arts CNRS, équipe Litextra. Ses thèmes de recherche portent sur l'appropriation scolaire des œuvres littéraires, la transmission des classiques, l'écriture créative, l'enseignant lecteur-scripteur.

Kathy Similowski est maître de conférences en sciences du langage (Laboratoire EMA-EA 4507, Cergy Paris Université). Ses recherches en didactique du français portent sur le lire-écrire, la littérature de jeunesse, la robinsonnade et la formation des enseignants d'école primaire.

Catinca Adriana Stan est didacticienne de l'histoire à l'Université Laval. Elle s'intéresse à l'usage des œuvres d'art en classe d'histoire ainsi qu'au rôle de l'histoire familiale dans l'apprentissage, par l'entremise du projet « Partageons l'histoire ».

David Vrydaghs est professeur de littérature française à l'Université de Namur, où il dirige également le Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français. Dans ce cadre, il participe à la formation continue des enseignants de français et dirige la collection « Diptyque » aux PUN.

Cendrine Waszak est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Est Créteil (UPEC) et membre du CIRCEFT- ESCOL. Ses recherches portent principalement sur la didactique de la littérature.

Marielle Wyns est docteure en langues et littératures romanes, chercheuse en didactique du français à l'UCLouvain et maître-assistante à la HE Vinci. Elle contribue à diverses recherches collaboratives portant sur l'enseignement différencié de la lecture et de l'écriture.

Table des matières

Introduction

Jean-Louis Dufays (coordinateur)

avec la collaboration de Séverine De Croix,

Marie-Christine Pollet, Caroline Scheepers et David Vrydaghs 5

Les résultats des recherches en didactique du français

Une définition, un bilan et des perspectives

Roland Goigoux 15

1. Le projet de la didactique du français 15

2. Définir la notion de résultat de recherche en didactique du français 16

2.1. *Une proposition de définition* 16

2.2. *Premières conséquences de la définition proposée* 17

2.3. *Autres conséquences : ce que les résultats ne sont pas* 18

3. La notion de résultat à l'épreuve de nos pratiques de publication 19

3.1. *La méthodologie de l'enquête* 19

3.2. *Cadre d'analyse de la nature des résultats publiés* 20

3.3. *Typologie des résultats inventoriés* 22

4. Les principaux enseignements de l'enquête 24

4.1. *Premiers constats à partir des données brutes* 24

4.2. *Un nombre croissant d'études portant sur les outils
et les ressources didactiques* 26

4.3. *Le manque d'études sur les effets de l'enseignement* 27

4.4. *Un déficit de capitalisation des connaissances* 29

Conclusion 30

Bibliographie 33

CHAPITRE 1

LA PLACE DES ENSEIGNANTS

DANS LES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Résultats de recherche en didactique du français et contenus de formation des enseignants

Quelles interactions, quelles transformations ?

Anass El Gousairi	39
Introduction	39
1. Des résultats de recherche en formation : quelle définition opératoire ?	40
2. Des programmes de formation en concurrence	41
2.1. <i>Une brève mise en contexte des dispositifs analysés</i>	41
2.2. <i>Méthodologie et corpus d'analyse</i>	43
3. Quelques éléments d'analyse	44
4. Remarques conclusives et prospectives	50
Bibliographie	50

Les résultats au sein d'une recherche collaborative s'inscrivant dans le projet pilote « Différenciation en lecture »

Analyse des tensions entre les besoins des différents acteurs

Anouk Dumont, Elodie Pénillon,

Graziella Deleuze et Marielle Wyns	53
1. Contexte de notre recherche	53
1.1. <i>La politique d'accompagnement des enseignants</i>	53
1.2. <i>Le projet pilote</i>	54
1.3. <i>La recherche collaborative</i>	55
2. Analyse des enjeux et tensions	57
2.1. <i>Un triple enjeu</i>	57
2.2. <i>Tension entre les enjeux du pilotage et les enjeux du développement professionnel</i>	58
2.3. <i>Tension entre les enjeux du pilotage et les enjeux de la recherche</i>	59
2.4. <i>Tension entre les enjeux de la recherche et ceux du développement professionnel</i>	60

2.5. <i>D'une tension vers un ajustement</i>	60
Conclusion	66
Bibliographie	66
Repenser l'enseignement du vocabulaire à la maternelle en milieu défavorisé par une approche collaborative	
<i>Quelles données et quelle portée pour les résultats ?</i>	
Dominic Anctil et Caroline Proulx	69
1. Le contexte de la recherche	69
1.1. <i>L'enseignement direct du vocabulaire : une approche qui respecte les principes d'intervention en milieu défavorisé</i>	71
1.2. <i>Les objectifs de la recherche</i>	72
2. Quelques constats au terme de la première année du projet	73
2.1. <i>La sélection des mots à cibler dans les séquences</i>	74
2.2. <i>L'ajustement des outils de collectes de données</i>	77
2.3. <i>Les tests de vocabulaire menés auprès des enfants</i>	78
3. Quelques constats, mais des résultats ?	79
Bibliographie	79

CHAPITRE 2

NATURE ET PROCESSUS DE CONSTITUTION DES RÉSULTATS

La notion de résultats dans quatre entrées disciplinaires du français

Stéphanie Genre, Kathy Similowski et Cendrine Waszak	85
1. Le résultat en théorie	85
1.1. <i>Qu'est-ce qu'un résultat ?</i>	85
1.2. <i>Un résultat est un discours</i>	87
1.3. <i>Types de recherche et types de résultats</i>	87
2. Cadre méthodologique	89
3. Résultats et discussion	90
3.1. <i>Des tendances discursives</i>	90
3.2. <i>Des paramètres construisant les résultats identifiés</i>	93
3.2.1. Des paramètres liés à la constitution et à la sélection des données	93
3.2.2. Des paramètres liés à l'analyse	95

3.3. <i>Objets explorés et objectifs visés</i>	95
Conclusion	96
Bibliographie	96
Sur les traces du concept de <i>circulation des savoirs</i> dans la recherche en didactique	
Sonya Florey et Roxane Gagnon	99
1. Méthodologie : une analyse documentaire	101
2. Les conditions d'une <i>circulation de savoirs</i> : que disent les travaux ?	104
2.1. <i>Circulation de savoirs : définitions</i>	105
2.2. <i>Traces d'une circulation des savoirs</i>	106
2.3. <i>Deux types de traces</i>	106
3. Discussion	108
3.1. <i>Un défi méthodologique</i>	108
3.2. <i>Un processus qui se déploie sur un temps long</i>	109
3.3. <i>Qui tient la lanterne ?</i>	109
3.4. <i>S'émanciper d'un discours en surplomb</i>	110
Bibliographie	111
Apports et limites d'une recherche centripète et centrifuge	
Isabelle de Peretti et Sylviane Ahr	115
1. Une analyse réflexive : quelle méthode ?	116
2. Une recherche centripète : intérêts et limites ?	117
2.1. <i>L'objet de la recherche</i>	118
2.2. <i>Le corpus des données</i>	119
2.2.1. L'analyse quantitative des séances de classe	120
2.2.2. Questionnaires et entretiens des enseignants et des élèves	120
2.2.3. Documents professeurs et élèves	121
3. Une recherche centrifuge : intérêts et limites ?	122
3.1. <i>Les choix laissés aux enseignants concernant les séances enregistrées</i>	122
3.2. <i>Les études qualitatives : en solo ou en duo</i>	123
4. La recherche PELAS : apports et points aveugles ?	124

5. Pour conclure : recherche centripète ou centrifuge ?	125
---	-----

Bibliographie	125
---------------	-----

Produire et énoncer des résultats de recherche de manière collective

Brigitte Louichon	129
-------------------	-----

1. Des formulations efficaces	129
-------------------------------	-----

2. Le projet TALC	131
-------------------	-----

2.1. <i>Le contexte</i>	131
-------------------------	-----

2.2. <i>Problématique et protocole</i>	132
--	-----

2.3. <i>Données recueillies</i>	133
---------------------------------	-----

3. Les résultats : un va-et-vient entre le singulier et le collectif	134
--	-----

3.1. <i>Faire du commun</i>	134
-----------------------------	-----

3.2. <i>Faire du singulier</i>	135
--------------------------------	-----

3.3. <i>Faire du commun à partir de l'individuel</i>	136
--	-----

3.4. <i>Refaire du commun</i>	137
-------------------------------	-----

Conclusion	137
------------	-----

Bibliographie	138
---------------	-----

Annexe	141
--------	-----

La place de l'enseignant et de sa parole dans l'écriture de la recherche en didactique de la littérature

Bénédicte Shawky-Milcent	143
--------------------------	-----

1. Cadre théorique et corpus choisi	144
-------------------------------------	-----

1.1. <i>La parole de l'enseignant au cœur des recherches sur la transmission de la littérature</i>	144
--	-----

1.2. <i>L'évolution des formats pris par les recherches en didactique de la littérature</i>	145
---	-----

1.3. <i>Le corpus choisi</i>	146
------------------------------	-----

2. Des savoirs en question(s) : quelle coopération chercheurs/enseignants ?	148
--	-----

2.1. <i>Un savoir théorique de grande ampleur offert au lecteur</i>	149
---	-----

2.2. <i>L'accès à la classe comme laboratoire et observatoire</i>	149
---	-----

3. La pratique professionnelle et son efficacité : l'enseignant a-t-il voix au chapitre ?	150
--	-----

3.1. <i>La parole réflexive de l'enseignant</i>	150
---	-----

3.2. <i>La prise en charge de la description des pratiques par les chercheurs : de quelques ambiguïtés</i>	151
4. La lecture littéraire en partage : quel dialogue entre chercheurs et praticiens ?	152
4.1. <i>Des chercheurs lecteurs discrets, co-lecteurs, complices ou modèles...</i>	152
4.2. <i>Et le sujet lecteur professeur dans tout ça ?</i>	154
Conclusion	154
Bibliographie	155

CHAPITRE 3

FINALITÉS, ENJEUX ET RETOMBÉES DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Les approches plurilingues dans le contexte de la classe **Quelles finalités, quels enjeux pour la discipline** **« français » à l'école primaire ?**

Une comparaison franco-suisse

Véronique Bourhis	159
1. La maîtrise de la langue et des langages	159
1.1. <i>Apprentissage du français à l'école</i>	160
1.2. <i>Le plurilinguisme</i>	160
1.3. <i>La compétence plurilingue</i>	161
2. Les programmes	163
2.1. <i>Les programmes en Suisse romande</i>	163
2.2. <i>Les programmes en France</i>	164
2.3. <i>Les contenus d'enseignement</i>	165
2.3.2. Au cycle 1, école maternelle / école enfantine	165
2.3.3. Au cycle 2 (Suisse), cycles 2 et 3 (France)	166
3. Du prescrit à l'effectué : le principe de réalité	167
3.1. <i>Les curricula et la formation initiale des enseignants de l'école primaire</i>	167
3.2. <i>Les objectifs d'apprentissage et les démarches</i>	168

4. Pour une didactique du français plurilingue et contextualisée : deux exemples de pratiques	170
Bibliographie	172

Les enseignants : à la fois utilisateurs et au cœur de la production des résultats

Quel attirail méthodologique pour cerner ces postures ?

Marie-Hélène Giguère, Rosianne Arseneau, Carole Fisher, Marie Nadeau et Claude Quevillon Lacasse	175
1. Problématique	175
1.1. <i>Difficultés des enseignants</i>	175
1.2. <i>Développement professionnel</i>	176
2. Cadre conceptuel	177
3. Méthodologie	179
4. Analyses des données	181
4.1. <i>Observation participante</i>	182
4.2. <i>Correction explicitée</i>	182
4.3. <i>Entretien d'autoconfrontation</i>	183
Conclusion	184
Bibliographie	185

Modéliser des genres textuels au service de l'enseignement

Jean-François de Pietro, Virginie Conti, Philippe Roduit et Verónica Sánchez Abchi	189
1. Introduction : la modélisation de genres textuels, un « résultat » ?	189
2. Le contexte de notre travail	190
2.1. <i>Une nouvelle collection de moyens d'enseignement romands</i>	190
2.2. <i>Un questionnement didactique : quoi enseigner ?</i>	191
2.3. <i>Notre mandat : modéliser les genres textuels – Pourquoi ?</i>	191
3. Définir notre conception d'une modélisation des genres textuels	192
3.1. <i>La structure globale d'un modèle des genres textuels</i>	193
3.2. <i>Quelles dimensions descriptives retenir ?</i>	194
4. D'une description idéale aux questions problématiques...	196
4.1. <i>Une diversification et une multiplication des genres retenus</i>	197
4.2. <i>Le choix des corpus travaillés dans les activités des parcours</i>	198

5. Quelques questions pour conclure	200
Bibliographie	202
Annexe : La schématisation du genre « Débat oral régulé »	202

CHAPITRE 4

QUELLE CAPITALISATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE ?

Pourquoi modéliser la coactivité langagière en classe ?

Martine Jaubert et Maryse Rebière	207
1. Capitaliser : articuler des champs théoriques différents	208
2. Reprises en sens des concepts au cours de la capitalisation	210
2.1. <i>Du genre discursif « objet » au genre discursif « outil »</i>	211
2.2. <i>De la révision des textes à la secondarisation des genres discursifs</i>	211
2.3. <i>De l'apprentissage au scénario d'enseignement</i>	211
2.4. <i>De l'analyse linguistique à l'analyse de discours</i>	211
3. Mise en cohérence et modélisation	212
4. Intérêt de la modélisation	214
4.1. <i>Présentation du corpus</i>	214
4.2. <i>Tensions dans la CD littéraire scolaire</i>	216
4.3. <i>Le langage fenêtre sur l'apprentissage</i>	217
4.4. <i>GPLD pour faire évoluer l'objet de discours, le genre et le positionnement énonciatif</i>	217
4.5. <i>Organisation de la coactivité</i>	218
Bibliographie	220

Comment utiliser les résultats d'une recherche collaborative pour fonder le curriculum de formation des enseignants en Belgique francophone ?

Cécile Hayez et Aphrodite Maravelaki	223
1. Contexte de la recherche	223
2. Présentation et méthodologie de la recherche APSEC	224
2.1. <i>En amont de la recherche, un triple guidage</i>	224
2.2. <i>Méthodologie</i>	225

3. Étapes de la recherche et collecte des données	226
3.1. <i>Formation des équipes aux principes de l'enseignement explicite et réciproque</i>	226
3.2. <i>Coconstruction d'outils de différenciation en français sous forme de fiches</i>	227
3.3. <i>Testing, évaluation et ajustements des fiches-outils selon le modèle de l'acceptabilité, de l'utilité et de l'utilisabilité (Goigoux, 2017)</i>	227
4. Résultats de la recherche en français. Focus sur les nœuds	228
4.1. <i>Difficultés des élèves en lecture et difficultés des enseignant.e.s à enseigner la lecture</i>	228
4.2. <i>L'orthographe dans les productions</i>	230
5. Quelles implications générales pour mieux gérer l'hétérogénéité en français ?	232
5.1. <i>Le français dans les écoles</i>	232
5.2. <i>La formation initiale et continue des enseignants</i>	232
5.3. <i>Le curriculum « français » dans la formation des enseignants</i>	233
Conclusions	234
Bibliographie	235

Initier les élèves à l'écriture d'un récit de vie

Étude de cas à propos du développement des habiletés historiennes et littéraires d'élèves du primaire

Jean-Louis Jadoulle, Catinca Adriana Stan

et Enkeleda Arapi 239

1. Analyser des documents pour légitimer les savoirs historiques ou pour écrire un récit de l'histoire ? Problématique	239
2. Écriture historique et écriture littéraire : cadre théorique	241
2.1. <i>Écrire comme un historien : une écriture argumentative et/ou narrative</i>	241
2.2. <i>Écriture littéraire</i>	243
3. Dispositif didactique et méthodologie	244
3.1. <i>Le dispositif didactique : Partageons l'histoire</i>	244
3.1.1. Les acteurs du projet et l'objectif	244
3.1.2. Le dispositif didactique	244
3.2. <i>Méthodologie d'analyse des récits</i>	247
4. Les résultats	247
4.1. <i>Écrire comme un historien ou une historienne</i>	247

4.2. <i>Les habiletés des élèves au plan littéraire</i>	249
Conclusions	251
Bibliographie	252
Notices bio-bibliographiques des auteurs et autrices	255