

---

# SOMMAIRE

---

## /Éditorial/

## /L'AIRDF : vie et questions vives/

La section marocaine de l'AIRDF.  
Un colloque inaugural, des projets  
à venir et des discussions fondatrices

3

Présentation du bureau de la section  
française de l'AIRDF

5

Vie de la section suisse en 2022.  
Des journées d'étude tournées  
vers l'avenir et un bel hommage

10

Quelques mots de la section belge  
de l'AIRDF

12

Quelques mots de la section  
québécoise

13

Conseil d'administration de l'AIRDF  
(Louvain-la-Neuve, 25 mai 2022)

14

Conseil d'administration de l'AIRDF  
(Bruxelles, 28 novembre 2022)

15

## DOSSIER

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

Les recherches en didactique du  
français : nos résultats en question(s)  
Échos du 15<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF  
Louvain-la-Neuve, 23-25 mai 2022

17

Culture scolaire et sédimentation :  
des concepts résultats et outils de  
recherches historico-didactiques.  
L'exemple de l'entrée de textes  
littéraires dans les disciplines scolaires  
« Français », « Allemand », « Italien »  
Bernard SCHNEUWLY, Nathalie DENIZOT,  
Giorgia MASONI, Thomas LINDAUER  
et Bernard SCHNEUWLY

20

Les études mixtes en didactique du  
français : comment la combinaison  
des résultats quantitatifs et qualitatifs  
éclaire-t-elle nos objets de recherche ?  
Érick FALARDEAU et Séverine DE CROIX

24

Recherches en didactique du français  
en contextes post-coloniaux

Constance LAVOIE et Véronique FILLLOL 27

Référentiels et référentialisation  
en français à visée professionnelle  
en contexte universitaire tunisien

Mohamed MSALMI, Fathia DAOUËS  
et Saloua KAMMOUN 28

Quel dispositif didactique  
expérimenter pour rentabiliser  
l'analyse des erreurs et optimiser  
l'enseignement-apprentissage du  
français ?

Amel FTITA, Sabeh BOULARÈS, Amel FTITA,  
Mhadheb BOUDABOUS et Nesrine MEJRI 32

Grand témoin. Didactique du  
français : nos résultats en questions

Vincent CAPT 34

Grand témoin. Sous quels angles  
interrogeons-nous nos résultats ?

Réflexions sur nos résultats et  
sur notre métier de didacticien  
Bernadette KERVYN 37

Grand témoin. Synthèse du  
colloque de Louvain-la-Neuve

David VRYDAGHS 40

Grand témoin. Boîte à ranger  
des résultats

Nathalie LACELLE 42

## /Échos des recherches et des pratiques/

Le projet « Vers l'Orthographe et  
la Langue Écrite ». Accompagner  
des enseignants de primaire dans  
l'appropriation de dispositifs

didactiques de savoir écrire  
Marielle WYNS, Marie DUMONT,  
Laureen DELVALLÉE, Laurence FAMELART  
et Véronique LEROY 45

Accroître le temps de parole des  
élèves par la mise en place concertée  
de pratiques d'enseignement et  
de gestion de la classe d'oral réflexif  
et de gestion de la classe soutenant  
la mise en œuvre de l'oral réflexif

Kathleen SÉNÉCHAL, Mélanie DUMOUCHEL  
et Geneviève MESSIER 47

L'oral pragmatique à l'école québécoise : échos d'une recherche collaborative en cours Christian DUMAIS, Emmanuelle SOUCY, Julie LACHAPPELLE, Camille ROBITAILLE et Raymond NOLIN	50	<i>Pratiquer l'écriture créative au lycée</i> Compte rendu de la thèse de Christine Dupin	63
Coélaboration d'une autoformation numérique pour enseigner la syntaxe et la ponctuation : quels apprentissages rend-elle possibles ? Marie-Hélène GIGUÈRE	53	<i>Portrait de compétences en lecture de cégépiens selon deux approches contrastées d'enseignement de la littérature : l'approche historicoformelle et l'approche subjective</i> Compte rendu de la thèse d'Alexandre Fednel	64
Exploration de la piste morphologique dans l'enseignement du vocabulaire sous le signe de la collaboration entre les chercheurs et les enseignants Anila FEJZO, Line LAPLANTE, Rihab SAIDANE et Kathleen WHISSELL-TURNER	55	<i>Coconstruction et mise à l'épreuve d'une séquence d'enseignement articulant orthographe et production textuelle : collaboration avec des enseignantes et transformation des pratiques</i> Compte rendu de la thèse de Solenn Petrucci	66
Mieux lire des textes de métier : conception et expérimentation d'un programme de formation visant à soutenir la lecture de textes en contexte de formation professionnelle au secondaire Camille JUTRAS DUPONT et Annie DUBEAU	58	<i>Pour une approche linguistique dans le champ des littéracies universitaires et avancées</i> Compte-rendu de la soutenance d'habilitation à diriger des recherches de Fanny Rinck	67
Des activités de lecture interactive pour contrer la glissade de l'été auprès des élèves âgés de 6 à 8 ans Nathalie CHAPLEAU	59	<i>Entendre le lecteur. Pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire (et de quelques autres lectures) au collège et au lycée</i> Compte rendu de la soutenance d'habilitation à diriger des recherches de Marie-Sylvie Claude	68

## **/Épinglé pour vous/**

*Lire les œuvres littéraires au collège*  
Brunel Magali et Hébert Sébastien (dir.) (2022). Paris : L'Harmattan, 308 p. 61

*La lecture et l'écriture. Tome 1 et tome 2*  
Montesinos-Gelet Isabelle, Dupin de Saint-André Marie, Charron Annie et Tremblay Ophélie (dir.) (2022). Montréal : Chenelière Éducation, 467 p et 373 p. 62

*Guide pour enseigner la grammaire. La grammaire pour écrire CE2 et cycle 3*  
Garcia-Debanco Claudine, Roubaud Marie-Noëlle et Béchour Mélissa (2022). Paris : Retz, 330 p. 63

---

# ÉDITORIAL

---

L'année 2022 a été marquée pour l'AIRDF par le retour de son colloque trisannuel, temps fort pour notre association puisqu'il s'agit en même temps de son congrès, et qu'il s'accompagne donc de son assemblée générale et du renouvellement d'une partie du Conseil d'administration. C'était le tour de la section belge d'accueillir ce grand rendez-vous, d'autant plus précieux qu'il a pu se tenir entièrement en présentiel, après ces années chaotiques de crise sanitaire et de colloques en ligne. Louvain-la-Neuve a ainsi rassemblé du 23 au 25 mai dernier près de 200 participants venus de nombreux pays et de plusieurs continents, sur la question des « résultats » dans les recherches en didactique du français. Au nom de l'association, je tiens à remercier bien chaleureusement l'équipe d'organisation pour la belle réussite de ce colloque, et plus particulièrement son grand maître d'œuvre, Jean-Louis Dufays. Le prochain colloque aura lieu à Fribourg, en Suisse, et nous aurons l'occasion très bientôt de vous donner plus de précisions à ce sujet. En attendant, cette livraison de la *Lettre* comprend non seulement les documents issus du congrès (notamment le compte rendu de l'assemblée générale, les résultats des élections et la composition du nouveau Conseil d'Administration), mais également des échos plus scientifiques du colloque à proprement parler (le texte de cadrage de Jean-Louis Dufays, les résumés de plusieurs symposiums et les interventions des quatre grands témoins). Une publication scientifique est en cours, qui comprendra une sélection de communications présentées en ateliers ainsi que le texte de la stimulante conférence inaugurale de Roland Goigoux.

L'année 2022 est aussi celle qui a vu l'aboutissement d'un chantier lancé par Bertrand Daunay dès son premier mandat de Président de l'association en 2010 et poursuivi par Christophe Ronveaux lors de ses deux mandats de Président en 2016 et 2019, pour élargir le CA à d'autres pays que les quatre pays fondateurs (la Belgique, le Canada/Québec, la France et la Suisse). L'Assemblée générale du 24 mai a ratifié les propositions du Conseil d'Administration de modifier le règlement intérieur pour pouvoir intégrer les élus de la toute jeune section marocaine. C'est une nouvelle aventure pour notre association, et je souhaite la bienvenue au nom de l'association aux collègues marocains qui nous rejoignent ! Espérons aussi que d'autres élargissements puissent se concrétiser dans les années à venir : le dialogue se poursuit avec les collègues tunisiens membres de l'association. Cette Assemblée générale a été l'occasion d'accueillir les nouveaux élus et de remercier tous les membres sortants de l'ancien CA, dont le travail a été précieux. Qu'on me permette ici une pensée toute particulière pour Christophe Ronveaux, qui quitte le CA après plusieurs mandats pour la section suisse et deux mandats à la présidence internationale : je le remercie très amicalement, en mon nom et en celui de l'association et de son CA, pour tout le travail effectué et pour avoir incarné le premier président non français de notre association avec autant d'élégance et de sérieux !

Le départ à la retraite de notre webmestre, Jean-Pierre Sautot (que je remercie également au nom de l'association) laisse orphelin le site qu'il avait entièrement reconstruit, et laisse le Conseil d'administration sans les compétences techniques nécessaires à sa maintenance et à son évolution. La bonne santé financière de l'association nous permet de faire appel à un professionnel pour imaginer un nouveau site, qui devrait être opérationnel dans les mois à venir. Vincent Capt a accepté la lourde tâche de s'occuper ensuite du suivi scientifique : qu'il en soit à son tour remercié ! N'hésitez pas à nous communiquer des informations pour faire vivre le site et qu'il puisse participer pleinement à la vie de notre communauté scientifique. La visibilité de nos manifestations scientifiques, de nos publications, de nos recherches en cours est un élément essentiel du dynamisme de notre champ, et c'est aussi le rôle de l'AIRDF que de les relayer.

D'autres chantiers sont également en cours, et notamment une réflexion autour de nos deux publications et de leur fonction. Actuellement, l'adhésion annuelle à l'AIRDF comprend en effet trois publications, un ouvrage de la collection « Recherches en didactique du français » ainsi que deux livraisons de la *Lettre*, dont tous les lecteurs ont pu constater le grand renouvellement

depuis quelques années : nouvelle équipe éditoriale, nouvelle maquette, nouveau format numérique, nouveau mode d'archivage et de diffusion en openaccès sur Persée. Réserver la *Lettre* aux seuls adhérents n'a donc plus grand sens, et nous souhaitons qu'elle puisse être diffusée plus largement, afin de contribuer elle aussi au rayonnement de l'association, et surtout à une meilleure diffusion des travaux dans le champ de la didactique du français. La richesse des rubriques «échos des recherches», «épinglé pour vous» et «L'AIRDF : vie et questions vives» de ce numéro 71 ainsi que la qualité du dossier consacré au colloque de Louvain en témoignent : malgré des conjonctures nationales politiques parfois compliquées et peu favorables aux recherches en didactique, nous poursuivons opiniâtrement notre engagement pour faire vivre et faire connaître la didactique du français dans toute sa diversité scientifique et géographique.

Nathalie Denizot, présidente internationale

# L'AIRDF : VIE ET QUESTIONS VIVES

## LA SECTION MAROCAINE DE L'AIRDF

### Un colloque inaugural, des projets à venir et des discussions fondatrices

La création de la section marocaine de l'AIRDF, préparée de longue date, au gré de nombreux échanges avec Christophe Ronveaux, Jean-Pierre Sautot, des membres de l'ancien CA et bien d'autres collègues de l'Association (à qui nous adressons ici nos plus vifs remerciements), a été célébré par anticipation lors du colloque de Rabat<sup>1</sup>. Mais cette création est rendue formelle à l'issue du 15<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, par la décision de l'Assemblée générale tenue le 24 mai 2022 à Louvain-la-Neuve.

La section marocaine est représentée au nouveau CA par cinq collègues élus pour 3 ans : **Anass El Gousairi** (vice-président de l'AIRDF et membre de l'équipe éditoriale de *La Lettre de l'AIRDF* – FSE, Rabat), **Mohammed Bouchekourte** (membre titulaire – FSE, Rabat), **Rachid Souidi** (membre titulaire – ESEF, Kénitra), **Mina Sadiqui** (membre titulaire – ENS, Meknès) et **Abdelouahed Mabrou** (membre titulaire – ESEF, El Jadida). Alors qu'elle se déploie de plus en plus sur le plan institutionnel, elle organisera de nouveaux événements scientifiques pour rediscuter et approfondir des réflexions amorcées à l'occasion de son colloque de Rabat. Que cette section naissante s'interroge explicitement sur ses fondements est une façon, pour elle, de prendre la mesure de sa place au sein de l'Association, de réfléchir à des problématiques inexplorées, sinon insuffisamment explorées, et d'initier de nouvelles recherches didactiques.

### La discipline « français » en question(s) : retour sur le colloque de Rabat

Qu'est-ce qui s'enseigne et s'apprend réellement sous le signe de la discipline « français » ? Comment identifier et caractériser, plus précisément, les contenus de cette discipline, les contextes institutionnels dans lesquels ils évoluent et les progressions curriculaires dans lesquelles ils s'insèrent ? Tout l'enjeu des différents travaux du colloque, organisé les 13

et 14 mai 2022, par Anass El Gousairi et Mohammed Bouchekourte, à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat, était de mettre en débat ces questions, de penser la discipline « français » sur la totalité des cursus, niveaux et/ou filières scolaires et de faire un point d'étape sur les recherches en didactique au Maroc.

En scrutant le programme du colloque, on ne peut, en effet, qu'être frappé par l'hétérogénéité des conférences plénières et des communications illustrant différentes avenues possibles pour interroger les objets de la discipline « français » et offrant un panorama très large des recherches actuelles en didactique du français.

Le mot d'ouverture d'Anass El Gousairi et Mohammed Bouchekourte met en exergue le projet scientifique de la section AIRDF-Maroc et l'ancrage socio-institutionnel de ses activités, en rappelant les enjeux de son premier colloque, sa portée et les différentes perspectives qu'il ouvre. La conférence de Bernard Schneuwly (Université de Genève), inaugurant les travaux du colloque, a rediscuté les concepts de transposition, de sédimentation et de disciplinisation, et a réaffirmé leur utilité pour la recherche en didactique. Celle de Nathalie Denizot (Sorbonne Université – INSPE de Paris) a développé les approches didactiques de la culture scolaire et a démontré leur contribution significative au renouvellement du questionnement sur les processus de transposition et/ou de construction des savoirs scolaires. Dans la foulée, la conférence de Bertrand Daunay (Université de Lille) a remis sous les feux de la rampe une réflexion fondatrice du champ didactique, celle interrogeant notamment les relations entre didactique(s) et discipline(s). La conférence de Christophe Ronveaux (Université de Genève), elle, a posé les jalons d'une didactique du français, discipline scolaire, en pensant un enseignement graduel entre contenus disciplinaires et archiélèves. Dans la lignée de ces premières conférences, qui privilégiaient explicitement une entrée épistémologique, la deuxième journée du colloque était marquée par d'autres conférences plénières portant sur des problématiques plus spécifiques : d'abord, celle de Marie-Christine Pollet (Université Libre de Bruxelles) qui a proposé une approche didactique intégrée des cours de français dans l'enseignement supérieur, inscrite dans le champ des littéracies universitaires ; ensuite, celle

<sup>1</sup> La discipline « français » en questions : contenus disciplinaires, contextes institutionnels et progression(s) curriculaire(s) (Faculté des Sciences de l'Éducation, 13-14 mai 2022, Rabat, Maroc).

de Caroline Scheepers (Université Saint-Louis – Bruxelles) qui a réfléchi aux manières de former une communauté d’auteurs du primaire à l’université, et aux enjeux des dispositifs de formation à et par l’écrit ; enfin, celle de Brigitte Louichon (Université de Montpellier) qui a montré comment, relativement à la littérature enseignée à l’école primaire en France, des avancées importantes en termes de recherches avaient été actées dans les programmes et les prescriptions institutionnelles, et ce en l’espace de vingt ans (2002-2022).

En dépit de la fécondité et de la densité des discussions soulevées, en amont des conférences plénières, les communications étaient relativement hétéroclites et se présentaient comme une sorte de «kaléidoscope» disciplinaire. En témoignent la dispersion des objets abordés (pratiques de l’écrit, de la lecture, de l’oral, grammaire, littéracies scolaires et universitaires, littéracies numériques, formation des enseignants, interculturalité, plurilinguisme) et le manque de concepts fédérateurs et de méthodes partagées. Un brève analyse de ces diverses contributions donne à voir quelques lignes dominantes : un grand intérêt pour le couple lecture-écriture, associé à la littérature (à travers des notions récurrentes comme sujet lecteur et texte littéraire) ; mais aussi visiblement un grand poids de la description de dispositifs et d’expériences de formation dans le cadre des littéracies universitaires et/ou professionnelles qui s’imposent comme nouvel objet ; ou encore une importance accordée à l’approche théorique des faits d’enseignement du FLE/FLS, inspirée du CECRL et conçue sans lien immédiat avec les didactiques des disciplines, selon des perspectives d’interculturalité et de plurilinguisme.

Par conséquent, le mot de clôture des organisateurs n’a pas manqué de soulever quelques obstacles au renouveau épistémologique de la didactique du français au Maroc : la difficulté à penser la discipline «français» comme un tout complexe et articulé ; l’appréhension de la discipline comme avatar abâtardi de «savoirs savants», avec une faible reconnaissance de l’école et de son rôle dans la fabrique des savoirs à enseigner/enseignés ; ou encore le primat accordé aux travaux d’ingénierie didactique, en l’absence d’analyses théoriques ou de réflexions systématiques sur les fondements du champ.

Les actes de ce colloque seront éventuellement publiés, en automne 2023, dans les Presses universitaires de Namur (PUN). Nous tenons à remercier ici David Vrydaghs pour tout l’intérêt qu’il a accordé

à ce projet de publication et au soutien qu’il souhaite y apporter.

## Après le colloque de Rabat, de nouvelles avenues à explorer

En vue de poursuivre ces discussions, les membres marocains du CA de l’AIRDF organiseront une première journée d’étude et un second colloque international à la Faculté des Sciences de l’Éducation de Rabat.

La journée d’étude aura lieu le 28 février 2023, sous le thème «À la recherche des savoirs qui circulent entre recherche et formation en didactique du français». Cette journée, qui se fait l’écho du 15<sup>e</sup> colloque de l’AIRDF<sup>2</sup>, abordera la question de la circulation des savoirs entre les sphères de formation et de recherche en didactique du français et interrogera particulièrement la proportion et le degré de fonctionnalité des savoirs issus de la recherche en didactique du français dans les programmes universitaires de formation aux métiers de l’enseignement, les usages qui en sont faits par les acteurs de la formation, les différents sens que ces derniers leur en donnent et leurs transformations adaptatives. Quelle est la nature des relations entre la recherche et la formation ? Quels sont les points de tension entre les deux sphères ? Quels sont les savoirs majoritairement construits, transposés et mis en circulation ? Par quel traitement didactique ces savoirs sont-ils transformés en objets et/ou outils de formation ? Comment sont-ils mis à l’épreuve des pratiques d’enseignement et des diverses contraintes liées au contexte scolaire ? Quels sens les formateurs donnent-ils aux savoirs circulant en formation ? Comment s’en saisissent-ils ? Par quels outils, supports et démarches les intègrent-ils dans leurs pratiques formatives ? À quels obstacles se heurtent-ils ? Comment les formés, eux, accèdent-ils aux savoirs en formation ? Par quelles stratégies, activités ou pratiques de «littéracie» se les approprient-ils ? Quelles difficultés rencontrent-ils ? Enfin, dans une perspective épistémologique, comment décrire et mieux comprendre l’itinéraire d’un résultat de recherche, de son questionnement à sa réélaboration en formation, puis à sa réappropriation en classe ? De quelle(s) manière(s) la didactique du français se saisit-elle de ces questions, quel éclairage conceptuel peut-elle y apporter, selon quelles méthodes ? Telles sont les questions soulevées au cœur de cette journée d’étude. Les discussions

<sup>2</sup> Les recherches en didactique du français : nos résultats en question(s) (Université catholique de Louvain, 23-25 mai 2022, Louvain-la-Neuve, Belgique).

pourraient aider à sensibiliser l'opinion, notamment celle des enseignants et formateurs d'enseignants, mais aussi celle des responsables institutionnels, au caractère nodal de cette réflexion, en répondant à leur préoccupations concrètes et immédiates, en lien avec les activités ou interactions de classe, avec les pratiques formatives, ou encore avec l'élaboration de programmes et de dispositifs en phase avec un champ de formation déjà en pleine restructuration.

Le colloque international, quant à lui, prévu pour les 23 et 24 mai 2023, est intitulé « *Didactique du français et contextes d'enseignement du/en français: le regard croisé des recherches* ». Il se penchera précisément sur des aspects liés à la construction et à l'analyse des contextes qui configurent et structurent le champ didactique, et aux apports de l'évolution dynamique des contextes sur la constitution historique de la discipline « français ». Lors du colloque de Rabat, une réflexion s'est engagée sur l'inscription sociale des recherches didactiques et les effets des réformes de la discipline « français » tant sur le déploiement institutionnel de la didactique du français que sur l'évolution de ses enjeux scientifiques, remettant en question les évidences qui entouraient jusque-là les relations de la didactique du français avec les contextes d'enseignement du français. De fait, si institutionnellement, mais aussi historiquement, la discipline « français » évolue au gré des changements de programmes, de supports, de référentiels, de modèles et de savoirs sur/pour l'enseignement, il est notable que le statut assigné au français s'origine dans des tensions conceptuelles flottantes, en référence à la distinction fondatrice français langue maternelle/français langue étrangère ou seconde. Le colloque de mai se saisira de ces questions pour les retravailler et les approfondir : comment la notion de « contexte d'enseignement » peut-elle être définie, dénaturée et reconstruite dans une perspective didactique ? En quoi la didactique du français peut-elle contribuer à construire et à préciser le problème des contextes d'enseignement du français ? Comment les problématiques liées aux différents contextes d'enseignement est-elle susceptible d'influer sur les choix théoriques et pratiques de la didactique du français ? Quels concepts et quelles méthodes permettent de rendre compte précisément des liens entre didactique du français et contextes d'enseignement du français ? Si, au fil de l'histoire de la discipline, des liens étroits se sont toujours établis entre les finalités assignées à l'enseignement du français et les modes de structuration et de hiérarchisation des contenus de cette forme d'enseignement, la détermination de la discipline « français » au singulier est-elle réellement

pertinente ? Suffit-elle à mettre en relief les relations complexes et sans cesse redéfinies de la didactique du français avec les contextes d'enseignement du français ? Intervenant dans une phase d'évolution importante dans l'histoire de l'AIRDF, qui décide de s'élargir au-delà de ses quatre pays fondateurs (la France, la Belgique, la Suisse et le Québec), le colloque sera l'occasion pour engager, dans la même perspective militante, une réflexion collégiale sur les spécificités, mais aussi les transversalités d'une discipline en pleine restructuration, au-delà de la question statutaire FLM/FLES et des conceptions prétendument universalistes de la didactique du français 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.

## À la recherche de fondements intellectuels unificateurs

Ancrées dans une longue tradition au sein de l'AIRDF, les journées d'études et les colloques constituent un espace de réflexion où sont discutées, repensées, explicitées et évaluées des questions vives et centrales en didactique du français. Les rencontres organisées par la section marocaine permettront plus particulièrement de faire un point d'étape sur les avancées réelles de la didactique du français au Maroc et devront déboucher sur des propositions concrètes de renouveau épistémologique et d'élargissement institutionnel.

En effet, les discussions sollicitées ressuscitent certaines questions d'épistémologie en didactique du français : entre autres, la question des relations entre didactique du français et disciplines de référence, celle des méthodes et de concepts de la recherche, ou encore celle de l'histoire, des acteurs, de l'état et des limites du champ. Ces questions furent par exemple l'objet des premières journées d'étude de la DFLM, « Didactique du français : état d'une discipline » (ENS de Fontenay Saint-Cloud, 29-30 septembre 1994), ainsi que de quelques livraisons de l'AIRDF : les ouvrages collectifs *Didactique du français. État d'une discipline* (Chiss, J.-L., David, J., & Reuter, Y., 1995/2008) ; *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (Daunay, B., Reuter, Y., & Schneuwly, B., 2011) ; *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français* (Aeby Daghé & Guernier, dir., 2018) ; *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogue avec Bernard Schneuwly* (Aeby Daghé, S. et al., 2019) ; les dossiers n° 6, 7 et 65 de *La Lettre de*

*l'AIRDF, Recherches en didactique du français langue maternelle et formation des enseignants I/II* (n° 6 et 7/1990), *Les savoirs disciplinaires et didactiques dans la formation à l'enseignement* (n°65/2019); ou encore de la revue *Repères* (n°46/2012), *Vingt ans de recherche en didactique du français*.

Pour continuer le débat, il s'agit de réfléchir, à l'occasion de ces rencontres scientifiques, à des fondements intellectuels unificateurs et d'intérioriser au mieux les positions de l'AIRDF, dont la plus cruciale est celle qui appelle à historiciser, à décrire et à analyser les contenus de la discipline «français» en tant qu'ils sont inscrits dans des contextes institutionnels et des formes de progression curriculaire spécifiques, de la maternelle au supérieur. Or, si, historiquement, mais aussi épistémologiquement, ce prisme des contenus dans l'approche des faits d'enseignement et d'apprentissage reste fondamental pour la didactique, il importe d'élucider encore l'esprit dans lequel s'inscriront les activités de la section marocaine et la posture épistémologique revendiquée, en rappelant, trop succinctement ici, deux aspects importants du projet scientifique de la section, dont sont posées et explicitées les grandes lignes dans une note d'intention (EL Gousairi & Bouchekourte, 2022) publiée dans le dossier n° 70 de *La Lettre*, puis dans un texte d'orientation plus long (El Gousairi, 2023) paru dans le numéro inaugural de la revue *Didactiques & Disciplines*.

Au vu de l'hétérogénéité et de la densité des pratiques de formation et des travaux de recherche en didactique du français, révélées déjà par le colloque de Rabat, la section marocaine revendique une forme de spécificité liée à la nature des liens entre les sphères de formation et de recherche, mais aussi, en amont, des contextes d'enseignement du français et des problèmes qu'ils posent. Pour des raisons fondamentales, il est important pour la section marocaine de collaborer avec les institutions de formation d'enseignants, notamment la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE), les Écoles supérieures d'Éducation et de Formation (ESEF), les Écoles normales supérieures (ENS) et les CRMEF (Centres régionaux pour les Métiers de l'Éducation et la Formation), dans lesquels la didactique du français connaît un essor significatif. C'est effectivement au sein de ces différentes institutions que la recherche en didactique du français se développe et évolue, en dialogue avec le terrain de formation qui, lui, ne cesse d'alimenter les réflexions didactiques et d'en assurer tant la légitimité scientifique que la recevabilité sociale.

En outre, les problématiques abordées ici, qui renvoient visiblement à des discussions engagées de longue date au sein de l'Association, reflètent déjà

une inflexion dans le champ de la didactique du français au Maroc. Elles peuvent être considérées comme une marque de prise de conscience de l'importance de la réflexion «métathéorique» dans la constitution institutionnelle et cognitive du champ. Dès lors, de par leur structuration, leur enracinement dans les orientations générales de l'Association, le caractère fécond et polymorphe des réflexions qui y seront sollicitées, les rencontres scientifiques devront contribuer à faire reconnaître la section émergente auprès du public et à nourrir ses activités présentes et à venir. Tout en reconnaissant dès lors la délicatesse de la posture épistémologique revendiquée, qui implique une position de surplomb par rapport aux débats complexes ayant traversé et traversant encore le champ didactique, la section marocaine a le souci de contribuer, tout comme les différentes sections de l'Association, à la réflexion sur les fondements de la didactique du français, mais aussi d'investir les classes de français et d'en comprendre les fonctionnements.

## Soutien à des manifestations scientifiques au Maroc

Dans la foulée, la section marocaine a soutenu scientifiquement le colloque international organisé, les 24 et 25 novembre 2022, par Youssef El Houdna (ENS, Université Abdelmalek Essaadi, Tétouan), Ahmed Ibrahim (ENS, Université Abdelmalek Essaadi, Tétouan) et Marie-Christine Pollet (Université Libre de Bruxelles), consacré aux «*Littéracies scolaire, universitaire et professionnelle : objets, pratiques, contextes, enjeux et perspectives*». L'apport de toutes les réflexions suscitées lors du colloque au vaste champ des littéracies a été envisagé selon une double perspective : d'un côté, une perspective *théorique* liée à la question des enjeux et des potentialités du concept de «littéracie» dans les disciplines enseignées, appréhendées du point de vue des contenus et des pratiques effectives d'enseignement et d'apprentissage ; de l'autre, une perspective *pratique* relative aux besoins littéraciques des acteurs (enseignants, élèves, étudiants et professionnels) et aux formes d'enseignement, d'apprentissage, d'accompagnement, d'encadrement et d'évaluation des pratiques de littéracies.

## La revue *Didactiques & Disciplines* : un projet éditorial naissant

Enfin, pour donner une visibilité plus nette à ses activités, la section marocaine a fondé la revue *Didactiques & Disciplines* à la Faculté des Sciences



de l'Éducation de Rabat, en collaboration étroite avec le Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique (CNRST). En livrant deux numéros par an, la revue souhaite trouver une place importante parmi les publications francophones de recherche en éducation. Elle se donne pour objet fondamental de repenser les relations et/ou tensions entre les didactiques et les disciplines, en suscitant réflexions et questionnements concernant des faits d'enseignement et d'apprentissage spécifiques au cœur des diverses disciplines scolaires et/ou universitaires.

Pour son premier numéro, paru en janvier 2023, *Didactiques & Disciplines* propose un retour à l'une des questions nodales dans le champ des didactiques, celle de la «fabrique» des savoirs scolaires. La livraison rassemble des articles issus de différents horizons géographiques et disciplinaires et représentant plusieurs écoles de pensée au sein desquelles évoluent les didactiques des disciplines et à travers lesquelles les processus de transposition et/ou de construction des savoirs revêtent des significations plurielles et évolutives.

Le prochain numéro, prévu pour juin 2023, coordonné par Anass El Gousairi (FSE, Rabat) et Bruno Védrines (Université de Genève) sera consacré à la thématique «*L'élève et la littérature : perspectives didactiques*». Le numéro accueillera des textes issus des 23<sup>e</sup> Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (29, 30 juin et 1er juillet 2022, Université de Genève). En rendant compte des débats traversant le vaste champ de la didactique de la littérature, les textes attendus, inscrits dans des recherches récentes ou en cours, devront permettre de mettre en lumière la façon dont ce champ intègre, nourrit, spécifie et renouvelle des réflexions engagées sur le «rapport à», soit la relation cognitive, mais aussi psychoaffective, de l'élève avec les contenus de la littérature comme on l'enseigne.

La revue publiera également les actes du colloque «*Les sphères éducatives formelles et non formelles : questions de relations et d'interactions*», qui a été organisé à Rabat les 23 et 24 mars 2022, par Marlène Lebrun (Université de Montpellier, LIRDEF), Khalil Mgharfaoui (ISIC, Rabat) et Tristan Donzé (HEP Bejune). Ce numéro spécial est attendu pour la fin de l'été 2023.

Un nouveau numéro paraîtra en janvier 2024. Une thématique est proposée provisoirement, inspirée du colloque de Louvain-la-Neuve : il s'agit de voir comment les formations d'enseignants évoluent, dans différents contextes institutionnels, en «absorbant» les résultats de recherche en didactiques des

disciplines. Le texte d'appel, en préparation, sera diffusé en février 2023.

Anass El Gousairi, Mohammed Bouchekourte, Rachid Souidi, Mina Sadiqui, Abdelouahed Mabrou, membres marocains du conseil d'administration de l'AIRDF

## Références bibliographiques

Dufays, J.-L. (1998). Texte d'orientation de l'association. *La Lettre de la DFLM*, 23, 28-31.

El Gousairi, A. & Bouchekourte, M. (2022). La section AiRDF-Maroc : ancrage socio-institutionnel et enjeux scientifiques. *La Lettre de l'AiRDF*, 70, 76-81.

El Gousairi, A. (2023). La didactique du français depuis le Maroc : quelques propositions pour un renouveau épistémologique du champ. *Didactiques & Disciplines*, 1, 213-228.

## PRÉSENTATION DU BUREAU DE LA SECTION FRANÇAISE DE L'AIRDF

### Qui sommes-nous ?

Le bureau représentant la section française de l'AIRDF est composé de 7 collègues élues pour 3 ans :

- **Morgane Beaumanoir-Secq** est enseignante-chercheuse à l'Université Paris Cité, membre du laboratoire EDA et de la recherche REAlang. Elle travaille sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire, notamment des classes grammaticales. Au sein du bureau de la section française, elle est chargée de la communication.
- **Nathalie Denizot** est enseignante-chercheuse à l'INSPÉ de Paris, Sorbonne Université et membre du CELLF (UMR 8599). Ses travaux portent sur l'institution scolaire de la littérature, et plus largement sur la culture scolaire, avec une dimension épistémologique et historique. Elle est la nouvelle présidente de l'AIRDF.
- **Bernadette Kervyn** est enseignante-chercheuse à l'INSPÉ d'Aquitaine, Université de Bordeaux. Ses recherches, menées au sein du laboratoire LabE3D, portent sur la didactique de l'écrit, sur le processus scriptural, sur la littéracie scolaire et les difficultés d'apprentissage du FLSCO ainsi que sur la méthodologie et les produits de la recherche en didactique du français. Elle est

vice-présidente de l'AIRDF et responsable de la section française.

- **Solveig Lepoivre-Duc** est enseignante-chercheuse à l'INSPÉ de Lyon, Université Claude Bernard – Lyon.1. Elle mène ses travaux de recherche au sein du laboratoire ICAR. Ils portent sur la didactique de la grammaire et sur la temporalité de récits produits ou lus par des élèves de maternelle et élémentaire. Elle est trésorière de la section française de l'AIRDF, chargée des adhésions.
- **Florence Mauroux** est enseignante-chercheuse à l'INSPÉ Toulouse-Occitane Pyrénées (Université Toulouse - Jean Jaurès). Au sein du laboratoire CLLE-LL, ses travaux de recherche s'intéressent à la fois au développement des compétences scripturales et métalinguistiques des élèves de primaire qu'aux pratiques d'enseignement permettant de les développer. Elle est trésorière chargée des comptes de la section française de l'AIRDF.
- **Anne Sardier** est enseignante-chercheuse à l'université de Limoges, INSPÉ de Limoges, CeReS, chargée de la relation avec *La Lettre de l'AIRDF*. Ses travaux de recherche portent sur la construction de la compétence lexicale: didactique du lexique, phraséodidactique, rôle des interactions verbales dans l'acquisition, effets de dispositifs d'enseignement sur les apprentissages lexicaux. Elle est membre de l'équipe éditoriale de *La Lettre de l'AIRDF*.
- **Kathy Similowski**, chargée de la mise en œuvre des projets de la section, est enseignante-chercheuse à l'INSPE de l'académie de Versailles, CY Cergy Paris Université. Ses travaux de recherche menés au sein du laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages) portent sur la didactique de lire-écrire, plus particulièrement à l'école primaire.

## Quels sont nos projets ?

Pour ce mandat, nous tenons à faire vivre la section en en faisant un espace de communication et d'échanges. À ce titre, nous relayons régulièrement des annonces d'évènements scientifiques ainsi que des publications par une mise en ligne des informations sur le site de l'AIRDF, parfois doublée d'une diffusion par mail. Nous participons à *La Lettre de l'AIRDF* ainsi qu'à la collection de l'AIRDF aux Presses universitaires de Namur, notamment en signalant des ouvrages ou des thèses, en prenant part aux dossiers thématiques ou aux expertises de propositions de publications

La section soutient également financièrement et scientifiquement des manifestations qui ont lieu principalement en France. C'est par exemple le cas du colloque de Toulouse consacré aux « Modèles en didactique du Français et formation des enseignants » (prévu du 14 au 16 mars 2023) ou du colloque qui aura lieu à l'Université Montpellier 3 intitulé « Plurilinguisme, enseignement-apprentissage, complexité et intégrité: perspectives épistémologiques, didactiques et politiques » (prévu du 7 au 10 juin 2023). À ce propos, si vous souhaitez bénéficier d'un soutien pour l'organisation d'un évènement scientifique consacré à la didactique du français, n'hésitez pas à nous solliciter. Nous étudierons votre demande avec attention.

Enfin, nous comptons organiser une journée d'étude par an pour les adhérents.

La première, intitulée « Écrire pour parler et Parler pour écrire. Quelles questions pour la recherche et la formation ? », aura lieu le 21 juin 2023 à Gennevilliers avec possibilité d'un suivi à distance. Vous recevrez prochainement de plus amples informations sur cette journée à venir.



## VIE DE LA SECTION SUISSE EN 2022

### Des journées d'étude tournées vers l'avenir et un bel hommage

Fidèle à sa tradition, la communauté de recherches en didactique du français en Suisse romande a organisé des évènements scientifiques sur des thèmes riches et multiples afin de favoriser les échanges entre ses membres.

Une journée d'étude intitulée « Langage inclusif: état des lieux et pistes d'action pour l'école » / « Genderinklusive Sprache: Standortbestimmung und Umgangsformen in der Schule » a été organisée le 9 février 2022 à la HEP-Fribourg par Véronique

Marmy Cusin (HEP-Fribourg), Barbara Tschärner (HEP-Fribourg), Ecaterina Bulea Bronckart (Université de Genève) et le bureau de l'AIRDF-section suisse. Un mot d'introduction a permis de faire une rapide contextualisation des questions et de rappeler certains enjeux derrière les pratiques concernées, qui peuvent viser à rendre plus visible le féminin ou au contraire à neutraliser la binarité masculin-féminin. La conférence de Daniel Elmiger (Université de Genève), présentée en mode bilingue, a dressé un panorama très complet de la question à la fois sous l'angle historique, au niveau des pratiques existantes, et en lien avec les représentations qui circulent à ce sujet. Le conférencier a notamment proposé une comparaison entre le français et l'allemand, d'une part au niveau de l'histoire de la prise en compte de la «féminisation» puis de l'«écriture inclusive» dans ces deux linguasphères, d'autre part en mettant en évidence les pratiques concrètes d'application de l'écriture inclusive dans ces deux langues – montrant alors que cela pose beaucoup plus de problèmes en français. La conférence d'Anne Dister (Université Saint-Louis à Bruxelles) a examiné successivement trois points. La féminisation des noms de métiers et fonctions est désormais bien admise et très peu de mots restent problématiques (ex : *la cafetière*). L'abandon de formulations sexistes (ex : *le panier de la ménagère*) pour des propositions plus acceptables (ex : *le panier du ménage*) ne pose généralement pas de problèmes. La conférencière a davantage mis en évidence un certain nombre de difficultés quant aux procédés de rédaction inclusive, à partir de nombreux exemples attestés. Les outils de «brièveté» (parenthèses, point médian...) posent des problèmes de lisibilité du texte, alors que les formules dites neutres modifient souvent le contenu du texte et le rendent davantage abstrait. De même, en mettant en évidence la difficulté des jeunes à maîtriser les accords en français, notamment l'accord de l'adjectif au sein du syntagme nominal, Anne Dister préfère une école plus inclusive, qui évite de complexifier l'apprentissage d'une langue, à l'utilisation d'un langage inclusif exigeant une «surcharge souvent inutile pour les citoyens». En fin de journée, une table ronde bilingue a réuni des intervenant-e-s issu-e-s de divers milieux liés à l'éducation. Du côté francophone de la Suisse, il semble que l'école obligatoire va actuellement vers une sensibilisation des élèves à la question du langage épïcène ou inclusif, au moyen d'activités développant leurs connaissances, leur réflexivité et leur esprit critique, et non pas vers une imposition d'une quelconque forme d'écriture inclusive à appliquer dans leurs propres écrits (CIIP, 2021).

La HEP-VS (Francine Fallenbacher-Clavien et Valérie Michelet) et la HEP-VD (José Ticon) se sont associées pour proposer en mars dernier une journée d'étude et de rencontres autour de la poésie, «Rencontrer la poésie: Pratiques innovantes à tous les degrés de l'école». Les réflexions ont porté sur les conditions de créativité scripturale, d'expérimentation vocale et de gestes professionnels qui permettent à la poésie de devenir une éthique d'apprentissage et de vie, un art, tant pour les élèves que pour les enseignant-e-s. Des pistes innovantes sur l'approche sensible et sur l'oralité, entre autres, sont à la base de nouveaux moyens d'enseignement pour la Suisse romande (CIIP, HEP-VS) et d'initiatives comme le site internet *Poésie en classe* (UNIL et HEP-VD). La conférence du professeur Michel Favriaud a mis en exergue les effets de la langue poétique (entre oral et écrit; archaïsme et contemporanéité) comme un nouveau ressort lorsque celui de l'obligation de la langue «scolaire» est cassé. Enfin, le film *Le Rouge des mots* (2019) de Yamilé Arsenijevic, en clôture de journée, a montré combien l'approche sensible et collaborative en poésie pouvait engager le travail du sens de tout jeune élève.

La HEP-Vaud (Claire Detcheverry, Sonya Florey et Sonia Guillemain) a organisé le 9 novembre 2022 une journée d'étude sur «La littérature de jeunesse numérique en contexte scolaire», proposant des conférences, une table ronde et un entretien avec un designer graphiste, Demian Conrad. La journée visait à faire le point sur la place que cette littérature occupe dans les classes primaires, sur les conditions dans lesquelles elle rend possible une articulation entre contenus disciplinaires et technologies du numérique, et sur le lien entre types d'ouvrages et types d'apprentissages possibles avec la perspective de mettre l'élève au centre des préoccupations. Les conférences ont offert un panorama des défis auxquels est confrontée la recherche dans ce domaine (Frank Serafini, Arizona State University), une proposition d'histoires et de typologie de la littérature numérique (Eleonora Acerra, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue), ainsi que l'analyse de résultats de recherches de terrain (Pascale Gossin, Université de Strasbourg; Sonia Guillemain et Kelly Moura, HEP Vaud). La question de la plus-value des albums numériques par rapport aux albums papier a souvent été au cœur des questionnements, notamment lors de la table ronde. La journée a soulevé de nombreuses questions et ouvert plusieurs pistes; elle a notamment mis en lumière à quel point la littérature de jeunesse numérique vient interroger les terminologies en usage et certaines frontières établies jusqu'ici (entre lecture et

jeu, entre genres textuels, etc.). On relèvera comme sujets essentiels le rôle de l'enseignant-e dans le choix des albums numériques à travailler, ainsi que la posture de l'élève à développer, en réception comme en production.

Ces journées d'étude, si elles permettent l'intervention de plusieurs collègues internationaux, ont souvent un public romand voire national. Cependant, la section suisse soutient aussi des colloques internationaux organisés en Suisse par ses membres.

Le colloque international des «23<sup>es</sup> rencontres des chercheuses et des chercheurs en didactique de la littérature», coordonné par Christophe Ronveaux et Anne Monnier sur *L'élève et la littérature*, s'est tenu à Genève les 29, 30 juin et 1<sup>er</sup> juillet 2022. Comment, au sein de l'école, en fonction des périodes, des contextes et des degrés scolaires, est – et a été – pensé, organisé, interrogé le rapport de l'élève à la littérature à travers les prescriptions, les pratiques et les représentations des différents acteurs et actrices du monde scolaire? Trois conférences plénières ont rythmé les journées. Celle de Nathalie Denizot a porté sur «*Images d'élèves lecteurs et scolarisation de la littérature. Perspectives historico-didactiques*». Dans sa conférence, Marion Sauvaire a mené une réflexion sur le thème suivant: «*S'engager dans le conflit des interprétations: la parole aux élèves*». Celle de Vanessa Glauser, Camille Schaer et Jean-Philippe Maître a questionné les relations entre «*Enseignant-e-s et étudiant-e-s de Lettres, leur connaissance et compréhension mutuelle*». Des tables rondes ont permis de débattre autour de différentes thématiques: «*Des performances numériques des élèves à la machine didactique*» (sous la présidence de Christophe Ronveaux) et «*Quand les élèves nous parlent de leur rapport à la littérature*» (présidée par Anne Monnier et Bruno Védrines). Au terme de ces trois jours de rencontres, la parole a été donnée aux grands témoins: Marie-Sylvie Claude, Francine Fallenbacher et Brigitte Louichon. La place réservée à l'élève (écolier-ière, collégien-ne, lycéen-ne, gymnasien-ne, étudiant-e) dans ce contexte s'est révélée au centre de tous les échanges pour montrer que ce «sujet scolaire» s'inscrit dans une institution qui le transforme autant qu'il la transforme.

En septembre dernier, la communauté de recherche en didactique du français a aussi rendu hommage à Joaquim Dolz, professeur en didactique des langues et formation des enseignants à l'université de Genève. Ce chercheur, notamment spécialiste de l'enseignement de l'oral et des liens et frontières entre les langues, vient en effet de prendre sa retraite, du moins sur le plan administratif! Ses collègues et plusieurs

invité-e-s internationaux ont montré leurs collaborations fructueuses et les apports importants des travaux de Joaquim à la didactique du français et à la didactique des langues de manière plus générale. Il a aussi été rappelé que Joaquim a fait partie du conseil d'administration de notre association de 1998 à 2016, qu'il en a été vice-président de 2002 à 2010 et qu'il a participé activement au changement de nom de notre association. Son plaidoyer de l'époque, intitulé avec humour «De la difficulté de "couper avec la mère<sup>2</sup> chez les didacticiens du français», qualifie la notion de langue maternelle de «fiction théorique» et montre que ce changement de dénomination pourrait aussi être l'occasion d'un changement de posture, «une prise de distance et une plus grande objectivation par rapport à l'objet central de notre discipline, la langue française» (Dolz, 2000, p. 29).

Très cher Joaquim, nous te remercions de tout cœur pour ton engagement au développement et au rayonnement de la didactique du français, notamment au sein de l'AIRDF. Nous te souhaitons le meilleur dans la poursuite de ton travail de chercheur et de très belles rencontres humaines et scientifiques au sein de notre association ou ailleurs.

Vincent Capt, Virginie Conti, Véronique Marmy Cusin, Solenn Petrucci et Christine Riat, membres suisses du conseil d'administration de l'AIRDF

## Références bibliographiques

Arsenijevic, Y. (2019). *Le Rouge des mots*. films@air-de-rien.ch

CIIP (2021). *Le petit livre d'OR. Principes de l'orthographe rectifiée (OR) de 1990 et sensibilisation au langage épïcène*. Conférence des instructions publiques de la Suisse romande et du Tessin.

Dolz, J. (2000). De la difficulté de «couper avec la mère» chez les didacticiens du français. Plaidoyer pour un changement de dénomination de la discipline. *La Lettre de la DFLM*, 27, 29-31.

## QUELQUES MOTS DE LA SECTION BELGE DE L'AIRDF

En mai dernier, lors de l'élection du nouveau CA de l'AIRDF, le bureau de la section belge s'est quelque peu renouvelé. Il se compose à présent, par ordre alphabétique, de Séverine De Croix (UCLouvain et Haute École Vinci, vice-présidente de l'AIRDF), Carole Glorieux (Université libre de Bruxelles), Caroline

Scheepers (UCLouvain-Saint-Louis – Bruxelles, secrétaire internationale de l'AIRDF), David Vrydaghs (UNamur, trésorier de l'AIRDF). La nouvelle équipe souhaite adresser ici de chaleureux remerciements à Marie-Christine Pollet et à Jean-Louis Dufays qui ont œuvré avec un engagement sans faille au dynamisme de la section belge de notre association. L'organisation à Louvain-la-Neuve du 15<sup>e</sup> congrès de l'AIRDF est l'un des signes – non des moindres – de cet engagement au service de notre communauté. Cet événement scientifique fut pour chacun, chacune d'entre nous une très belle réussite et, ce qui amplifie encore notre satisfaction, l'occasion d'échanges conviviaux et stimulants. Ce sont près de 200 participants en provenance d'une large diversité de pays et régions qui étaient réunis du 23 au 25 mai dernier à Louvain-la-Neuve, et près de 100 communications qui ont porté sur le questionnement de nos résultats de recherche en didactique du français, les interrogeant tantôt du point de vue des acteurs ou de leur nature, tantôt du point de vue du processus qui permet de les produire et de les diffuser, de leur pertinence et des enjeux dont ils sont porteurs. Merci à toi, Jean-Louis, maître d'œuvre infatigable, pour l'énergie et la générosité mises en œuvre à cette occasion et à toi, Marie-Christine, pour le cap et l'impulsion qui ont caractérisé ton mandat de vice-présidente.

Poursuivant sur cette lancée, la section belge de l'AIRDF a soutenu la journée d'étude organisée à l'Université Saint-Louis – Bruxelles le 9 septembre dernier par Caroline Scheepers. L'oral à l'université a longtemps constitué un point aveugle de la recherche francophone, qui s'est focalisée sur l'écrit. Or s'affilier à l'université passe certainement par une acculturation à l'écrit, mais tout autant à l'oral, sur le plan de la réception et de la production. Former à l'oral, former par l'oral, donc l'oral comme outil ou comme objectif d'enseignement-apprentissage à part entière : ce sont bien les deux facettes de l'oral qui ont été envisagées lors de cette journée scientifique qui a réuni des enseignants-chercheurs belges, français, suisses, québécois ou marocains, œuvrant à l'université et à la haute école. Leurs contributions ont pris en charge diverses problématiques : comment s'articulent et se distinguent écrit et oral dans l'enseignement supérieur ? Quels genres discursifs oraux y circulent ? Comment qualifier les pratiques et les représentations, tant des étudiants que des enseignants ? Comment étayer et évaluer leurs pratiques langagières orales ? Comment l'oral se décline-t-il à l'université, pour les primo-étudiants jusqu'aux doctorants, pour les enseignants officiant au début ou au terme du cursus ? Les actes de cette journée paraîtront à l'automne 2023 dans la

collection «Pédagogies en développement» de De Boeck. Cet ouvrage constituera donc un diptyque avec «Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur» (C. Scheepers, dir.), paru chez De Boeck au printemps 2021.

À l'avenir, notre section souhaite contribuer à faire connaître davantage le réseau et les travaux des chercheurs de l'AIRDF, à susciter l'adhésion de nouveaux membres et à renforcer les échanges et les collaborations entre les chercheurs. La diffusion d'informations, notamment grâce à *La Lettre de l'AIRDF*, mais également grâce à des communications ou publications ciblées, fait ainsi partie de nos priorités pour ce mandat 2022-2025. Nous souhaitons également organiser diverses manifestations scientifiques. Une nouvelle journée d'étude se dessine à l'horizon de l'automne 2023... Nous ne manquerons pas d'en tenir informés les membres de l'AIRDF, toutes sections confondues, et nous réjouissons d'ores et déjà des collaborations et échanges fructueux que cette journée suscitera.

Séverine De Croix, Carole Glorieux,  
Caroline Scheepers et David Vrydaghs, membres  
belges du conseil d'administration de l'AIRDF

## QUELQUES MOTS DE LA SECTION QUÉBÉCOISE

Nous espérons que vous avez passé une belle année 2022 et nous vous souhaitons le meilleur pour 2023. L'ancien, un nouveau conseil d'administration de l'AIRDF (section Québec) a été élu à l'issue du 15<sup>e</sup> colloque qui s'est déroulé à Louvain-la-Neuve. Les membres suivants représentent maintenant la section Québec (par ordre alphabétique) : Rosianne Arseneau (trésorerie), Florent Biao (vice-présidence), Marie-Hélène Giguère (communications) et Amélie Lemieux (présidence). Nous souhaitons saluer et remercier les membres du CA sortant, c'est-à-dire Isabelle Gauvin (trésorerie), Marion Sauvage (vice-présidence), Kathleen Sénéchal (communications) et Ophélie Tremblay (présidence).

Notre mission et notre mandat visent, à l'heure actuelle, le recrutement de nouveaux membres au Québec, l'inclusion de membres potentiels hors-Québec qui travaillent dans notre domaine, l'organisation de journées d'études et de colloques annuels autour de thèmes émergents, et une présence plus accrue sur les réseaux sociaux. De plus, nous faisons en sorte de faire parvenir bimensuellement les informations et renseignements qui nous sont relayés

de la part de nos membres. Nous espérons que ce lien fort entre le CA et les membres continue dans les années à venir. À ce sujet, nous avons recueilli, en automne 2022, des suggestions grâce à un sondage visant à répertorier les intérêts scientifiques des membres pour le prochain colloque de l'ACFAS que nous co-organisons et auquel tous les membres sont invités. Ce sondage nous a permis d'identifier des thématiques qui orientent nos discussions cette année, pour le bénéfice des membres. Ainsi, le mercredi 10 mai 2023, à l'Université de Montréal, se déroulera le colloque de l'ACFAS organisé par l'AirDF section Québec et intitulé : « Problématiques actuelles de la recherche en didactique du français » (71873). L'appel sera lancé en janvier 2023 et nous vous invitons à soumettre une proposition de communication.

Notre équipe dynamique et interuniversitaire est dédiée à répondre aux besoins des membres non seulement au Québec mais aussi à l'international. Nous avons hâte de forger de nouvelles collaborations avec vous, et nous vous souhaitons une belle année 2023.

Amélie Lemieux (Université de Montréal),  
Florent Biao (UQAC), Marie-Hélène Giguère (UQAM)  
et Rosianne Arseneau (UQAM), membres québécois  
du conseil d'administration de l'AirDF

## CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AirDF

Louvain-la-Neuve,  
25 mai 2022

**Présent-e-s :** Rosianne Arseneau, Morgane Beaumanoir-Secq, Mohammed Bouchekourte, Vincent Capt, Séverine De Croix, Nathalie Denizot, Anass El Gousairi, Marie-Hélène Giguère, Carole Glorieux, Bernadette Kervyn, Amélie Lemieux, Solveig Lepoire-Duc, Véronique Marmy, Anne Sardier, Caroline Scheepers, Rachid Souidi, David Vrydaghs.

**Excusé-e-s :** Florent Biao, Virginie Conti, Abdelouahed Mabrouh, Florence Mauroux, Solenn Petrucci, Mina Sadiqui, Kathy Similowski.

### 1. Résultats de l'élection du Bureau

Le nouveau CA de l'AirDF élu par le congrès de l'association le 24 mai 2022 a procédé à l'élection de son bureau.

**Présidente :** Nathalie Denizot (France)

**Vice-président-e-s :**

Séverine De Croix (Belgique)

Amélie Lemieux (Canada/Québec)

Bernadette Kervyn (France)

Anass El Gousairi (Maroc)

Véronique Marmy (Suisse)

**Trésorier international :** David Vrydaghs (Belgique)

**Secrétaire internationale :** Caroline Scheepers (Belgique)

## 2. Organisation du CA

Cette première réunion du CA se veut plus organisationnelle et vise à se mettre d'accord sur un mode de travail commun, autour de quelques lignes de force pour le mandat à venir :

- l'AirDF reste bien une association internationale, mais constituée pour des raisons pratiques en sections (voire en associations) nationales qui doivent être pilotées par les membres élus du CA ;
- l'AirDF reste un beau projet scientifique et militant : faire partie du CA demande un certain engagement ;
- les réunions du CA, au nombre de deux ans par an, seront préparées en amont par des réunions ou des échanges impliquant le Bureau et par différents groupes de travail amenés à proposer et à mettre en débat différentes propositions ;
- les CA aborderont des points organisationnels et favoriseront les échanges d'ordre scientifique ;
- après deux ans de pandémie, les CA se tiendront à nouveau en présentiel et dureront une journée, nos collègues québécois (et le cas échéant marocains) nous rejoignant en visioconférence durant l'après-midi.

## 3. Site web de l'AirDF

Le CA remercie à nouveau très chaleureusement Jean-Pierre Sautot pour l'important et précieux travail qu'il a mené à bien. Un groupe de travail consacré à la refonte du site est piloté par Vincent Capt et il inclut également Rosianne Arseneau, Morgane Beaumanoir-Secq et Nathalie Denizot.

## 4. La Lettre de l'AirDF

Le CA souligne les nombreux changements positifs apportés à *La Lettre* par le trio de rédacteurs en

chef: Séverine De Croix, Patrice Gourdet et Ophélie Tremblay. Ces deux derniers ont quitté le CA et vont donc passer le relai à d'autres collègues: ils sont remerciés vivement par le CA pour leur contribution. Séverine De Croix, Anass El Gousairi, Marie-Hélène Giguère et Anne Sardier vont former un groupe de travail chargé d'étudier la possibilité de rendre *La Lettre* plus scientifique.

## 5. La collection de l'AIRDF

La collection doit elle aussi être repensée, surtout si évoluent en parallèle le site et *La Lettre*. Un groupe de travail est constitué pour réfléchir au devenir de la collection: il réunit Solveig Lepoivre-Duc, Véronique Marmy, Rachid Souidi et David Vrydaghs.

Le volume coordonné par Bernadette Kervyn, Marlène Lebrun, Véronique Marmy et Caroline Scheepers va paraître tout prochainement: il est aux mains de l'imprimeur depuis février 2022 (il correspond aux adhésions 2021). Quant au volume consacré aux écrits intermédiaires partagés (adhésions 2022), il sera finalisé fin 2022.

## 6. L'ouverture de l'AIRDF

Le CA salue le travail important mené depuis dix ans par les deux présidents successifs, Bertrand Daunay, puis Christophe Ronveaux, pour ouvrir l'AIRDF à d'autres pays que les pays fondateurs, ce qui est maintenant chose faite avec la section marocaine. Des contacts ont été noués avec la Tunisie depuis deux ans: ils n'ont pas pu encore aboutir, mais les discussions seront poursuivies. Pour l'heure, les collègues tunisiens qui ont adhéré à l'association sont membres de la section internationale. Le CA envisage de formaliser un cadre au niveau du règlement intérieur pour les nouvelles sections et de soutenir la future section tunisienne dans ses démarches.

## 7. Le prochain CA

Le prochain CA aura lieu fin novembre, début décembre, à l'Université Saint-Louis – Bruxelles. Caroline Scheepers est chargée de trouver une solution informatique pour pouvoir archiver et partager nos documents de travail.

Pour le CA, Caroline Scheepers,  
secrétaire internationale

# CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AIRDF

Bruxelles,  
28 novembre 2022

**AIRDF** (Association internationale pour la Recherche en Didactique du français)

**Présent.es à Bruxelles:** Morgane Beaumanoir-Secq, Mohammed Bouchekourte, Vincent Capt, Séverine De Croix, Nathalie Denizot, Anass El Gousairi, Bernadette Kervyn, Solveig Lepoivre-Duc, Véronique Marmy, Florence Mauroux, Solenn Petrucci, Anne Sardier, Caroline Scheepers, Kathy Similowski, Rachid Souidi et David Vrydaghs.

**Présentes en visio:** Marie-Hélène Giguère et Amélie Lemieux

**Excusé.es:** Rosianne Arseneau, Florent Biao, Virginie Conti, Carole Glorieux, Abdelouahed Mabrouh et Mina Sadiqui.

## 1. Approbation de l'OJ et fonctionnement du CA

L'OJ est approuvé à l'unanimité.

## 2. Le 15<sup>e</sup> colloque de 2022

Tout le monde s'accorde sur le fait que le colloque qui s'est tenu à Louvain-la-Neuve fut un réel succès, tant sur le plan du nombre d'inscrit.es et de participant.es, que par la qualité des interventions ou des discussions.

Plusieurs publications sont en cours. Le prochain numéro de *La Lettre de l'AIRDF* (n° 71) fera écho au colloque en publiant son texte de cadrage, les échos des grands témoins, tout comme les traces des tables rondes et les textes de synthèse des symposiums. Par ailleurs, a été sélectionnée une petite quinzaine de communications qui auront paru significatives de la diversité et de la qualité des recherches sur la question des résultats. Les critères de choix furent notamment un équilibre entre les différents pays représentés et les différents axes du colloque. Le premier de ces textes sera bien entendu la conférence inaugurale de Roland Goigoux. Le livre devrait paraître l'an prochain dans la collection «Recherches en didactique et en formation des enseignants» aux Presses universitaires de Louvain.

### 3. La collection

Un groupe de travail a été constitué. En font partie Solveig Lepoire-Duc, Véronique Marmy, Rachid Souidi et David Vrydaghs, qui sont également mandatés par le CA pour produire des documents de clarification quant à l'esprit de la collection : un document adressé aux coordinateur.trices, aux auteur.es et aux expert.es

Différentes décisions sont actées par le CA. Pour chaque volume, une petite équipe d'expert.es sera constituée. Le principe du double aveugle est conservé au départ, puis l'anonymat sera levé pour l'accompagnement des réécritures éventuelles. Pour décharger David Vrydaghs, qui jusqu'ici prenait en charge une partie du processus de correction et de composition, L'AIRDF fera appel à un prestataire extérieur.

Le CA fait par ailleurs le point sur les volumes en cours ou à venir. Le manuscrit du volume 14, correspondant aux adhésions de 2021, a été communiqué aux Presses universitaires de Namur en février 2022. Intitulé *Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français*, il a été coordonné par Bernadette Kervyn, Marlène Lebrun, Véronique Marmy et Caroline Scheepers. L'ouvrage est hélas très en retard, mais la sortie du livre est imminente et devrait avoir lieu début 2023. Quant au volume 15 (adhésions 2022), *Les écrits intermédiaires partagés*, coordonné par Séverine De Croix, Éric Falardeau, Dominique Ledur et Christophe Ronveaux, il est quasiment achevé et le manuscrit sera communiqué aux PUN en janvier 2023. Le volume 16 (adhésions 2023) sera consacré à l'analyse et à la conception des outils didactiques. Il sera coordonné par Mohamed Bouchekourte, Nathalie Denizot et Solenn Petrucci. La lecture et l'écriture en contexte multimodal feront l'objet du volume n° 17 (adhésions 2024), lequel sera coordonné par Vincent Capt, Amélie Lemieux, Solveig Lepoire-Duc, Kathy Similowski et peut-être Anass El Gousairi. L'ouvrage devrait paraître aux alentours du mois de juin 2025, avant le colloque de Fribourg.

### 4. La trésorerie

David Vrydaghs, le trésorier, présente le bilan. La santé financière de l'association est bonne, et lui permet de financer les projets en cours de refonte du site et de professionnalisation de la composition de la collection.

### 5. La Lettre de l'AIRDF

Un point est fait sur la rubrique « compte rendu » du prochain numéro. Plusieurs textes sont d'ores et déjà planifiés, mais d'autres peuvent être ajoutés. Le CA rappelle aux adhérents que les propositions de comptes rendus sont toujours bienvenues (ouvrages, thèses, HDR) : il suffit de contacter l'un des membres de l'équipe éditoriale de la *Lettre* pour faire une proposition.

Le dossier du numéro 73 a pour thème : « La didactique du français langue de scolarisation, notamment du point de vue de notre association qui s'ouvre à des nouvelles sections... » Il est coordonné par Anass El Gousairi, Bernadette Kevyn et David Vrydaghs. Attendu pour la fin de l'été 2023, le prochain dossier (*Lettre* n° 72) s'intitulera *Écrire pour parler, parler pour écrire*. Le dossier sera coordonné par Anass El Gousairi, Florence Mauroux, Caroline Scheepers et Kathy Simolowski.

L'avenir de *La Lettre* (dont les archives sont disponibles sur Persée, y compris les archives récentes) a fait l'objet de réflexions portées par un groupe de travail constitué par Séverine De Croix, Anass El Gousairi, Marie-Hélène Giguère et Anne Sardier. Le groupe était chargé d'explorer la possibilité de transformer *La Lettre* en une revue scientifique, alors qu'elle a toujours été une revue associative. Le CA décide de conserver pour l'instant le caractère hybride de la revue, laquelle abrite notamment le compte rendu du CA, tout en s'attachant à renforcer l'attractivité qu'il y a à publier dans *La Lettre*.

### 6. Le site web de l'association

Un groupe de travail, dont les membres sont Rosianne Arseneau, Morgane Beaumanoir-Secq, Vincent Capt et Nathalie Denizot, a été mandaté pour réfléchir au devenir du site. Précédemment, Jean-Pierre Sautot était à la fois webmaster et webdesigner. Vincent Capt pourrait être webmaster et l'idée est d'externaliser la fonction de webdesigner. Deux devis ont été étudiés et le nouveau site doit être lancé très prochainement.

### 7. Le prochain CA

Le prochain CA aura lieu à Lyon, fin mai ou début juin.

Pour le CA, Caroline Scheepers,  
secrétaire internationale



# LES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : NOS RÉSULTATS EN QUESTION(S)

Échos du 15<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF – Louvain-la-Neuve, 23-25 mai 2022

Depuis qu'ils se sont constitués en association, les chercheurs en didactique du français n'ont cessé de s'interroger sur la spécificité et la finalité des recherches au sein de leur discipline. 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 colloque qui nous a réunis à Louvain-la-Neuve en 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, pour se constituer en tant que telle, une discipline de recherche ne peut se constituer 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, les frontières entre ces domaines étant ainsi rendues poreuses.

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

1. Une première direction concerne **les acteurs** qui sont légitimés 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**, lesquels sont fortement dépendants de la nature des recherches qui les ont vu naître, dont la diversité est elle aussi porteuse de résultats de natures

bien différentes. À cet égard, les typologies aujourd'hui en vigueur (cf. notamment Sprenger-Charolles, Lazure, Gagné & Ropé, 1987 ; Dufays, 2001 ; Perrin-Glorian & 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* qui résultent des recherches descriptives ou herméneutiques, les *conceptualisations* ou les modélisations qui résultent des recherches théoriques, les *propositions d'intervention* qui résultent des recherches action et les *ingénieries* qui résultent des 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 trans-individuels 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 & 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 « Grafélect » et « Grafélitt » [Schneuwly & Dolz, 2009 ; Ronveaux & Schneuwly, 2019], au projet « Talc » [Louichon, 2020], au projet « Gary » [Brunel, Dufays et al., 2018]).

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 & 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 catégorises 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<sup>e</sup> 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 questions.

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. Un ouvrage qui rassemble un échantillon d'une quinzaine d'interventions présentées en ateliers (hors symposiums) est en préparation et devrait voir le jour en 2023. C'est un premier écho de ces travaux que propose ce numéro de *La lettre* à travers les textes de cadrage des différents symposiums et les textes proposés par nos collègues qui ont accepté d'endosser le rôle de grands témoins.

Les membres du comité de pilotage du colloque  
Jean-Louis Dufays (coordinateur)  
avec la collaboration de Séverine De Croix,  
Marie-Christine Pollet, Caroline Scheepers et David Vrydaghs

## Références bibliographiques

- Brunel, M., Dufays, J.-L., Capt, V., Florey, S. & 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 ? In N. Rouvière N. (Ed.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* (pp. 279-302). Berlin : Peter Lang.
- Daunay, B., Reuter, Y. & Schnewly, B. (Ed.) (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : 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*. Lyon : 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. & Roditi, É. (Ed.) (2007). *Questions de temporalité: Méthodes de recherches en didactique (2)*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Louichon, B. (dir.) (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Bruxelles: Peter Lang.
- Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J.-M. (Ed.) (2006, 2<sup>e</sup> éd. 2010). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles: De Boeck.
- Perrin-Glorian M.-J. & Reuter, Y. (Ed.) (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve-d'Ascq: 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. & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (Ed.) (2019). *Lire des textes réputés littéraires: disciplinatio et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Bruxelles: Peter Lang.
- Schneuwly, B. & 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*. Rennes: PUR.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanco C. (2019). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.
- Sprenger-Charolles, L., Lazure, R., Gagné, G., Fopé, Fr. (1987). Propositions pour une typologie de recherches. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 11, 23. [en ligne: [pfe.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP011-5.pdf](http://pfe.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP011-5.pdf)].
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Québec: MultiMondes.

## **CULTURE SCOLAIRE ET SÉDIMENTATION: DES CONCEPTS RÉSULTATS ET OUTILS DE RECHERCHES HISTORICO-DIDACTIQUES. L'EXEMPLE DE L'ENTRÉE DE TEXTES LITTÉRAIRES DANS LES DISCIPLINES SCOLAIRES « FRANÇAIS », « ALLEMAND », « ITALIEN »**

Symposium coordonné par  
Bernard Schneuwly (Université de Genève, GRAFE),  
Nathalie Denizot (Sorbonne Université, Inspé de Paris – CELLF, UMR 8599),  
Giorgia Masoni (Haute école pédagogique Vaud, Équipe Histoire de  
l'enseignement de la littérature),  
Thomas Lindauer (Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz)  
et Bernard Schneuwly (Université de Genève, Groupe de recherche  
« Transformation schulischen Wissens – 1830-1990 »)

Qu'est-ce qu'un résultat dans la recherche historico-didactique (Bishop, 2013)? Par ce terme, nous faisons ici référence à des recherches qui retracent, sur la base d'amples archives, l'histoire de l'enseignement dans une discipline scolaire donnée, en l'occurrence, dans le présent séminaire, la langue maternelle (dans l'histoire), « Français », « Italiano », « Deutsch ». Les participants au symposium ont tenté

d'illustrer et de défendre la thèse qu'outre des connaissances multiples sur l'histoire de l'enseignement, ses outils, ses concepts, ses finalités, cette recherche produit, stabilise, précise des concepts fondateurs de la didactique. Pour ce faire, nous discutons deux concepts que ces recherches ont produits ou profondément modifiés : celui de culture scolaire (Denizot, 2021) et celui de sédimentation (Ronveaux & Schneuwly, 2018).

## Exercices de littérature et culture scolaire

La communication de Nathalie Denizot cherche à suivre les processus de sédimentation dans les exercices accompagnant un même texte littéraire, la description de la pension Vauquer dans le *Père Goriot*, à travers un corpus d'une centaine de manuels dépouillés (entre 1880 et 2019). Elle montre tout d'abord que les titres et les notices accompagnant ces extraits dans les années 1920-1960, qui fonctionnent comme des exercices implicites demandant à l'élève de retrouver la lecture de l'enseignant, portent trace de discours anciens assez critiques sur le style de Balzac, et laissent voir la construction de la « réputation littéraire » (Ronveaux & Schneuwly, 2018) de cette description. Elle s'intéresse ensuite aux exercices accompagnant l'extrait dans les nouveaux manuels dits de « méthode » qui apparaissent dans les années 1980-1990. Ces exercices peuvent être décrits, en reformulant Adam et Petitjean (1989), comme des exercices « convergents », à savoir des activités ponctuelles, centrées sur de micro-objectifs – en opposition aux exercices complexes et « divergents » que sont par exemple la dissertation ou le commentaire, qui visent simultanément différents objectifs disciplinaires et qui sont eux-mêmes susceptibles de générer des exercices convergents (Denizot, 2015). Les exercices « convergents » invitent par exemple les élèves à repérer dans la description de la pension Vauquer certains éléments de la communication, à identifier et à repérer le point de vue, à travailler sur les champs lexicaux, les champs sémantiques, la connotation, etc. Or, s'ils se veulent en rupture avec les consignes et les questionnaires des manuels des décennies précédentes, ils sont aussi des exercices sédimentés, en tant qu'ils empruntent des textes et des questions aux manuels des époques précédentes, mais aussi en tant qu'ils empruntent aux exercices de langue, qui existent depuis longtemps (voir Hébrard, 1982), la logique leçon/exercice d'application.

C'est donc une culture scolaire sédimentée que cette analyse donne à voir : on invente sans cesse de nouveaux exercices liés aux finalités de la discipline, mais ces exercices superposent des modèles de mise au travail sur les textes. Ainsi, quand on invente l'explication de texte à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, on transforme les notices en questionnaires ; quand on instaure la « lecture méthodique » dans les années 1980, on invente des exercices convergents en littérature sur le modèle des exercices de langue, mais sans abandonner les questionnaires, et en reprenant une partie des questions. Enfin, décrire la « culture scolaire » comme produit de la « scolarisation » (Denizot, 2021) et de la « sédimentation » permet d'échapper à la fois aux discours nostalgiques qui cherchent à discréditer l'école et la culture scolaire, et aux discours d'admiration pour des exercices qui se veulent parfois « innovants » mais qui sont marqués en réalité par la tradition et par la sédimentation.

## Premières rencontres avec des textes réputés littéraires dans la discipline « Deutsch » : une culture scolaire rapidement sédimentée. Analyse de textes littéraires réputés littéraires dans des livres de lecture en Suisse allemande (1870-1930)

L'intervention de Bernard Schneuwly et Thomas Lindauer vise à montrer changement et continuité – cœur du concept de sédimentation – à travers une analyse de six manuels de lecture pour des élèves de 12 à 14 ans dans trois cantons suisses contrastés : Schwytz, rural catholique, Zurich, plutôt urbain, protestant, Argovie, mixte des deux points de vue. Deux périodes historiques ont été pris en considération : deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle, moment de la consolidation de la discipline scolaire « Deutsch » ; année 1930 avec une influence non négligeable de la « Reformpädagogik » (une forme d'éducation nouvelle) et le début d'un repli national face au fascisme allemand. Hypertexte (Maingueneau, 2002 ; Schneuwly, 2015), permettant « la mise en scène de paroles très variées », le livre de lecture, produit par chaque canton est donc proche des réalités locales et propose une forme de culture scolaire (Denizot,

2021) adaptée au contexte social; il est obligatoire pour tous les enseignants et élèves. Deux analyses sont menées: l'une, quantitative, portant sur les auteurs des textes choisis; l'autre sur la structure des livres. La comparaison croisée cantons et périodes permet de mettre en évidence trois cultures scolaires sédimentées évoluant selon des logiques différentes. Pour l'Argovie, on constate le passage d'un livre comprenant des textes d'auteurs «radicaux» au sens politique, plutôt progressistes, à côté d'auteurs plus conservateurs à une orientation vers la glorification de la patrie et des contenus plus moralistes; il s'agit d'un canton au cœur de la réforme des instances politiques suisses au 19<sup>e</sup> siècle allant dans le sens plus conservateur à l'abri national. Pour Schwytz, il y a peu de changements: maintien d'une orientation très religieuse avec fortes valeurs conservatrices et patriotiques; le canton incarne la réaction catholique lors de la guerre civile du Sonderbund, position qu'il continue à avoir. Pour Zurich finalement, on observe une première approche orientée vers les savoirs et quelques auteurs «réputés» vers une hybridité de nature idéalisée d'une part, déjà présente auparavant et de modernité industrielle et pédagogique d'autre part; il s'agit d'un canton hautement industriel avec, dès le début du siècle, une forte influence des «Reformpädagogen» et une immigration intellectuelle importante. Notons quelques traits communs entre les six livres: la «grande littérature» est peu présente, les auteurs étant pour la plupart de petits auteurs peu connus, souvent locaux, ce qui pose autrement la question de la «réputation littéraire» (Védrières, sous presse) que dans les pays francophones; la part des poésies est très élevée: presque la moitié des textes, ce qu'on peut prendre comme indice d'une fonction particulière des livres de lecture visant avant tout un effet sur l'émotion. Comme le dit un pédagogue connu dans la *Schweizerische Lehrerzeitung*, revue des enseignants suisses: «Da Literatur Kunst ist, Kunst auf den ganzen Menschen wirkt, namentlich der Intellekt sein Primat verliert, muss Lesen im Deutschunterricht besonders bedeuten: *gemütvolles, erlebendes Lesen.*» [Puisque la littérature est art, que l'art agit sur l'être humain comme un tout et que l'intellect perd sa place prépondérante, la lecture dans l'enseignement de l'allemand doit avant tout signifier: *lecture sensible/émotive, visant l'expérience vécue.*] Cette culture scolaire persiste jusque dans les années 90, preuve s'il en fallait des phénomènes de sédimentation, contrastant d'ailleurs de manière significative avec la culture scolaire francophone (Schneuwly, 2016).

## Helvétique et italien: une culture scolaire pour appartenir en se distinguant. Analyse de textes réputés littéraires dans des livres de lecture du canton suisse italophone (1830-1930)

La communication de Giorgia Masoni vise à mettre en évidence le rôle joué par la littérature et son enseignement au sein du processus de construction identitaire du Canton du Tessin<sup>1</sup>. Afin de répondre à cette problématique, le cas d'étude proposé porte sur l'évolution de l'enseignement de la littérature dans les écoles primaires supérieures et dans les *scuole maggiori* (secondaire 1) au canton du Tessin. Le corpus de sources étudiées est composé par les cinq livres de lecture prescrits pour ces écoles entre les années 1865 et 1920. L'étude de l'évolution de ces livres de lecture et de leurs contenus est proposée afin de souligner les choix effectués ainsi que la place occupée par les textes réputés littéraires. Cette analyse vise également à mieux saisir quel type de texte est proposé (auteur-e-s, genre, provenance, etc.) et quelles finalités leur sont attribuées dans le temps. Afin de dégager les spécificités de chaque livre, nous avons procédé à la mise en évidence systématique des éléments suivants: la proportion entre les textes en prose et en poésie ainsi que l'origine des extraits en lien avec la nationalité de l'auteur-e, les auteur-e-s suisse-sse-s, tessinois-es et italien-ne-s qui ont été sélectionné-e-s ainsi que leur récurrence dans les différents livres de lecture étudiés, ceci pour déceler des phénomènes de sédimentation. L'analyse de la présence des origines nationales des auteur-e-s a été dictée par la volonté de relever les possibles tensions entre les différentes échelles qui caractérisent le processus de construction identitaire au Tessin lors de la parenthèse étudiée (1830-1930).

L'étude comparée de ces livres de lecture et de leurs 933 extraits a permis de donner quelques pistes de compréhension sur le rôle joué par l'enseignement de la littérature dans le processus de construction identitaire au Tessin. La dynamique de construction identitaire mise en évidence à travers une analyse

<sup>1</sup> Cette communication du projet subventionné par le Fond National Suisse de recherche « Histoire de l'enseignement de la littérature en «Français» et «Italien» Suisse romande et Tessin, mi-XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles » (FNS : 100019\_197600/1) co-dirigé par Anne Monnier (Université de Genève) et Sylviane Tinembart (HEP Vaud).

contextuelle politique est sociale se retrouve également les contenus proposés dans les livres de lecture étudiés. À ce propos, nous pouvons constater que les choix effectués par les auteurs de ces ouvrages mettent en évidence la tension entre les dimensions helvétique et italienne qui caractérisent le processus de construction identitaire du canton italoophone. Une place toujours plus importante est en effet accordée aux auteur-e-s et aux extraits tessinois. De plus, les auteur-e-s mis en avant sont soit des figures engagées au niveau public pour la défense de l'italianité, soit des références artistiques qui légitiment l'existence d'une spécificité suisse italienne dans le champ de la littérature. Emblématique de cette dynamique est la figure du poète tessinois Francesco Chiesa (1871-1973), qui est à la fois promoteur et symbole de cette quête identitaire pendant toute la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle (Masoni, 2012 ; Martinetti, 2018).

Dans le cas du canton du Tessin, les finalités attribuées aux livres de lecture, et notamment à l'enseignement des textes réputés littéraires, semblent donc dépasser les objectifs de formation pédagogique pour assumer un rôle fondamental dans la transmission de représentations identitaires permettant à cette minorité culturelle et linguistique de légitimer son italianité autant que son helvétisme. L'analyse des livres de lecture met en évidence une dimension essentielle de la culture scolaire, au service d'objectifs politiques et sociaux plus large, témoignant à la fois d'une certaine indépendance du scolaire et d'une interdépendance entre école et contexte sociétal.

## Références bibliographiques

- Adam J.-M. & Petitjean A. (1989). *Le texte descriptif*. Paris : Nathan.
- Bishop, M.-F. (2013), *Statuts et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français* (Mémoire d'habilitation). Université de Lille 3.
- Denizot N. (2015). L'exercice dans l'enseignement de la littérature. In C. Masseron, J.-M. Privat & Y Reuter (Ed.), *Littérature, linguistique et didactique du français* (pp. 107-115). Villeneuve-d'Ascq : Presses du Septentrion.
- Denizot, N. (2021). *La culture scolaire : perspectives didactiques*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Hébrard J. (1982). L'exercice de français est-il né en 1823 ? *Études de linguistique appliquée*, 48, 9-31.
- Honegger, F. (1935). Das Lesebuch im Unterricht. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 205-210.
- Maingueneau, D (2004). Typologie des genres de discours [réécriture d'un passage du livre *Le discours littéraire* (pp. 180-187), Paris : Armand Colin]. <http://dominique.mangueneau.pagesperso-orange.fr/texte02.html>
- Marcacci, M. (2009). L'invenzione dell'identità. Riflessioni e piste di ricerca sul tema dell' « identità ticinese ». In O. Mazzoleni & R. Ratti, *Identità nella globalità. Le sfide della Svizzera italiana* (pp. 43-60). Bellinzona : Casagrande.
- Martinetti, O. (2018). *Sul ciglio del fossato. Fratture e ricomposizioni alla vigilia della grande guerra*. Dadò.
- Masoni, G. (2019). *Rapsodia del sapere scolastico : storia del manuale e dei suoi attori nel Canton Ticino (1830-1914)*. Thèse de doctorat, Université de Lausanne.
- Masoni, G. (2012). *Svizzera italiana. Uso e abuso di un concetto*. Travail de Master, Université de Lausanne.
- Ronveaux C. & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinatio et sédimentation : Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Berne : Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2015). Le livre de lecture : Un hypergenre ? 120 ans de livres de lecture en suisse romande. *Recherches Et Applications*, 58, 27-36.

Schneuwly, B. (2016). Forme-t-on au même rapport à la langue des deux côtés de la Sarine? Premières explorations dans les livres de lecture durant un siècle. *forumlecture.ch*, 2. <https://www.forumlecture.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2016>

Tinembart, S., Masoni, G. (2019). Manuels scolaires et création des nations modernes : une question de transferts cultures. *Traverses*, 1, 71-80.

Védrines, B. (sous presse). *Sujet didactique et réputation littéraire. Être sujet dans un système didactique*. Berne: Peter Lang.

## LES ÉTUDES MIXTES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : COMMENT LA COMBINAISON DES RÉSULTATS QUANTITATIFS ET QUALITATIFS ÉCLAIRE-T-ELLE NOS OBJETS DE RECHERCHE ?

Symposium coordonné par Érick Falardeau (U. Laval)  
et Séverine De Croix (UCLouvain et Haute École Vinci, Louvain-la-Neuve)

De plus en plus fréquents en sciences humaines et sociales, les devis de recherche mixtes permettent aux chercheurs d'articuler méthodes quantitatives et qualitatives afin de jeter un éclairage pluriel sur les phénomènes étudiés. La typologie des recherches à méthodologies mixtes établie par Creswell et Plano Clark (2017) identifie trois grands types de recherches mixtes : le design convergent, qui compare des données quantitatives et qualitatives portant sur le même thème ; le design séquentiel explicatif, dans lequel les données qualitatives viennent éclairer les données quantitatives pour apporter des explications sur des écarts obtenus ; et le design séquentiel exploratoire, où la phase quantitative est construite à partir de données qualitatives.

Dans le domaine de la didactique du français, plusieurs études récentes ont fait usage de méthodologies mixtes. Pensons, par exemple, à la recherche française intitulée « Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages des élèves de cours préparatoire ». Dans cette étude mixte, Roland Goigoux (2016) a cherché à identifier les caractéristiques des pratiques d'enseignement les plus efficaces sur les apprentissages des élèves ; avec son équipe, il a mis en œuvre des méthodes rigoureuses d'observation des pratiques ordinaires de 131 enseignants de 1<sup>re</sup> année primaire, a analysé les effets grâce à des modèles multiniveaux, puis a repris les résultats issus de l'approche quantitative pour tenter de mieux comprendre et décrire les « pratiques efficaces » (par exemple, au sein des classes où la progression des élèves était particulièrement significative). La recherche menée en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique), « Lire pour apprendre », a quant à elle mis en œuvre un devis expérimental en milieu naturel pour mesurer les effets de l'introduction d'un programme multidimensionnel d'enseignement des stratégies de lecture et d'écriture des textes informatifs au début de l'enseignement secondaire (Dellisse et al., 2020). Les chercheurs ont proposé ensuite diverses analyses qualitatives de l'appropriation de l'outil didactique par les enseignants (De Croix et al., 2017 ; Penneman & al., 2016). Ces études d'envergure ont adopté un regard pluriel sur des objets d'enseignement et d'apprentissage complexes afin de dresser à la fois un portrait d'ensemble, statistiquement représentatif, et une analyse fine des logiques à l'œuvre dans les pratiques enseignantes et dans les activités d'apprentissage des élèves.

Dans ce symposium consacré aux études mixtes en didactique du français qui a réuni des équipes de recherche québécoises, belges, françaises et suisses, nous avons placé la focale sur les approches méthodologiques en les (ré)interrogeant à partir des résultats obtenus : il s'est agi de proposer des analyses croisées à partir des processus de construction des résultats afin de voir dans quelle mesure la multiplication des outils, dans des registres souvent très variés, est susceptible d'enrichir notre compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage du français. La question de la pertinence et des finalités a également été soulevée, dans la mesure où les résultats quantitatifs, plus susceptibles de permettre



une certaine généralisation, s'articulent aux résultats qualitatifs, qui ouvrent à une vision plus compréhensive, centrée sur les logiques internes des sujets étudiés. Dans l'esprit des recherches mixtes, ces deux finalités en apparence contradictoires renforcent plutôt les possibilités de la démarche scientifique qui se voit alors en mesure de mieux expliquer les mécanismes qui se cachent derrière les chiffres issus d'enquêtes menées auprès de larges échantillons.

Les équipes participantes ont exploré comment tous les objets d'études traditionnels de la didactique du français (lecture, écriture, littérature, oral, langue...) gagnent en clarté quand des enquêtes de masse par questionnaires, tests ou productions écrites sont adossées à des entretiens, des observations, des groupes de discussions, des études de cas ou des analyses de discours. Dans chacune des contributions, l'accent a été mis sur le choix d'outils méthodologiques qui sont croisés et sur la complémentarité de méthodes qui, d'ordinaire, relèvent d'épistémologies distinctes – les enquêtes quantitatives à large échelle et les entretiens d'explicitation par exemple. Les équipes participantes ont montré comment les résultats ainsi produits fournissent de nouvelles pistes de compréhension et d'explication des phénomènes étudiés et renforcent la contribution scientifique et sociale des chercheuses et des chercheurs en didactique du français.

L'équipe internationale de Magalie Brunel, Jean-Louis Dufays, Vincent Capt et Valérie Fontanieu a présenté les résultats du projet Gary, ***Quelle relation entre les approches qualitative et quantitative dans le processus et les résultats de la recherche ? L'exemple du projet Gary.*** Cette recherche étudie les compétences de lecture de 1787 élèves et les pratiques de leurs 69 enseignants à trois niveaux scolaires dans quatre pays ; il s'agissait d'étudier la manière dont les compétences des élèves en matière de compréhension, d'interprétation et d'appréciation d'un texte littéraire évoluent entre les niveaux 4, 7 et 10 de la scolarité (élèves de 9 ans, 12 ans et 15 ans). Le traitement statistique des données a également permis d'établir des corrélations entre certaines données « élèves » et « enseignants », relatives notamment aux élèves en difficulté de lecture et aux pratiques enseignantes visant à susciter des démarches appréciatives.

Patrice Gourdet, Jean-Pierre Sautot et Morgane Beaumanoir ont quant à eux présenté les résultats de leur recherche ***L'enseignement-apprentissage de la langue en milieu scolaire. Décrire, comprendre et expliquer les pratiques efficaces pour enseigner la langue.*** Le projet REALang (Recherche sur l'Enseignement Apprentissage de la langue en milieu scolaire) se donne comme finalité la compréhension des réalités de l'enseignement de la langue à l'école. La dimension quantitative s'appuie sur le traitement des progressions d'une cohorte d'élèves évalués sur deux temps de passation durant la même année scolaire. Les rendements des classes sont exprimés en articulant la dimension « élève » et le niveau « classe ». C'est en appui sur ce corpus que les chercheurs ont tenté de cerner l'efficacité des classes.

Marie-France Stordeur et Stéphane Colognesi ont pour leur part abordé l'oral dans leur contribution ***Comprendre ce que vivent et ressentent les élèves lors d'exposés oraux devant la classe : la nécessité d'une approche mixte pour pouvoir intervenir.*** Ils ont étudié la manière dont les élèves du primaire vivent les situations d'exposé oral en classe, et plus précisément leurs émotions. L'analyse se base sur un questionnaire complété par 500 élèves de 10-12 ans. Ils devaient, entre autres, identifier leurs émotions avant, pendant et après leur exposé. Une analyse quantitative par profils latents a permis d'identifier des profils d'élèves. Pour comprendre finement ces profils, les chercheurs ont mené des autoconfrontations (Moussay & Flavier, 2014) auprès de 77 élèves. Connaître ces profils d'élèves permet de réfléchir à des interventions adaptées pour soutenir émotionnellement les élèves dès la préparation de l'exposé.

Christian Dumais, Sylvie Viola, Geneviève Messier et Priscilla Boyer se sont intéressés à la motivation à l'oral des étudiants en enseignement dans leur communication ***Le profil motivationnel d'étudiants québécois en formation initiale à l'enseignement à l'égard de leur compétence à communiquer oralement (CCO) : les apports des méthodes mixtes de recherche.*** Dans une recherche longitudinale explicative de type mixte (Fortin et Gagnon, 2016) menée de 2016 à 2020, l'équipe de recherche a souhaité comprendre comment évolue le profil motivationnel à l'égard de la CCO d'étudiants en formation initiale à l'enseignement dans deux universités québécoises tout au long de leur parcours universitaire (n=434). L'établissement du profil motivationnel et de son évolution sur quatre années s'est fait à partir de données quantitatives obtenues une fois par année de formation par l'intermédiaire d'un questionnaire que l'équipe de recherche a conçu et validé (Boyer *et al.*, 2018). Afin de comprendre

ce qui a pu influencer le profil motivationnel obtenu, des données qualitatives ont aussi été collectées auprès d'étudiants des cohortes visées par la recherche.

Dans le domaine de l'écriture, l'équipe belge de Séverine De Croix, Anouk Dumont, Patricia Schillings, Marine André, Dominique Ledur et Élodie Pénillon a présenté une recherche intitulée *Étudier l'influence de la pratique des ateliers (dirigés) d'écriture au préscolaire et au premier cycle du primaire par la combinaison d'approches quantitatives et qualitatives*. Deux dispositifs didactiques ont été proposés aux 32 enseignant.e.s engagés de façon volontaire dans cette recherche longitudinale : les ateliers d'écriture de Calkins (2016, 2017) et l'atelier dirigé d'écriture de Bucheton et Soulé (2009). Sur la base des données collectées (performances des élèves évaluées par un prétest et un post-test, captations vidéos de deux ateliers intégraux par classe et entretiens avec les enseignants), la recherche ambitionnait tout d'abord de rendre compte de l'évolution des élèves en production d'écrits. Des études plus qualitatives ont été menées à partir des données issues de quelques classes dans le but d'identifier de possibles facteurs d'efficacité en contrôlant le degré d'implémentation du dispositif et de caractériser l'appropriation du dispositif.

Pour sa part, Maurice Niwese a présenté une contribution issue d'un important projet de recherche : *Apports d'une approche mixte et pluridisciplinaire dans l'identification de la compétence scripturale des élèves de 11/12 ans du projet ÉCRICOL*. Il a montré comment le croisement des données qualitatives et quantitatives issues de questionnaires sur le rapport à l'écriture des élèves et des enseignants, de formulaires sociolinguistiques renseignés par les parents ainsi que de l'analyse des textes produits en français et en sciences permettent de mieux comprendre les compétences et les difficultés scripturales de ces élèves.

Érick Falardeau, Stéphanie St-Onge, Marie-Andrée Lord et Jessica Giannetti ont présenté une recherche intitulée *Des entretiens métagraphiques pour éclairer des données statistiques sur les apprentissages et la motivation d'élèves en écriture*. Cette recherche vise à mesurer les effets d'une séquence d'enseignement explicite (EE) de la lettre d'opinion avec des élèves de la 5<sup>e</sup> année primaire. 24 enseignantes (n=503 élèves) sont réparties en trois groupes : 1) témoin sans accompagnement ; 2) expérimental avec EE et écriture individuelle ; 3) expérimental avec EE et rétroaction par les pairs. Ils ont étudié la différence d'écarts de performance et de perception d'efficacité personnelle entre les trois groupes entre les prétests et les post-tests et ont croisé ces résultats quantitatifs avec des témoignages d'élèves obtenus au moyen d'entretiens métagraphiques qui montrent comment les élèves apprennent à autoréguler leur activité d'écriture.

Olivier Dezutter, Sunny Lau Man Chu, Véronique Parent et Christiane Blaser ont plutôt choisi de tracer une trajectoire de recherches mixtes qui s'étend sur plus d'une décennie. Leur contribution intitulée *Diversifier les prises d'information pour mieux comprendre et soutenir le développement de la compétence d'écriture* a ainsi permis de parcourir de nombreux travaux ayant porté sur le développement de la compétence d'écriture dans des contextes variés et à différentes étapes de leur scolarité. Ils ont questionné la plus-value du recours à différents modèles de méthodes mixtes (Tashakkori & Teddlie, 2010) pour éclairer le développement de la compétence étudiée.

Ainsi, les huit présentations de ce symposium consacré aux études mixtes ont montré comment les analyses statistiques et qualitatives permettent, au sein d'un même projet, d'enrichir notre compréhension d'une grande variété d'objets de la didactique du français : didactique de la lecture, de la littérature, de la langue, de l'oral et de l'écriture. Pour chacun de ces cinq sous-champs de la discipline, nous avons vu comment des approches mixtes permettent d'appréhender les problèmes de recherche dans une perspective à la fois plus généralisante et plus compréhensive, et cela même si l'articulation des différentes approches pose aussi d'importants défis. Les recherches d'envergure, aux approches méthodologiques complexes, qui ont été présentées et discutées dans ce symposium sont aussi une invitation à faire dialoguer didactique du français et autres champs de recherche, notamment la psychologie, la mesure et l'évaluation ou encore la linguistique pour citer quelques exemples.

## Références bibliographiques

- Creswell, J.-W., & Plano Clark, V.-L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Californie: Sage Publications.
- De Croix, S., Penneman, J., & Wyns, M. (2017). Entre outil didactique structuré et observation de l'activité des élèves : comment les enseignants du collège planifient-ils les apprentissages relatifs à la lecture des textes informatifs?. dans Brunel, M., Dezutter, O., Dufays, J.-L., É mery-Bruneau, J., Falardeau, É. (Ed.), *La progression dans l'enseignement de la lecture* (pp. 247-271). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dellisse, S., Dumay, X., Galand, B., Dupriez, V., Dufays, J.-L., Coertjens, L., De Croix, S., & Penneman, J. (2020). Does the treatment integrity of a literacy instruction program foster student reading comprehension? A field experiment. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00499-w>
- Goigoux, R. (Ed.) (2016). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages des élèves de cours préparatoire*. Lyon : Institut français de l'éducation. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W.-F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, (11)3, 255-274.
- Moussay, S., & Flavier, É. (2014). L'entretien d'autoconfrontation: la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 96-119.
- Penneman, J., De Croix, S., Dellisse, S., Dufays, J.-L., Dumay, X., Dupriez, V., Galand, B., & Wyns, M. (2016). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil *Lire écrire pour apprendre* par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 197, 79-98.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). putting the human back in "human research methodology": the researcher in mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 4(4), 271-277.

## RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS EN CONTEXTES POST-COLONIAUX

Symposium coordonné par Constance Lavoie (Université de Sherbrooke) et Véronique Fillol (Université de la Nouvelle-Calédonie)

Ce symposium fut l'occasion de partager des résultats de recherches en didactique du français dans des contextes sociolinguistiques et socio-politiques sensibles, mais plus encore d'appréhender le concept même de résultats dans une perspective réflexive et critique. Les contextes d'enseignement-apprentissage du français dans les anciennes colonies françaises sont pluriels et particuliers. Cinq communications ont constitué ce symposium :

- Véronique Fillol et Elatiana Razafi. *De l'injonction des résultats à l'émancipation des acteurs de la recherche. La notion de « résultats » à l'épreuve du terrain calédonien*
- Constance Lavoie et Corina Borri-Anadon. *Postures de chercheuses en didactique du français en contextes autochtones canadiens*
- Sophie Babault. *La recherche en didactique du français en contexte post-colonial : des résultats pour comprendre aux résultats pour convaincre*

- Carole Atem, *Tisser des liens entre langue(s) autochtone(s) et non-autochtone(s) pour décoloniser l'enseignement du français en Polynésie française : la sécurisation culturelle par l'étude comparative des langues en contexte post-colonial, des résultats mesurables ?*
- Bruno Maurer, *Recherches en didactique du français (et des langues africaines) en contexte subsaharien francophone*

## Discussions autour d'expériences de recherche en contextes post-colonial

Au fil des cinq communications, différents contextes ont été présentés : la Nouvelle-Calédonie, le Québec, Madagascar, la Polynésie française et l'Afrique subsaharienne. Au-delà de la diversité des situations sociolinguistiques et politiques de ces territoires, on constate qu'enseigner le/en français en contexte postcolonial implique de faire d'emblée avec une pluralité de rapports aux langues-cultures, de répertoires sociolinguistiques, de savoirs culturels et de discours de légitimité. Des communications, ressort l'importance des approches plurilingues pour orienter les travaux en didactique des langues, les curricula, le matériel pédagogique et les politiques éducatives. Bien que les droits en matière d'enseignement des langues et de transmission des patrimoines culturels autochtones dans les sphères éducatives soient reconnus internationalement, peu de pays entreprennent une décolonisation à l'égard de la didactique des langues (ONU, 2007, art. 14.1.). Des discussions quant à l'arrimage des travaux de recherche en didactique des langues, des droits linguistiques des peuples autochtones et des retombées praxéologiques ont coloré le symposium. La question soulevée lors de la communication de S. Babault résume les préoccupations lors de ces échanges : Au-delà de la validité scientifique des résultats (Hosson & Orange, 2019) et de leur accessibilité (Maurer, 2011), comment les résultats peuvent mettre en mouvement les acteurs sociaux (décideurs, enseignants, formateurs, etc.) ?

Tout au long du symposium, les histoires coloniales des différents territoires ont été rappelées pour guider la compréhension des enjeux didactiques. La décolonisation de l'école et des pratiques d'enseignement des langues s'inscrit dans un continuum (Lavoie, Bacon & Blanchet-Cohen, 2021). Les aménagements linguistiques des différents pays et territoires ainsi que les différents acteurs sociaux engagés dans ce processus permettent/limitent certaines avancées en didactique des langues. Par exemple, dans le contexte canadien, l'actualisation des référentiels de compétences à l'enseignement dans les différentes provinces inclut progressivement la valorisation des langues, des savoirs, de l'histoire des peuples autochtones (Lavoie et al., sous presse ; Joncas & Pilote, 2020).

En Polynésie française, les travaux C. Atem de comparaison entre les langues polynésiennes, française et anglaise proposent une légitimité et une reconnaissance des langues autochtones à l'école et à l'université. Quant aux travaux de recherche portant sur l'Afrique subsaharienne et Madagascar, B. Maurer et S. Babault ont souligné le décalage de plus en plus marqué, au fil du temps, entre les constats émanant de la recherche et le faible dynamisme observable au niveau de l'évolution des politiques linguistiques éducatives.

Ce qui pose aussi la question de l'utilité sociale de nos recherches. La pratique d'une recherche socialement responsable requiert une réflexion impliquante où le sujet-chercheur-e travaille *avec* et *pour* les acteur-ric-e-s du terrain (Fillol & Razafimandimbimanana).

## Postures et pratiques de recherche

Ce symposium a permis d'ouvrir un espace de discussion entre chercheur.e.s, qui ont participé à, ou initié des recherches pour réfléchir ensemble aux enjeux et méthodes de recherche en situation postcoloniale (Colombel-Teuira & Fillol, 2020), aux conditions pratiques et éthiques de ces recherches en didactique du français inclusive de la diversité des langues et des savoirs. Il ressort un certain consensus à l'effet que les recherches par et avec (recherches collaboratives ou recherches-action) seraient à privilégier. On note que les exigences éthiques diffèrent entre les divers contextes postcoloniaux étudiés. Par exemple, le Canada exige une lettre d'entente avec les acteurs autochtones avant de pouvoir entamer toute recherche (APNQL, 2011). B. Maurer a partagé sa réflexion à l'effet que le chercheur doit travailler avec, écouter, entendre, comprendre, accueillir, faire siennes si possibles d'autres visions du monde.

Pour V. Fillol et E. Razafimandimbimanana, la prise au sérieux des savoirs biographiques leur a permis de privilégier des médiations de nature pluriartistique. La médiation répond en effet à une visée clairement réconciliatrice en situation (post)coloniale. Cette contextualisation permet aussi de comprendre la valeur accordée à l'agentivité des jeunes plurilingues dont les récits, imaginaires, savoirs seraient restés à l'ombre des espaces institutionnels dominés par le monolinguisme et la mononormativité. (Razafimandimbimanana, 2022, p. 168). C'est sous cette entrée qu'elles ont discuté de la notion de « résultats » au profit de celle d'émancipation des acteurs via la pluralisation de savoirs et la valeur didactique d'expériences peu mobilisées dans le monde académique (Razafimandimbimanana, 2022, p. 139).

À l'interface, la communication de C. Lavoie et C. Borri-Anadon a permis d'ouvrir la discussion sur la posture du chercheur mais aussi les statuts des savoirs et des collaborateurs praticiens qui sont en jeu : quelles postures, quelles implications et quels engagements pour les différents acteurs ? Mais aussi quelles porosités, reconfigurations, circulations (de postures, d'implications, d'engagements) entre ces différents acteurs ? (Miguel-Addisu & Thamin, 2019<sup>2</sup>). Ce sont autant de questions et réflexions que les chercheurs de ce symposium souhaitent prolonger *via* d'autres espaces, notamment celui de l'accompagnement à la recherche des acteurs sociaux de ces contextes post-coloniaux.

## Références bibliographiques

- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL). (2011). *Protection de la propriété intellectuelle et de l'intégrité de la gouvernance stratégie des Premières Nations en matière de recherche*. Résolution de l'APNQL numéro 03/2011.
- Colombel-Teuira, C. & Fillol, V. (2020). Recherches collaboratives au service de l'éducation en situation postcoloniale : enjeux, scientificité et légitimité, *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17-2.
- De Hosson C. & Orange C. (2019). Les résultats des recherches en didactique des sciences et des technologies : quelle validité et à quelles conditions ? », RDST [En ligne], 20 | mis en ligne le 31 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdst/2626> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdst.2626>
- Gaudry, A. & Lorenz, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(3), 218-227.
- Joncas, J. & Pilote, A. (2020). *Survol de la situation concernant la reconnaissance des Premiers peuples dans la formation à l'enseignement au Canada*. Note d'information destinée au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Québec : Université Laval.
- Lavoie, C., Bacon, M. & Blanchet-Cohen, N. (2021). Vers l'autochtonisation : pratiques inspirantes à l'ère de la réconciliation. *Revue éducation et Francophonie*, XLIX(1).
- Maurer B. (2011). La contextualisation : l'exemple francophone africain. In P. Blanchet & P. Chardenet (Ed.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (225-239). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Miguel Addisu, V. & Thamin, N. dir. (2020). Recherches collaboratives en didactique des langues : enjeux, savoirs, méthodes, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17-2.
- Organisation des Nations unies (ONU) (2007). Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones. 61/295. En ligne : [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_fr.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf)
- Razafimandimbimanana, E. (2022). De la diversité des langues à la pluralité des médiations : faire de la recherche un projet d'émancipation sociale. [Habilitation à diriger des recherches, Paris Sorbonne Nouvelle]

<sup>2</sup> Texte d'appel à collaboration du numéro de RDLC consacré à la recherche-collaborative en didactique des langues et des cultures : <https://journals.openedition.org/rdlc/7276>.

# RÉFÉRENTIELS ET RÉFÉRENTIALISATION EN FRANÇAIS À VISÉE PROFESSIONNELLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE TUNISIEN

Symposium coordonné par Mohamed Msalmi (Université de Sfax, Tunisie), Fathia Daouès (Université de Sousse, Tunisie) et Saloua Kammoun (Université de Gabès, Tunisie)

Dans les établissements d'enseignement supérieur à caractère scientifique et technologique en Tunisie, le français est langue d'enseignement des disciplines de spécialité. En tant qu'élément constitutif d'une unité (ECUE) ou module à part, il fait partie des unités transversales ou optionnelles. D'un établissement à l'autre, il n'existe pas d'harmonisation au niveau des intitulés des cours (techniques de communication, français, français spécialisé, français ciblé, etc.), ni de référentiels qui fixent les contenus et les choix didactiques en fonction des spécialités académiques visées.

Afin de concevoir des curricula contextualisés pour l'enseignement du français à l'université tunisienne, une démarche de référentialisation semble nécessaire. Elle part d'une observation du monde professionnel de référence tout en adoptant les principes propres au champ de l'ingénierie de formation (Ardouin, 2003 ; Le Boterf, 1990, 2006 ; Parmentier, 2003 ; Soyer, 2003). En s'inspirant également des travaux de Mourlhon-Dallies (2006), de Mangiante (2007) et d'Elimam (2012), les contributions du premier symposium ont présenté et questionné des démarches de référentialisation mises en place dans trois établissements universitaires différents.

## Démarche de référentialisation et dispositifs de professionnalisation en FOS : le cas des cursus universitaires en économie et gestion

Dans la première contribution, la démarche de référentialisation adoptée, dans le cadre d'un cours de français de spécialité à la FSEGS<sup>3</sup>, se présente comme un moyen permettant de mieux appréhender les situations de communication et les logiques professionnelles propres à l'exercice d'un futur métier. Malgré le double intérêt que revêt cette approche pour le domaine de l'ingénierie de formation et pour le champ de la recherche en didactique du FOS, la référentialisation nécessite un investissement dans le temps, ce qui n'est pas toujours conciliable avec le caractère urgent des formations ponctuelles, qu'elles soient dispensées dans le cadre institutionnel d'un parcours de licence<sup>4</sup>, ou montées en partenariat avec une structure associative au profit d'étudiants désirant exercer un métier prisé par les jeunes étudiants<sup>5</sup>.

Cette contribution a exposé les étapes de construction de deux dispositifs de formation linguistique professionnalisante, les résultats obtenus et les possibilités de transférabilité dans d'autres parcours similaires d'études supérieures. Le premier dispositif a été intégré à un parcours d'études universitaires et le second a été mis en place dans une perspective d'insertion professionnelle, les deux développés au lendemain du passage de l'enseignement supérieur tunisien au régime LMD.

<sup>3</sup> Faculté des sciences économiques et de gestion (FSEGS), Université de Sfax, Tunisie.

<sup>4</sup> C'est une licence « co-construite » en métiers d'assurances, montée conjointement par la FSEGS et la Chambre de commerce et d'industrie de Sfax.

<sup>5</sup> Il s'agit du secteur des centres d'appel francophones délocalisés en Tunisie.

## Référentiel en français professionnel au supérieur. L'exemple de la licence co-construite « Responsable de production en industrie du bois » (ISET de Sfax-Tunisie)

Dans la deuxième contribution, il a été question des étapes de la création d'un référentiel linguistique pour la licence « RPIBois »<sup>6</sup>, issu de l'analyse des corpus linguistique (académique et professionnel) et situationnel de la spécialité. L'élaboration du référentiel assure dans cette recherche une triple fonction. Il fournit les compétences linguistiques jugées nécessaires dans le cadre de cette licence et permet également de mener un audit linguistique (Soyer, 2003), afin de recenser les besoins linguistiques effectifs des étudiants. Ces besoins représentent l'écart entre les acquis et le référentiel linguistique (Ardouin, 2003).

Enfin, lors de la phase de didactisation, ce référentiel de la spécialité en question fournit le contenu linguistique à didactiser. Puisque cette démarche peut être expérimentée sur différents terrains de spécialité, il serait donc avantageux d'élargir son champ d'expérimentation à d'autres spécialités et à d'autres universités tout en veillant à respecter les spécificités des domaines de spécialité et des profils des publics cibles.

## Une démarche d'ingénierie pour des référentiels de spécialité : la filière « génie civil » à l'université tunisienne

Dans la troisième et dernière contribution, il a été question de revenir sur la mise en place d'un référentiel linguistique propre au domaine de « génie civil » (GC), à l'ISET<sup>7</sup> de Sfax, condition nécessaire pour établir une certaine cohérence entre les programmes de la filière visée et le cours de français sur objectifs spécifiques.

Or un référentiel n'a de sens qu'en tenant compte du contexte dans lequel il s'élabore et s'utilise (Ardouin, 2017). Dans cette perspective, le principe est de monter à partir du contexte réel des apprenants de GC qui sont en cours de professionnalisation et qui ont besoin du français pour assimiler leurs cours et réussir leur parcours de spécialité (Kammoun, 2021).

L'analyse des documents authentiques de la spécialité de référence, constituant le corpus textuel, permet d'identifier les actes de parole et les constructions morphosyntaxiques qui les sous-tendent afin de les exploiter dans l'élaboration du référentiel. Après la présentation du processus de référentialisation adopté pour aboutir à un référentiel propre aux apprenants de GC, il s'agit d'interroger les résultats obtenus en vue d'une meilleure cohérence avec l'ensemble du programme de formation et des possibilités de rapprochement entre des filières universitaires apparentées.

## Références bibliographiques

- Ardouin, T., & Lacaille, S. (2005). *L'audit de formation, comprendre, réaliser et évaluer un audit de formation*. Paris : Dunod.
- Ardouin, T. (2015). Construire des formations professionnalisantes. Une nécessaire démarche d'ingénierie. In J.-Y., Bodergat & P. Buzni-Bourgeacg (2015), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re) construction dans les métiers de l'humain* (pp. 61-77). Bruxelles : de Boeck.
- Elimam, A. (2012). *Le français langue seconde d'enseignement : Repère théoriques et didactiques pour la formation de formateurs*. Paris : Édition ILV.
- Kammoun, S. (2021). La langue seconde d'enseignement : approche innovante et démarche ingénierique. In S. Kammoun (Ed.), *Les discours spécialisés : enjeux, descriptions et pratiques* (pp. 113-122). Sfax : Librairie Alaeddine d'édition et de distribution.

<sup>6</sup> 3<sup>e</sup> année licence co-construite « Responsable de Production en Industrie du Bois » à l'Institut Supérieur des Études Technologiques de Sfax-Tunisie (ISET).

<sup>7</sup> L'Institut Supérieur des Études Technologiques de Sfax-Tunisie (ISET), l'équivalent des IUT en France.

- Mangiante, J.-M. (2008). Des référentiels en français à visée professionnelle. In O. Bertrand & I., Schaffner (Ed.). *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques* (pp. 83-92). Paris : Les Éditions de l'École polytechnique.
- Miled, M. (2008). Concevoir et mettre en œuvre un curriculum porteur de sens. Le cas du français sur objectifs spécifiques dans un contexte de langue seconde. [En ligne : <http://www.francparler.org/dossiers/flp2.htm>].
- Mourlhon-Dallies, F. (2007). Quand faire, c'est dire. Évolutions du travail, révolutions didactiques?. In F. Mourlhon-Dallies, F. (Ed.). *Le français dans le monde, Recherches et applications. Langue et travail* (pp. 12-31). Paris : FIPF et Clé international.
- Soyer, J. (2003). *Fonction formation* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Éditions d'Organisation.

## QUEL DISPOSITIF DIDACTIQUE EXPÉRIMENTER POUR RENTABILISER L'ANALYSE DES ERREURS ET OPTIMISER L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ?

Symposium coordonné par Amel Ftita (ISEFC, Université Virtuelle, Tunis),  
Sabeh Boularès (Institut Supérieur des Sciences Humaines de Tunis –  
Université de Tunis El Manar),  
Amel Ftita (Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue –  
Université Virtuelle, Tunis),  
Mhadheb Boudabous (Institut Supérieur des Études Technologiques,  
Zaghouan – Université de Tunis)  
et Nesrine Mejri (Institut Supérieur des Langues de Tunis)

Les quatre contributions du second symposium tunisien relèvent de l'axe « *Nature des résultats et diversité des méthodes de recherche* » et illustrent des recherches expérimentales, notamment des recherches-actions destinées à faire interagir le chercheur et les acteurs afin de transformer des pratiques enseignantes ou de développer des compétences. Ayant pour objectif commun l'expérimentation des dispositifs didactiques effectuée après l'analyse des erreurs à l'écrit ou à l'oral produites par des publics d'apprenants hétérogènes, ces recherches praxéologiques visent la rentabilisation des erreurs grammaticales ou erreurs lexicales (Anctil, 2011) analysées et exploitées pour optimiser l'enseignement-apprentissage du français et soutenir l'appropriation de la communication langagière. Les résultats et les méthodes ainsi que les contenus disciplinaires ont été questionnés en fonction de plusieurs paramètres dont l'évolution épistémique de la recherche didactique et la demande sociale qui en conditionne la légitimité, la recevabilité et la validité des discours (Bronckart, 2013).

### Au-delà de l'erreur...

La recherche de S. Boularès a exploré les erreurs liées à la gestion des modes et des temps verbaux des apprenants de 1<sup>re</sup> année de la licence fondamentale de français de l'Institut Supérieur des Sciences Humaines de Tunis de l'Université de Tunis El Manar. La recherche a mis à l'épreuve un dispositif didactique élaboré au préalable qui correspond à une séquence de remédiation basée sur le développement d'une conscience verbale modo-temporelle en rapport avec les lacunes constatées lors du pré-test. Ce dispositif a permis de dégager une transformation des stratégies déployées par l'échantillon d'étude et une amélioration de ses compétences en matière de gestion et de manipulation des formes verbales dans le cadre des activités scripturales par rapport au groupe contrôle.



## Deux méthodes pour approprier les collocations à l'écrit production en Tunisie. Quel dispositif plus efficace ?

L'approche descriptive et comparative des recherches-actions locales d'A. Ftita axées sur un apprentissage explicite du lexique et des collocations (Anctil, 2012) pour soutenir leur appropriation à l'écrit-production, a poursuivi un objectif triadique : présenter, comparer et problématiser les résultats des deux recherches susmentionnées inscrites dans les deux cycles d'enseignement secondaire et supérieur. En interrogeant les critères d'efficacité et les limites des recherches en question, cette étude a pointé la diversité et la variabilité des facteurs et des données influençant les résultats et impliquant de repenser continûment les méthodes et les approches qui s'y rattachent (Coste, 2006). La problématisation des résultats a conclu sur la prédominance en contexte de recherche didactique tunisien du type de « recherche-action individuelle », à travers lequel le chercheur se confond souvent avec le formateur et l'enseignant ou le formé. Au sein de ce dispositif non mixte et non institutionnalisé, la collaboration entre acteurs et chercheurs ainsi que le degré de leur implication varient à leurs tour d'un cycle à l'autre et d'un contexte à l'autre et les équipes pédagogiques ne sont pas toujours ou aisément formées ni activement impliquées. Cette problématisation a permis d'ouvrir une nouvelle piste de réflexion résidant dans une étude de cas qui vise à interroger et à conceptualiser les différentes postures de l'enseignant-chercheur tunisien, et ce à travers l'analyse compréhensive de ses représentations et de ses pratiques de recherche récurrentes.

## Investir l'erreur grammaticale dans l'acquisition de la compétence communicative des étudiants des filières scientifiques

La contribution de M. Boudabous liée à la didactique du FOS (français sur objectifs spécifiques) a exploité, au sein d'un dispositif de remédiation, des erreurs grammaticales observées chez un échantillon d'étudiants de l'ISSET<sup>8</sup> de Zaghouan, inscrits dans des filières scientifiques et technologiques, en vue de développer leurs compétences linguistiques et communicatives et de les amener à interagir en mettant en œuvre des actes de parole inhérents à différents usages effectifs et à différentes situations de communications (Maingueneau, 2005). Non seulement les résultats ont été interrogés et problématisés par rapport à leur intérêt immédiat et apports observables à la compétence communicative des apprenants cibles qu'un chercheur pourrait constater, mais aussi au regard d'autres facteurs liés à la nature de la recherche, ou encore d'ordre institutionnel, social et politique, etc., lesquels pourraient les influencer et les différencier.

## Quel oral enseigner à l'université ? L'atelier d'oral pragmatique comme dispositif de remédiation

Précédée de l'étude des implications didactiques des actes de langage à l'oral objet d'enseignement-apprentissage dans les départements de français des universités en Tunisie, et après avoir interrogé le curriculum formel ainsi que les pratiques enseignantes, la recherche-action menée par N. Mejri a expérimenté, quant à elle, un dispositif de remédiation qui correspond à un module d'oral pragmatique composé de séquences didactiques contextualisées et articulées autour d'ateliers alliant théories pragmatiques et pratique de la langue. L'auteure a interrogé sur le terrain les critères de validation didactique du dispositif proposés dans le modèle de Sénéchal et Dolz (2019), à savoir la *légitimité*, la *pertinence*, la *cohérence*, la *faisabilité* ainsi que les *gains* dont les apprenants peuvent bénéficier. Les résultats des différentes analyses ont montré que les étudiants qui forment le groupe expérimental sont parvenus à « apprécier à [leur] juste valeur la portée pragmatique des actes de parole et des mécanismes interactifs » (Sahnoun & Ben Aissa, 2010).

<sup>8</sup> Institut Supérieur des Études Technologiques de Zaghouan. Université de Tunis.

## Références bibliographiques

- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire. Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bronckart, J.-P. (2013). Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues. *Recherches en didactiques*, 15, 15-37
- Cavalla, C., Crozier, E., Dumarest, D. & Richou C. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Coste, D. (2006). Pluralité des langues, diversité des contextes. Quels enjeux pour le français ? ». In V. Castellotti, & H. Chalabi. (Ed.). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte* (pp. 11-25). Paris : L'Harmattan.
- Desvaux, A. (2005). L'asymptote du français avancé : les difficultés résistantes. *Études de linguistique appliquée*, 138, 223-241.
- Lafontaine, L., Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière éducation.
- Maingueneau, D. (2005). Réflexions sur la « grammaire du discours » au collège. *Le français aujourd'hui*, 148, 47-54.
- Marquillo Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé international.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris : Didier Érudition.
- Miled, M. (2007). Le français langue seconde : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique : le cas du français en Tunisie. *Le Français aujourd'hui*, 156, 79-86.
- Sahnoun, M., & Ben Aissa, Z. (2010). *Repères Langue française : Activités de langue pour communiquer en français à l'université*. Tunis : CPU.
- Sénéchal, K., & Dolz-Mestre, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. In K. Sénéchal, C. Dumais & R. Bergeron (Ed.). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (pp. 19-41) Côte Saint-Luc : Peisaj (E-Cogito).
- Tréville, M-C, Duquette I. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris : Hachette.

## GRAND TÉMOIN

### DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : NOS RÉSULTATS EN QUESTIONS

Vincent Capt (Haute École Pédagogique, Vaud)

Ce texte provient du « grand témoignage » que j'ai prononcé le 22 mai 2022 à l'occasion du 15<sup>e</sup> colloque AIRDF consacré à la notion de « résultat » en didactique du français. Sans proposer d'arrêt sur des contenus spécifiques ou sur des exemples en particulier, et en assumant un point de vue nécessairement subjectif, il retrace les grandes lignes et les enjeux généraux de cette manifestation : d'abord en identifiant certains constats qui semblent partagés par notre communauté professionnelle, puis en pointant certains nœuds ou certaines questions en suspens, enfin en esquissant certaines pistes pour l'avenir.

Avec la récente multiplication des événements scientifiques et des publications portant sur les méthodologies et la circulation des savoirs dans notre champ disciplinaire<sup>9</sup>, on a le sentiment d'assister et de participer à un moment autocritique de la recherche en didactique du français, ce qui – dans l'histoire d'une discipline ou d'un paradigme – constitue une étape importante. Avant cette manifestation, la notion de résultat n'avait guère été interrogée en tant que telle par notre discipline, hormis certaines réflexions menées par exemple par David (2001), via la notion de « validité ».

Diverses tentatives de définitions de ce que peut être un « résultat » ont été proposées à l'occasion du colloque de Louvain-la-Neuve, en mettant en avant différentes composantes : *ad minima*, le résultat serait un énoncé prenant diverses formes (modèle, théorie, concept, constat), le plus souvent établi en réponse à une question de recherche et faisant suite à une expérimentation, dont le contenu dépend de la configuration disciplinaire. Au plan de la démarche, un résultat doit être constitué de façon consciente et transparente, puis amendé et discuté par les pair·e·s, afin d'être capitalisé puis diffusé dans des réseaux reconnus.

Si de nombreuses contributions se sont arrêtées sur les propriétés de ce qui constitue un résultat, une part importante de celles-ci se sont concentrées sur les processus qui participent à l'élaboration des résultats. Bien que le mot « processus » de recherche n'a pas été énoncé souvent, il en a beaucoup été question. Des logiques et des cohérences spécifiques, propres à telle ou telle recherche, ont été présentées : l'idée étant de rendre explicites les modes de productions des résultats, leur contrôlabilité – en somme leur validité scientifique. Avec la question des processus de recherche, on entre dans une temporalité longue, dans des histoires singulières, avec des étapes « obligatoires », aboutissant à des résultats liminaires, intermédiaires ou finaux ; on accède à des designs de recherche paramétrés avec un certain nombre de variables et d'invariants, fondés sur des données circonscrites, parfois randomisées, dans tous les cas enregistrées (selon des réalisations sémiotiques diverses). Ces construits méthodologiques viennent d'une certaine façon « retarder » la livraison du résultat – non pour le plaisir du suspens – mais pour garantir le caractère stable, robuste et généralisable de celui-ci (le fameux « passage à l'échelle »). Sur ce point, l'intégration d'une dimension quantitative (notamment), paraît incontournable. Il ressort que les efforts produits pour assurer la cohérence épistémologique d'une recherche sont nombreux. Ils sont à la fois communs à tout projet scientifique et variés selon les objectifs poursuivis et les contenus disciplinaires abordés, que ceux-ci portent sur des connaissances et/ou des compétences. Il importe surtout que les résultats soient constitués dans le but de proposer des pistes en vue de l'amélioration des apprentissages des élèves, sans ignorer la possibilité de mesurer à large échelle cette progression (via l'édu-métrie notamment).

A titre personnel, une notion m'a semblé particulièrement intéressante dans l'influence qu'elle entretient avec les résultats : celle de « rapport à » (à la production écrite, par exemple), présente dans notre discipline depuis une dizaine d'années. En quoi la relation à l'objet d'enseignement (des élèves et des enseignants) impacte-t-elle les pratiques d'apprentissage et d'enseignement ? Au plan méthodologique, cette notion implique d'intégrer, dans la connaissance du terrain dont doivent disposer les chercheurs, des éléments liés au rapport (positif, distant...) qu'entretiennent les acteurs, par exemple avec tel ou tel savoir disciplinaire. Un résultat s'établit toujours relativement à des pratiques habituelles, individuelles et/ou sédimentées, elles-mêmes motivées par des représentations qui préexistent. Typiquement, des entretiens pré- et post- permettent d'accéder à ce type de contenu. C'est là une manière méthodologique d'être plus proche et plus conscient d'éléments préalables qui orientent les conduites des enseignants et/ou des élèves – et donc les résultats de la recherche.

Parmi les quatre grands types de recherche (descriptive, expérimentale, action et théorique) identifiés par Daunay et Dufays (2007), s'est fait jour durant le colloque une tension féconde entre résultats à dominante gnoséologique ou à dominante praxéologique : les premiers, mettant l'accent sur la part descriptive et explicative, visent à éclairer et à comprendre ; les seconds, prenant le plus souvent la

<sup>9</sup> Outre la présente manifestation, que l'on pense par exemples à ces quatre colloques suivants tenus récemment :

[https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2015\\_num\\_57\\_1\\_2055](https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_57_1_2055) ;

<https://www.2cr2d.ch/event/28-et-29-novembre-colloque-international-francophone-sur-les-recherches-participatives/> ;

<https://events.hep-bejune.ch/fr/events/SSRE-Congres-2020/Programme.html> ;

<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme-preliminaire/500/525>.

À noter également les numéros de revue suivants : *Le Français aujourd'hui*, 204 ; *Transpositio*, 2 et 3, ainsi que le numéro 14 de la collection d'ouvrages de l'AIRDF (à paraître).

forme d'ingénieries didactiques, visent à modifier des pratiques via des activités d'intervention considérées comme « efficaces ». Ici se trouve peut-être le cœur des réflexions menées à Louvain-la-Neuve, là où la didactique du français gagne en spécificité disciplinaire sur la question sinon vaste des résultats de recherche. N'était-ce pas à ce cœur méthodologique que nous rendait déjà attentifs Halté (1992), lorsqu'il abordait la dimension implicite de nos recherches ou leur horizon praxéologique ? Ce que je retiens – bien modestement –, c'est qu'il est possible de décrire pour agir, de renseigner pour générer ensuite des pistes d'interventions. En somme, je perçois au sortir de la manifestation une articulation souple et heureuse des deux pôles vers lesquelles tendent nos recherches.

En outre, en écho au colloque AIRDF de 2016 à Montréal, qui s'était intéressé à l'impact et à la diffusion de nos recherches, il a beaucoup été question de la transmission de nos résultats de recherche, en particulier de leur recevabilité pour les praticiens. Cette question renvoie à un défi majeur : celui de l'exfiltration de la recherche, de son exploitation ultérieure et de sa circulation en dehors de la communauté des chercheurs en didactique du français. L'impression est celle d'un déséquilibre entre l'effort fourni en amont pour construire et situer nos résultats et la diffusion, l'impact ou encore l'implémentation de nos recherches dans les pratiques ordinaires. Je rejoins dans une certaine mesure l'inquiétude de Reuter, Daunay et Schneuwly (2011), transcrite ici de façon simplificatrice, à propos de deux mondes évoluant en parallèle, d'un côté l'enseignement de l'autre la recherche.

Comment dépasser ce hiatus ? La tendance est aux méthodes mixtes (« quanti » et « quali »), mais celles-ci n'éclairent aucune spécificité quant à la diffusion des recherches. Des pistes intéressantes se dessinent en revanche avec les approches hybrides, les recherches en conception continuée par l'usage, où il est question de co-élaboration, de co-constitution de ressources (avec le défi savoir « qui fait quoi » parmi les participants, en particulier le chercheur). Ce type d'approche semble fécond d'une part car la relation de la recherche aux enseignants et à leur pratique est aux fondements de l'interrogation, et d'autre part car les outils didactiques, co-construits avec les enseignants, sont rendus plus acceptables, utiles et utilisables. On reconnaît ici les grands axes de la réflexion de Goigoux (par exemple, 2017), qui a ouvert le colloque. De sa conférence inaugurale, il faut retenir sur le sujet des pistes pour que les chercheurs se constituent en tant que ressource légitime auprès des enseignants. Les didacticiens du français ont par ailleurs tout intérêt à confronter leurs designs de recherche à ceux pratiqués avec ce type d'approche dans d'autres disciplines et à approfondir le dialogue avec les travaux en analyse et en ergonomie du travail.

L'histoire disciplinaire de nos méthodes et résultats est désormais fondée... à nous d'écrire la suite de cette histoire !

## Références bibliographiques

- Daunay B. & Dufays J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La Lettre de l'AIRDF*, 40, pp. 8-13.
- David, J. (2001). Méthodologies et validité des recherches en didactique du français. In M. Marquillô Larruy (Ed.). *Questions d'épistémologie en didactique du français* (pp.89-98) Poitiers : Les Cahiers FORELL/Université de Poitiers.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation & Didactique*, 11-3, 135-142.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- Reuter, Y., Daunay, B. & Schneuwly, B. (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 13-31). Namur : PUN, coll. « Recherches en didactique du français ».

# GRAND TÉMOIN

## SOUS QUELS ANGLES INTERROGEONS-NOUS NOS RÉSULTATS ? RÉFLEXIONS SUR NOS RÉSULTATS ET SUR NOTRE MÉTIER DE DIDACTICIEN

Bernadette Kervyn (INSPE d'Aquitaine – Université de Bordeaux LabE3D)

L'appel à contributions du quinzième colloque de notre Association internationale de Recherche en Didactique du Français invite à s'interroger sur les fruits de nos recherches, sur ce qu'est un résultat dans notre discipline. Tout au long du colloque, les réponses apportées, dont on ne peut que souligner la richesse et la diversité, montrent à quel point cette question est centrale en ce qu'elle permet et nécessite de revenir sur des éléments majeurs, constitutifs de nos travaux comme de notre discipline. Le premier constat que je souhaite faire concerne ainsi la manière dont nous questionnons nos résultats : loin de les traiter de façon isolée, nous les envisageons de façon systémique, dans leurs relations aux objets étudiés, aux démarches méthodologiques et aux cadres théoriques utilisés, aux objectifs et parfois destinataires visés. Plutôt que d'établir une synthèse qui se voudrait exhaustive, je vais prolonger la réflexion au travers d'un bilan surplombant organisé autour de ces différents angles.

### 1. Objets et questions sur lesquels portent nos résultats

Ce colloque centré sur nos résultats fait ressortir la variété et la pluralité des objets d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des questions que nous étudions. Cette diversité nécessaire renvoie pour partie au découpage du réel que nous opérons. Dans les travaux suivis, ce découpage n'empêche pas les croisements ou une forme de porosité entre les objets et les domaines traités. C'est par exemple le cas dans les recherches considérant l'approche par compétences ou celles sur la littératie scolaire ou universitaire faisant place aux interactions entre l'oral et l'écrit.

Vu sous l'angle des résultats que nous sommes capables de produire ou que nous souhaiterions produire, une tension apparaît néanmoins au niveau de l'empan ou de l'étendue, non pas du corpus constitué, mais de l'objet ou des objets à considérer. Notre volonté, réaffirmée à plusieurs reprises durant ce colloque, d'étudier les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage dans leur complexité, à laquelle s'ajoute parfois celle de répondre aux questions, rarement simples, émanant du terrain, nécessite de ne pas trop réduire le réel considéré pour notamment permettre d'expliquer ces phénomènes dans leur complexité. Face à cette tension potentielle, plusieurs contributions (entre autres celle d'Ophélie Tremblay, Hélène Turgeon et Kathleen Sénéchal sur les cercles d'auteurs) proposent une même réponse d'ordre méthodologique et programmatique : concevoir la recherche sous le mode que je qualifierais de poupées russes. Cette conception consiste à effectuer un découpage programmatique, inscrit dans la durée, qui va permettre de traiter la question complexe que l'on se pose en la déclinant de façon échelonnée en sous-questions emboîtées. Il me semble que cette approche pourrait constituer une réponse spécifique et adaptée à nos enjeux de recherche.

À propos des objets d'étude que nous nous donnons et sur lesquels portent nos résultats, je voudrais encore en mettre trois en avant, certes présents, mais qui mériteraient à mes yeux davantage d'investigations : les outils et les pratiques numériques (textes électroniques, documents numériques, recours à des logiciels d'entraînement à la lecture, etc.), le français langue de scolarisation et les pratiques de formation continue. Ces entrées, chacune à leur façon, renvoient à la capacité de notre discipline à reconfigurer ses objets en tenant compte des évolutions de la société, de l'école et de la formation tout au long de la vie qui se veulent aujourd'hui inclusives et ancrées dans l'ère numérique. Concernant la formation continue des enseignants, si historiquement la didactique a privilégié les contextes scolaires puis également universitaires (voir à ce sujet notamment la contribution d'Anass El Gousairi), les croisements féconds entre didactiques disciplinaires, didactique professionnelle et ergonomie ainsi que la montée en puissance de dispositifs d'auto-formation, de co-formation aux cotés des programmes plus classiques de formation continue justifieraient qu'on y consacre plus de recherches.

## 2. Méthodes et démarches à l'origine de nos résultats

Se questionner sur nos résultats implique de revenir sur la manière dont nous les fabriquons ou les obtenons. Quels sont les méthodes, les démarches et les corpus ou données nous permettant d'aboutir aux résultats présentés ? Sur ce point, une évolution de l'ordre du gain en amplitude est à noter. Parmi les travaux présentés portant principalement sur le travail effectif des enseignants (et plus rarement des formateurs), on note un appui significatif sur des corpus très étendus (cohortes suivies sur plusieurs années, nombre élevé de classes, d'élèves, d'étudiants ou d'enseignants impliqués...) ainsi que davantage d'approches quantitatives ou mixtes. À titre d'exemple, on peut citer la recherche PÉLAS présentée par Sylviane Ahr et Isabelle De Peretti, le projet TALC exposé par Brigitte Louichon, le projet REALANG dont rendent compte Patrice Gourdet, Jean-Pierre Sautot et Morgane Beaumanoir-Secq, le travail sur les ateliers d'écriture au préscolaire mené par Séverine De Croix, Anouk Dumont, Patricia Schillings, Dominique Ledur et Elodie Pénillon ou encore l'étude d'Erick Falardeau, Marie-Andrée Lord, Stéphanie St Onge et Jessica Giannetti sur l'écriture en fin d'école primaire.

Cette évolution, qui permet de disposer de résultats plus représentatifs des manières d'enseigner, de former et d'apprendre, ne gomme pas la nécessaire complémentarité des approches méthodologiques adoptées. Cette complémentarité se retrouve tant en croisant l'ensemble des contributions qu'au sein de recherches singulières mettant en avant l'intérêt de trianguler les données ou de doubler une approche quantitative par des données qualitatives (et vice versa) pour être en mesure de mieux expliquer et/ou comprendre les pratiques, comme par exemple dans le projet GARY consacré aux compétences en lecture des élèves et aux pratiques de leurs enseignants.

Poursuivre dans cette voie amène à s'interroger sur les moyens humains et financiers à notre disposition pour mener des recherches variées et de grande ampleur. Si l'on veut ne pas avoir les objectifs de nos moyens mais les moyens de nos objectifs, il apparaît nécessaire de parfois se regrouper entre didacticiens et avec des collègues d'autres disciplines contributives dont les cadres théorique et méthodologique sont complémentaires aux nôtres, pour déposer un projet, approcher les financeurs, répondre aux appels d'offre plus ou moins ouverts à nos questions et à nos approches. En tant qu'association internationale de recherche, l'AIRDF a à s'interroger sur son rôle potentiel pour aider à relever ces défis.

## 3. Objectifs et visées auxquels répondent nos résultats

Interroger et évaluer les résultats que nous produisons en didactique du français ne peut se faire qu'à l'aune des objectifs et des visées que nous allouons à nos travaux et à notre discipline. Depuis son fondement, deux visées majeures en dessinent la colonne vertébrale : la visée épistémique et la visée pragmatique (souvent nommée praxéologique dans notre champ). Selon les publications ou les auteurs, la production de connaissances et la production de réponses pour l'action s'imbriquent de façon variable et multiforme sans que l'une ou l'autre ne soit tout à fait omise.

Ce constat reste valable pour les contributions de ce colloque qui se positionnent de façon variable sur un continuum allant d'un objectif ou d'une visée avant tout épistémique à un objectif ou une visée à dominante pragmatique, en passant par une recherche d'équilibre et de complémentarité entre ces deux pôles, en aucun cas exclu. Ainsi, les ingénieries didactiques ou les productions de ressources didactiques sont présentées comme des dispositifs de recherche et d'action susceptibles de répondre à des besoins du terrain tout en produisant des connaissances (voir notamment l'ingénierie didactique proposée par Véronique Marmy Cusin sur l'enseignement de la grammaire ou le travail de Juliette Renaud sur la production d'un outil didactique sur la lecture documentaire). Et le symposium coordonné par Patricia Schilling étudie en quoi des résultats de recherche constituent un levier de conception d'outils didactiques.

Toutefois, dans la mesure où l'on considère que nos recherches partent du terrain et retournent vers le terrain, dans une perspective d'engagement social et d'amélioration des pratiques de formation et d'enseignement au service des apprentissages, il me paraît important de relever que certains projets, notamment de grande ampleur ne laissent pas ou très peu entrevoir comment les résultats produits contribuent à agir scientifiquement pour le terrain. Dans une logique de programmation en poupées

russes de la recherche, il serait sans doute intéressant de penser, dans ce cas de figure, un second temps de recherche arrimé aux premiers résultats obtenus et qui permettrait de les transposer pour – voire avec – le terrain. L'enjeu, comme le pointe Patrice Gourdet à propos de l'enseignement de la grammaire, c'est que nos résultats percolent et essaient en formation et dans les classes. Pour ce faire, il s'agit de mouiller, même modestement, la chemise, plutôt que de se contenter d'un constat de mondes parallèles.

#### 4. Destinataires de nos résultats

À qui adresse-t-on nos résultats ? Qui en bénéficie ? Ces questions liées aux précédentes ainsi qu'à la définition donnée au terme *résultat* (point sur lequel je reviendrai ci-dessous) ont peu été explicitement posées lors de ce colloque, lui-même lieu majeur de diffusion et de discussion de nos résultats. Certes, en recherche, la circulation des résultats comme leur validation en amont par l'expertise se font très majoritairement en interne, au sein de la communauté scientifique des didacticiens du français auxquels sont régulièrement associés d'autres chercheurs en éducation ou issus de disciplines contributives<sup>10</sup>. En effet, les publications dans des revues ou des collections spécialisées, les communications dans des journées d'étude, des colloques, des séminaires ou des congrès s'adressent avant tout à un public d'initiés.

Cette part d'entre soi, indispensable pour construire et avancer ensemble, repose toutefois ici encore la question de l'impact de nos travaux et de leur diffusion auprès d'autres sphères professionnelles (prescripteurs, formateurs, enseignants, orthophonistes, autres communautés de chercheurs...). Au vu des communications, cet enjeu passe aujourd'hui aussi bien par une réflexion sur la vulgarisation (Plane et Rinck, 2021), sur le passage à l'échelle que sur les formes possibles de collaboration avec le terrain et d'autres disciplines de recherche.

#### 5. Nature de nos résultats

Qu'appelons-nous résultat en didactique du français ? Quels critères convoquons-nous pour définir ce terme ? Que considérons-nous comme des résultats de notre activité de didacticien ? J'aurais pu ouvrir ce point de vue surplombant sur ces questions, au centre des débats durant ce colloque mais le détour par les points précédents me paraît intéressant pour éclairer la discussion.

Roland Goigoux, dans sa conférence introductive, propose de définir 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 ». La plupart des débats qui ont suivi portent sur la nécessité ou non d'élargir cette définition pour englober d'autres productions possibles de notre activité de didacticien, à savoir la production de concepts et la production de ressources didactiques. Selon Bernard Schneuwly notamment, les concepts ont toute leur place parmi nos résultats en ce qu'ils sont un concentré épistémologique à fonction heuristique issu de différents travaux et d'une congruence de plusieurs résultats. Quant aux ressources didactiques, elles peuvent être considérées comme un produit dérivé qui présentent une validité scientifique doublée d'une pertinence sociale qui, conjointement, leur confèrent de la robustesse (Kervyn, 2020). Sans trancher ici en faveur d'un point de vue plutôt que d'un autre, il est à noter que les élargissements suggérés recoupent précisément les deux visées, épistémique et pragmatique, que se donne notre discipline, ce qui est en tous les cas gage de cohérence.

Pour poursuivre le débat, il serait intéressant de questionner l'intérêt pour notre discipline de retenir une acception restreinte ou une acception plus englobante. D'ici là, pour conclure, je voudrais souligner combien cette thématique des résultats, parce qu'elle nous interpelle par rapport à ce que nous faisons et ce que nous produisons, se révèle particulièrement féconde pour déplier la diversité des rôles du didacticien, pour interroger ce que nous sommes et ce que nous pouvons être, ainsi que la manière dont nous pouvons être pluriel sans renoncer à notre identité de chercheur. En effet, l'analyse de nos résultats, de leur adressage, de leur nature, des objets qu'ils traitent, des démarches pour les obtenir et

<sup>10</sup> Voir à ce sujet le numéro 34 de la revue *Recherches en Didactiques* intitulé « Publier en didactiques ».

des objectifs et visées auxquels ils répondent, montre qu'être didacticien aujourd'hui, c'est être, certes, producteur de connaissances et de savoirs partagés mais aussi, possiblement, force de projet, stratège décrocheur de financements, vulgarisateur, concepteur, communiquant, formateur, métadidacticien, auteur, militant impliqué, professionnel à l'écoute du terrain (scolaire, universitaire et de la formation continue), des changements sociétaux et des apports des autres disciplines... Vu sous cet angle, la production de résultats, quelle que soit l'élasticité accordée ou non à ce terme, est une activité centrale, aux côtés d'autres qui définissent également notre métier et contribuent à notre identité plurielle.

## Références bibliographiques

- Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Les Cahiers de l'Acedle*, 17-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7339>.
- Plane, S. & Rinck, F. (2021). Les discours de vulgarisation. De leur élaboration et leur circulation à leur place dans la culture professionnelle des enseignants. *Repères*, 63, 19-40.
- Recherches en Didactiques (2022). *Publier en didactiques*, 34, Université de Lille.

## GRAND TÉMOIN SYNTHÈSE DU COLLOQUE DE LOUVAIN-LA-NEUVE

David Vrydaghs (Université de Namur, Institut de Recherches en Didactique et Éducation – IRDNA)

Avant même qu'il ait lieu, un colloque existe déjà par son titre. Parfois exclusivement cosmétique, l'intitulé d'une manifestation scientifique se révèle aussi, à l'autre extrême, extraordinairement fécond, tant il est à l'origine de réflexions et de propositions fortes de la part des futurs participants. Dans le cas présent, force est de constater que le titre retenu pour ce colloque – *Nos résultats en question(s)* – était un excellent choix, tant nos résultats furent bel et bien questionnés abondamment durant ces journées. Le concept même de résultat n'a pas échappé à ce déploiement d'interrogations critiques. Des divergences, voire des tensions, fécondes la plupart du temps, sont alors apparues de manière nette au sein de la communauté des chercheuses et des chercheurs en didactique du français.

Lors de la conférence inaugurale, Roland Goigoux s'est employé à définir ce concept à partir, notamment, des travaux de Samuel Johsua pour faire du résultat l'énoncé d'une connaissance construite par les chercheurs en réponse à une problématique, à l'issue d'une étude empirique conduite dans un cadre théorique et méthodologique établi, et validée par la communauté scientifique. Reprise par d'autres didacticiennes et didacticiens présents à Louvain-la-Neuve, cette conception ne fit toutefois pas consensus, dans la mesure où plusieurs expressions divergentes du résultat sont apparues durant ces journées de travaux et d'échanges.

Plusieurs d'entre nous ont ainsi pris en considération, comme résultats de recherches, les concepts forgés au sein de nos disciplines, que ceux-ci l'aient été au terme d'analyses historico-didactiques des disciplines scolaires (par exemple les concepts de *sédimentation*, de *culture scolaire* ou d'*amphitextualité*) ou qu'ils aient été élaborés, voire braconnés (au sens de Certeau), au fil d'itinéraires parfois très personnels faits de lectures en sens divers et d'observations plus ou moins contrôlées, afin de penser des dimensions encore inaperçues de l'activité enseignante (ou des élèves). Si plusieurs concepts de notre discipline ont été créés dans ces conditions particulières, je pense plus particulièrement ici au *rapport à l'écrit*, dont un symposium a retracé l'histoire faite de cheminements non rectilignes, d'adaptations, de déplacements, de redéploiements dans d'autres contextes d'analyse.

Dans un souci relevant de l'épistémologie herméneutique chère à Marion Sauvare, les interprétations qui opèrent à partir de traces – si fragiles parfois – de l'activité des élèves ou des enseignants ont aussi



été pensées comme des résultats : ce fut notamment le cas dans les réflexions d'Anne Sardier et de Marie-Noëlle Roubaud sur le lexique.

Enfin, les modélisations produites par nos recherches, comme la modélisation didactique des genres ou la secondarisation, ont aussi été présentées comme des résultats de la recherche en didactique.

Face à ces explorations en sens divers du concept de résultat, faut-il revoir la définition proposée par Roland Goigoux et d'autres ? Ou est-il préférable de réserver le terme de résultat aux énoncés de connaissance construits au terme d'une recherche empirique et validés par la communauté scientifique, au risque de déconsidérer la créativité conceptuelle, l'agilité interprétative et la force modélisatrice de nos recherches ? Je crois possible de concilier une approche stricte du résultat comme énoncé de connaissance et la richesse des forgeries conceptuelles, des interprétations et des modélisations à condition de considérer l'ensemble de ces éléments comme autant de *produits* de la recherche, aux modalités d'élaboration différentes mais aux effets conjoints : tous permettent en effet à terme d'améliorer notre connaissance des disciplines scolaires dans leurs dimensions les plus variées, comme ils parviennent à dénaturiser certains objets en les faisant voir comme didactiques de part en part dès qu'ils sont présents dans une classe : les discussions centrées sur les résultats en didactique de la littérature ont bien montré que la littérature était de ces objets-là.

Ce colloque fut aussi l'occasion de débattre de plusieurs questions vives de la discipline, en rapport plus ou moins direct avec la problématique des résultats. La question de la militance a ainsi traversé plusieurs communications ou interventions, relançant le débat entre les tenants d'une didactique méliorative et les défenseurs d'une science humaine fondée exclusivement sur un projet de connaissance. Sur cet axe, la fonction du résultat varie : il apparaît aux yeux des uns comme un levier pour l'action ; il demeure pour les autres un élément de connaissance avant toute autre chose. La discipline scolaire observée et analysée est elle aussi le lieu d'une tension axiologique : le français reste en effet une discipline chargée de valeurs, tel qu'il est vécu et enseigné en classe, tel qu'il est pensé dans les institutions qui font l'école, mais aussi, plus largement, tel que nos concitoyens se le représentent<sup>11</sup> (orthographe). Les résultats ou, plus largement, les produits de nos recherches n'échappent pas à ces tensions, comme l'ont montré au cours de ces journées les nombreux témoignages d'accueil froid – pour ne pas dire parfois de refus d'entendre – des institutions d'éducation, voire du terrain.

Les logiques de capitalisation des résultats furent également au cœur ou dans les marges de plusieurs communications, laissant apparaître des pratiques divergentes. La cumulativité des connaissances connaît encore des fluctuations importantes au sein de la discipline, certainement en raison de la variation des contextes institutionnels (un résultat validé dans tel pays ou à telle époque ne l'étant pas nécessairement ailleurs ou à un autre moment), mais aussi selon les épistémologies, les cadres théoriques ou encore les méthodologies convoquées dans nos recherches. Comme les autres sciences humaines, la didactique ne pourra jamais atteindre un cumul des connaissances aussi formalisé et développé que celui des sciences exactes ; mais elle peut y tendre davantage, par un meilleur partage des pratiques les plus efficaces de sa culture disciplinaire.

De ce point de vue, la multiplication des recherches collectives bi- ou plurinationales invite à l'optimisme. Mais la fabrique des résultats en équipe pose aussi certaines questions. Brigitte Louichon s'est ainsi demandé, au terme de la recherche collective TALC (Du Texte à la Classe), comment les chercheurs « font du commun ». Nulle réponse définitive à cette question, bien sûr ; mais plusieurs pistes de réflexion, déjà : la présence au sein d'une équipe d'un bagage théorique, méthodologique et épistémologique partagé ; la tenue d'échanges fréquents entre les membres de l'équipe ; l'exploration individuelle de questions débattues ensuite à l'échelle du collectif. Un tel horizon commun est-il possible à l'échelle de la discipline ? En peinant à faire consensus autour d'une définition partagée du résultat et en laissant voir une discipline en tension, ce colloque renforce certains doutes ; mais il en lève d'autres aussi : l'accroissement des échanges entre chercheurs et entre équipes, ainsi que l'attention grandissante accordée au collectif laissent augurer un avenir disciplinaire moins éclaté.

<sup>11</sup> De ce point de vue, *La Convivialité*, spectacle d'Arnaud Hoedt et Jérôme Piron dont l'orthographe est l'héroïne, auquel les participant·e·s à ce colloque purent assister, témoigne avec humour de la force des représentations sociales touchant à la langue.

## GRAND TÉMOIN BOITE À RANGER DES RÉSULTATS

Nathalie Lacelle (Université du Québec à Montréal)

Si la recherche est un processus complexe, constitué d'un ensemble d'étapes, les résultats représentent autant de conclusions intermédiaires de ces étapes, dont le but est de rendre compte du processus lui-même. Ce sont des résultats intermédiaires qui, s'ils ne peuvent obtenir le statut de preuve, permettent tout de même de poursuivre la démarche. Ils servent d'étapes dans le développement d'un raisonnement ou d'une démonstration. Ils mènent quelque part. Dans cette logique processuelle, les résultats ont donc pour fonction de relancer la recherche, ils la dynamisent. Des résultats qui ne la relancent pas sont comme des signes sans signification possible, ce sont des résultats statiques plutôt que dynamiques. Des constats qui font figure de cul-de-sac. Les meilleurs résultats, quelle que soit l'étape, quel que soit le modèle utilisé, ce sont les résultats qui nourrissent la recherche et dont le destin est inévitablement de s'effacer au profit de ces autres résultats dont ils ont permis la création/production.

Dans le texte de cadrage, le 15<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF met de l'avant l'idée que « la recherche a pour visée principale de contribuer à l'avancement des savoirs, entendus comme les résultats des travaux d'une communauté scientifique pouvant prendre la forme de "constats", mais aussi de concepts, de lois, de théories ou de modèles institués et dépersonnalisés (Thouin, 2014) ». Pour se prévaloir du statut de résultat, la connaissance produite doit se doter de critères de validité quant aux types de résultats, aux conceptions, aux modes de production, à l'exploitation et à la diffusion.

Selon Rolland Goigoux, conférencier d'ouverture, la robustesse du résultat dépend du domaine de validité défini par une communauté scientifique. Le colloque de l'AIRDF, qui réunit les chercheurs et chercheuses de la communauté scientifique de la didactique du français, doit permettre de distinguer deux sortes d'activités (la recherche à visée de production de connaissances et l'intervention en classe à visée d'apprentissage des élèves ou de développement professionnel des enseignants), trois sortes d'acteurs sociaux (les chercheurs/chercheuses, les formateurs/formatrices et les enseignants/enseignantes) et des échanges sur deux sujets de discussions (la nature des résultats des recherches en didactique du français et leur utilisation en formation).

À ces lieux d'attention et d'organisation de la réflexion du colloque s'articulent cinq axes présentés en introduction « qui permettent de décliner la notion de résultat, et qui doivent eux-mêmes être déclinés à propos des différents objets de la didactique du français ».

Ce sont ces axes qui nous serviront d'outils de collecte de données à partir des communications du colloque pour constituer une « boîte à ranger les résultats » :

1. Les acteurs : qui produit et bénéficie des résultats de recherche ?
2. La nature : quels modèles théoriques ou quelles observations des pratiques ?
3. La fabrique : quels processus permettent de produire les résultats ?
4. Les retombées : quels effets et quels enjeux pour la recherche et la pratique ?
5. La banque : les résultats sont-ils cumulables ? Comment les conserver dans le temps ?

### Recueil de mots clés sur la notion de résultat

Durant les deux journées du colloque, nous avons utilisé l'interface du logiciel Trello pour colliger et classifier les mots clés fournis par les chercheurs et chercheuses participant aux communications afin de les associer aux cinq axes sous la forme de catégories des notions associées au concept de résultat en didactique du français, dans les limites des communications offertes et de notre capacité à restituer les informations recueillies.

TABLEAU : NOTIONS ASSOCIÉES AU CONCEPT DE RÉSULTAT DANS LES COMMUNICATIONS DU 15<sup>E</sup> COLLOQUE DE L'AIRDF

Acteurs (1)	Nature (2)	Fabrique (3)	Retombées (4)	Banque (5)
Acteurs formateurs	Résultats à implanter	Méthodes participatives	Résultats pour comprendre	Questions du transfert des résultats
Acteurs accompagnateurs	Résultats à faire circuler	Méthodes collaboratives	Résultats pour former	Questions des impacts des résultats
Acteurs collaborateurs	Résultats à diffuser	Méthodes d'ingénierie didactique	Résultats pour faire voir	Questions de la durée des résultats
Acteurs coélaborateurs	Résultats à modifier	Méthodes mixtes	Résultats pour convaincre	Questions de la capitalisation des résultats
Acteurs guides	Résultats à conceptualiser	Méthodes empiriques	Résultats pour améliorer la qualité	...
Acteurs producteurs de connaissances	Résultats à transposer	Méthodes de conceptualisation	Résultats pour améliorer la performance	+ Add a card
Acteurs producteurs de résultats	Résultats à conserver	Méthodes de recherche design	Résultats pour améliorer l'agentivité	
Acteurs sociaux	Résultats à réinvestir	Méthodes de cocréation	Résultats pour mieux apprendre	
Acteurs communautaires	Résultats à légitimer	+ Add a card	Résultats pour mieux maîtriser	
Acteurs institutionnels	Résultats à archiver		Résultats pour généraliser	
Acteurs légitimés	Résultats à expliquer		Résultats pour améliorer le bien-être	
Acteurs apprenants	Résultats à écarter		Résultats pour confirmer	
Acteurs d'ailleurs	Résultats à questionner		Résultats pour pister	
Acteurs muets	Résultat à partager		Résultats pour éclairer	
+ Add a card	+ Add a card		Résultats pour proposer	
			Résultats pour réduire les inégalités	
			Résultats pour changer les croyances	
			+ Add a card	

Cette mise à plat non hiérarchisée de propos recueillis ne permet pas de voir la fréquence des usages des notions associées au concept de résultat – selon les cinq catégories –, mais plutôt une diversité de mots clés pour les décrire. Ainsi, par exemple, alors que l'introduction du colloque évoquait trois types d'acteurs sociaux en recherche, nous avons pu recenser une quinzaine de désignations d'acteurs participants à des recherches ayant mené à des résultats. En autres, nous retenons la mention d'acteurs rarement évoqués tels que les « acteurs muets », les « acteurs d'ailleurs », les « acteurs co-élaborateurs », qui témoignent de la multiplication des rôles des personnes impliquées dans les recherches-actions. Quant à la nature des résultats, elle nous apparaît très dynamique dans ses représentations, car très souvent associée à un verbe d'action : « résultats à questionner », « résultats à transposer », « résultats à implanter », ce qui illustre la variété des usages des résultats de recherche en fonction de leur niveau de validité. La fabrique de « méthodes participatives » et de « méthodes collaboratives » gagne en pertinence auprès des chercheurs et des chercheuses valorisant le processus de transformation comme résultat de recherche ou encore misant sur les résultats de recherche validés par les milieux pour favoriser les changements de pratiques. Les retombées associées aux résultats de recherche constituent certainement la catégorie la plus mentionnée dans les communications ; elles donnent à voir une panoplie d'applications possibles des résultats, notamment à visées sociales : « résultat pour améliorer le bien-être », « résultat pour réduire les inégalités », « résultat pour améliorer l'agentivité », « résultat pour améliorer la qualité des interactions ». Le dernier axe portant sur la banque des résultats de recherche suscite davantage de questions que de réponses quant à leur impact, leur transfert, leur durée et leur capitalisation.

## Recueil de phrases clés sur la notion de résultat

À l'exercice de la collecte de mots clés sur les cinq axes visés par le colloque s'ajoute une collection de phrases clés qui méritent d'être mentionnées, même si cela se fait en dehors du contexte de la recherche présentée. Il faut accueillir ces phrases comme des coups de sonde dans la profondeur des eaux vives du sujet des résultats de recherche en didactique du français. Sandrine Diebolt nous parle de « résultats imprévus et de gestes révélateurs en didactique de la littérature » ; Frédéric Torterat évoque l'importance des « résultats concertés, discutés par tous les acteurs, pour confirmer l'effet d'une collabo-

ration des acteurs scolaires et communautaires » ; Annie Charron, Myriam Villeneuve-Lapointe, Éline Turgeon et Caroline Bouchard, mentionnent l'importance des « résultats fiables avant d'en arriver à une recherche-action sur la qualité des interactions entre les acteurs de l'éducation et les enfants » ; Jessica Gianetti parle de « résultat significatif pour l'enseignant comme critère de validité d'un produit d'ingénierie didactique » ; Marie-Hélène Giguère, Carole Fisher, Marie Nadeau, Rosianne Arseneau et Claude Quevillon Lacasse mentionnent la « nécessité de résultats robustes pour contrer la résistance fondée sur les croyances » ; Amélie Lemieux insiste sur l'intérêt de traiter d'« un outil méthodologique comme un résultat de recherche transférable » ; Véronique Fillol et Elariana Razafi soulèvent l'importance « de mettre la notion de résultats à l'épreuve du terrain afin de tenir compte de l'émancipation des personnes dans le processus de recherche et de leur bien-être dans la finalité » ; Constance Lavoie et Corina Borri-Anadon encouragent « les démarches participatives fondées sur la multiplicité des positionnements épistémologiques » ; Laurence Rosier met en garde contre le « danger d'opposer les enjeux sociaux et épistémologiques » ; Sophie Babault rappelle l'importance des liens entre « la validité scientifique et la valeur sociale, et la capacité de la recherche à mobiliser les acteurs sociaux » ; Ecaterina Bulea-Bronckart précise que l'« ingénierie didactique propose plus qu'un produit didactique mais aussi des logiques d'actions et des pratiques validées » ; Patrice Gourdet constate l'intérêt croissant pour les méthodes mixtes, notamment « des analyses qualitatives de données quantitative sur des situations complexes » ; Brigitte Louichon illustre par le modèle du sujet lecteur l'intérêt de « chercher à construire dans le même lieu des modèles scientifiques et didactique ».

Les mots de la fin reviennent à Christian Dumais qui nous invite – devant le constat de l'échec de l'implantation de modèles dans la pratique – à donner plus de valeur aux recherche participatives et à Stéphane Colognesi qui propose de faire le bilan des trente dernières années pour préciser la pertinence sociale des résultats de recherche en didactique du français : « l'heure est à la rétrospection et la prospection ».



# ÉCHOS DES RECHERCHES ET DES PRATIQUES

## **LE PROJET « VERS L'ORTHOGRAPHE ET LA LANGUE ÉCRITE ». ACCOMPAGNER DES ENSEIGNANTS DE PRIMAIRE DANS L'APPROPRIATION DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES DE SAVOIR ÉCRIRE**

Marielle Wyns (HE Vinci),  
Marie Dumont (HELHa),  
Laureen Delvallée (HE Vinci),  
Laurence Famelart (HE Vinci)  
et Véronique Leroy (HE Vinci)

Dans ce texte, nous présentons une recherche collaborative ayant pour objet d'accompagner les enseignants de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> primaire (élèves de 6 à 9 ans) dans l'appropriation de pratiques validées par la recherche, dans le domaine de l'enseignement de la langue écrite.

### **1. Le contexte de la recherche**

Actuellement, l'enseignement en Belgique francophone connaît une réforme visant à favoriser la réussite de tous les élèves. Dans le but de réduire les inégalités, ce « Pacte pour un enseignement d'Excellence » vise notamment à développer un enseignement de qualité de la maîtrise de la langue, en gérant les difficultés des élèves dès leurs premières manifestations, par une prise en charge interdisciplinaire.

De nombreuses équipes pédagogiques, invitées à se déterminer des « objectifs d'amélioration » dans le cadre d'un « plan de pilotage <sup>1</sup> », ont ainsi identifié chez leurs élèves des obstacles liés à la langue écrite et sont en recherche d'outils didactiques pour les accompagner dans le développement de ces compétences.

Il est vrai que l'orthographe française est reconnue pour sa complexité (Sautot, 2002 ; Fayol & Jaffré, 2014) et que sa maîtrise impacte les apprentissages (Bautier, 2007 ; Ouzoulias, 2009). Or, les recherches en didactique ont montré l'intérêt de proposer aux élèves des activités reposant sur le développement de compétences métalinguistiques (Fisher & Nadeau, 2014) et métacognitives (Dumont, 2021), ainsi que d'instaurer dans les classes un rapport positif à l'écrit, en valorisant les tâtonnements (Brissaud & Cogis, 2011). Des dispositifs fondés sur des principes validés ont ainsi montré leur efficacité dans les différents domaines de la langue écrite : l'orthographe phonographique (Goigoux et al., 2003 ; Morin & Montesinos-Gelet, 2007), lexicale (Martinet et al., 2004 ; Wyns, 2018), syntaxique (Brissaud & Cogis, 2011 ; Haas, 2002), la production écrite (Tremblay, Turgeon & Gagnon, 2020 ; Soulé et al., 2010) et le rapport à l'orthographe (Barré-de Miniac, 2015 ; Dumont, 2021).

L'appropriation de ces dispositifs, et des gestes professionnels qu'ils supposent de mettre en œuvre, peut être influencée par divers facteurs : facteurs liés à l'enseignant, facteurs liés à l'outil lui-même, au profil des élèves, au contexte organisationnel, à la nature d'un éventuel soutien extérieur (Durlak & Dupré, 2008 ; Penneman et al., 2016).

### **2. Design de la recherche**

La recherche « Vers l'orthographe et la langue écrite (VOLE) » s'interroge d'une part, sur les effets de dispositifs didactiques co-construits sur les apprentissages des élèves de la première à la troisième primaire ; d'autre part, sur le développement professionnel des enseignants et leur collaboration avec les orthophonistes. Elle s'articule autour de l'accompagnement, pendant deux ans, d'enseignants de 1<sup>re</sup> à 3<sup>e</sup> primaire dans la modification de leurs pratiques d'enseignement de la langue écrite, à partir d'une réflexion en contexte sur leurs besoins.

Concrètement, le projet intègre 10 équipes pédagogiques (enseignants et orthophonistes

<sup>1</sup> « Via les plans de pilotage et la contractualisation de ceux-ci en contrats d'objectifs, les écoles poursuivent les objectifs d'amélioration - fixés par le Gouvernement » qui permettent d'améliorer le système éducatif. « Le plan de pilotage est élaboré par l'école dans le cadre d'une dynamique collective mise en place au sein de l'équipe pédagogique et éducative. Les équipes construisent les solutions qui leur paraissent les plus adéquates eu égard à leur situation et proposent elles-mêmes les stratégies à définir pour rencontrer les objectifs spécifiques qu'elles se fixent. Concrètement, le plan de pilotage décline les objectifs spécifiques que l'école se propose de mettre en œuvre pour atteindre les objectifs d'amélioration du système éducatif. » [Fédération Wallonie-Bruxelles (2020), *Circulaire 7434. Information à destination des écoles concernant l'élaboration de leur plan de pilotage*, 15/01/2020]

associés) ayant identifié, dans leur plan de pilotage, des objectifs en lien avec la langue écrite chez leurs élèves. Les établissements partenaires relèvent de différents réseaux et présentent des indices socio-économiques variés. Au total, cinq chercheuses/ accompagnatrices, 72 enseignants, deux orthophonistes et 784 élèves sont engagés dans le projet.

La méthodologie relève de l'approche collaborative (Ward & Tikunoff, 1982 ; Desgagné, 1997 ; Desgagné & Bednarz, 2005). Au cours d'une première phase de cosituation, chaque chercheuse s'informe sur les pratiques habituelles des enseignants qu'elle accompagne, sur la « ligne de base » des élèves (Schelstraete, 2011) et détermine, avec chaque équipe, les objectifs spécifiques, ainsi que les dispositifs qui conviendront le mieux à chaque contexte. Dans un deuxième temps, tous les acteurs entrent dans la phase de collaboration : les dispositifs, inspirés de principes ou d'outils validés, sont co-construits ou adaptés en concertation, puis expérimentés en classe et analysés avec la chercheuse, de manière à ajuster la mise en œuvre et les gestes professionnels. En fin de projet, les outils co-construits seront diffusés plus largement via une plateforme numérique et via des modules de formation initiale et/ou continue ; les résultats de recherche seront partagés avec la communauté scientifique.

### 3. Des facteurs qui incitent les enseignants à s'engager dans une recherche collaborative

Il se dégage des questionnaires et entretiens proposés en début de recherche que différents facteurs ont motivé les enseignants à s'engager dans ce projet collaboratif.

Ainsi, au niveau des facteurs liés à l'enseignant, une majorité d'enseignants se disent insatisfaits de leurs méthodes d'enseignement de l'orthographe : « *Je pense que l'apprentissage que je fais de l'orthographe en classe est en superficie et est cloisonné (...). Nous laissons trop souvent la tâche d'orthographe en devoir à la maison. Il s'agit donc d'une étude par cœur. J'aimerais changer cela* ».

Concernant les facteurs liés aux outils, plusieurs enseignants déclarent manquer d'idées, de ressources : « *Peu d'idées pour amener l'orthographe aux enfants, toujours les éternelles dictées mais est-ce suffisant ?* »

Ensuite, les facteurs liés aux élèves se révèlent un moteur important pour le développement professionnel des participants, qui déclarent que les élèves

ne transfèrent pas les apprentissages orthographiques dans d'autres contextes. Ainsi, les textes produits par les élèves ne répondent pas souvent aux attentes : « *Certains élèves ne "fixent" pas et n'appliquent pas les apprentissages d'orthographe dans les autres matières* ». Par ailleurs, les enseignants évoquent des difficultés à gérer l'hétérogénéité des compétences scripturales de leurs élèves, certains d'entre eux ne parvenant pas à discriminer les phonèmes alors que d'autres écrivent déjà. La difficulté est accrue dans les écoles comptant de nombreux élèves allophones : « *J'estime ne pas avoir assez de bagages que pour aider de façon concrète et complète les élèves dits "primo"* ».

Après cinq mois d'activités de recherche et d'accompagnement – dont une formation ayant regroupé tous les enseignants partenaires –, les premières observations ont mis en évidence l'instauration d'une relation de confiance entre chaque équipe et sa chercheuse de référence. Le contexte semble donc favorable à l'élaboration de nouveaux savoirs et outils au bénéfice de tous les acteurs (chercheurs, enseignants, élèves).

En effet, le projet vise à produire des connaissances sur les facteurs qui influencent l'adoption de nouveaux gestes professionnels et l'appropriation de dispositifs issus de la recherche en contexte écologique. Il cherche aussi à analyser les effets de ce développement professionnel sur les performances en langue écrite des élèves et leur rapport à l'orthographe en général.

Enfin, la collaboration avec les enseignants devrait permettre de construire des artéfacts (séquences didactiques, documents pour la classe, outils diagnostiques, séances de cours filmées, témoignages et analyses, etc.) utiles à la formation initiale et continue des enseignants.

### Références bibliographiques

- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Bautier, E. (2007). Manesse Danielle ; Cogis Danièle ; Dorgans Michèle & Taller Christine. Orthographe : à qui la faute ? postface d'André Chervel. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2007. – 250 p, *Revue française de pédagogie*, 160, 161-164.
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J. P., Pellat, J. C., & Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?*. Paris : Hatier.

- 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.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Soulé, Y., Baconnet, S. & Bucheton, D. (2010). L'atelier dirigé : un dispositif intégrateur pour articuler didactique et pédagogie dans la formation des professeurs d'école dans Baillat, G., Niclot, D. & Ulma, D. (2010). *La formation des enseignants en Europe : Approche comparative* (pp.113-125). De Boeck Supérieur.
- Dumont, M. (2021). *Pour un enseignement efficient de l'orthographe en formation initiale des enseignants. Analyse des effets de l'intégration de démarches métacognitives sur l'apprentissage et les perceptions des étudiants* (thèse de Doctorat). Université de Mons.
- Durlak J. A. & Dupré E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 3-4 (41), 327-350.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. PUF.
- Fisher, C., & Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (49), 169-191.
- Goigoux, R., Cèbe, S., & Paour, J. L. (2003). Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 28(1), 71-92.
- Haas, G., (2002). *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement : de la maternelle au lycée*. CRDP de Bourgogne.
- Martinet, C., Valdois, S., & Fayol, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition. *Cognition*, 91, B11-22.
- Morin, M.-F. & Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 663-683.
- Ouzoulias A. (2009). La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif. *Cahiers Pédagogiques*.
- Penneman, J., De Croix, S., Dellisse, S., Dufays, J. L., Dumay, X., Dupriez, V., ... & Wyns, M. (2016). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil Lirécrire par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 197 (4), 79-98.
- Sautot, J. P. (2002). Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe : Discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26 (1), 103-112.
- Schelstraete, M.-A. (2011). Traitement du langage oral chez l'enfant. Interventions et indications cliniques. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Tremblay, O., Turgeon, E., & Gagnon, B. (2020). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4 (2), I-XIII.
- Ward, B.A. & Tikunoff, W.J. (1982). *Collaborative research*. Washington : National Institute of Educational. Teaching and Learning.
- Wyns, M. (2018). Viv@e l'orthographe pour accompagner les élèves vers la révision orthographique autonome des textes personnels. *Le français aujourd'hui*, (4), 113-124.

## **ACCROITRE LE TEMPS DE PAROLE DES ÉLÈVES PAR LA MISE EN PLACE CONCERTÉE DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET DE GESTION DE LA CLASSE D'ORAL RÉFLEXIF ET DE GESTION DE LA CLASSE SOUTENANT LA MISE EN ŒUVRE DE L'ORAL RÉFLEXIF**

Kathleen Sénéchal  
(professeure agrégée, UQAM),  
Mélanie Dumouchel  
(professeure agrégée, UQAM)  
et Geneviève Messier  
(professeure agrégée, UQAM)

Notre équipe mène actuellement une recherche collaborative dont l'objectif principal est de coconstruire, avec des personnes enseignantes du primaire (N=12), des pratiques d'enseignement et de

gestion de la classe cohérentes permettant de soutenir la mise en œuvre de contextes d'oral réflexif. Il s'agit d'une étude bénéficiant du soutien financier du Programme de recherche en littératie des actions concertées des Fonds de recherche du Québec. L'oral réflexif, où la prise de parole est au service d'autres apprentissages, correspond à l'un des deux statuts qu'occupe la communication orale à l'école primaire québécoise (MÉQ, 2006), soit celui d'outil. Il nécessite la mise en place de situations interactives [entre la personne enseignante et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes] où l'élève est amené à « mobilise[r] spontanément des objets ou des habiletés de l'oral et dans le cadre [desquelles] il a l'occasion de se questionner, de donner un point de vue qu'il pourra, par la suite, expliciter, approfondir et nuancer, et ce, dans le but de mettre en mots sa pensée [ses apprentissages, sa compréhension, etc.] » (Sénéchal et al., 2021, p. 182)

Bien que l'importance de cet oral dans la construction des apprentissages soit reconnue (Plessis-Bélair, 2008), il apparaît que les personnes enseignantes soutiennent généralement les interactions quotidiennes de façon intuitive (Nolin, 2013) et ne mettent pas en place des pratiques d'enseignement de l'oral stimulant la prise de parole de leurs élèves (Allen et al., 2017). Or, il importe que ces derniers soient fréquemment placés dans des contextes où ils peuvent prendre la parole de façon réflexive et où la personne enseignante les accompagne par un étayage (Plessis-Bélair, 2008). Cette façon de procéder requiert la mise en place de pratiques de gestion de la classe cohérentes, notamment par l'adoption d'une posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009). Jusqu'à maintenant, peu de recherches se sont intéressées aux liens unissant la didactique et la gestion de la classe (Dumouchel, 2017), même si la nécessité de traiter ces deux dimensions simultanément et de façon complémentaire pour réfléchir et optimiser l'acte d'enseigner a depuis longtemps été mise en évidence (Freinet, 1939; Butlen et al. 2011).

En vue d'atteindre notre objectif principal, nous avons choisi de nous adjoindre la collaboration de personnes enseignantes et, ce faisant, de réaliser une recherche collaborative (Desgagné, 1998 ; Desgagné *et al.*, 2001 ; Bednarz, 2013) composée de trois étapes : 1) la cosituation, où on s'assurera de la pertinence de l'objet de la collaboration pour toutes les parties impliquées ; 2) la coopération, où se met en place une démarche réflexive pouvant être pensée autant en termes de développement professionnel, pour les personnes enseignantes, qu'en termes

de collecte de données, pour l'équipe de recherche ; et 3) la coproduction, qui permettra de s'assurer que les produits de la démarche et leur diffusion aient des retombées pour tous les collaborateurs.

À l'an 1 de la recherche, après nous être assurées de l'adhésion des personnes enseignantes au projet, nous avons réalisé deux entretiens de groupe avec elles, respectivement sur l'oral réflexif et la gestion de la classe, entre autres pour décrire les obstacles et les défis relatifs à la mise en place de situations d'oral réflexif et de pratiques de gestion de la classe favorisant la prise de parole des élèves. L'analyse des données collectées a mis en évidence une incohérence, voire une opposition, de la dimension didactique de l'acte d'enseigner et de celle liée à la gestion de la classe. En effet, si les personnes enseignantes reconnaissent les apports d'une prise de parole plus fréquente de la part des élèves pour la construction des apprentissages, elles peinent à mettre en place une gestion de la classe qui favorise les échanges, voire la liberté et la spontanéité de prise de parole des élèves. Le regroupement de ces derniers, les outils pouvant soutenir l'observation de leur compétence à communiquer oralement dans les contextes interactifs, notamment de travail en équipe, ainsi que leur propre rôle dans ces contextes font partie des éléments qui ont été nommés comme des obstacles à la mise en place fréquente de situations d'interactions entre les apprenants en classe<sup>2</sup>.

À l'étape de la coopération, nous avons formé deux communautés de pratique sur la base des résultats des entretiens de groupe ainsi que de l'observation de pratiques effectives réalisée au début de l'an 2 du projet. Les deux communautés, formées de personnes enseignantes, des chercheuses universitaires et de conseillères pédagogiques agissant à titre de cochercheuses du milieu, se sont rencontrées à trois reprises pendant l'année scolaire. Entre chacune des rencontres, des captations audiovisuelles et une consignation de données dans un journal de bord ont été effectuées par les personnes enseignantes. Les rencontres des communautés ont permis le partage d'expériences, d'outils, de bonnes pratiques et de défis relativement aux objets communs (la lecture interactive ou l'approche par problème) ainsi que la coconstruction de pratiques, ce qui rejoint l'objectif principal de notre recherche. Si les rencontres étaient principalement basées sur les échanges entre les membres, certains contenus de formation ont été expressément développés en vue de répondre aux besoins des personnes enseignantes (exprimés ou constatés grâce aux outils de collecte de données). Par exemple, l'apprentissage coopératif et la

<sup>2</sup> Pour plus de détails, voir Dumouchel *et al.* (2022) ainsi que Sénéchal *et al.* (soumis).



formulation d'une intention d'apprentissage ont été abordés.

À la fin de cette deuxième année du projet, des entretiens individuels ont été réalisés avec toutes les personnes enseignantes pour savoir ce que chacune d'elles retirait de la première phase d'expérimentation en termes d'oral réflexif et de gestion de la classe, ce qu'elle comptait mettre en place dès la prochaine rentrée et connaître ses besoins d'accompagnement pour l'année à venir. Sur le plan de l'oral réflexif, les réponses les plus récurrentes ont fait état de l'existence d'une grande diversité de pratiques dont les personnes enseignantes sont maintenant conscientes, de l'importance de multiplier les contextes d'oral réflexif, du fait que ces derniers aident les apprentissages, et que ces contextes doivent être réfléchis et planifiés. Du côté de la gestion de la classe, c'est la réflexion sur le travail en équipe qui a été la plus notable. Les personnes enseignantes ont d'ailleurs mentionné qu'elles placeraient leurs élèves plus tôt en contexte de travail coopératif pour la prochaine année scolaire afin de soutenir le développement des habiletés nécessaires à ce type de travail. Enfin, les personnes enseignantes ont exprimé des besoins d'accompagnement plus propres à leur réalité individuelle, ce qui a fait en sorte que nous avons choisi, pour l'an 3 du projet, de former des regroupements de deux ou trois personnes enseignantes, que nous allons rencontrer à trois reprises cette année. À nouveau, des captations audiovisuelles et la compilation de données dans un journal de bord seront réalisées par les collaborateurs enseignants. Cela nous conduira à la troisième étape de notre recherche, la coproduction, dont les retombées en termes d'outils et d'activités de diffusion devraient être fort intéressantes, tant pour la communauté de la recherche en éducation, notamment en ce qui a trait à la conceptualisation de l'oral réflexif, que pour celle du milieu de pratique.

## Références bibliographiques

- Allen, N., Plessis-Bélair, G. et Lafontaine, L. (2017). Analyse des verbalisations de stratégies métacognitives de compréhension orale d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire québécois en français langue d'enseignement lors de situations d'écoute. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 43-60). Éditions Peisaj.
- Bednarz, N. (éd.) (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 13-29). L'Harmattan.

- 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. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Butlen, D., Charles-Pezard, M. et Masselot, P. (2011). Deux dimensions de l'activité du professeur des écoles exerçant dans des milieux défavorisés : Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique. Actes du colloque « Le travail enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle ». Institut National de Recherche Pédagogique. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/70.htm>
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Dumouchel, M. (2017). *L'articulation des liens entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12224/1/D3297.pdf>
- Dumouchel, M., Sénéchal, K. et Messier, G. (2022). Mise en cohérence entre l'enseignement-apprentissage de l'oral et la gestion de la classe pour un élève réflexif et responsable. *Didactique*, 3(3), 190-212. <https://doi.org/10.37571.2022.0309>
- Freinet, C. (1939). Pour une discipline fonctionnelle. *L'Éducateur*, 6, 81-86. Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/47744>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_presentation-primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf)

Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5807/>

Plessis-Bélair, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques* (p. 163-180). Presses de l'Université du Québec.

Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 179-194.

Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (soumis). Pratiques déclarées et représentations d'enseignantes du primaire québécois à propos de l'évaluation en contexte d'oral réflexif : essai de mise en cohérence de la didactique et de la gestion de la classe. *Phronésis*.

## L'ORAL PRAGMATIQUE À L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : ÉCHOS D'UNE RECHERCHE COLLABORATIVE EN COURS

Christian Dumais (Université du Québec à Trois-Rivières),  
Emmanuelle Soucy (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue),  
Julie Lachapelle (Université du Québec à Montréal),  
Camille Robitaille (Université du Québec à Trois-Rivières)  
et Raymond Nolin (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue)

Avoir une bonne maîtrise de la compétence à communiquer oralement est nécessaire pour bien fonctionner dans la société et est à la base des apprentissages scolaires et extrascolaires (Lafontaine et Pharand, 2015). Cependant, dans les classes du primaire et du secondaire du Québec, peu de temps est consacré au développement de cette compétence et, lorsque c'est le cas, cela se limite souvent à donner des consignes aux élèves et à évaluer leur prise de parole, fréquemment par l'entremise d'un exposé oral

(Nolin, 2015 ; Sénéchal et Chartrand, 2012 ; Sénéchal, 2020). L'approche didactique de l'oral par les genres (enseigner un genre oral tel que le débat ou l'exposé oral par exemple) est souvent la seule privilégiée et ne semble pas suffisante pour répondre aux besoins réels des élèves du primaire et du secondaire en ce qui concerne le développement de leur compétence à communiquer oralement. En effet, cette approche se limite principalement à des situations qui sont généralement éloignées du quotidien des élèves. Il existe pourtant d'autres approches didactiques, dont celle de l'oral pragmatique (Dumais et al., 2017). Cette approche didactique amène le locuteur à prendre en compte l'effet que sa prise de parole produit sur l'interlocuteur, sur la base de l'analyse de la situation de communication, ce qui inclut le choix des mots, du registre de langue, des formules de politesse ainsi que des éléments verbaux (mode verbal, type de phrase, etc.), paraverbaux (intonation, volume de la voix, etc.) et non verbaux (regards, gestes, etc.) (Maurer, 2001). Pour Austin (1962), philosophe du langage, l'effet créé par la prise de parole agit sur l'échange lui-même et constitue ce qu'il a nommé *speech act*, traduit « acte de parole » par les didacticiens (Kerbrat-Orecchioni, 2012). L'acte de parole est l'unité de travail principale de l'approche didactique de l'oral pragmatique. Il est entendu comme un énoncé réalisé par un locuteur dans une situation donnée qui permet d'agir sur autrui et de produire un certain effet (faire une demande ou faire part de son incompréhension par exemple) (Searle, 1972 ; Maurer, 2001 ; Kerbrat-Orecchioni, 2012). L'approche didactique de l'oral pragmatique a un impact sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves, car elle les amène « à prendre conscience que la communication est un préalable à la réussite scolaire et sociale, que les formes verbales, paraverbales et non verbales utilisées ont une valeur pragmatique et que leur maîtrise peut leur permettre d'en tirer bénéfice » (De Grandpré, 2015, p. 62). Cependant, plusieurs enseignants et enseignantes considèrent à tort que l'apprentissage de l'oral pragmatique, qui inclut les actes de parole, est un apprentissage « naturel » qui ne demande pas d'enseignement particulier en classe et qu'il s'agit d'un apprentissage qui doit se faire à la maison (Dumais et Plessis-Bélair, 2017). Pourtant, le milieu familial ne permet pas toujours aux élèves d'apprendre et de mettre en pratique certains actes de parole, de comprendre leur utilité et de les adapter aux milieux scolaire et professionnel (De Grandpré, 2015). L'apprentissage de l'oral pragmatique, et plus précisément des actes de parole, ne doit donc pas être laissé au hasard des situations. Un

enseignement spécifique de l'oral pragmatique est donc nécessaire à l'école (Maurer, 2001).

Une meilleure connaissance des actes de parole utilisés par les élèves du primaire et du secondaire ainsi qu'une meilleure connaissance des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique permettraient d'apporter des connaissances inédites concernant cette approche didactique de l'oral peu documentée par la recherche au Québec. Étant donné l'importance de l'oral pragmatique dans le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves, il y a lieu de se poser la question suivante : comment des enseignants et des enseignantes du primaire et du secondaire peuvent-ils favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves par l'entremise de l'approche didactique de l'oral pragmatique ?

C'est à cette question que notre équipe de recherche tente de répondre dans le cadre d'une recherche collaborative financée par le Programme de recherche en littératie (PREL) des actions concertées FRQSC-MEQ. La recherche collaborative, qui permet « de faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens » (Desgagné et al., 2001, p. 33), a été privilégiée. En effet, elle permet de lier à la fois les communautés professionnelles et les communautés scientifiques dans le but de mettre en commun des expertises différentes autour d'un objet commun d'investigation afin de construire un savoir nouveau (Bednarz, 2013).

## État d'avancement de la recherche

Depuis l'automne 2021, quatre rencontres entre chercheurs et enseignantes ont eu lieu afin de réaliser la première des trois étapes de la recherche collaborative, soit la cosituation. Cette étape consiste pour les chercheurs et les enseignantes à circonscrire l'objet de recherche en fonction des besoins, à établir la manière d'opérer la recherche ainsi qu'à répartir les rôles et les responsabilités (Desgagné, 2007). Au total, sept enseignantes ont participé à cette première étape de la recherche (quatre enseignantes lors des deux premières rencontres et trois enseignantes se sont ajoutées au projet et étaient présentes aux deux autres rencontres). Les participantes, toutes de la même école, enseignent plusieurs matières scolaires (le français, l'anglais, l'espagnol, etc.), en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire, de la sixième année du primaire à la fin du secondaire (élèves de 11 à 17 ans).

## Besoins et constat

À partir d'un questionnaire en ligne et de quatre entretiens de groupe, il a été possible de faire une première analyse des données provenant des enseignantes grâce à une analyse inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2018). Les journaux de bord des chercheurs ont également été analysés de la même façon. Les besoins des enseignantes, et par le fait même ceux des élèves, ont pu être mis de l'avant et être validés avec ces dernières. Cinq grands besoins ont pu être identifiés et un constat a pu être émis :

- Selon les enseignantes, les élèves ont besoin de connaître les rudiments de la communication interpersonnelle, et ce, pour une variété de contextes scolaires et extrascolaires.
- Les enseignantes souhaitent que leur façon de travailler l'oral avec les élèves soit davantage dans une perspective de développement de compétences en littératie en permettant aux élèves de mieux fonctionner dans la société (développer un esprit critique, apprendre à gérer ses émotions, etc.).
- Les enseignantes veulent savoir comment enseigner l'oral puisqu'elles disent éprouver de la difficulté à savoir quoi enseigner et comment le faire pour répondre aux besoins des élèves concernant la communication orale.
- Les enseignantes ont exprimé le besoin d'enseigner aux élèves des actes de parole qui touchent tant la vie scolaire qu'extrascolaire (lors de stages en emploi, avec le personnel scolaire, entre les élèves, etc.).
- Les enseignantes souhaitent savoir comment elles peuvent évaluer un oral plus spontané et comment elles peuvent porter un jugement sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves.

Un constat : l'analyse montre que l'ensemble des besoins exprimés, tant ceux qui concernent les élèves que les enseignantes, sont teintés des répercussions de la pandémie de Covid-19. En effet, les enseignantes soulèvent que les besoins en ce qui concerne l'oral ne sont plus exactement les mêmes qu'avant la pandémie. La pandémie aurait entre autres amené les élèves à vivre des situations de communication inconfortables à propos de sujets sensibles (vaccination, port du masque, etc.), à se refermer davantage sur eux et à peu développer les éléments de base de la communication interpersonnelle. Les élèves auraient maintenant des propos plus polarisés et certaines ne souhaiteraient plus

s'exprimer dès qu'un thème serait moindrement controversé, ils auraient de la difficulté à accepter une opinion différente de la leur, à mettre en mots leurs émotions et à décoder le non-verbal de leurs interlocuteurs, etc. Du côté des enseignantes, elles se questionnent sur les thèmes à aborder avec les élèves ne sachant pas comment ils vont réagir. Elles se demandent si ce qu'elles enseignent est réellement pertinent dans le contexte actuel étant donné que les élèves ont besoin, par exemple, de connaître les rudiments de la communication interpersonnelle et d'apprendre à être critiques, à mettre en mots leurs émotions et à mieux fonctionner dans la société.

## Suite de la recherche

C'est à partir des différents besoins identifiés et du constat émis que la recherche se poursuit avec les phases deux et trois de la recherche collaborative, soit la coopération et la coconstruction. Ces étapes permettront éventuellement de répondre à la question de recherche et d'amener un nouveau savoir coconstruit entre chercheurs et praticiennes en ce qui concerne l'oral pragmatique à l'école québécoise.

## Références bibliographiques

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Boston : Harvard University Press.
- Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. In N. Bednarz (Ed.), *La recherche collaborative en action : un autre regard pour la didactique* (pp. 13-29). Paris : L'Harmattan.
- De Grandpré, M. (2015). Les fondements théoriques des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique au primaire. In R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey & R. Nolin (Ed.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 53-66). Côte Saint-Luc : Peisaj.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. In M. Anadon (Ed.), *La recherche participative. Multiples regards* (pp. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier L. & Couture C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dumais, C. & Plessis-Bélair, G. (2017). Le jeu symbolique : contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. In C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin & C. Lavoie. (Ed.) *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (pp. 175-200). Côte Saint-Luc : Peisaj.
- Dumais, C., Soucy, E. & Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. In S. El Euch, A. Groleau & G. Samson (Ed.), *Les didactiques : bilans et perspectives* (pp. 101-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2012). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.
- Lafontaine, L. & Pharand, J. (2015). La littératie. Un concept en évolution. Dans L. Lafontaine & J. Pharand (Ed.), *Littératie. Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (pp. 1-11). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Éditions Bertrand-Lacoste.
- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire au Québec. In R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey & R. Nolin (Ed.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 69-83). Côte St-Luc : Peisaj.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Ed.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> édition, pp. 191-217). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique*. Paris : Hermann.
- Sénéchal, K. (2020). De la pertinence de considérer les représentations des praticiens dans la formation à l'enseignement de l'oral. In P. Dupont (Ed.), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation* (pp. 23-36). Toulouse : Presses universitaires du Midi.
- Sénéchal, K. & Chartrand, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. In R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Ed.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 185-199). Côte St-Luc : Peisaj.

# COÉLABORATION D'UNE AUTOFORMATION NUMÉRIQUE POUR ENSEIGNER LA SYNTAXE ET LA PONCTUATION : QUELS APPRENTISSAGES REND-ELLE POSSIBLES ?

Marie-Hélène Giguère (UQAM)

Entre 2016 et 2020, un projet de recherche financé par le fonds de recherche québécois – société et culture (FRQSC) et le ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) 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 et composée de trois dispositifs interactifs et métacognitifs a d'abord été explorée en classe avec des enseignant-es du 3<sup>e</sup> cycle du primaire (11-12 ans) et du premier cycle du secondaire (13-14 ans) dans les régions de Montréal et du Lac Saint-Jean. Cette première année du projet, vécue comme une recherche-action (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016) a permis de formaliser des outils didactiques répondant aux besoins de la classe tout en faisant évoluer l'apprentissage des enseignants participants (Goigoux, 2017). Cette séquence a été expérimentée l'année suivante (Nadeau et al. 2020b) et les résultats de cette étude quasi expérimentale ont montré des gains significatifs dans plusieurs aspects liés à l'écriture de textes descriptifs et narratifs, tant au primaire qu'au secondaire (Nadeau et al., 2020a). Cette séquence didactique répondait à un besoin important de soutien à l'enseignement de ces concepts pour lesquels très peu de matériel didactique efficace existe. De plus, les enseignants se disaient démunis sur les plans de leurs connaissances linguistiques et didactiques pour enseigner efficacement la S-P (Giguère et coll., 2018).

C'est ainsi qu'un nouveau projet, toujours financé par le FRQSC-MEQ, a découlé du premier pour cibler cette fois-ci le développement professionnel des enseignant-es dans leur apprentissage de l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation (Giguère, Nadeau, Fisher, Arseneau, Quevillon Lacasse, 2021-2024). Il s'articule comme une recherche-action-développement (Guay, Prud'homme et Dolbec, 2016 ; Loiselle et Harvey, 2007) ; il a comme double objectif de coélaborer avec une équipe d'enseignants une

autoformation numérique portant sur l'enseignement de la S-P et il vise également à documenter l'apprentissage professionnel des enseignants participant à cette coélaboration. Plus précisément, ce deuxième objectif de recherche s'attache à décrire l'évolution des savoirs linguistiques et didactiques chez les enseignants participant à l'élaboration de l'autoformation numérique en S-P.

Une première année (2021-2022) a permis de familiariser les huit enseignants participants au dispositif didactique issu de la recherche de Nadeau et al. (2020b). Une formation collective et six accompagnements en classe ont permis à la chercheuse d'observer l'aisance développée à intégrer des concepts nouveaux et des pratiques différentes pour la plupart des enseignants. Dans cette première année, deux collectes de données (novembre et mai) ont permis d'observer l'évolution des savoirs et des pratiques des participants par un entretien d'autoconfrontation mené à la suite d'une leçon de S-P en classe (Lamy, 2014, Nicolas, 2015) de même qu'une correction explicitée d'un texte comportant plusieurs erreurs et maladresses en S-P (Rondelli, 2010 ; Van Beveren, Dumortier, Dispy, 2013). En outre, les notes de terrain de la chercheuse ont permis d'identifier certains apprentissages linguistiques réalisés et d'autres encore à consolider. Ces constats ont été présentés aux enseignants au début de la deuxième année du projet, soit en septembre 2022 et ces derniers ont reconnu les apprentissages acquis et ceux qui demeurent à développer.

Une première ébauche de l'autoformation numérique a été construite par la chercheuse, puis validée par les enseignants participants en début de 2<sup>e</sup> année du projet (2022-2023). Ces derniers ont même contribué collectivement à l'élaboration de la table des matières, ce qui leur a permis de réfléchir à leurs besoins d'apprentissage en se plaçant dans la posture de collègues qui ne connaîtraient pas encore la séquence didactique ni les savoirs linguistiques associés à l'enseignement de la S-P. Ils ont aussi été ouverts à recevoir une équipe de tournage pour que l'autoformation puisse s'enrichir d'exemples de pratiques sur vidéo.

La coélaboration de l'autoformation numérique se déroule donc en cette 2<sup>e</sup> année du projet. Des textes, des exemples sur vidéos, des photos, des infographiques constitueront cette autoformation. Le contenu sera d'abord élaboré par l'équipe de recherche, puis sera systématiquement validé par les enseignant-es. Une troisième collecte de données sera réalisée en avril-mai 2023 afin d'observer l'effet d'une posture de collaboration de recherche

(Wyns, 2020) sur l'évolution des savoirs linguistiques et didactiques acquis lors de la deuxième année.

La clarté et la complétude de cette autoformation sera par la suite validée par d'autres enseignant·es. Elle sera également validée par des experts pour s'assurer de la justesse des savoirs linguistiques et didactiques proposés de même que de la forme choisie pour exposer les contenus dans l'autoformation. Ce « produit » se voulait au départ autoportant (Renaud, 2020), mais l'évolution du projet semble montrer que l'accompagnement professionnel demeurerait essentiel à l'acquisition des différents savoirs théoriques et pratiques. Peut-être l'autoformation deviendra-t-elle un outil de formation complémentaire au service de conseiller·ère·s pédagogiques ? Les différentes modalités d'exploitations de l'autoformation pourront être étudiées dans le champ du développement professionnel dans un avenir proche.

## Références bibliographiques

- Giguère, M-H ; Nadeau, M ; Fisher, C; Arseneau, R ; Quevillon-Lacasse, C. (2018). Dialogue enseignants-chercheurs dans un accompagnement différencié pour développer les savoir-faire des élèves en syntaxe et ponctuation. Briquet-Duhazé, S ; Turcotte, C. (dir.) *De la recherche en lecture/écriture à la pratique* (p. 37-65). Londres : ISTE.
- 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). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation & didactique*, 11(3), 135-142. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2872>
- 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.analysedepatique.org/?p=?p=1103>
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondement, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- 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. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/645> ; DOI : 10.4000/rdlc.645
- Nadeau, M., Giguère, M.-H. et Fisher, C. (2020a). *Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives, au 3<sup>e</sup> cycle primaire et 1<sup>er</sup> cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture. Rapport de recherche*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3897244/Rapport\\_Marie.Nadeau\\_2016-2017.pdf/deec6485-ebac-4f88-abfe-d15682fb36c7](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3897244/Rapport_Marie.Nadeau_2016-2017.pdf/deec6485-ebac-4f88-abfe-d15682fb36c7)
- Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. & Fisher, C. (2020b). Teaching syntax and punctuation in French L1: How the notion of sentence was operationalized in innovative didactic devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.05>
- 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). URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/6756> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>
- Rondelli, F. (2010). Comment les enseignants construisent-ils un objet de savoir ? Exemple de la cohérence textuelle. *Repères*, 42, 63-81. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.249>
- Van Beveren, J., Dumortier, J.-L., Dispy, M. (2013). De futurs maîtres face aux copies des lycéens. L'évaluation de la qualité de la langue dans la correction des travaux écrits. *Le français aujourd'hui*, 2(18), 95-105. DOI 10.3917/lfa.181.0095
- 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*. Louvain-la-Neuve.

## EXPLORATION DE LA PISTE MORPHOLOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE SOUS LE SIGNE DE LA COLLABORATION ENTRE LES CHERCHEURS ET LES ENSEIGNANTS

Anila Fejzo (professeure),  
Line Laplante (professeure),  
Rihab Saidane (étudiante au doctorat)  
et Kathleen Whissell-Turner (étudiante  
au doctorat)  
(Université du Québec à Montréal)

La présente rubrique partage les réflexions autour de la réalisation d'un projet de recherche portant sur l'enseignement du vocabulaire chez des élèves de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> année en milieu pluriethnique. Explorant une nouvelle piste d'enseignement, ce projet visait à élaborer et mettre à l'essai un dispositif didactique axé sur la conscience morphologique (objectif 1) et à évaluer les effets de ce dispositif sur la performance en vocabulaire de la population ciblée (objectif 2). L'élaboration du dispositif didactique impliquant une démarche de transposition didactique, l'intégration des enseignants nous parait l'angle de vue à privilégier dans cette rubrique. Nous commençons par y exposer le contexte scientifique et celui scolaire dans lequel s'inscrit notre projet de recherche. Puis, nous présentons les raisons qui nous ont amenées à intégrer les enseignants tôt dans la démarche de transposition didactique et mettons finalement en évidence leur apport indéniable.

### La conscience morphologique : une piste d'enseignement du vocabulaire à explorer

Les études des vingt dernières années portant sur le développement du vocabulaire ont identifié une habileté métalinguistique fortement corrélée à la performance en vocabulaire (Fejzo, 2021 ; D'Angelo et al., 2017 ; Levesque et al., 2019 ; Saidane et al., 2020), la conscience morphologique. La conscience morphologique réfère à la capacité à analyser la structure des mots au niveau des plus petites unités de sens, c'est-à-dire être en mesure, entre autres, d'identifier dans le mot « endiguer » des unités de sens plus petites, les morphèmes, à savoir le préfixe « en- », la racine « digue » et le suffixe « -er ». La relation

observée entre le vocabulaire et la conscience morphologique peut être expliquée par le fait que le sens d'un mot construit de plus d'un morphème, soit un mot polymorphémique, résulte du sens de chacun des morphèmes qui le compose. En effet, sur le plan de l'étendue du vocabulaire, c'est-à-dire le nombre de mots qu'un individu connaît, considérant que le français compte une forte proportion de mots polymorphémiques (75-80 % selon Rey-Debove, 1984), et que certains morphèmes, comme le préfixe « re- » (1500 entrées) ou le suffixe « -ion » (2400 entrées, Huot, 2005), permettent de construire des milliers de mots polymorphémiques, on peut envisager la possibilité que la connaissance d'un nombre restreint de morphèmes permettrait de déduire et d'apprendre le sens d'un nombre important de mots même lorsqu'on rencontre ceux-ci pour la première fois (Nagy & Anderson, 1984). Sur le plan de la profondeur du vocabulaire, c'est-à-dire la richesse de la connaissance d'un mot, la conscience morphologique permet de comprendre et d'organiser les relations morphologiques entre les mots dans le lexique mental. Par exemple, un bon niveau de conscience morphologique permet à l'individu de comprendre les relations entre les mots *porter*, *apporter*, *importer*, *port*, *importation*, *exportation*, *déporter*, etc., tout en établissant les différences sémantiques entre eux.

Or, comme le développement de la conscience morphologique, tout comme celui du vocabulaire, est tributaire de l'exposition aux mots d'une langue donnée (Bybee, 2008), la relation entre le vocabulaire et la conscience morphologique semble différente chez les élèves scolarisés dans leur langue maternelle (natifs) et ceux scolarisés dans une autre langue (non natifs). Selon les résultats d'une étude que nous avons réalisée auprès de plus d'une centaine d'élèves montréalais de 4<sup>e</sup> année du primaire (Fejzo, 2021), une telle relation est plus forte chez les élèves non natifs scolarisés en français que chez les élèves natifs. Ces résultats permettent d'envisager que si les non natifs ont de la difficulté à développer un vocabulaire aussi riche que les natifs (Fejzo, 2021) le développement de la conscience morphologique s'avère une piste d'enseignement à explorer.

### Besoins de formation du milieu scolaire en lien avec l'enseignement du vocabulaire

Une piste misant sur l'enseignement de la conscience morphologique pour améliorer l'apprentissage du vocabulaire serait d'autant plus pertinente à explorer que le milieu scolaire se sent souvent dépourvu quand il s'agit de répondre aux besoins de la population

non native scolarisée en français. Or, l'exploration d'une telle piste nécessite la collaboration avec les enseignants des milieux scolaires concernés qui vivent cette problématique et ce, pour deux raisons. Premièrement, ces enseignants connaissent mieux les caractéristiques et les besoins de leurs élèves. Deuxièmement, ils sont ceux qui mettront à l'essai le dispositif didactique et les effets de celui-ci sur la performance des élèves dépendront grandement de la capacité des enseignants à intégrer cet enseignement à l'enseignement du vocabulaire.

Cependant, il a été observé que des activités faisant appel à la conscience morphologique occupent seulement 3,6 % de l'ensemble des activités de vocabulaire aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire et que, de surcroît, les enseignants se disent peu outillés pour les mettre en œuvre auprès de leurs élèves (Anctil, 2015 ; Anctil et al., 2018).

C'est dans ces contextes scientifique et scolaire que s'inscrit notre recherche qui vise 1) à concevoir et à mettre à l'essai un dispositif didactique axé sur la conscience morphologique visant l'amélioration de la performance en vocabulaire d'élèves de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> année scolarisés en français en milieu pluriethnique et 2) à évaluer les effets du dispositif didactique élaboré sur la performance en vocabulaire de la population ciblée. Afin d'atteindre le premier objectif, la démarche d'une recherche collaborative a été mise en place permettant un partage d'expertises des chercheuses et de six enseignantes et une orthopédagogue d'une école de la grande région de Montréal. Pour atteindre son deuxième objectif, l'équipe de recherche a opté pour la méthodologie quasi-expérimentale. Or, pour cette rubrique, nous souhaitons nous attarder davantage sur l'atteinte du premier objectif.

La démarche de la recherche collaborative mise en place dans le cadre de ce projet comportait trois phases : la cosituation, la coopération et la coproduction (Desgagné et al., 2001). Lors de la phase de la cosituation, nous avons identifié les besoins et les forces en lien avec l'enseignement du vocabulaire chez les enseignantes participantes grâce à l'analyse des résultats d'une entrevue semi-dirigée menée avec elles. Le constat des besoins urgents en lien avec l'enseignement du vocabulaire et de la conscience morphologique nous a amenées à viser conjointement, lors de la phase de coopération, le développement professionnel et l'élaboration conjointe du dispositif didactique lors de la première année du projet. À cet effet, nous avons planifié et animé cinq journées de rencontres qui se sont échelonnées sur une année scolaire. La deuxième partie de la phase de coopération est la mise à l'essai du

dispositif didactique qui a débuté en octobre 2022. Pour la phase de coproduction qui aura lieu la troisième année du projet, soit à partir de l'automne 2023, l'équipe de recherche et les enseignantes auront à partager leur expérience de formation et d'enseignement en lien avec la conscience morphologique et à diffuser les résultats sur les effets du dispositif didactique qu'elles ont co-élaboré et mis à l'essai.

## Apport de l'intégration des enseignants dans l'élaboration du dispositif didactique

L'élaboration d'un dispositif implique une démarche de transposition didactique des connaissances savantes en connaissances à enseigner considérée comme une transposition externe (Chevallard, 1985 ; Paun, 2006) et qui est généralement prise en charge par les didacticiens. C'est lors de la transposition didactique interne, lors de la mise en place de procédés pédagogiques qui permettent aux élèves d'acquérir les connaissances enseignées, que les enseignants interviennent. Or, dans le cadre de ce projet nous avons opté pour intégrer les enseignantes dès l'élaboration du dispositif en tenant compte de leurs besoins et de leurs forces. Mais leur apport dans cette démarche a dépassé de loin nos attentes. En effet, si l'équipe de recherche avait identifié les aspects de la conscience morphologique à enseigner ainsi que la séquence des activités morphologiques à privilégier, en se basant sur les connaissances scientifiques relatives à cette habileté métalinguistique (Fejzo et al., 2018), d'autres connaissances, détenues par les enseignantes, notamment celles relatives aux besoins des élèves de leur classe en milieu pluriethnique, étaient nécessaires à l'élaboration du dispositif didactique. En effet, plusieurs familles de mots proposées ont été modifiées après les échanges avec les enseignantes (ex., le mot « gain » étant inconnu de plusieurs élèves en milieu pluriethnique, la famille morphologique de « gagner » a été remplacée par une autre famille morphologique). De plus, puisque les enseignantes seraient celles qui mettraient à l'essai le dispositif, il fallait y intégrer des procédés pédagogiques qu'elles ont développés ou avec lesquels elles seraient très à l'aise. Finalement, cette intégration a permis aux enseignantes de prévoir tout le matériel pédagogique requis pour la mise à l'essai du dispositif. À leur demande, la trousse comportant tout le matériel pédagogique des vingt activités morphologiques élaborées a été produite par l'équipe de recherche et offerte aux enseignantes au mois de septembre de la deuxième année du projet. L'apport de l'intégration des enseignantes dans



l'élaboration du dispositif corrobore un aspect de la démarche-type de transposition didactique proposée par Fejzo et Laplante (2021) à l'effet que les enseignants peuvent être intégrés dans la démarche de transposition dès l'élaboration du dispositif didactique.

## Références bibliographiques

- Anctil, D. (2015). Un meilleur enseignement lexical pour une plus grande appropriation de la langue. In Service de la langue française et Conseil de la langue française et de la politique linguistique (Eds.), *S'approprier le français : Pour une langue conviviale* (pp. 101-117). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.slfc.2015.01>
- Anctil, D., Singcater, M., & Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La lettre*, 64, 19-25.
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 216-236). Routledge.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- D'Angelo, N., Hipfner-Boucher, K., & Chen, X. (2017). Predicting growth in English and French vocabulary: The facilitating effects of morphological and cognate awareness. *Developmental Psychology*, 53(7), 1242-1255. <https://doi.org/10.1037/dev0000326>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305a>
- Fejzo, A. (2021). The contribution of morphological awareness to vocabulary among L1 and L2 French-speaking 4<sup>th</sup>-graders. *Reading and Writing*, 34(3), 659-679. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10084-8>
- Fejzo, A., Desrochers, A., & Deacon, S. H. (2018). The acquisition of derivational morphology in children. In R. Berthiaume, D. Daigle, & A. Desrochers (Eds.), *Morphological processing and literacy development: Current issues and research* (pp. 112-132). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315229140>
- Fejzo, A., & Laplante, L. (2021). La transposition didactique dans le domaine de la didactique du français : proposition d'une démarche-type à partir d'une revue narrative. In A. Fejzo & L. Laplante (Eds.), *La transposition didactique : enjeux actuels dans différentes didactiques disciplinaires* [numéro thématique], *Didactique*, 2(2), 115-138.
- Huot, H. (2005). *La morphologie : Forme et sens des mots du français* (2<sup>nd</sup> ed.). Armand Colin.
- Levesque, K. C., Kieffer, M. J., & Deacon, S. H. (2019). Inferring meaning from meaningful parts: The contribution of morphological skills to the development of children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 54(1), 63-80. <https://doi.org/10.1002/rrq.219>
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19(3), 304-330. <https://doi.org/10.2307/747823>
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22, 3-13. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003>
- Rey-Debove, J. (1984). Le domaine de la morphologie lexicale. *Cahiers de lexicologie*, 2(45), 3-19. <https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-8124-4298-8.p.0005>
- Saidane, R., Fejzo, A. et Whissell-Turner, K. (2020). La relation entre les connaissances morphologiques et l'acquisition des mots chez des élèves francophones de 9 ans. *Repères*, 61, 57-74. <https://doi.org/10.4000/reperes.2557>

# MIEUX LIRE DES TEXTES DE MÉTIER : CONCEPTION ET EXPÉRIMENTATION D'UN PROGRAMME DE FORMATION VISANT À SOUTENIR LA LECTURE DE TEXTES EN CONTEXTE DE FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE

Camille Jutras Dupont  
et Annie Dubeau  
(Université du Québec à Montréal)

## Le projet

Le projet de recherche-action « Mieux lire des textes de métier »<sup>3</sup> (Dubeau et al., 2021-2024) est né du désir d'outiller les élèves de la formation professionnelle du secondaire<sup>4</sup> qui réalisent leurs apprentissages en contexte d'enseignement individualisé. Dans ce contexte, les élèves doivent posséder suffisamment d'habiletés en lecture pour diriger de façon autonome leurs apprentissages puisqu'ils sont majoritairement réalisés à partir de supports écrits (Carré, 2010 ; Grossmann et al., 2014). Pour atteindre cet objectif, l'équipe de recherche, composée de chercheur·ses en provenance du milieu universitaire et du milieu de la pratique, a décidé de développer et d'expérimenter une intervention visant à soutenir l'apprentissage de notions et de compétences professionnelles par l'entremise de la lecture. Au terme de la première phase du projet, laquelle s'est réalisée lors de l'année scolaire 2021-2022, un programme de formation intitulé « Lire pour apprendre » (Jutras-Dupont et al., 2022) et différents outils complémentaires (p. ex., séquences d'enseignement) ont été développés. L'ensemble du matériel a été mis à l'essai puis a été adapté grâce à une boucle d'expérimentation (Guay et Prud'homme, 2011) réalisée en contexte réel, soit dans un centre de formation professionnelle situé dans la région de l'Estrie.

<sup>3</sup> Le projet « Mieux lire des textes de métier » a obtenu l'appui financier des Fonds de recherche du Québec – Société et culture dans le cadre du Programme de recherche en littératie.

<sup>4</sup> Au Québec, la formation professionnelle du secondaire prépare à l'exercice de métier spécialisés (p.ex. coiffeur, mécanicien, secrétaire, boucher) et de métiers semi-spécialisés (p.ex. poseur de revêtement de plancher, aide-boucher). Il s'agit de formations courtes dont la durée des programmes varie entre six mois et deux ans (entre 600 et 1 800 heures). Les conditions d'accès de ces programmes sont facilitantes. De façon générale, pour être admis à ces programmes, il suffit : 1) d'être âgé d'au moins 16 ans au 30 septembre de l'année scolaire au cours de laquelle la personne amorce sa formation, et 2) d'avoir obtenu les unités de 4<sup>e</sup> secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique dans des programmes d'études établis par le ministre de l'éducation, ou de se faire reconnaître ces apprentissages par le biais d'un programme d'équivalence.

## Programme de formation « Lire pour apprendre »

Le programme développé prend appui sur l'approche *Reading Apprenticeship* (Schoenbach et al. 2012), adaptée et validée pour la formation professionnelle du secondaire (Ouellet et al., 2018). Le programme « Lire pour apprendre » vise à développer l'autonomie en lecture de l'élève et à accroître sa motivation à lire pour apprendre un métier. Pour ce faire, l'élève est initié·e à l'utilisation de cinq stratégies vedettes (faire des prédictions, se questionner, faire des liens, clarifier et résumer) au moyen de leur enseignement explicite. Cet enseignement se réalise lors d'ateliers de groupes animés par une dyade composée d'un·e enseignant·e et d'un·e orthopédagogue (entre trois et six selon les contraintes des milieux scolaires). L'utilisation des stratégies vedettes au quotidien est encouragée et est rendue possible lorsque la personne enseignante sert de modèle authentique.

## Avancement du projet

Le projet en est actuellement à sa deuxième année de réalisation. Celle-ci sera principalement consacrée à l'expérimentation du programme « Lire pour apprendre » par différents milieux scolaires offrant une formation professionnelle de niveau secondaire. À ce jour, cinq dyades composées d'un·e enseignant·e et d'un·e orthopédagogue ont été initiées au programme lors d'une formation d'une journée s'étant déroulée en octobre 2022. Ces dyades expérimentent le programme avec leurs élèves (n = 80) depuis novembre 2022 jusqu'en janvier 2023. Pour évaluer les effets du programme, un questionnaire a été administré avant l'implantation du programme et à la suite de celle-ci. Ces questionnaires évaluent la motivation à lire des élèves (Schutte et Malouf, 2007), l'anxiété à devoir lire (Lafontaine, 2008) et la conscience métacognitive des stratégies de lecture (Ouellet et al., 2018). Comme l'équipe de recherche souhaite expérimenter le programme auprès d'environ 200 élèves durant cette année consacrée à l'expérimentation, d'autres dyades seront formées au programme « Lire pour apprendre » (n = 8) et pourront le mettre en œuvre auprès de leurs élèves. Ceci

permettra de valider empiriquement l'efficacité du programme auprès des élèves en ayant bénéficié.

## Prochaines étapes

Lors de la troisième année de réalisation du projet de recherche, les retombées du programme de formation seront évaluées de diverses façons. D'abord, l'équipe de recherche validera l'efficacité du programme auprès des élèves qui y ont été initiés en comparant les résultats obtenus au prétest et au post-test. Également, l'équipe de recherche se penchera sur les impressions des enseignant-es et des orthopédagogues quant à l'expérimentation du programme de formation. Pour ce faire, ces dyades consigneront leurs perceptions dans un journal de bord à la suite du pilotage de chaque atelier. Il est également prévu de recueillir leur témoignage grâce à un entretien individuel. En parallèle et de façon exploratoire, un sous-échantillon d'élèves sera étudié plus finement dans le cadre d'un projet doctoral. Le rappel et la compréhension du texte, les stratégies de lecture et les processus métacognitifs employés par l'élève seront évalués préalablement et ultérieurement à l'implantation du programme. Les résultats issus de ce projet doctoral seront combinés aux résultats du projet « Mieux lire des textes de métier » afin d'enrichir l'évaluation de l'efficacité du programme développé.

## Références bibliographiques

- Carré, P. (2010). L'autodirection des apprentissages. Dans P. Carré, A. Moisan et D. Poisson (dir.), *L'autoformation : Perspectives de recherche* (p. 117-169). Presses Universitaires de France.
- Dubeau, A., Ouellet, C., Beaucher, C., Boultif, A., Dupuis, S., Tardif, J. et Lavoie, A. (2021-2024). Mieux lire des textes de métier : conception et expérimentation d'un programme de formation mobilisant des textes authentiques adaptés aux élèves de la formation professionnelle au secondaire [document inédit]. Fonds de recherche du Québec : Société et culture.
- Grossmann, S., Roiné, C. et Chatigny, C. (2014). Horizons, seuils et passages : L'orientation, l'accès et le maintien des élèves en formation professionnelle à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/6485/1/Rapport%20Éducation%20Montréal%20version%20longue.pdf>

Guay, M.-H. et Prudhomme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. S. Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 235 -267). Presses de l'Université de Montréal.

Jutras-Dupont, C., Tardif, J., Dupuis, S., Lavoie, A., Dubeau, A. et Beaucher, C. (2022). *Lire pour apprendre : Guide pour intégrer les stratégies de lecture dans ses apprentissages en formation professionnelle*. Observatoire de la formation professionnelle du Québec. <https://observatoirefpf.org/wp-content/uploads/2022/06/Lire-pour-apprendre-eleve.pdf>

Lafontaine, M. (2008). Validation de mesures d'attitude, de motivation et d'anxiété envers la lecture chez des universitaires francophones. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11 (2), 61-83. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19916/21772>

Ouellet, C., Dubeau, A., Dubé, F. et Turcotte, C. (2018). *Enseigner à mieux lire dans le contexte de l'enseignement d'un métier en formation professionnelle du secondaire* (2015-LC-187889). Fonds de recherche Société et culture. <https://www.periscope-r.quebec/fr/work/4208>

Schoenbach, R., Greenleaf, C. et Murphy, I. (2012). *Reading for Understanding: How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classrooms*. WestED.

Schutte, N. S. et Malouff, J. M. (2007). Dimensions of Reading Motivation: Development of an Adult Reading Motivation Scale, *Reading Psychology*, 28(5), 469-489. <https://doi.org/10.1080/02702710701568991>

Texte AIRDF

## DES ACTIVITÉS DE LECTURE INTERACTIVE POUR CONTRER LA GLISSADE DE L'ÉTÉ AUPRÈS DES ÉLÈVES ÂGÉS DE 6 À 8 ANS

Nathalie Chapleau  
(Université du Québec à Montréal)

Depuis quelques années, les intervenants du monde de l'éducation sont préoccupés par le phénomène de la glissade de l'été. En effet, les interruptions scolaires ont des impacts importants sur le maintien des apprentissages en littératie, particulièrement auprès des élèves en situation de vulnérabilité. Durant les

vacances estivales, la perte des acquis scolaires équivaut en moyenne à au moins un mois de recul (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008). Cet écart serait plus important en lecture auprès des élèves issus de milieux défavorisés (Burkham et al., 2004). Une des causes de cette perte des acquis auprès de ces apprenants serait le manque d'accès aux livres durant l'été (Allington et McGill-Franzen, 2017) et aux activités se déroulant en français, la langue d'enseignement (Réseau québécois pour la réussite éducative, 2022). Ainsi, l'équipe de recherche du projet LIAM (lecture interactive avec moi) a souhaité analyser les retombées d'un programme d'intervention de lecture interactive d'histoires dans des contextes variés sur le maintien des apprentissages lors de la période de vacances estivales.

En collaboration avec des enseignantes du premier cycle et des bibliothécaires, l'équipe de recherche a développé des activités de lecture interactive et d'apprentissage. Dans un premier temps, les collaborateurs ont identifié des albums jeunesse qui suscitent l'intérêt des enfants âgés de six à huit ans. Pour effectuer leur choix, quelques critères ont orienté l'équipe, notamment, le fait que le texte des albums devait avoir un niveau de lisibilité accessible aux jeunes lecteurs tout en comportant quelques mots de vocabulaire nécessitant un enseignement ; de plus, les albums devaient proposer des illustrations révélant des indices liés au texte ; puis la représentation de la diversité était un des aspects notés. Pour la première année de la recherche, cinq albums ont été retenus, ce qui a amené les collaborateurs à développer des fiches de lecture interactive pour chacun des albums. Par la suite, pour la deuxième activité liée à l'utilisation de l'album jeunesse, les enseignantes ont identifié des capacités présentant une fragilité au retour des vacances scolaires. Ainsi, les activités proposent de jouer avec les sons de la langue, la reconnaissance de graphèmes, le développement du vocabulaire et le schéma narratif. Ce travail de collaboration permet de proposer aux enfants des activités de lecture interactive et d'apprentissage réalisées dans un contexte authentique et ludique.

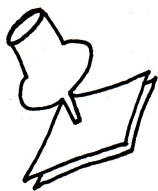
Au cours de l'été 2022, une étude exploratoire a permis à des enfants âgés de six et huit ans d'effectuer ces activités à la maison avec leurs parents ou à la bibliothèque municipale avec une intervenante. Des évaluations, réalisées avant et après les cinq semaines d'intervention, permettront d'identifier si ce type d'activités est efficace afin de contrer la glissade de l'été. Nous souhaitons obtenir des résultats similaires à ceux d'autres programmes d'intervention dans lesquels deux activités en littératie par semaine ont permis aux élèves de maintenir leurs

acquis au niveau de la fluidité en lecture durant la période estivale (Chapleau, Lauzon et Morissette, 2022).

Par ailleurs, lors de la réalisation de cette étude, l'équipe de recherche avait une préoccupation constante, soit le transfert des connaissances vers les milieux de pratiques. Conséquemment, une ressource WEB a été créée : LIAM (<https://www.liavec-moi.com/>). En plus de diffuser les activités développées et utilisées lors de l'expérimentation, cette ressource comporte un blogue permettant aux parents et aux différents intervenants d'en apprendre davantage sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Aussi, des albums jeunesse et des ressources WEB sont présentés afin de faciliter l'accès à la lecture et aux activités de littératie que ce soit à la maison ou dans les milieux communautaires. Pour l'équipe de recherche, il importe de répondre aux besoins des apprenants en soutenant les différents milieux de pratique dans lesquels évolue l'enfant.

## Références bibliographiques

- Allington R. L. et McGill-Frazen A. (2017). Summer reading loss is the basis of almost all the rich/poor reading gap. In Horowitz and S. J. Samuels (eds.). *The achievement gap in reading: Complex causes, persistent issues, and possible solutions* (pp. 170-184). New York: Routledge.
- Burkam, D. T., Ready, D. D., Lee, V. E., et LoGerfo, L. F. (2004). Social-class differences in summer learning between kindergarten and first grade: Model specification and estimation. *Sociology of Education*, 77(1), p. 1-31.
- Chapleau, N., Lauzon, F., et Morissette, J. (2022). L'été, c'est fait pour lire !, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 23(3). Canada. p. 118-138.
- Conseil Canadien sur l'apprentissage (2008). *La perte des acquis durant les vacances d'été*. Carnet du savoir. Récupéré de : [http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/summer\\_learning\\_loss\\_fr/summer\\_learning\\_loss\\_fr.pdf](http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/summer_learning_loss_fr/summer_learning_loss_fr.pdf)
- Réseau québécois pour la réussite éducative (RQRE), (2022). *Connaissez-vous le phénomène de la glissade de l'été?*. Récupéré de : <https://reussiteeducative.quebec/glissade-de-lete/>



# ÉPINGLÉ POUR VOUS

## LIRE LES ŒUVRES LITTÉRAIRES AU COLLÈGE

Brunel Magali  
et Hébert Sébastien (dir.) (2022).  
Paris : L'Harmattan, 308 p.



L'ouvrage dirigé par Magali Brunel et Sébastien Hébert appartient à une catégorie paradoxalement assez rare dans le champ des didactiques, mais infiniment précieuse, celle des ouvrages qui ambitionnent de se situer à l'interface entre chercheurs, formateurs et enseignants du second degré, en articulant synthèses théoriques

et propositions concrètes de mise en œuvre dans les classes<sup>5</sup>. En témoignent l'équipe pluricatégorielle d'autrices et d'auteurs (des chercheurs, des enseignants de collège, dont beaucoup sont également formateurs d'enseignants, et un inspecteur), ainsi que la structure même de l'ouvrage : organisé autour de deux parties, « Approches théoriques » et « Séquences didactiques », il ménage clairement et explicitement des liens entre ces deux parties, par un système très pratique de renvois en début et en fin de chapitre.

Comme ne l'indique pas le titre, c'est sur la question de la lecture des œuvres *intégrales* que porte l'ouvrage et cette précision est importante : si de nombreux travaux ont exploré depuis plusieurs décennies la « lecture littéraire », dont certains dans une perspective de recherche-action à la croisée des recherches et des classes<sup>6</sup>, aucune monographie récente ne s'est attaquée frontalement à l'œuvre intégrale. On se souvient sans doute des ouvrages de Gérard Langlade au début des années 1990, qui voulaient adapter les enjeux et la démarche de la « lecture méthodique » (définie et prescrite dans les programmes français des années 1980) aux

spécificités de l'œuvre intégrale et qui combinaient présentations de démarches, fondements théoriques et ancrage institutionnel. Publiés dans la collection du CRDP de Toulouse, ils voulaient déjà « faire jouer la dialectique de la théorie et de la pratique »<sup>7</sup>. Rien d'étonnant donc à ce que Gérard Langlade signe la préface de l'ouvrage de Magali Brunel et Sébastien Hébert, qui s'inscrit pleinement dans cette filiation tout en prenant en compte les travaux des dernières décennies, qui offrent des perspectives renouvelées sur la question.

Qu'est-ce que le lecteur trouvera dans l'ouvrage ? La première partie comprend 8 chapitres théoriques, auxquels répondent, dans la seconde partie, 8 chapitres proposant chacun une séquence différente et mettant en œuvre les problématiques abordées dans l'un des chapitres théoriques. Ainsi, au chapitre 3 rédigé par Véronique Larrivé et faisant le point sur ses travaux autour du « journal de personnage », répond la présentation d'une expérience de journal de personnage menée en 6<sup>e</sup> (chapitre 11) par Hélène Sampieri autour de *La Belle et la Bête* de J.-M. Leprince de Beaumont ; au chapitre 7 rédigé par Nicolas Rouvière sur la didactique de la « littérature dessinée » – dont il est l'un des spécialistes – répond une séquence (chapitre 15) imaginée par Samuel Estrade sur la bande dessinée *Narcisse*, de Chanouga, etc. L'originalité des chapitres théoriques est de combiner des synthèses sur les travaux des didacticiens et sur quelques problématiques ou concepts essentiels (la question des valeurs, celle de l'interprétation, mais aussi le « texte du lecteur » de Mazauric, Fourtanier et Langlade ou les OSS de Brigitte Louichon, etc.), et d'ouvrir sur des pistes didactiques ou des propositions de dispositifs issus des travaux présentés. On ne peut pas citer tous les chapitres dans le cadre restreint de ce compte rendu, mais ils sont tous clairs et bien informés, et l'effort très réussi de vulgarisation accompli par les auteurs de cette première partie fait déjà de l'ouvrage un outil indispensable pour qui s'intéresse à ces questions. Quant aux séquences présentées et analysées dans la seconde partie, elles offrent aux enseignants des démarches globalement clés en mains, dont les auteurs ou autrices prennent le temps d'explicitement

<sup>5</sup> Par exemple l'ouvrage en collaboration entre Hassan R. & Bertot F. (2015). *Didactique et enseignement de l'oral*. Tours : Éditions Publibook Université.

<sup>6</sup> Voir Ahr, Sylviane (dir.) (2013), *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions*. SCÉRÉN-CRDP de l'Académie de Grenoble et sa réédition en 2018, *Former à la lecture littéraire*, Canopé éditions.

<sup>7</sup> Langlade G. (1991). *L'Œuvre intégrale. Tome 1*. CRDP de Toulouse, p. 16.

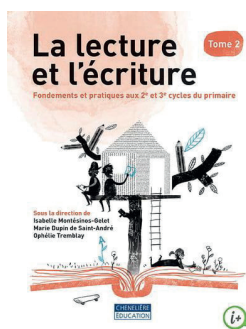
les enjeux théoriques et didactiques. On peut juste regretter le côté parfois un peu désincarné de la présentation tabulaire des séquences, heureusement compensée par la présence d'annexes présentant des travaux d'élèves, ainsi que par la présentation développée de certaines séances.

C'est donc un ouvrage à destination des enseignants, et en collaboration avec eux. Il sera utile également aux formateurs d'enseignants, mais aussi aux chercheurs et aux apprentis chercheurs, par la qualité des synthèses théoriques proposées et par la richesse des propositions de mise en œuvre et de leur mise en perspective. D'autres volumes sont annoncés dans l'introduction, qui porteront sur d'autres niveaux, en amont et en aval du collègue : souhaitons bonne chance à ce beau projet éditorial !

Nathalie Denizot  
Sorbonne Université, Inspé de Paris  
CELLF (UMR 8599)

## LA LECTURE ET L'ÉCRITURE. TOME 1 ET TOME 2

Montesinos-Gelet Isabelle,  
Dupin de Saint-André Marie,  
Charron Annie  
et Tremblay Ophélie (dir.) (2022).  
Montréal : Chenelière Éducation,  
467 p et 373 p.



Le titre de cet ouvrage didactique en dit long sur l'ambition de ce livre publié en deux tomes volumineux : faire l'inventaire des fondements et des pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de l'éducation préscolaire au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Sous la

direction d'Isabelle Montesinos-Gelet, Marie Dupin de Saint-André, Annie Charron et Ophélie Tremblay, plus d'une trentaine de spécialistes québécois et européens ont mis à profit leur expertise et ont collaboré à l'écriture de cet ouvrage, afin de vulgariser les connaissances récentes issues de la recherche portant sur cette thématique au cœur de la formation en didactique du français.

Le premier tome est dédié aux premiers apprentissages vécus au préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle. En 22

chapitres, il s'attache à décrire à la fois les processus en jeu dans la découverte du système d'écriture, les principes d'enseignement et les dispositifs à privilégier en classe tout en abordant les contextes pour le faire. Ces contextes incluent l'environnement de la classe, la motivation et l'engagement dans les activités de lecture et d'écriture de même que le développement du plaisir de lire et d'écrire. Le second tome représente un miroir du premier : il aborde en 19 chapitres les mêmes principes pour soutenir les apprentissages des élèves plus âgés qui rencontrent des textes plus longs et plus complexes. Dans les deux tomes, des liens entre les compétences fondamentales que sont la lecture, l'écriture et l'oral sont explorés, ouvrant également sur l'exploitation du numérique et de la multidisciplinarité. Les particularités de l'enseignement du lexique et des contraintes orthographiques auxquelles sont soumis tous lecteurs et tous scripteurs du français sont également abordés. Enfin, ces ouvrages abordent l'évaluation du lire-écrire dans un contexte de développement durable et continu de l'acquisition de la langue.

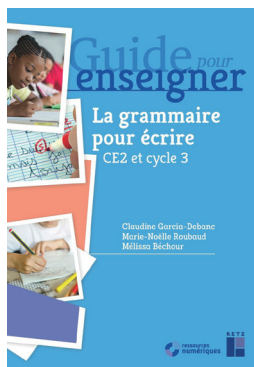
Chaque chapitre est bonifié d'encadrés apportant des précisions et des exemples concrets à mettre en pratique. Des idées d'exploitation de la littérature jeunesse sont présentées en fonction des thématiques abordées dans les différents chapitres. D'autres encadrés offrent des pistes pour soutenir les élèves en difficulté et les élèves allophones qui composent désormais toute classe. Des compléments d'information sont également offerts sur la plateforme numérique de l'éditeur grâce à des hyperliens disponibles à la fois dans le livre en version papier et dans celui en version numérique. Des outils et documents pédagogiques sont aussi téléchargeables à partir de cette plateforme.

Ces ouvrages sont destinés principalement aux personnes étudiant au 1<sup>er</sup> cycle universitaire en enseignement, mais également aux personnes enseignantes qui souhaiteraient mettre à jour leurs connaissances sur les principes fondamentaux qui supportent, dirigent l'enseignement de la lecture et de l'écriture et qui visent à soutenir l'apprentissage de lecteurs et de scripteurs pour la vie. Véritable ouvrage de base (au sens des *handbooks* américains) à conserver à portée de main, il représente un manuel essentiel à toute personne se destinant ou œuvrant déjà dans l'enseignement au préscolaire et au primaire.

Marie-Hélène Giguère  
Université du Québec à Montréal

## GUIDE POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE. LA GRAMMAIRE POUR ÉCRIRE CE2 ET CYCLE 3

Garcia-Debanc Claudine,  
Roubaud Marie-Noëlle  
et Béchour Mélissa (2022).  
Paris : Retz, 330 p.



La grammaire pour écrire CE2 et cycle 3 est paru fin août 2022 dans la collection *Guide pour enseigner* chez Retz. Dans une interview qu'elles ont donnée au *Café pédagogique*<sup>8</sup>, les autrices indiquent que cet ouvrage propose une démarche pour enseigner la grammaire, dans une perspective d'auto-

formation pour les enseignantes et enseignants.

La démarche présentée entend favoriser la réflexion grammaticale des élèves, ainsi que le réemploi des notions grammaticales étudiées grâce, par exemple, à des consignes d'écritures courtes. Pour ce faire, l'ouvrage propose judicieusement des corpus linguistiques (parfois plurilingues) ou des extraits à étudier, minutieusement construits ou sélectionnés, autour d'un nombre limité de notions fondamentales comme la relation sujet-verbe ou le groupe nominal expansé. Les propositions envisagent ensuite une alternance entre activités d'observation et d'analyse et activités ritualisées telles « la phrase la plus longue du monde » (p. 167) ou « le cache-cache des compléments » (p. 168). Sont principalement visés les obstacles à une bonne maîtrise de la notion.

Après l'introduction et une proposition de programmation par période, l'ouvrage est divisé en trois grandes parties : « le domaine du verbe », « le domaine du nom » et « le domaine de la phrase et du texte ». Dans une perspective d'auto-formation on appréciera que chaque chapitre commence par une rubrique faisant le point sur « ce qu'il faut savoir » concernant la notion à aborder, par exemple les difficultés relatives à l'accord sujet-verbe en français : « morphologie silencieuse » (p. 93), variétés des marques du pluriel, variété des graphies des finales en [é] ou [è]. S'en suit aussi un « point sur les connaissances psycholinguistiques et didactiques » relatives à cette même notion, par exemple

les critères qui expliquent les éventuelles difficultés pour les accords sujet-verbe comme la rupture de la chaîne d'accord due à l'introduction d'un rupteur entre sujet et verbe. Chaque chapitre se clôt en outre par une bibliographie également fort utile dans le cadre de l'auto-formation.

Les propositions de cet ouvrage ne constituent en rien un manuel. Il s'agit plutôt d'outiller les enseignants et enseignantes en leur offrant une démarche permettant de favoriser chez leurs élèves, d'une part, l'acquisition de connaissances grammaticales et, d'autre part, la maîtrise d'opérations cognitives permettant de sélectionner à l'écrit la forme attendue. À chaque fois, les stratégies à mettre en œuvre sont clairement explicitées et exemplifiées à l'aide de schémas et les propositions didactiques sont illustrées de productions d'élèves, comme celles relatives aux constructions des verbes *voler* ou *briser* qui permettent également d'aborder le sens lexical. En effet, un autre objectif des autrices est de proposer des mises en œuvre qui décroissent l'étude de la langue et permettent de lier grammaire, orthographe, lexique et conjugaison.

Il faut saluer les propositions de cet ouvrage qui, sans relever du manuel, offre ainsi aux enseignantes et aux enseignants une démarche claire intégrant grammaire et production écrite pour, aussi, « gagner le temps nécessaire à faire pratiquer l'écriture » (p. 5)

Anne Sardier  
Université de Limoges, Inspé  
CERES, É.A. 3648

## PRATIQUER L'ÉCRITURE CRÉATIVE AU LYCÉE

### Compte rendu de la thèse de Christine Dupin

Thèse de doctorat soutenue le 30 mai 2022 à Cergy-Paris Université, sous la direction de Violaine Houdart-Mérot. Membres du jury : Nathalie Denizot (Sorbonne Université), Pierre-Louis Fort (Cergy-Paris Université), Violaine Houdart-Mérot (Cergy-Paris Université), François Le Goff (Université Toulouse II Jean Jaurès), Anne-Marie Petitjean (Cergy-Paris Université), Bénédicte Shawky-Milcent (Université Grenoble-Alpes).

La thèse de Christine Dupin s'intéresse à l'écriture créative comme levier pour un nécessaire

<sup>8</sup> <https://www.cafepedagogique.net/2022/12/07/une-grammaire-reflexive-pour-l-ecole/>

renouveau de l'enseignement de la littérature, en imaginant et en interrogeant des modalités d'écriture empruntées aux ateliers d'écriture. Reposant en grande partie sur le travail mené par l'autrice avec ses propres classes, elle se situe dans cette lignée déjà féconde de thèses en didactique qui analysent des expérimentations personnelles.

La première partie dresse un « état des lieux » de l'enseignement de la littérature au lycée, depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Si cette histoire est dans l'ensemble bien connue maintenant, les analyses des programmes les plus récents sont particulièrement intéressantes. Le deuxième chapitre revient sur les exercices d'écriture du lycée (« écrits de glose » comme le commentaire et la dissertation ou écrits d'invention) et étudie ensuite les « écrits d'appropriation » qui prolongent et renouvèlent en partie – non sans ambiguïté, comme le montre Christine Dupin – feue l'écriture d'invention. Enfin, le troisième chapitre de cette partie s'intéresse plus spécifiquement aux lycéens et à leurs pratiques culturelles, en proposant une synthèse des résultats d'enquêtes et d'évaluations nationales ou internationales ou plus largement des travaux des sociologues sur ces questions. Comme pour les précédents chapitres, le travail mené est bien informé, toujours clair, et montre les enseignements que l'on peut tirer de ces enquêtes, sans pour autant être dupe des limites des enquêtes institutionnelles.

La deuxième partie vise à proposer un cadre théorique et à articuler des concepts venus d'horizons divers, essentiellement de la didactique du français ou de la littérature et du champ des théories de la littérature ou de l'esthétique. Christine Dupin discute notamment de manière très stimulante la notion de « sujet », en se gardant de naturaliser le « sujet lecteur » pour construire un *sujet lisant-écrivain*, dont elle reconstruit ensuite les compétences. Elle examine également les conditions d'un renouvellement de l'enseignement de la littérature en l'envisageant non plus sous l'angle de la lecture et de la réception, mais sous l'angle de la pratique et même de la pratique artistique. La discussion des travaux de Tauveron et Sève, ainsi que les emprunts aux travaux de Bucheton et de Rebière sur la « posture » sont particulièrement convaincants. La partie se poursuit par une histoire des ateliers d'écriture et par une présentation très claire et synthétique des principes sur lesquels ils reposent, ces « invariants » (Lafont-Terranova) sur lesquels Christine Dupin propose de s'appuyer en les adaptant pour opérer le transfert des ateliers dans la classe.

La troisième et dernière partie concerne l'expérimentation elle-même, à la fois pour en préciser les

conditions de mise en œuvre ainsi que les principes, puis pour présenter les activités proposées pendant les 4 années d'expérimentation, avant d'élargir les propositions didactiques aux programmes de 2019. Si l'on reste parfois un peu au seuil de la classe, puisque certaines activités sont présentées du point de vue de l'enseignante et d'une manière institutionnelle qui laisse alors peu de place à un discours véritablement scientifique, cette partie offre également des analyses fines de copies d'élèves, ainsi que de plusieurs travaux passionnants (notamment sur l'énigme et sur des autoportraits numériques). On peut juste regretter que les productions des élèves, dont une partie est présentée dans les annexes, ne soient jamais constituées en véritables corpus d'étude. L'analyse des productions est en général d'ordre stylistique, ce qui donne lieu à des développements vraiment intéressants, mais cette analyse stylistique peut sembler insuffisante si l'on veut non pas seulement commenter la qualité des productions, mais aussi analyser de manière plus systématique les effets des dispositifs proposés, en termes d'enseignement et d'apprentissage.

Mais ces quelques réserves n'enlèvent rien à l'intérêt de cette thèse, qui est une contribution importante dans le champ des approches didactiques de la littérature. Ses résultats permettent en effet de mieux comprendre les conditions d'une scolarisation des ateliers d'écriture dans l'enseignement secondaire, et l'apport de cette scolarisation pour un renouvellement des études littéraires.

Nathalie Denizot  
Sorbonne Université, Inspé de Paris  
CELLF (UMR 8599)

## **PORTRAIT DE COMPÉTENCES EN LECTURE DE CÉGÉPIENS SELON DEUX APPROCHES CONTRASTÉES D'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE : L'APPROCHE HISTORICOFORMELLE ET L'APPROCHE SUBJECTIVE**

Compte rendu de la thèse  
d'Alexandre Fednel

---

La thèse de Fednel Alexandre vise à comprendre les compétences en lecture des cégépiens au regard d'activités d'enseignement-apprentissage inspirées



de deux approches d'enseignement différentes. Soutenue en novembre 2022, elle a été réalisée sous la direction de Judith Émery-Bruneau (Université du Québec en Outaouais) et la codirection de Geneviève Messier (Université du Québec à Montréal). Séverine De Croix (Université Catholique de Louvain-la-Neuve), Florent Biao (Université du Québec à Chicoutimi) et Pascal Grégoire (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue) étaient aussi du jury qui a souligné l'excellence de la thèse.

Quel est le portrait des compétences en lecture des cégépiens selon qu'ils vivent des activités d'apprentissage de la littérature inspirées de l'approche historicoformelle ou de l'approche subjective ? Voilà la question de recherche au cœur de cette thèse. L'argumentaire de la problématique de recherche s'organise en deux grandes sections qui font état respectivement des pratiques d'enseignement de la littérature au cégep, ordre intermédiaire entre le secondaire et l'université au Québec (équivalent au lycée en France ou au Gymnase en Suisse), et de compétences de lecteurs en milieu scolaire. La première section met en évidence une tension entre les pratiques d'enseignement de la littérature observées au cégep et les recherches en didactique de la littérature. En effet, l'enseignement de la littérature au cégep se fonde sur la transmission de savoirs de nature historique et la réalisation d'activités d'apprentissage héritées du formalisme et du structuralisme telles que l'analyse formelle et générique, et l'étude stylistique des textes. Cet enseignement contraste avec celui vers lequel orientent la plupart des résultats des recherches en didactique de la littérature, qui soulignent la nécessité d'une didactisation de l'investissement subjectif en lecture pour favoriser chez les étudiants le développement d'un rapport intime, personnel et créatif à la littérature. La deuxième section de la problématique fait ressortir le manque de connaissances sur les compétences en lecture des cégépiens, pour permettre aux praticiens de faire des choix didactiques susceptibles de répondre aux besoins de formation. À défaut, on prend connaissance d'une recension de recherches en didactique du français qui ont analysé les compétences en lecture des élèves du primaire et du secondaire sous l'angle de la progression au fil de la scolarité obligatoire. Contrairement à la perspective adoptée dans les recherches recensées, l'argumentaire interroge plutôt les compétences en lecture des cégépiens sous l'angle des approches d'enseignement à la base des activités d'enseignement-apprentissage qui leur sont proposées.

Le second chapitre (cadre conceptuel) est construit en deux grandes sections. D'une part, les deux

approches (historicoformelle et subjective) sont exposées de façon exhaustive en fonction de six composantes : leurs fondements théoriques, la posture de l'enseignant, la posture de l'étudiant, les types d'activités privilégiées, les modalités de travail et la sélection des corpus. Ces six composantes permettent de souligner les nombreux contrastes entre les deux approches. D'autre part, la compréhension, l'interprétation et l'appréciation sont définies dans une perspective exclusivement didactique, afin d'ancrer la recherche dans une réflexion didactique et de consolider le champ conceptuel de la didactique de la littérature.

Afin de collecter les données de cette recherche qualitative à visée descriptive, deux séquences d'enseignement-apprentissage, historicoformelle et subjective, chacune composée de quatre cours (durée de chaque séquence : 400 minutes) ont été élaborées avec la nouvelle « Le K » [Buzatti, 1966], puis validées didactiquement par un panel de 12 experts en deux tours d'évaluation avec la méthode Delphi, et mises en œuvre dans quatre groupes différents du cours *Littérature et imaginaire* (601-102-MQ), 58 étudiants ont participé à cette recherche. La séquence historicoformelle a été expérimentée par 24 participants, qui ont analysé l'apport des procédés lexicaux, des procédés énonciatifs et narratifs, ainsi que des procédés stylistiques à la représentation du monde que propose le texte. De leur côté, les 34 participants ayant vécu les activités de la séquence subjective ont tenu un carnet de lecture et réalisé un dévoilement progressif, ainsi qu'un débat interprétatif. Les productions écrites communes des participants, soit leurs réponses à un questionnaire et la rédaction d'un paragraphe de 300 mots, ainsi que leurs rétroactions écrites sur les activités vécues ont fait l'objet d'une analyse de contenu après avoir été codées grâce au logiciel Nvivo. Les analyses ont permis de saisir les nuances de ce qu'ont compris, interprété et apprécié les étudiants, en fonction de l'approche à laquelle ils ont été exposés.

Les principaux résultats de la recherche montrent que les compétences des cégépiens ayant vécu les activités favorisant l'investissement subjectif sont mieux développées. Les activités suscitant le questionnement, la réflexivité, la créativité et l'imagination semblent plus engageantes pour les cégépiens et plus propices à nourrir leur appétence. De plus, les modalités de travail favorisant la collaboration et la mobilisation de diverses pratiques langagières (écriture, oral, etc.) leur permettent de bénéficier d'une exercisation à exprimer et à justifier leurs interprétations et leurs jugements appréciatifs. Elles semblent donc améliorer leurs compétences en lecture et

développer leur autonomie. Les résultats suggèrent également que les cégépiens ont besoin d'être non seulement préparés avant la lecture, mais aussi d'être accompagnés pendant leur activité lectorale afin de vivre une expérience signifiante. Par ailleurs, ils tendent à montrer la difficulté des cégépiens à développer une relation personnelle et créative avec la littérature et le texte. Dans cette perspective, la combinaison de différentes approches pourrait se révéler plus favorable pour former des cégépiens lecteurs à la fois connaisseurs, analytiques, sensibles, réflexifs, critiques et appétents.

Judith Émery-Bruneau  
Université du Québec en Outaouais

## **COCONSTRUCTION ET MISE À L'ÉPREUVE D'UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT ARTICULANT ORTHOGRAPHE ET PRODUCTION TEXTUELLE : COLLABORATION AVEC DES ENSEIGNANTES ET TRANSFORMATION DES PRATIQUES**

Compte rendu de la thèse  
de Solenn Petrucci

Le titre de la thèse<sup>9</sup>, soutenue à l'Université de Genève en Sciences de l'éducation, en montre d'emblée la complexité, l'envergure et l'ambition. Il faut mettre en œuvre des outils théoriques et méthodologiques multiples et de haut niveau pour relever le défi annoncé dans ce titre. Dans sa présentation théorique, l'auteure de la thèse discute en détail l'ensemble des travaux dans le domaine foisonnant de la didactique de l'orthographe. C'est précisément ce qui lui permet de s'attaquer à la problématique annoncée. Elle la découpe en des ensembles de questions et de projets qui s'articulent étroitement. L'un des fils conducteurs issus de plusieurs recherches psychologiques et didactiques et qui traverse la thèse est l'observation des différences entre élèves – en l'occurrence des élèves de fin de scolarité primaire et de début de scolarité secondaire – du point de vue de leurs capacités orthographiques. L'auteure s'intéresse à l'évolution de ces capacités et aux différences de réaction à des interventions didactiques contrastées. Un deuxième ensemble de problèmes abordés a trait aux pratiques

habituelles d'enseignants face à ces groupes d'élèves et les possibilités de transformations de ces pratiques par la proposition de démarches didactiques nouvelles, notamment en utilisant des techniques de recherche qui misent sur une coconstruction de séquence dans le paradigme de la Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration, la coconstruction s'effectuant dans des séances de formation enregistrées. La troisième thématique traitée consiste à donner des éléments de réponse didactique à la lancinante question qui constitue le point de départ, le motif même de la thèse, à savoir l'articulation entre enseignement de la production de textes et de l'orthographe. Il s'agissait de coconstruire à partir d'un canevas existant, élaboré dans une recherche précédente, une séquence d'enseignement qui procède précisément à cette articulation, explorant des techniques et exercices innovants, puis de les mettre à l'épreuve, de vérifier leur efficacité, mais aussi d'observer et de comprendre leur mise en œuvre – ou non – dans les pratiques en classe et à travers des entretiens, eux aussi enregistrés.

Les défis méthodologiques pour maîtriser cet ensemble d'enjeux sont majeurs, les choix opérés particulièrement astucieux permettant avec peu de moyens – une chercheuse seule – d'obtenir un maximum de résultat. L'auteure a procédé en deux phases. Dans une première phase, il s'agit d'une observation de pratiques réelles spontanées, observées par des classeurs d'activités et des entretiens, ainsi qu'une mesure de capacités des élèves dans un certain nombre de domaines orthographiques judicieusement choisis. Disposant ainsi d'un groupe témoin, l'auteure a procédé à la deuxième phase expérimentale qui comprenait la mise en œuvre de la séquence d'enseignement, enregistrée en classe. La comparaison entre groupe témoin – encore élargi lors de la deuxième phase – et groupe expérimental s'est faite selon des procédés classiques de constitution de groupes équilibrés comprenant plusieurs centaines d'élèves testés en début et fin d'année. La séquence d'enseignement met au cœur le travail sur le texte et suit les principes des séquences didactiques genevoises, mais comprend aussi des exercices sur des questions orthographiques ciblées visant l'automatisation et l'écriture favorisant le réinvestissement des connaissances en situation de production. Les analyses multiples des données récoltées consistent tant en techniques qualitatives (analyse de contenu des entretiens, des séances de formation et des activités en classe) que quantitatives (statistiques descriptives des activités en classe ; analyse ANOVA des tests des élèves).

<sup>9</sup> Elle est accessible sous [https://archive-ouverte.unige.ch/files/downloads/0/0/1/5/3/9/4/2/unige\\_153942\\_attachment01.pdf](https://archive-ouverte.unige.ch/files/downloads/0/0/1/5/3/9/4/2/unige_153942_attachment01.pdf)

Les résultats obtenus sont surprenants – je ne présente ici que les plus saillants : pour les élèves plus jeunes du primaire, l'auteure ne constate pas de différences significatives entre les tests en début et en fin en capacité orthographique et en production de texte ; par contre, pour les élèves du secondaire, l'appartenance au groupe expérimental constitue un net avantage. L'hypothèse à la base du travail de l'efficacité d'une articulation entre enseignements de production de textes et d'orthographe est donc ainsi partiellement confirmée. Se pose néanmoins la question d'expliquer la différence d'effets entre les deux niveaux, question à laquelle l'auteure pouvait donner des éléments de réponse puisque connaître les modalités d'adaptation des propositions didactiques constituait précisément l'un des objectifs de la thèse. L'analyse révèle que le degré d'utilisation des séquences a été très variable en fonction des deux niveaux observés. Deux modifications apparaissent surtout au primaire : certaines enseignantes ont choisi d'exploiter pleinement les exercices, délaissant les étapes consacrées à l'écriture, l'articulation production de textes et orthographe étant abandonnée. À cela s'ajoute que certains exercices innovants qui se sont révélés particulièrement productifs n'ont pas été mis en œuvre ou partiellement seulement, étant considérés comme trop compliqués à réaliser. De manière plus générale, l'auteure a ainsi observé des phénomènes de sédimentation de pratiques nouvelles qui s'ajoutent à d'anciennes avec lesquelles elles entrent en contradiction partielle. D'autre part, lors de l'utilisation d'outils nouveaux – exercices, modélisation – des catachrèses sont observées, les enseignants contribuant ainsi à la création des usages des instruments. En l'occurrence, la plus forte présence de ces phénomènes au primaire qu'au secondaire pourrait être liée à une plus grande maîtrise nécessaire des contenus par les enseignants du secondaire. Ce qui amène à des réflexions sur l'adaptation des outils développés et la nécessité d'aller plus loin encore dans les efforts de coconstruction et d'accompagnement.

L'auteure propose en fin de sa thèse de nombreuses pistes prometteuses, très concrètes aussi bien en ce qui concerne les séquences didactiques à construire que l'adaptation de ces séquences au niveau des élèves et les possibilités de coconstruction de séquences. C'est une thèse riche en informations didactiques, démarches méthodologiques et propositions pour l'enseignement et la formation des enseignants.

Bernard Schneuwly  
Professeur honoraire  
Université de Genève

## **POUR UNE APPROCHE LINGUISTIQUE DANS LE CHAMP DES LITTÉRACIES UNIVERSITAIRES ET AVANCÉES**

Compte-rendu de la soutenance d'habilitation à diriger des recherches de Fanny Rinck

Le 23 septembre 2022, dans la Maison de la Recherche de la Sorbonne Nouvelle, Fanny Rinck a présenté ses travaux en vue de l'obtention de son Habilitation à Diriger des Recherches (HDR), sous le titre *Pour une approche linguistique dans le champ des littéracies universitaires et avancées*. La garante était Claire Doquet, professeure à la Sorbonne Nouvelle, le jury étant composé de Madame Catherine Brissaud, professeure, Université de Grenoble Alpes, Jean-Marie Fournier, professeur, Université Sorbonne Nouvelle, Francis Grossmann, professeur émérite, Université de Grenoble Alpes, Sylvie Plane, rapporteuse, professeure émérite, Sorbonne Université, Marie-Christine Pollet, rapporteuse, professeure, Université Libre de Bruxelles, Frédérique Sitri, professeure, Université Paris Est Créteil.

Dans sa présentation initiale, Fanny Rinck montre bien la diversité de son parcours, qui l'a conduite à traiter d'objets de recherche divers, tout en restant fidèle à ses orientations de départ. Les membres du jury saluent, de manière unanime, la qualité de la synthèse sur la notion de littéracie proposée dans le premier chapitre du volume 1, qui offre une assise ferme et cohérente à l'ensemble de ce volume. L'analyse est historiquement bien informée, et assume aussi quand il y a lieu une position critique : tout en signalant le potentiel heuristique de la notion, Fanny Rinck met en évidence la nécessité de bien la délimiter, sans pour autant ignorer les questions que posent les nouveaux usages de l'écrit (par ex. les nouvelles formes d'écriture sur le web). Claire Doquet, garante de l'HDR, rappelle que Fanny Rinck « a ouvert la voie à des approches innovantes de l'écrit, y compris à un niveau avancé, mettant en œuvre une linguistique pratique et professionnalisante qui continue à répondre aux demandes eDectives du public ». Au cours de ses différentes affectations, « c'est au plan de la recherche, mais toujours dans le souci de la formation, que Fanny Rinck a réinvesti son travail avec le projet Littéracie Avancée, co-construit avec Marie-Paule Jacques, qui visait à constituer un corpus d'écrits universitaires pour l'analyser avec des outils d'analyse de données

textuelles ». Elle ajoute qu'« ici encore, Fanny Rinck inscrirait son travail dans l'innovation, puisque le projet Littéracie Avancée est un des premiers du genre, précédant les actuels projets de grande envergure comme le projet Université Ouverte des Humanités *Ecri+*, dans lequel Fanny Rinck est d'ailleurs impliquée ». Sylvie Plane souligne de son côté la dimension outillée des travaux réalisés, qui « exemplifient l'usage qui peut être fait d'un certain nombre d'outils à la fois dans le cadre du traitement des données et dans celui de la formation tel l'étiquetage de corpus dans le cadre de l'ANR *E-Calm*, qui permet d'accéder aux erreurs présentes dans des textes d'étudiants et aux commentaires qu'elles suscitent, mais qui ouvre également sur l'analyse d'éventuels désaccords d'annotation, ou encore le logiciel de navigation textuelle, *Navilire*, utilisé pour amener les étudiants à s'intéresser aux procédés servant la cohérence textuelle. »

Sur la question des normes, Fanny Rinck adopte une position nuancée qui permet de concilier réalisme et rigueur académique sans sacrifier l'approche linguistique. Mais elle montre surtout, faisant preuve d'une réelle inventivité didactique, le type de démarches et de travaux pratiques qui permet de mettre en œuvre une telle approche. Marie-Christine Pollet salue « la piste de grammatisation comme une manière d'envisager le processus par lequel les usages de l'écrit y sont des usages réglés, corrélés à la réflexion métalinguistique à développer chez les étudiants ». Il conviendrait, selon elle, de former les enseignants à cette démarche didactique d'explicitation et d'étayage de manière à favoriser le raisonnement grammatical et la conscientisation linguistique. À l'issue de la soutenance, riche de débats multiples, les membres du jury ont salué la très grande qualité du travail présenté, et ont conféré à Fanny Rinck le grade de l'habilitation à diriger des recherches.

Francis Grossmann  
Université Grenoble Alpes  
LIDILEM, É.A. 609

## **ENTENDRE LE LECTEUR. POUR UNE APPROCHE SOCIO-DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE (ET DE QUELQUES AUTRES LECTURES) AU COLLÈGE ET AU LYCÉE**

Compte rendu de la soutenance d'habilitation à diriger des recherches de Marie-Sylvie Claude

Le 28 novembre 2022 à l'ENS de Lyon, Marie-Sylvie Claude a soutenu brillamment son habilitation à diriger des recherches devant un jury composé d'Anne Barrère, Stéphane Bonnéry, Jean-Charles Chabanne, Jean-Louis Dufays, François Le Goff, Brigitte Louichon et Patrick Rayou.

Le dossier soumis par la chercheuse impressionne d'abord par ses dimensions puisque, outre le résumé du parcours scientifique de la candidate, il comprend sa note de synthèse, d'une taille de 397 pages, dont 367 de texte et 25 de bibliographie, ainsi qu'un volume de 307 pages, qui rassemble 19 articles scientifiques, ouvrages ou chapitres d'ouvrages qu'elle a publiés depuis sa thèse de doctorat, soutenue en 2015. Cette diversité de travaux, s'étendant sur sept années à peine, permet déjà de prendre la mesure de l'ampleur et de la diffusion des recherches effectuées par la candidate.

Sa note de synthèse comprend cinq parties qui éclairent chacune plusieurs facettes de ses travaux de recherche.

La première partie (48 p.) présente le principal modèle didactique dans lequel la chercheuse inscrit ses travaux, celui de la lecture littéraire comprise comme un va-et-vient entre un rapport subjectif et un rapport objectivant au texte. Dès ce premier volet, Marie-Sylvie Claude témoigne de sa connaissance approfondie de ce champ foisonnant de la didactique de la littérature et des débats qui l'animent depuis une vingtaine d'années, elle développe de manière aussi convaincante que nuancée son positionnement.

La deuxième partie (63 p.) présente le second cadre conceptuel mobilisé par la chercheuse, celui de la socio-didactique. Elle expose avec clarté et précision la manière dont ce cadre lui permet d'aborder la question des inégalités scolaires et de concevoir une approche relationnelle des apprentissages attentive à dénaturer les évidences disciplinaires et à étudier les différents types de curriculums (formel, réel, réalisé, caché, invisible) dans leur spécificité. Plaidant

pour un dialogue accru entre sociologie et didactique du français et de la littérature, elle montre, exemples à l'appui, combien ces deux champs sont voués se croiser malgré certains obstacles (notamment institutionnels) et elle souligne le rôle clé que jouent à ce propos des « concepts-charnières » comme ceux de contrat didactique ou d'institutionnalisation.

La troisième partie (49 p.) est consacrée à l'exposé des choix méthodologiques que la chercheuse a mis en œuvre au long de son parcours. Elle retrace l'évolution des débats et des typologies dont les différentes méthodes de recherche ont fait l'objet au sein de la didactique du français, la place centrale qu'y occupent la question praxéologique et les approches empiriques (davantage que les démarches expérimentales), ainsi que l'importance qu'elle accorde, dans ses propres projets, à la formalisation et à l'explicitation, en s'intéressant non seulement aux pratiques et aux propos des enseignants, mais aussi aux productions et aux points de vue des élèves. Elle montre comment elle a étudié ces corpus mixtes (enseignants/élèves) en s'appuyant sur des entretiens outillés, qui ont servi à la fois de moyens de recueils et d'objets d'étude, et en s'inspirant de modalités de conduite développées par les sciences sociales.

Dans la quatrième partie (114 p.), Marie-Sylvie Claude revient sur les travaux (réunis dans son volume d'articles) qu'elle a menés depuis le début des années 2000, et qu'elle classe en trois ensembles, présentés comme autant de jalons dans sa formation de chercheuse. Le premier concerne le regard des élèves sur les situations scolaires : il rassemble d'une part une étude datant de 2004 à 2007, qui concerne le point de vue des lycéens sur la justice, et d'autre part quatre articles publiés après sa thèse, qui portent sur l'analyse des gestes d'enseignants, notamment en mobilisant le point de vue des élèves. Le deuxième ensemble regroupe d'une part sa thèse, *Commenter la peinture, commenter la littérature. Présupposés, limites et perspectives d'un détour*, ainsi que la dizaine d'articles qu'elle a publiés dans le cadre de celle-ci, et d'autre part trois articles écrits en collaboration et consacrés à des entretiens menés auprès d'élèves sur des expériences sensorielles qu'ils avaient été invités à réaliser autour d'œuvres sculpturales exposées au jardin des Tuileries. Si les deux premiers ensembles privilégient le point de vue des élèves, le troisième s'intéresse à l'enseignement, à travers trois articles qui explorent les effets de trois dispositifs didactiques liés à une volonté d'innovation : le recours à des diaporamas pour scolariser la peinture en classe de français, l'usage de l'outil numérique Glose au

service de la lecture littéraire, et une expérience de classe inversée. Ces trois travaux permettent à la chercheuse de mettre en évidence l'importance du contrat pluriel qui devrait cadrer l'« action conjointe » des enseignants et des élèves.

Enfin, la cinquième partie de cette note de synthèse (53 p.) présente une recherche en cours, « LITECOM », qui s'intéresse au genre scolaire du commentaire. Marie-Sylvie Claude montre que ce projet lui permet de combiner trois points de vue (celui du curriculum, celui de la didactique et celui des acteurs de l'école) et d'affiner sa méthodologie des entretiens en les analysant, selon les principes de la « théorisation ancrée », à l'aide de catégories de recherche inédites. Elle montre que lycéens et enseignants sont partagés entre les trois registres de l'apprentissage qu'elle a explorés dans ses travaux précédents – cognitif, culturel et symbolique identitaire – et que les rapports contrastés au commentaire peuvent s'expliquer par les relations (de convergence ou de divergence) entre les identités des acteurs qui sont mobilisées : celles de candidat, d'élève ou de personne lectrice chez les élèves, et celles d'examineur et de personne lectrice chez les enseignants.

La conclusion (21 p.) souligne la cohérence de sa trajectoire centrée sur l'écoute du lecteur – en particulier l'élève lecteur –, et l'affinement progressif de ses questions de recherche, de son appareillage conceptuel et de ses démarches méthodologiques. Elle dégage les apports de ces projets successifs, trace les perspectives des projets qu'elle envisage de développer en tant que directrice de recherche et enfin résume les implications praxéologiques qui se dégagent de ses travaux.

L'intérêt majeur de cette note de synthèse réside dans son souci d'articuler étroitement la didactique du français – notamment celle de la littérature et des arts – et la sociologie en s'appuyant sur des « concepts charnières » jugés pertinents pour les deux champs. Les recherches de Marie-Sylvie Claude se présentent à cet égard comme un jalon essentiel dans la mise en cohérence d'un ensemble de travaux qui jusqu'à présent se sont trop souvent développés dans des réseaux parallèles.

De plus, il faut saluer la précision des connaissances et la pertinence des arguments dont la chercheuse fait preuve dans la présentation des positions et des enjeux liés aux différents travaux qu'elle met en dialogue. Témoignant d'une culture scientifique approfondie et d'une fine compréhension de la diversité de ces recherches, elle structure les concepts et les

débats qui leur sont liés avec une grande habileté matinée d'une belle prudence méthodologique.

En particulier, il faut souligner l'utile clarification qu'elle apporte à la p. 105 sur le malentendu qui existe entre didacticiens et sociologues à propos de l'unicité supposée de la « demande sociale », ainsi qu'à propos de la notion de « pratique sociale de référence », qui est souvent pensée par les premiers comme externe à l'école, comme si l'école ne faisait pas partie de la société. À ces notions floues, Marie-Sylvie Claude préfère le concept de « registre de l'apprentissage », qu'elle emprunte à Rayou et qu'elle exploite avec une belle cohérence dans l'ensemble de ses travaux.

Tout au long de la note, les mises au point éclairantes se succèdent : on relèvera par exemple la remarque à la p. 236 sur le malentendu qui résulte de l'injonction à la subjectivité, le lien tendanciel qui est établi p. 273 entre les modes de lecture (participation et distanciation) et deux styles pédagogiques (constructiviste vs propositionnel) repérés dans les diaporamas des enseignants ; et l'analyse, p. 292, de la contradiction de l'enseignante Patricia entre son projet affirmé d'éveiller la sensibilité politique de ses élèves et son refus de l'encourager dans les faits au nom de la préservation de leur autonomie comportementale. Marie-Sylvie Claude montre bien tout l'intérêt qu'il y a à lire cette contradiction comme une tension entre un contrat didactique et un contrat social que l'enseignante n'arrive pas à articuler.

Une autre qualité de la chercheuse tient à la réflexivité dont elle fait preuve de bout en bout, à la relecture fine qu'elle fait de ses propres travaux pour en dégager tant les apports que les limites. La précision du récit de son parcours professionnel va de pair avec une grande honnêteté dans l'explicitation de ses choix, ainsi qu'avec une grande modestie : elle se montre à la fois soucieuse de cohérence et de continuité et toujours en quête de progression et d'affinement. Le nombre de collaborations qu'elle a établies avec des collègues de champs différents témoigne de cette ouverture constante aux apports d'autres disciplines et d'autres cadres théoriques.

Enfin, à la fin de la note, la synthèse des recommandations praxéologiques qu'on peut dégager de ces recherches présente un intérêt qui dépasse le cadre de la lecture/réception de la littérature et des arts. Par sa limpidité et sa précision, cette conclusion illustre la fécondité didactique de l'alliance entre didactique et sociologie – ainsi que de la méthode « enracinée » que la chercheuse a développée tout au long de ses recherches.

Ajoutons que cette note de synthèse est rédigée dans une langue fluide et claire, et que sa lisibilité est grandement facilitée par les résumés en gras qui ponctuent chacune des sections.

La profondeur et la précision des analyses sont telles que les membres du jury n'ont guère exprimé de désaccord digne de ce nom avec les synthèses ou les choix conceptuels et méthodologiques défendus par la chercheuse. La soutenance a en revanche une occasion précieuse d'échanger avec la chercheuse sur quelques points de discussion intéressants, comme son regard sur la notion de « sujet de lecteur », ou la notion de conception « étapiste » de la lecture qu'elle évoque à plusieurs reprises, ou le « malentendu du cadre » qu'elle évoque à propos de la relation entre les « lectures » du texte littéraire et de l'image, ou encore l'impact effectif dans les pratiques des trois « zones d'opacité » (compréhension vs interprétation, intentionnalité de l'auteur vs de l'œuvre, participation vs distanciation) qu'elle pointe à la p. 236.

Cela étant, le jury s'est montré unanime pour constater que, par le dialogue étroit qu'ils nouent entre le champ de la didactique de la littérature et des arts et celui de la sociologie des apprentissages, les travaux de Marie-Sylvie Claude constituent un apport majeur à l'évolution de l'un et de l'autre tout en faisant montre d'une remarquable capacité à mener des recherches d'un haut degré de pertinence et de rigueur méthodologique.

Jean-Louis Dufays  
U. C. Louvain  
CRIPEDIS