

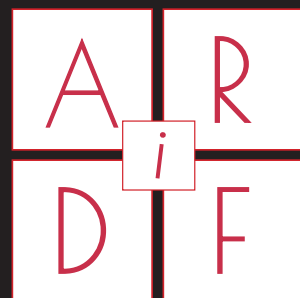
LA LETTRE

de l'AIRDF

DOSSIER

Les concepts dans la recherche
en didactique du français

Les échos du 14^e colloque
de Lyon (27-28-29 août 2019)



Revue semestrielle de l'Association internationale
pour la recherche en didactique du français

Numéro 67 / 2020

À nos lectrices et à nos lecteurs

La Lettre se veut un lieu d'échange d'informations entre les membres de l'AIRDF, concernant aussi bien les recherches en cours, les publications récentes et les colloques à venir que les comptes rendus de thèses en didactique du français et les nouvelles de l'association elle-même et de ses sections. Quatre rubriques sont ouvertes au sein de la revue pour la diffusion de ces informations :

1. *L'AIRDF : vie et questions vives* vous informe à propos de l'association, des événements qu'elle soutient ou organise au sein des sections nationales ou à l'international, des débats qui l'animent et des questions qui l'occupent. Outre un bref compte rendu du conseil d'administration de l'association (deux fois par an), la rubrique fait place à toute contribution entre 3000 et 8000 signes qui témoigne de la vie, des réflexions et des projets de l'association et des sections.
2. *Le dossier* creuse une question ou explore un thème qui traverse le champ de la didactique du français. Il se compose généralement de 5 à 8 textes de longueur variable (8 000 à 18 000 signes), qui tentent de répondre aux questions posées par les responsables du dossier lors de l'appel à contributions. Est encouragée la participation des membres de chacune des sections de l'association, afin de refléter la vitalité des travaux menés dans les pays membres, tout en dressant un portrait actuel de la thématique abordée.
3. *Échos des recherches et des pratiques* répond au double objectif de valoriser les travaux de recherche actuels des membres de l'AIRDF et de jeter un pont entre la recherche et les milieux de pratiques, par exemple à travers les témoignages, réflexions ou comptes rendus de pratiques d'enseignants participant à des projets menés par les chercheurs membres de l'AIRDF. Les textes de cette rubrique comprennent entre 3000 et 8000 signes.
4. *Épinglé pour vous* regroupe un ensemble d'informations afin de maintenir une veille scientifique et intellectuelle. La rubrique comprend des comptes rendus de thèses soutenues en didactique du français, ainsi que des recensions d'ouvrages et des notes de lecture de textes susceptibles d'intéresser les membres de l'association. Les textes qui y sont rassemblés comprennent entre 2000 et 5000 signes.

La Lettre se veut une véritable « correspondance » entre tous ceux et celles qui sont concernés par la didactique du français. Vous êtes donc cordialement invités à y contribuer, en soumettant une contribution pour l'une ou l'autre des rubriques.

Adhésion

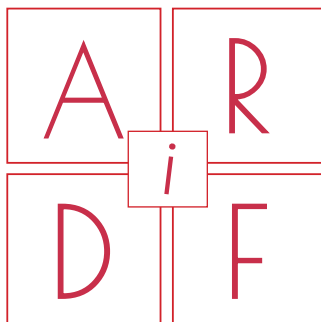
Pour adhérer à l'association, vous pouvez vous adresser aux président-e-s des sections :

Belgique	Marie-Christine Pollet - Marie-Christine.Pollet@ulb.ac.be
Suisse	Véronique Marmy - MarmyV@eduf.fr.ch
France	Claudine Garcia-Debanc - dgarcia@univ-tlse2.fr
Québec/Canada	Ophélie Tremblay - tremblay.ophelie@uqam.ca
Adhésions internationales	Nathalie Denizot - nathalie.denizot@u-cergy.fr

La cotisation inclut l'abonnement à *La Lettre* de l'association et à l'ouvrage publié annuellement dans la collection « Recherches en didactique du français ».

Les institutions peuvent obtenir *La Lettre* aux mêmes adresses et aux mêmes conditions.

Site web : <http://airdf.ouvaton.org/index.php>



Directeur de la publication	Christophe Ronveaux
Équipe éditoriale	Ophélie Tremblay, Patrice Gourdet & Séverine De Croix
Composition	Émilie Hamoir
Conception graphique	Émilie Hamoir
Impression	Numéro disponible en pdf uniquement
Responsable de l'impression	Nathalie Denizot

Siège social de l'Association AirDF
Université de Lille - Site Pont de Bois
UFR DECCID - Département Sciences de l'éducation
B.P. 149 - F - 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex

SOMMAIRE

/Éditorial/

DOSSIER Échos du colloque de l'AIRDF Lyon 2019

- Présentation du dossier 4
- Les concepts dans la recherche en didactique du français. Émergence et création d'un champ épistémique. Un regard sur les propositions de communications
Marie-Cécile GUERNIER 5
- Quand les concepts de Genre s'invitent dans les recherches en didactique du français.
Anne MONNIER, Anouk DARME-XU et Sylviane TINEMBART 18
- Une notion didactique en construction : le système récit-personnages
Sandrine AEBY DAGHÉ, Glais SALES CORDEIRO, Anne-Claire BLANC, et Anthony COPPOLA 19
- Compétence scripturale et réécriture : deux notions heuristiques et opératoires en didactique de l'écriture
Maurice NIWESE 22
- La recherche de type collaboratif en didactique du français : vers une transformation de la discipline ?
Kathleen SÉNÉCHAL 25
- Concepts émergents, pratiques innovantes et réflexions méthodologiques actuelles en didactique du lexique
Ophélie TREMBLAY et Dominic ANCTIL 26
- 14^e colloque international 27-28-29 août 2019 / Lyon*
Les concepts dans la recherche en didactique du français. Émergence et création d'un champ épistémique
Synthèse des grands témoins
Patrice GOURDET, Ecaterina BULEA BRONCKART, Séverine DE CROIX et Érick FALARDEAU 29

/Échos des recherches et des pratiques/

- Investiguer l'évolution des connaissances, des croyances et des pratiques de la métacognition des futurs enseignants de français
Élise BARBIER et Stéphane COLOGNESI 40
- Portrait du métalangage utilisé par de futurs enseignants et son impact sur la formation à l'enseignement de la grammaire
Renée LEMAY et Isabelle GAUVIN 43

/L'AIRDF : vie et questions vives/

- Rapport moral 2016-2019
Christophe RONVEAUX 47
- Conseil d'administration de l'AIRDF
PV de la réunion du 17 décembre 2019 à Genève 54

/Épinglé pour vous/

- La problématique de l'enseignement des littératures arabes et française au Maroc. Jalons pour une didactique comparée.*
Compte rendu de la thèse de Rachid Souidi 56
- Problématisation et lecture littéraire au lycée : construction de savoirs.*
Compte rendu de la thèse de Bertrand Johanet 57
- Lire des œuvres classiques au lycée : la lecture littéraire à l'ère de la littératie médiatique multimodale en contexte numérique.*
Compte rendu de la thèse d'Hélène Cuin 58
- Les applications littéraires pour la jeunesse : œuvres et lecteur.*
Compte rendu de la thèse d'Eleonora Acerra 59
- La bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié.*
Compte rendu de la thèse d'Hélène Raux 60

<i>Manières de lire, façons d'enseigner : dispositions à lire et à faire lire des textes littéraires chez les professeurs des écoles débutants.</i>	
Compte rendu de la thèse de Marthe Fradet-Hannoyer	62
<i>« Faire-passerelle » : analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants de Belgique francophone.</i>	
Compte rendu de la thèse d'Élodie Oger	63
<i>L'assujettissement littéraire.</i>	
Compte rendu de la thèse de Bruno Védrines	64
<i>La littérature telle qu'on l'enseigne – Contribution à une approche didactique de la réception.</i>	
Compte rendu de l'Habilitation à diriger des recherches d'Ana Dias-Chiaruttini	66
<i>Activité langagière en classe, didactique du français : un point de vue littéraire.</i>	
Compte rendu de l'Habilitation à diriger des recherches de Pascal Dupont	68
<i>L'écriture dès le début de l'école primaire. Pratiques enseignantes et performances des élèves.</i>	
Kervyn, Bernadette, Dreyfus, Martine & Brissaud Catherine (dir.) (2019). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 246 p.	69

ÉDITORIAL

La mise en ligne de ce numéro 67 de *La Lettre*, coordonné par nos rédacteur et rédactrices en chef, aura la fragrance d'un parfum puissant et rare qui sait se faire attendre. Le confinement des activités humaines pour contenir la pandémie aura été l'occasion qui créa le larron. Pour simplifier la manutention, éviter les intermédiaires, prévenir les retards inévitables des envois postaux (tracés désormais), le Conseil d'Administration a validé l'envoi d'un numéro numérique qui n'aura pas d'équivalent papier. Une première pour l'outil de liaison de l'association !

Le dossier se fait l'écho du congrès trisannuel de l'association qui s'est tenu dans la cité des canuts et des canuses en aout 2019 sur le thème des *concepts dans la recherche en didactique du français*. Rassembler les contributions hétérogènes qui portent la trace de la vie de l'association relève davantage d'un acte militant désintéressé que de la course aux honneurs. Que notre trio franco-belgo-québécois soit remercié une fois encore pour avoir consacré le loisir de l'étude à l'édition de ce numéro ! Les membres de l'association disposent là, d'une « cartographie de la discipline », selon l'expression d'Ecaterina Bulea Bronckart, contrastée et dense, dont Marie-Cécile Guernier, dans sa compilation des résumés des soixante-cinq contributions et des huit symposiums, esquisse avec nuance les lieux fréquentés qui mobilisent, font consensus ou débat, et les friches délaissées que plusieurs investissent à contrecourant. Les concepts étaient une piste féconde pour nous rencontrer et faire le point. Les membres se frayeront leur chemin parmi conférences, témoignages, échos de symposiums, opinions et rapport moral dans la carte-portulan de cette *Lettre*. On appréciera une fois encore le foisonnement des thèses, un signe que la recherche dans notre champ continue de se professionnaliser. Il y a de quoi pavoiser !

Mais faut-il se réjouir pour autant, alors que les institutions politiques, françaises notamment, pour accompagner le déconfinement, valident des ressources issues d'épistémologies produites « hors sol » ? Alors que le Conseil scientifique de l'éducation nationale, qui n'en est pas à une contradiction près, recommande dans un document publié en mai 2020 que « Seule l'expérimentation contrôlée permet de vérifier qu'un outil pédagogique fonctionne » ? C'est sur ces contradictions que l'association a été invitée à prendre position avec l'ensemble des associations de didactiques. Devant ces décisions formulées à l'emporte-pièce, il est permis de douter des effets de la professionnalisation du champ dont je me réjouissais tout à l'heure. À cela s'ajoute le discours complaisant par lequel les uns et les autres se sont félicités d'avoir surmonté le confinement forcé et poursuivi leur mission éducative, à grand renfort d'innovations pédagogiques, lequel discours a masqué le désarroi d'une bonne partie des acteurs : les parents d'abord, mal préparés à ménager un espace d'étude dans la sphère privée, le corps enseignant, bien sûr, embarqué bon gré mal gré dans une mobilisation technologique sans précédent, les élèves, enfin, dont une majorité, impossible à chiffrer, est devenue silencieuse par abandon pur et simple des « constructions collaboratives » numériques. L'apport des nouvelles technologies n'a plus à être mesuré et évalué pour un usage critique et fonctionnel, entend-on chez quelques collègues « progressistes » ; les technologies sont là et participent de la rationalisation de la fonction enseignante. Faut-il craindre une « déqualification » de cette fonction, comme d'aucuns l'augurent ? Comme l'analysaient en leur temps nos collègues sociologues, Lessard et Mathurin, à force de séparer la recherche des contraintes du travail de l'enseignant et des variétés contextuelles de l'enseignement, les divers acteurs de l'institution scolaire risquent fort d'affaiblir l'école dans les rapports sociaux dominants¹. Désormais, nous savons !

Sans plus tarder, je vous presse, chers et chères membres, de vous emparer de cette *Lettre* numérique « épaisse », qui atteste de l'élan dynamique d'une association prête à en découdre : « Là-bas, vois-tu, Coryse, l'outil n'a pas encore dépassé son seuil de convivialité ».

¹ Lessard, C. & Mathurin, C. (1989). L'évolution du corps enseignant québécois : 1960-1986. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 43-71. doi:10.7202/900617ar

PRÉSENTATION DU DOSSIER

C'est avec beaucoup d'enthousiasme que nous vous présentons ce dossier consacré aux échos du colloque de Lyon. Le dossier s'ouvre avec un texte de Marie-Cécile Guernier, qui reprend les éléments de son analyse des résumés de communications, présentée dans le cadre des conférences d'ouverture du colloque. L'analyse proposée fait émerger une cartographie des concepts convoqués par les chercheuses et chercheurs dans leurs présentations respectives. Cette synthèse minutieuse est éclairante à plusieurs égards. D'abord, elle révèle le nombre élevé des concepts annoncés, au total, dans les résumés de communication, soit une centaine. Elle permet ensuite de montrer la filiation entre les concepts mobilisés dans les recherches actuelles en didactique du français et ceux présentés dans les ouvrages de fondement de notre discipline¹. Elle dévoile enfin l'émergence de nouveaux concepts. Ces constats conduisent la chercheuse à soulever des questions importantes sur la structuration de la discipline didactique du français : ce foisonnement de concepts indique-t-il une forme d'éparpillement ou une vitalité ?

La série de contributions qui vient ensuite offre un regard privilégié sur cinq des huit symposiums du colloque. Les symposiums représentent de précieuses occasions de partage et d'échange autour de thèmes ou d'enjeux communs, qu'ils soient d'ordre théorique, méthodologique ou pratique. Ils mettent en valeur des thématiques actuelles et fédératrices qui traversent la didactique du français. Les comptes rendus de symposiums présentés ici abordent les thèmes suivants : les concepts de genre (Anne Monnier, Anouk Darne-Xuet Sylviane Tinembart) ; le système récit-personnages (Sandrine Aeby Daghé, Gláís Sales Cordeiro, Anne-Claire Blanc, Anthony Coppola) ; la compétence scripturale et la réécriture (Maurice Niwese) ; la recherche de type collaboratif (Kathleen Sénéchal) et enfin, les concepts émergents, les pratiques innovantes et les réflexions méthodologiques actuelles en didactique du lexique (Ophélie Tremblay et Dominic Anctil).

Le dernier texte du dossier rassemble la synthèse des quatre grands témoins, issus de chacune des sections nationales : Patrice Gourdet (France), Ecatarina Bulea Bronckart (Suisse), Séverine De Croix (Belgique), Érick Falardeau (Québec). Chacun des témoignages s'accompagne de réflexions engagées, critiques, prospectives et personnelles tout à la fois, sur la question du rôle et des usages des concepts dans le champ de recherche qu'est la didactique du français. Nous vous laissons (re)découvrir à l'écrit, ces voix complémentaires qui ont brillamment clos le colloque de 2019.

En terminant, nous remercions chaleureusement toutes les personnes qui ont accepté de rédiger les différents textes qui composent ce dossier. Si ces contributions complémentaires aux actes du colloque proprement dits ne permettent pas de dresser une synthèse exhaustive des recherches et des réflexions présentées au fil des trois journées du colloque, elles contribuent à poser un regard rétrospectif sur plusieurs éléments de contenu abordés durant ce dernier. Souhaitons que cette vue d'ensemble soutienne la préparation du prochain colloque de l'AIRDF.

Ophélie Tremblay, pour le comité éditorial de *La Lettre de l'AIRDF*

¹ *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, éd., 2007/2013) et *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (Chiss, David & Reuter, dir., 2008)

LES CONCEPTS DANS LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS. ÉMERGENCE ET CRÉATION D'UN CHAMP ÉPISTÉMIQUE

UN REGARD SUR LES PROPOSITIONS DE COMMUNICATIONS

Marie-Cécile Guernier, Université Claude Bernard Lyon 1
Polytech Lyon & LIDILEM – Université Grenoble – Alpes

L'objectif de cet article est de rendre compte des concepts déclarés dans les soixante-cinq propositions de communications et les huit symposiums (comprenant trente communications) envoyés pour le colloque international de l'AIRDF « Les concepts dans la recherche en didactique du français. Émergence et création d'un champ épistémique » qui s'est tenu à Lyon du 27 au 29 août 2019. Il reprend l'exposé développé en introduction à ce colloque.

Quelques précautions préliminaires s'imposent. L'analyse des propositions de communications présentée ici est globale et constitue donc un aperçu général. Elle n'aborde pas le traitement des concepts didactiques, qui est l'objet même du colloque et est abordé dans les conférences et dans les exposés des communicants et des grands témoins. La participation à un colloque étant conditionnée à la disponibilité des chercheurs et à des aspects financiers, institutionnels, etc., cet article ne dessine pas l'état des recherches en didactique du français aujourd'hui, mais rend compte, à partir de choix théoriques (en particulier le modèle de la constellation didactique de Dabène (1993)) et de catégorisations subjectives, de ce qui est proposé au colloque et d'une certaine manière de la réception de l'appel à communication.

Mon analyse est organisée en cinq points :

1. la répartition des propositions de communication selon les axes du colloque ;
2. la répartition des propositions de communication dans les domaines de la didactique du français ;
3. la répartition des propositions de communication selon les niveaux de l'enseignement et de la formation ;
4. les concepts déclarés dans les propositions de communication ;
5. les concepts repris et les concepts nouveaux déclarés.

1. Répartition des communications dans les axes du colloque

L'appel à communication propose d'envisager d'aborder la question de la conceptualisation épistémique en didactique du français selon quatre axes, auxquels a été ajoutée une partie « actualités de la recherche en didactique du français », afin de permettre à tout chercheur de ce domaine qui le souhaite de participer à cette rencontre qui constitue également le congrès de l'association. La répartition des communications dans ces axes est présentée dans le tableau n°1. Cette répartition est établie à partir des déclarations des communicants qui devaient indiquer dans quel axe ils souhaitaient inscrire leur communication. En revanche, la répartition des communications insérées dans un symposium est de mon fait. En effet, les communications au sein d'un symposium pouvant relever d'axes différents, par exemple quand il s'agit de traiter d'une thématique selon différents axes, l'unité de compte reste la communication.

Tableau n°1 : Répartition des communications selon les axes du colloque

	Communications + Communications en symposium	
Axe 1 : Des concepts pour définir le champ de la didactique du français	20 + 1	22,10 %
Axe 2 : Des concepts aux modèles	18 + 12	31,57 %
Axe 3 : De l'élaboration de concepts à l'élaboration du discours scientifique	2 + 5	7,36 %
Axe 4 : Construction épistémique de la didactique du français	3	3,15 %
Actualités de la recherche en didactique du français	22 + 12	35,78 %
Total	65 + 30	

Les chiffres mettent nettement en évidence l'importance de la partie consacrée aux actualités de la recherche en didactique du français (plus du tiers de l'ensemble des communications), manifestant que le colloque de l'AIRDF remplit bien sa fonction de congrès : les chercheurs viennent y présenter leurs travaux.

Concernant la thématique centrale du colloque, la répartition des communications selon les axes est très hétérogène, et il faut remarquer en particulier le très faible nombre de propositions pour les axes 3 & 4. Le thème du colloque a peut-être été difficilement appréhendé. Mais on ne peut être qu'étonné par le faible nombre de propositions concernant l'élaboration du discours scientifique, alors que cet aspect est un essentiel de l'activité du chercheur ainsi que du travail de formateur et d'enseignant en didactique.

2. Répartition des communications dans les domaines de la didactique

En référence à la structuration scolaire de l'enseignement du français en sous-disciplines (Develay, 1995 ; Reuter, 2003 ; Lahanier – Reuter & Reuter, 2004), le champ de la recherche en didactique du français s'est structuré en sous-domaines. Bien que de mon point de vue, il serait souhaitable de penser autrement la didactique du français (Guernier, Lachaud, Sautot et Boganika, 2016 ; Guernier & Sautot, 2018), j'ai considéré que, conformément aux usages de notre champ, il était intéressant d'observer comment les propositions de communication se répartissent entre ces sous-domaines. J'ai donc repris ces catégories « habituelles », correspondant à la fois aux sous-disciplines de l'enseignement du français et aux sous-domaines du champ, auxquels j'ai ajouté « le français pour apprendre », qui constitue un axe de recherche fort en didactique du français et « questions générales » que j'ai attribué aux communications qui ne s'inscrivaient pas explicitement dans un sous-domaine et qui selon moi posaient une question générale. L'inscription de la proposition dans un sous-domaine n'étant pas demandée aux communicants, cette répartition, présentée dans le tableau n°2, a été établie par mes soins à partir de la lecture de ces propositions. Certaines propositions pouvant s'inscrire dans deux sous-domaines (par exemple quand elles traitent du lien entre lecture et écriture), le total global dépasse les quatre-vingt-quinze propositions reçues. Cet aspect réapparaîtra dans les comptages et tableaux suivants. Je ne le mentionnerai plus.

Tableau n°2 : Répartition des communications selon les sous-domaines

	Lecture	Écriture	Étude de la langue – grammaire	Ortho- graphe	Lexique	Littérature	Oral	Français pour apprendre	Questions générales	
Axe 1	3	7	2			2	2		11	27
Axe 2	5	6	3	2	1	2	3	1	9	32
Axe 3		2			4				1	7
Axe 4	1					1			1	3
Actu.	4	11	5	10		2	1		3	36
	13	26	10	12	5	7	6	1	25	103

Nous remarquons une nette prééminence des communications sur l'écriture (26) et sur l'enseignement apprentissage de la langue (étude de la langue, grammaire, orthographe : 22). À l'inverse, les communications concernant la lecture sont nettement en retrait (13) et celles sur l'oral (6), le lexique (5) et le français pour apprendre (1) sont très peu nombreuses.

Nous pouvons par ailleurs être étonnés par le petit nombre de propositions concernant la littérature (7), qu'il faut peut-être mettre en rapport avec le fait que la didactique de la littérature développant ses propres instances de communication scientifique (colloques sur l'enseignement de la littérature), les chercheurs de ce domaine privilégient ces rencontres plutôt que le colloque de l'AIRDF. Il ne s'agit là que d'une hypothèse, mais cet aspect peut constituer éventuellement un point de vigilance pour notre association.

3. Répartition des communications selon les niveaux de l'enseignement et de la formation

Les recherches en didactique du français ont d'abord été initiées dans les niveaux scolaires de l'école élémentaire et du collège, grâce à la diffusion en particulier, mais pas seulement, de revues comme *Repères* et *Pratiques*, puis ont essaimé progressivement vers le lycée, général, puis technique et professionnel, et vers l'enseignement supérieur. En dehors des niveaux scolaires, les recherches en didactique du français restent peu nombreuses. En aout 2019, les propositions de communication au colloque de l'AIRDF attestent-elles encore cet état de fait ?

Le tableau n°3 rend compte de la répartition de celles-ci dans ces différents niveaux selon les axes du colloque. Outre les quatre niveaux des enseignements primaire (écoles maternelle et élémentaire) et secondaire (collège et lycée), j'ai ajouté l'enseignement supérieur, le niveau de la formation des adultes et celui de la formation des enseignants. Ce troisième tableau mentionne également si la proposition de communication concerne plutôt le français langue maternelle ou première (premier chiffre de la série de trois), le français langue seconde ou étrangère (deuxième chiffre de la série de trois), ou encore le français langue de scolarisation (troisième chiffre de la série de trois). Même si ces distinctions ne sont pas complètement satisfaisantes et sont sujettes à discussion, elles restent toutefois d'un usage commun au sein du champ.

Tableau n°3 : Répartition des communications selon les niveaux de l'enseignement et de la formation

	Maternelle	Élémentaire	Collège	Lycée	Supérieur	Formation des enseignants	Formation des adultes	Non précisé	LM/LS/LScol
Axe 1	0/0/0	12/0/0	2/0/0	2 (LP)/0/0	1/1/0	3/1/0	0/0/0	6/0/0	26/2/0
Axe 2	0/0/0	11/0/0	1/1/0	2/2/0	1/1/0	1/0/0	0/1/0	4/2/0	20/7/0
Axe 3	2/0/0	1/0/0	0/0/0	0/0/0	3/0/0	0/0/0	0/0/0	1/0/0	7/0/0
Axe 4	0/0/0	0/0/0	0/0/0	0/0/0	0/0/0	0/0/0	1/0/0	1/1/0	2/1/0
Variés	2/0/0	12/1/0	10/2/0	2 (LP)/0/0	1/1/0	2/0/0	0/0/0	1/0/0	30/4/0
	4/0/0	36/1/0	13/3/0	6/2/0	6/3/0	6/1/0	1/1/0	13/3/0	85/14/0
	4	37	16	8 (dont 2 LP)	9	7	2	16	99

Remarquons premièrement que seize propositions de communication ne précisent pas dans quel niveau elles s'inscrivent. Ce point n'est pas étonnant dans la mesure où s'agissant de discuter de concepts, certaines communications s'appuient sur des méta-recherches et ne sont donc pas issues d'enquêtes de terrain avec une visée applicative ou empirique. Deuxièmement, il apparaît qu'avec quarante et une propositions, le premier degré domine largement ; mais indiquons tout de suite l'écart très important entre l'école maternelle (quatre propositions), et l'école élémentaire (trente-sept propositions). Troisièmement, nous voyons que le second degré est étudié dans vingt-quatre propositions, avec également un écart important entre le collège (seize propositions, soit la moitié du nombre des propositions concernant l'école élémentaire) et seulement huit propositions pour le lycée dont seulement deux pour le lycée professionnel (LP). Quatrièmement, nous comptabilisons seize propositions pour l'enseignement supérieur, dont sept seulement pour la formation des enseignants. Ce niveau est donc peu étudié,

et le faible nombre de propositions concernant la formation des enseignants étonne, dans la mesure où de nombreux chercheurs en didactique du français exercent en institut pédagogique (ESPé en France ; HEP en Suisse et en Belgique, etc.) ou dans des universités de sciences de l'éducation ou de pédagogie, et interviennent auprès de ce public. Enfin, cinquièmement, notons le tout petit nombre de propositions concernant la formation des adultes : seulement deux. La conclusion s'impose : ces chiffres sont conformes aux répartitions habituelles au sein du domaine de la didactique du français. Il serait hâtif d'en déduire que règne le statu quo. Les vingt-six propositions hors premier degré et collège sur les quatre-vingt-trois situées dans un niveau dessinent un élargissement de l'horizon.

Concernant ensuite les catégories de français, et certainement en corrélation avec les constats précédents, sans surprise, nous remarquons que, majoritairement (85 sur 99), les propositions s'intéressent au français langue maternelle ou première. En revanche, il est plus étonnant de constater qu'aucune proposition n'est principalement centrée sur le français envisagé comme langue de scolarisation.

4. Les concepts déclarés dans les propositions de communications

Ces chiffres étant établis, intéressons-nous maintenant, selon une approche plus qualitative, aux concepts déclarés dans les propositions de communication, c'est-à-dire tels qu'ils ont été énoncés dans le formulaire de dépôt de la proposition par le communicant. Il ne s'agit donc pas des concepts que j'aurais identifiés dans le titre de la proposition ou dans son résumé.

Au total sont déclarés cent-deux concepts différents. D'emblée nous remarquons une importante diversité des concepts déclarés, voire une hétérogénéité, qui peuvent être interprétées comme un signe de vitalité des recherches en didactique du français, mais aussi *a contrario* comme une dispersion, suggérant un corps théorique peu robuste.

L'analyse et la présentation de ces concepts impliquent de les catégoriser et de les classer selon ces catégories. Pour ce faire, j'ai choisi d'établir trois catégories.

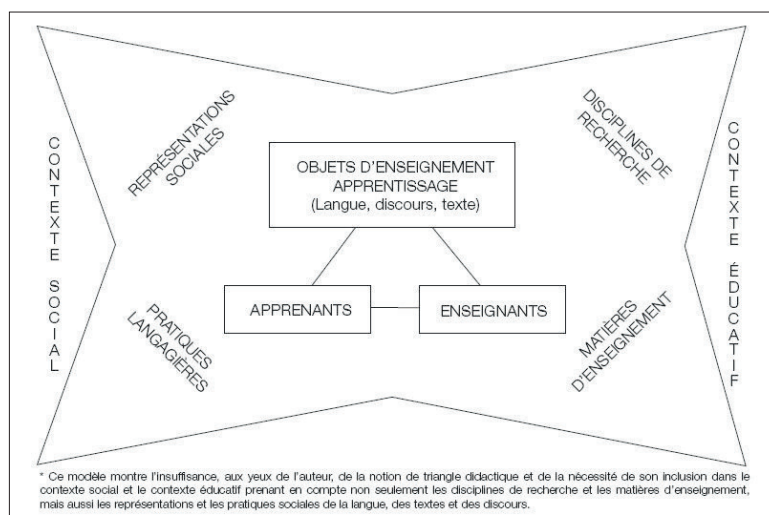
Catégorie 1 : les domaines de la recherche en didactique du français, dans la même perspective que celle présentée au paragraphe n°2.

Catégorie 2 : les axes du colloque, conformément au choix du communicant.

Catégorie 3 : cinq dimensions didactiques inspirées du modèle de la constellation de Dabène (1993),

1. le modèle théorique ou l'élément de modèle auquel se réfère la proposition, comme par exemple la sociodidactique, la communauté discursive ;
2. l'objet langagier (linguistique ou discursif) d'enseignement/apprentissage analysé dans la proposition, comme par exemple le texte, le genre textuel, le discours ;
3. la perspective de l'enseignement, comme par exemple la notion de travail de l'enseignant, les outils pour enseigner ;
4. la perspective de l'apprentissage, comme par exemple l'activité de l'apprenant ;
5. la dimension socioculturelle abordée à partir des notions de représentations, de pratiques sociales, etc.

Schéma n°1 : le modèle de la constellation didactique, de Dabène (1993)



Les tableaux suivants répertorient les cent-deux concepts déclarés dans les propositions dans chaque domaine de la recherche en didactique du français (catégorie 1), selon les axes du colloque (catégorie 2) et selon les dimensions inspirées du modèle de la constellation (catégorie 3). De plus, sont indiqués en italiques les concepts repris soit du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, ed., 2007/2013), soit de l'ouvrage *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (Chiss, David & Reuter, dir., 2008). Ces reprises sont analysées au paragraphe 5.

4. 1. Les concepts déclarés dans le domaine de la lecture

Tableau n°4.1. : Les concepts déclarés dans le domaine de la lecture

	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Actualités
Modèle	<i>Enseignement/apprentissage</i>	<i>Enseignement/apprentissage</i>			
Objet	<i>Lecture - Genre scolaire/Genre disciplinaire</i>	Système récit/personnages			
Enseignement		<i>Transposition didactique (2 fois)</i>			
Apprentissage					<i>Compétences en lecture</i>
Socio-culturel					<i>Rapport à l'écrit</i>

Dans le domaine de la lecture, huit concepts sont déclarés sur les cent deux du total. Ce petit nombre limite évidemment l'analyse et les conclusions à tirer. Ces huit concepts concernent plutôt l'objet texte ou l'analyse du texte, c'est-à-dire davantage l'objet de la lecture que l'activité du lecteur elle-même. Il faut remarquer également que la dimension socio-culturelle n'est abordée qu'à partir d'un seul concept, celui du rapport à l'écrit.

4.2. Les concepts déclarés dans le domaine de l'écriture

Tableau n°4.2. : Les concepts déclarés dans le domaine de l'écriture

	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Actualités
Modèle					Didactique de l'écriture et écriture littéraire – Didactique cognitive
Objet		Écriture littéraire – Problématisation	Écrit universitaire		Écrits de travail – <i>Enseignement et genre de discours</i>
Enseignement	Validation didactique – Geste professionnel langagier	Préparation à l'écriture – Niche			<i>Contrat didactique – Évaluation – Travail en interaction – Technologies d'aide – Dictée à l'adulte</i>

Apprentissage	Compétence scripturale – Réécriture (2 fois) – Réécriture littéraire – Métacognition				Compétence scripturale – Compétences (2 fois) – Production écrite en L2. – Stratégies d'écriture – Processus d'écriture – Activation des connaissances – <i>Activité métalinguistique</i>
Socio-culturel	Sujet didactique situé – Acculturation – Interculturation – Littératie – <i>Pratiques langagières (rapport à l'écrit, représentations) – Rapport à l'écrit – Rapport à l'écriture</i>	Posture de scripteur			Littératie – <i>Rapport à l'écrit (2 fois) – Rapport à l'écriture</i> – Sujet scripteur

Le domaine de l'écriture étant un des plus explorés dans les propositions de communication, le nombre de concepts mobilisés y est donc important : 39. Il faut remarquer qu'ils apparaissent principalement dans les propositions des actualités de la recherche. Deux dimensions sont particulièrement investies : l'apprentissage et la dimension socio-culturelle. La question de l'écriture est donc plutôt envisagée du point de vue de l'apprenant. L'activité d'écriture est abordée à partir de différents concepts : compétence, production, stratégie, processus, réécriture, activité métalinguistique. L'apprenant est associé au concept de sujet, décliné en sujet didactique situé et en sujet scripteur. Enfin le concept d'acculturation (cité une fois) est développé à travers ceux de littératie et de rapport à.

Il peut être intéressant de remarquer que l'approche conceptuelle de ce domaine de l'écriture est à l'inverse de celui de la lecture : la dimension de l'apprenant à partir de son activité scripturale et/ou de sa culture littéraire *vs* l'objet à enseigner.

4.3. Les concepts déclarés dans le domaine de l'étude de la langue, la grammaire et l'orthographe

En raison de la proximité conceptuelle de ces domaines, leurs concepts déclarés sont répertoriés dans un seul tableau (ci-dessous). Pour chaque dimension, la ligne supérieure correspond au domaine de l'étude de la langue/grammaire, et la ligne inférieure à celui de l'orthographe.

Tableau n°4.3. : Les concepts déclarés dans le domaine de l'étude de la langue, de la grammaire et de l'orthographe

	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Actualités
Modèle		Contexte			Didactique – <i>Obstacle épistémologique</i>
		Dispositif			<i>Situations didactiques</i> – Rapports entre recherches linguistiques et didactiques
Objet	Grammaire implicite – Norme				Catégorisation – Terminologie – <i>Métalangue grammaticale</i>
					Orthographe
Enseignement	Gestes de l'enseignant en grammaire – <i>Outil didactique</i> – Déconstruction	Négociation graphique			
					Ingénierie didactique
Apprentissage	Raisonnement grammatical				
					Transfert des habiletés orthographiques en production écrite – <i>Métacognition</i> – <i>Activité métalinguistique</i>
Socio-culturel					Conceptions d'élèves
	Socialisation – <i>Rapport à</i>				Sentiment d'efficacité personnel

Il faut remarquer une relative importance du nombre de concepts (25, soit à peu près un quart du total des concepts déclarés) déclarés dans ce domaine, conforme à sa place centrale en didactique du français ; et une répartition assez homogène entre les cinq dimensions. L'intérêt pour l'activité de l'apprenant est évident. Il apparaît dans les concepts de catégorisation, de raisonnement grammatical, de métacognition, d'activité métalinguistique, ou encore de conception.

4.4. Les concepts déclarés dans le domaine du lexique

Tableau n°4.4. : Les concepts déclarés dans le domaine du lexique

	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Actualités
<i>Modèle</i>					
<i>Objet</i>		Combinatoire lexicale			
<i>Enseignement</i>			<i>Transposition didactique – Pratiques d'enseignement</i>		
<i>Apprentissage</i>					
<i>Socio-culturel</i>					

Conformément au tout petit nombre de propositions déposées dans le domaine du lexique, le nombre de concepts déclarés est faible (3), empêchant de formuler une analyse et encore moins une conclusion.

4.5. Les concepts déclarés dans le domaine de la littérature

Tableau n°4.5. : Les concepts déclarés dans le domaine de la littérature

	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Actualités
<i>Modèle</i>		<i>Communauté discursive disciplinaire scolaire</i>		<i>Système didactique</i>	
<i>Objet</i>		Double sémiotisation			Lecture littéraire
<i>Enseignement</i>		<i>Interactions</i>		Nœud socio-évaluatif	
<i>Apprentissage</i>					<i>Métalangage – Activité métalinguistique</i>
<i>Socio-culturel</i>					

Dans le domaine de la littérature, huit concepts sont déclarés. Étonnamment, aucun de ces concepts ne relève de la dimension socio-culturelle de l'enseignement/apprentissage de la littérature. De plus, sauf pour les concepts concernant l'objet (double sémiotisation et lecture littéraire), il faut noter la nature générale de ces concepts qui pourraient être versés dans les autres domaines.

4.6. Les concepts déclarés dans le domaine de l'oral

Dans le domaine de l'oral, un seul concept est déclaré : celui de validation didactique, dans une proposition inscrite dans l'axe 1 du colloque et relevant de la dimension « enseignement ». Ce tout petit nombre empêche toute conclusion.

4.7. Les concepts déclarés dans le domaine du français pour apprendre

Comme pour le domaine précédent, dans ce domaine du français pour apprendre, aucune conclusion n'est formulable. En effet seulement deux concepts sont déclarés, dans deux propositions inscrites dans l'axe 2 du colloque : le premier « communauté discursive disciplinaire scolaire » relève de la dimension modèle, et le second « secondarisation du discours » relève de la dimension enseignement.

4.8. Les concepts déclarés dans le domaine des questions générales

Tableau n°4.8. : Les concepts déclarés dans le domaine des questions générales

	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axe 4	Actualités
Modèle	Discipline français – Modèle disciplinaire en acte – <i>Situation d'enseignement/apprentissage</i> – Configuration didactique – <i>Interaction (geste professionnel)</i> – Reformulation (geste professionnel) – <i>Institutionnalisation</i> –	<i>Modèle didactique</i> – Épistémologie politique – Didactique de l'« entre deux » – Approche – Approche interstitielle – Approche écologique – Perspective actionnelle – Complexité			Contexte
Objet					
Enseignement		<i>Transposition didactique</i> – <i>Contrat didactique</i>			Pratiques enseignantes
Apprentissage	<i>Métacognition</i> – Réflexivité	<i>Tâche</i>			Compétence
Socio-culturel	Acculturation – Genre (au sens de F/H)	Littérature – <i>Bagage culturel</i> – Rapport de pouvoir	Posture – Littérature		

Le domaine des questions générales apparaît conceptuellement particulièrement bien nourri, avec trente-deux concepts déclarés, soit pratiquement un tiers de l'ensemble, et presque autant que pour le domaine de l'écriture (39). Sans surprise, c'est la dimension des modèles didactiques qui est la plus explorée, avec de nombreux questionnements sur la didactique en tant que discipline épistémologique, c'est-à-dire le cœur du colloque. Sont à la fois interrogés (1) les modèles épistémologiques à partir desquels construire l'analyse didactique, tels que la perspective actionnelle, l'épistémologie politique, l'approche écologique, (2) les composants notionnels constitutifs de cette discipline scientifique, tels que ceux de situation, discipline scolaire, transposition didactique, contrat didactique, geste, etc., (3) les protocoles et les méthodes pour construire la description didactique, tels que la comparaison.

5. Concepts repris et concepts nouveaux

Le recensement des concepts déclarés selon les domaines fait apparaître à travers l'hétérogénéité une certaine créativité conceptuelle que l'on peut tenter d'apprécier en comparant ce corpus construit à l'occasion du colloque de l'AIRDF avec d'autres recensements. Dans cette perspective, deux références font autorité : le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, éd., 2007/2013) et l'ouvrage *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (Chiss, David & Reuter, dir., 2008). Dans ce paragraphe, il s'agit d'identifier quels sont les concepts repris par les communicants dans ces deux références et quels sont les concepts nouveaux qu'ils proposent.

Le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* répertorie quarante concepts (voir annexe 1). L'ouvrage *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, n'est pas un dictionnaire. Les concepts sont donc à extraire des articles qui le composent. Il est certain que cette identification résulte objectivement et/ou subjectivement de la connaissance du champ de celui qui procède à cette identification (en l'occurrence l'auteur de cet article). Cette limite étant posée, treize concepts ont été retenus comme constituant un cadre conceptuel de référence (voir annexe 2).

Un premier comptage permet de constater que sur les cent deux concepts déclarés dans les propositions au colloque de l'AIRDF, vingt-deux sur quarante sont repris du *Dictionnaire des concepts fondamentaux* et six sur treize des *Fondements d'une discipline*. Parmi ces cent deux concepts déclarés par les communicants, soixante-quatorze peuvent donc être considérés comme nouveaux.

Tableau 5 : Concepts repris et non repris

► 102 concepts déclarés dans les propositions de communications ◀		
	Concepts repris dans	Concepts non repris dans
<i>Dictionnaire des concepts fondamentaux</i>	22 sur 40	18 sur 40
<i>Fondements d'une discipline</i>	6 sur 13	7 sur 13
	28 sur 53	25 sur 53
► 74 nouveaux concepts déclarés ◀		

Cette comptabilité sommaire permet de constater que le nombre des nouveaux concepts (74) est plus important que le nombre des concepts repris dans les corpus de référence (28). Cet écart peut être interprété de deux manières contraires : soit comme une vitalité conceptuelle du champ de la didactique du français, soit comme une insuffisance de la robustesse de son corpus conceptuel.

Ce constat enjoint à aborder cette question de manière plus qualitative en observant quels sont les concepts repris et non repris, quels sont les concepts créés afin d'apprécier comment, à l'occasion de ce colloque, la didactique du français renouvelle son corpus conceptuel. Pour composer la grille de cette analyse, je reprends les cinq dimensions inspirées du modèle de la constellation didactique de Dabène. Dans les tableaux ci-dessous, la répartition (et donc le classement) des concepts dans chaque ligne correspond à un regroupement en fonction de leur proximité notionnelle.

5.1. Concepts repris et concepts nouveaux dans la dimension « modèle didactique »

Tableau 5.1 : Concepts repris, nouveaux et non repris dans la dimension « modèle didactique »

Concepts repris	Concepts nouveaux	Concepts non repris
Obstacle épistémologique – Enseignement/apprentissage	Épistémologie – Épistémologie politique	Pédagogie
	Didactique de l'écriture et écriture littéraire – Didactique cognitive – Didactique de l'« entre-deux » – Approche – Approche interstitielle – Approche écologique – Perspective actionnelle	Didactiques – Didactique comparée – Didactique et disciplines contributives
Système didactique – Situation d'enseignement/apprentissage – Situations didactiques – Contexte	Configuration didactique – Dispositif – Complexité	Constellation didactique – Concepts – champs conceptuels – Modèle cognitif
Communauté discursive disciplinaire scolaire – Interactions (geste professionnel)	Discipline français – Modèle disciplinaire en acte	
	Rapports entre recherches linguistiques et didactiques – Comparaison	Méthode de recherche

Remarquons tout d'abord que la question didactique est explicitement reliée au champ conceptuel de l'épistémologie, soit par la référence directe à cette discipline, soit par la référence au concept d'obstacle épistémologique, développé par Bachelard dans *La formation de l'esprit scientifique* (1938) et importé en didactique *via* la didactique des mathématiques en particulier par Brousseau (par exemple, Brousseau, 1983). Pour autant, le concept général de didactique n'est pas repris, non plus que les concepts de didactique comparée et de didactique et disciplines contributives. Nous pouvons toutefois considérer qu'ils sont déclinés en plusieurs items nouveaux, soit en rapport avec les sous-domaines de la didactique du français (didactique de l'écriture par exemple), soit sous la forme de nouveaux concepts comme par exemple ceux d'approche ou de perspective. Ce phénomène de déclinaison conceptuelle peut être interprété de deux manières : soit comme un processus de précision des concepts fondamentaux, la recherche se développant, le corpus conceptuel s'affine ; soit inversement comme un émiettement conceptuel pouvant conduire à l'affaiblissement et à la fragilisation du corpus fondamental. Le même phénomène est à l'œuvre pour le concept de méthode de recherche, non repris, mais sous-jacent dans celui de rapports entre recherches linguistiques et didactiques et celui de comparaison, ou encore pour le concept de didactique et disciplines contributives également au fondement de celui de rapports

entre recherches linguistiques et didactiques. Plus généralement, c'est le concept de disciplines contributives qui semble avoir notoirement (mais certainement temporairement) disparu.

Inversement, nous constatons la reprise des concepts de système didactique, de situation d'enseignement/apprentissage, de situations didactiques et de contexte que l'on peut considérer reformulés par les nouveaux concepts de configuration didactique et de dispositif, même si configuration et système ne sont pas des notions équivalentes, et développés par le concept de complexité qui renvoie nettement à celui de système.

5.2. Concepts repris et concepts nouveaux dans la dimension « objet »

Tableau 5.2 : Concepts repris, nouveaux et non repris dans la dimension « objet »

<i>Concepts repris</i>	<i>Concepts nouveaux</i>	<i>Concepts non repris</i>
		Contenus d'enseignement et d'apprentissage – Objet d'enseignement et d'apprentissage – Savoir – Savoir faire
	Lecture – Lecture littéraire – Écriture littéraire – Problématisation (en écriture)	
	Grammaire implicite – Orthographe	
Métalangue grammaticale	Norme – Catégorisation – Terminologie – Système récit/personnages – Combinatoire lexicale	
Enseignement et genre de discours	Écrits de travail – Écrit universitaire	
Genre scolaire/Genre disciplinaire	Double sémiotisation – Secondarisation du discours	Forme scolaire

Concernant la dimension des objets d'enseignement/apprentissage, il est étonnant que les concepts fondamentaux de contenus, d'objets et de savoirs n'aient pas été explicitement déclarés. Cependant, ceux d'objets d'enseignement et d'apprentissage sont bien proposés à l'analyse, qu'il s'agisse soit d'activités langagières (lecture, écriture par exemple) ou cognitives (catégorisation), soit de domaines des apprentissages langagiers (grammaire, orthographe), soit de notions précises (récit, personnage, métalangue grammaticale), soit de formes de discours, plutôt spécifiques de l'école et/ou des situations d'apprentissage (écrits de travail, écrits universitaires). Nous retrouvons ici ce phénomène de précision *vs* émiettement remarqué au paragraphe précédent.

Par ailleurs, étonnamment le concept de forme scolaire n'est pas repris, alors qu'il constitue un fondement du corpus conceptuel de la didactique du français. Les communicants semblent lui avoir préféré les concepts proches, mais non équivalents, de genre scolaire et de genre disciplinaire, que certains ont précisé ou décliné en « secondarisation du discours » et « double sémiotisation ».

5.3. Concepts repris et concepts nouveaux dans la dimension « enseignement »

Tableau 5.3 : Concepts repris, nouveaux et non repris dans la dimension « enseignement »

<i>Concepts repris</i>	<i>Concepts nouveaux</i>	<i>Concepts non repris</i>
Pratiques d'enseignement – pratiques enseignantes	Ingénierie didactique – Technologies d'aide	Programmation didactique Chronogénèse – topogénèse Procéduralisation
Transposition didactique – Contrat didactique	Déconstruction	Dévolution
Outil didactique	Préparation à l'écriture – Dictée à l'adulte – Gestes de l'enseignant en grammaire – Négociation graphique	
Évaluation	Nœud socio-évaluatif – Validation didactique	
Travail en interaction – Interactions	Geste professionnel langagier – Reformulation (geste professionnel)	Niveaux de formulation
	Niche	

Dans la dimension enseignement, les reprises et les créations conceptuelles s'équilibrent. Comme précédemment, le processus de précision conceptuelle est à l'œuvre en particulier pour le concept d'outil décliné en ceux de préparation à l'écriture, de dictée à l'adulte, de gestes de l'enseignant en grammaire, et de négociation graphique. Concernant le concept de transposition didactique, il ne semble pas possible de considérer que ceux de déconstruction et de dévolution soient équivalents.

5.4. Concepts repris et concepts nouveaux dans la dimension « apprentissage »

Tableau 5.4 : concepts repris, nouveaux et non repris dans la dimension « apprentissage »

<i>Concepts repris</i>	<i>Concepts nouveaux</i>	<i>Concepts non repris</i>
	Sujet didactique situé	Élève/apprenant/sujet didactique
Compétence – Compétences en lecture - Compétence scripturale	Activation des connaissances – Transfert des habiletés orthographiques en production écrite – Production écrite en L2. – Réécriture – Réécriture littéraire – Stratégies d'écriture – Processus d'écriture – Raisonnement grammatical	
Activité métalinguistique	Métacognition – Réflexivité	
Tâche		
		Conscience disciplinaire – Erreur – dysfonctionnement

Dans la dimension de l'apprentissage, il faut remarquer la non-reprise des concepts d'élève et d'apprenant. Leur est préféré celui de sujet didactique, qui n'est pas nouveau, mais précisé par le communicant en sujet didactique situé. Remarquons également que dans l'ensemble du corpus conceptuel du colloque, ce concept n'est déclaré qu'une seule fois.

En revanche le concept de compétence et ses déclinaisons en compétence en lecture et compétence scripturale sont à la fois repris et détaillés, soit par le concept de compétences langagières (production écrite, réécriture, raisonnement grammatical, par exemple) ; soit de compétences cognitives (activation des connaissances, transfert, etc.).

5.5. Concepts repris et concepts nouveaux dans la dimension socio-culturelle

Tableau 5.5 : concepts repris, nouveaux et non repris dans la dimension socio-culturelle

<i>Concepts repris</i>	<i>Concepts nouveaux</i>	<i>Concepts non repris</i>
Rapport à – Rapport à l'écrit – Rapport à l'écriture	Littératie – Posture – Posture de scripteur – Sujet scripteur	
Pratiques langagières (rapport à l'écrit, représentations)		
Pratiques culturelles – Bagage culturel	Socialisation – Acculturation – Interculturation	Forme scolaire – Culture scolaire
	Conceptions d'élèves	Pratiques sociales de référence – Noosphère
	Sentiment d'efficacité personnel – Rapport de pouvoir – Genre (au sens de F/H)	

Dans la dimension socio-culturelle, nous pouvons noter la disparition des concepts de forme scolaire et de culture scolaire, que nous pouvons mettre en rapport avec celle de conscience disciplinaire dans la dimension de l'apprentissage (cf. le paragraphe précédent). En choisissant des concepts comme socialisation, acculturation et interculturation, les communicants ont davantage mis l'accent sur des processus que sur des états.

Cette dimension fait apparaître des questions nouvelles ou des approches nouvelles, telles que celles du genre, du pouvoir et du sentiment d'efficacité.

6. Conclusion

Pour conclure, je retiendrai quatre points.

1. Certains concepts ont disparu. Et ces disparitions peuvent être considérées comme notoires dans la mesure où elles concernent des concepts pour lesquels n'ont pas été déclarés des concepts proches. Il s'agit des concepts fondamentaux suivants :

- disciplines contributives ;
- contenus d'enseignement et d'apprentissage, savoir, savoir-faire et objets d'enseignement et d'apprentissage, que l'on peut considérer comme explicitement disparus même si des contenus définis sont déclarés en tant que concepts (voir le paragraphe 5.2) ;
- élève et apprenant, qui semblent détrônés par le concept de sujet ;
- forme scolaire, culture scolaire, conscience disciplinaire, qui semblent en concurrence avec genre scolaire ;
- pratiques sociales de références.

2. Les concepts déclarés sont dans l'ensemble des concepts peu ou pas englobants. Deux interprétations à ce phénomène peuvent être proposées : soit ces concepts plus englobants font consensus et de ce fait n'ont plus à être discutés en colloque, soit le cadre épistémologique général de la didactique et ses concepts fondamentaux ne constituant pas (ou plus) un modèle de référence (donc généralisable), les chercheurs en didactique du français préfèrent explorer des segments du domaine et donc des notions plus étroites. Ce second processus peut aboutir à un éparpillement du corpus conceptuel générateur d'hétérogénéité épistémologique qui à terme interroge la construction épistémologique de la discipline didactique.

3. La création de nouveaux concepts est le fait de nombreuses reformulations. Ces nouveaux concepts sont donc proches, voire très proches, des concepts fondamentaux : ainsi les nouveaux concepts de configuration didactique, de dispositif et de complexité sont proches de ceux de système didactique, de situation d'enseignement/apprentissage, de situations didactiques et de contexte et explorent ainsi de fait le concept de complexité des faits didactiques, ou encore les nouveaux concepts de socialisation, d'acculturation et d'interculturalisation sont proches de celui de pratiques culturelles. Il est intéressant de noter que ces reformulations sont le plus souvent des recherches de précisions, qui consistent à décliner un concept englobant en plusieurs de ses composants. Ainsi les concepts de compétence, de compétences en lecture et de compétence scripturale sont détaillés en concepts d'activation des connaissances, de transfert des habiletés orthographiques en production écrite, de production écrite en L2, de réécriture, de réécriture littéraire, de stratégies d'écriture, de processus d'écriture et de raisonnement grammatical.

4. Enfin, à l'occasion de ce colloque, ont été déclarés des concepts vraiment nouveaux, c'est-à-dire qui ne se rapprochent pas des concepts répertoriés dans les ouvrages de référence. Nous pouvons retenir ceux d'approche, d'approche interstitielle, d'approche écologique (pas vraiment nouveau, mais non cité dans nos corpus de référence), de perspective actionnelle (emprunté au FLE/FLS ou à la linguistique interactionnelle), de niche, de sentiment d'efficacité personnel, de rapport de pouvoir, de genre (au sens de masculin/féminin). Ces concepts réfèrent à des questionnements nouveaux, et donc à des recherches récentes en didactique du français, et ils en montrent la vitalité.

Références bibliographiques

- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Brousseau, G. (1983). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 4(2), 165-198.
- Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (dir.). (2008). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

- Dabène M. (1993). La recherche en didactique du français : autonomie et interactivité. In M. Lebrun et M.-C. Paret (ed.). *L'hétérogénéité des apprenants un défi pour la classe de français, Actes du Vème colloque international de Didactique du Français Langue Maternelle*. (pp. 11-16). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Develay, M. (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique. In M. Develay, (dir.). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. (pp. 17-31). Paris : ESF.
- Guernier, M.-C., Lachaud, M.-H., Sautot, J.-P. & Boganika, L. (2016). Les écrits professionnels dans la formation des adultes faiblement qualifiés : quelle didactique du français ? *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016. URL : <http://pratiques.revues.org/3043>
- Guernier, M.-C. & Sautot, J.-P. (2018). Le développement de la recherche en didactique du français dans le secteur de la formation linguistique des adultes peu qualifiés : frein et dynamique d'un contexte institutionnel complexe. In S. Aeby & M.-C. Guernier (dir.). *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français*. (pp. 175-213). AIRDF & Presses universitaires de Namur.
- Lahanier-Reuter, D. & Reuter, Y. (2004/2007). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique, Communication au 9e colloque de l'AIRDF, Québec, août 2004, reprise dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, N. Sorin (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 27-42). Québec : Presses de l'université Laval.
- Reuter, Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La Lettre de la DFLM*, 32,18-22.
- Reuter, Y. (ed.). (2007/2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

ANNEXE 1 : les quarante concepts analysés dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, ed., 2007 /2013).

Les concepts indiqués ici en italiques sont ceux déclarés dans les propositions de communications et donc repris par les communicants.

Activités/pratiques – Apprentissages – Chronogénèse – Communauté discursive (deux fois) – Concepts/champs conceptuels – Conscience disciplinaire – Contenus d'enseignement et d'apprentissage – Contexte/milieu (deux fois) – Contrat didactique (deux fois) – Dévolution – Didactiques – Didactique comparée – Didactiques et disciplines contributives – Disciplines scolaires – Élève/apprenant/sujet didactique – Enseignement – Erreur/dysfonctionnement – Évaluation – Forme scolaire – Genre du discours – Institutionnalisation – Métalangage/activité métalinguistique (quatre fois) – Méthodes de recherche – Modèle didactique – Niveaux de formulation – Noosphère – Obstacles/objectifs obstacles – Outils – Pédagogie – Pratiques langagières – Pratiques scolaires (deux fois)/extrascolaires – Pratiques sociales de référence – Programmation didactique – Rapport à (trois fois) – Représentations – Situations didactiques (deux fois) – Système didactique/triangle didactique – Tâche – Topogénèse – Transposition didactique.

ANNEXE 2 : les treize concepts retenus dans *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (Chiss, David & Reuter, dir., 2008).

Les concepts indiqués ici en italiques sont ceux déclarés dans les propositions de communications et donc repris par les communicants.

Compétence (trois fois) – Constellation didactique – Culture scolaire – Interaction (trois fois) – Modèle cognitif (Brassart) – Objet d'enseignement/apprentissage – Pratiques culturelles – Pratiques langagières – Procéduralisation – Représentations – Savoir – Savoir-faire – Transposition didactique (trois fois).

QUAND LES CONCEPTS DE GENRE S'INVITENT DANS LES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Symposium coordonné par Anne Monnier (Université de Genève), Anouk Darne-Xu (Université de Genève) et Sylviane Tinembart (Haute École pédagogique du canton de Vaud)

L'enjeu de ce symposium, qui a réuni des chercheurs et chercheuses de Suisse, de France et de Belgique, était d'examiner dans quelle mesure la prise en compte de certains concepts développés par les études de Genre permet une lecture renouvelée des contenus d'enseignement en classe de français, invitant en retour la didactique du français à revisiter certains de ses questionnements.

Les quatre contributions de ce symposium ont abordé cette question à propos d'un domaine du français particulier (lecture, langue, oral), au primaire et/ou au secondaire, les deux premières privilégiant une approche diachronique, les deux suivantes une approche synchronique.

La contribution d'Anouk Darne-Xu et Anne Monnier portait sur l'enseignement de la langue française tel que prodigué en Suisse romande aux jeunes gens et aux jeunes filles, des années 1850 aux années 1910. Elle s'est appuyée sur l'analyse détaillée des programmes et des manuels prescrits au niveau du secondaire inférieur. Dans les établissements réservés aux jeunes gens appelés à occuper des fonctions politiques et professionnelles nécessitant la maîtrise de l'éloquence, l'enseignement de la langue française est articulé à l'enseignement de la rhétorique. Dans les établissements réservés aux jeunes filles issues de la bourgeoisie, celui-ci s'inscrit dans le prolongement direct de l'enseignement primaire, et vise l'acquisition de la grammaire et de l'orthographe. Au tournant du XX^e siècle, on assiste cependant à un début d'harmonisation des contenus et des finalités de la discipline *français* pour ces deux publics d'élèves, en lien avec l'accès progressif des jeunes filles au certificat de maturité gymnasiale. Cette contribution montre ainsi l'intérêt, pour les recherches de type historico-didactique, à recourir à certains concepts issus des études de Genre – *division sexuée des savoirs, fabrication des identités sexuées* – en vue d'appréhender l'évolution de la discipline *français* dans le cadre de celle des systèmes scolaires.

La contribution de Sylviane Tinembart visait à examiner si et comment le *genre social* évolue au fil du temps dans les textes choisis ou créés pour les manuels de lecture en usage entre 1830 et 1990 dans les écoles primaires vaudoises (Suisse romande). En posant la focale plus particulièrement dans ces textes sur les interactions entre personnages de sexe différent et sur la manière dont les deux sexes sont représentés dans les parties iconographiques, cette contribution met en évidence des résultats de recherche qui ne peuvent qu'interroger les didacticiens en charge de l'élaboration des manuels de lecture aujourd'hui. D'une part, dans l'espace textuel, les deux sexes restent séparés jusqu'au début du 20^e siècle. D'autre part, les êtres masculins figurant dans ces récits, et ce sur l'ensemble de la période étudiée, ont une relation privilégiée aux savoirs techniques et scientifiques, ainsi qu'à la découverte du monde, alors que les êtres féminins restent en phase avec les tâches du foyer. En outre, cette contribution montre que la stéréotypisation genrée ne porte pas uniquement sur les activités des personnages, mais également sur leurs qualités, leurs défauts, leurs attributs et leurs relations au sein de la famille, la relation mère-fille étant la plus valorisée dans les textes.

Ana Dias-Chiaruttini (Université de Nice-Côte d'Azur) a introduit la variable Genre pour comprendre comment filles et garçons investissent des activités de lecture et de réception de tableaux lors des visites scolaires au Musée d'art. Les résultats présentés portent sur deux visites scolaires filmées pour des élèves de cours moyen avec une guide et un guide. Ils mettent en évidence un certain nombre de variations. Celles-ci concernent d'abord les élèves : les garçons occupent plus l'espace devant le tableau et monopolisent davantage la parole dans le contexte scolaire, les filles sont plus en retrait. Elles concernent également la gestion des interactions entre *le* et *la* guide. Le guide sollicite davantage les garçons que ne le fait la guide. L'objet de cette contribution est cependant moins de présenter des résultats construits que de nourrir la réflexion sur l'intérêt et les limites de cette variable pour la didactique du français ; d'une part en pointant la difficulté de leur interprétation et les risques de renforcer

des stéréotypes genrés ; d'autre part en revenant sur la façon dont les concepts de *situation didactique* et *sujet didactique* peuvent évoluer ou au contraire résister à cette variable.

La communication d'Anthony Coppola (Université de Genève), Stéphane Colognesi (Université catholique de Louvain) et Joaquim Dolz-Mestre (Université de Genève) cherchait à montrer comment l'école peut jouer un rôle de résistance pour contrer les systèmes de domination, par la mise en place de dispositifs qui ouvrent le dialogue avec les apprenant-e-s dans un but de conscientisation et d'émancipation. Elle a ainsi présenté une recherche en cours portant sur un dispositif d'enseignement/apprentissage innovant. 67 élèves de huit à neuf ans de Suisse romande ont vécu cinq débats régulés sur des thématiques liées au genre selon une préparation différenciée. Les premiers résultats montrent que les dispositifs qui articulent des contenus d'apprentissage liés au genre avec des contenus d'apprentissage liés à l'oral et au débat sont plus porteurs que ceux qui portent uniquement sur l'un des deux contenus. Cette étude met ainsi en évidence l'intérêt d'un dialogue entre didacticiens du français et spécialistes des questions de Genre à l'école.

Bibliographie succincte

- Brugilles, C. & Cromer, S. (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris : CEPED, coll. « Les Clefs pour ».
- Coppola, A, Colognesi, S. & Collet, I. (2019). Enseigner le débat régulé sur les (in)égalités entre les sexes et les sexualités. L'effet de l'Atelier Filé sur l'adhésion des élèves au système de genre. *Revue GEF*, 3, 42-55.
- Dias-Chiarruttini, A. (coord.) (2018). L'enseignement du français à l'épreuve du genre. *La Lettre de l'AIRDF*, 63, 1-41.
- Monnier, A. (2018). *Le temps des dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieures (Genève, XIX^e-XX^e)*. Genève : Droz.

UNE NOTION DIDACTIQUE EN CONSTRUCTION : LE SYSTÈME RÉCIT-PERSONNAGES

Sandrine Aeby Daghé¹, Glaís Sales Cordeiro¹, Anne-Claire Blanc^{II},
Anthony Coppola^I
Université de Genève^I et HEP Vaud^{II}

Introduction

Le symposium « Émergence, légitimation et validation de notions dans un projet d'ingénierie didactique en collaboration sur la compréhension en lecture au début de l'école primaire » a mis en dialogue des chercheuses et des enseignant.e.s à l'occasion d'une recherche consacrée à la compréhension d'albums de littérature de jeunesse en début de scolarité (élèves de 4-8 ans). La démarche d'ingénierie didactique en collaboration menée dans le cadre du *Réseau Maison des Petits (RMdP)*² a permis l'appropriation, l'approfondissement et le développement de la notion didactique de « système récit-personnages ».

Sont discutés ici les enjeux de cette notion par le prisme de la « transposition didactique » (Chevallard, 1985/1991) qui autorise un regard sur les effets de l'entrecroisement des savoirs d'expertise et des savoirs de la recherche. Les principes de *légitimité* (par rapport aux savoirs de référence), de *validité* (par rapport aux conditions d'enseignement) et de *pertinence* (par rapport aux possibilités d'appren-

² Pour plus de précisions, voir le projet sur le site <https://www.unige.ch/maisondespetits/> ainsi que les états d'avancement du projet depuis 2018 sur <https://www.2cr2d.ch/enseignement-apprentissage-de-la-lecture-ecriture-en-francais-au-cycle-1/>.

tissage) (Sénéchal, 2016) nous permettent de revenir sur les conditions d'émergence de la notion et les apports et limites de sa diffusion dans différents contextes de classe, avec des élèves plus âgés ou en classe d'accueil.

Le projet RMdP 2014-2018

En 2014, les enseignant.e.s du RMdP ont souhaité mener une réflexion à partir des moyens d'enseignement conseillés dans le domaine du « français » en partenariat avec des chercheuses de l'Université de Genève³. Le projet a porté sur le développement d'outils didactiques pour enseigner la compréhension de textes. Dès 2018, l'équipe GRAFE-PRISME (Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné – Programme de Recherche en Ingénierie didactique : Savoirs langagiers, Médiation éducative et Enseignement), qui réunit des chercheur.e.s et des enseignant.e.s de différentes institutions de formation romandes, a prolongé les premières investigations. Les réflexions ont été élargies, à travers l'implémentation du dispositif conçu par le RMdP à d'autres contextes scolaires et à d'autres populations d'élèves.

Une notion didactique en construction, le système récit-personnages

Pour retracer les étapes d'élaboration de cette notion, nous nous appuyons sur l'analyse des extraits de procès-verbaux des séances et les mises en pratique ultérieures exposées lors du symposium par deux enseignant.e.s chercheur.e.s, Anne-Claire Blanc et Anthony Coppola.

1. Réajustements et aménagements (2014-2016)

Le collectif de travail/recherche a d'abord cherché à aménager les séquences d'activités proposées dans les moyens d'enseignement conseillés (en particulier, *À l'école des albums* et *À l'école des livres*) en fonction des objectifs curriculaires du *Plan d'études romand* (CDIP, 2011-2020). La réalisation des activités en classe a mené à une réflexion sur la pertinence des choix effectués. Les réajustements des séquences ont mis en évidence la notion de « personnage » (Reuter, 2000 ; Tauveron, 1995), profilé comme une clé dans la compréhension des albums pour de jeunes élèves. Comme le montre l'extrait de PV ci-dessous, la perspective à adopter était questionnée : la compréhension est-elle spécifique à un album ou repose-t-elle sur la mise en réseau de plusieurs textes ?

Extrait 6 : PV5_05022015

La discussion porte sur la question suivante : veut-on réduire aux personnages, sentiments et lieux de cet album seulement ou élargir à tous les albums lus jusque-là en classe ? Une enseignante réfère à son expérience d'un travail conséquent sur l'ensemble des albums lus en classe conduisant à des productions écrites ludiques qui ont beaucoup amusé les élèves. Décision est prise de garder la possibilité des deux options : 1) une classe restera centrée sur les personnages du récit ; 2) une autre ouvre aux personnages et lieux des autres albums lus.

2. Élaborations : le système récit-personnages dans un circuit minimal d'activités (2016-2018)

La suite du projet a montré des insatisfactions quant aux réajustements des séquences d'activités. Les échanges du RMdP s'orientent alors dans deux directions :

- L'objet d'enseignement est collectivement défini non plus comme le « personnage » mais comme les relations dynamiques entre les actions, sentiments et intentions des personnages, autrement dit, le système récit-personnages (Cordeiro, 2014), qui devient un incontournable pour l'enseignement de la compréhension d'albums (voir Aeby Daghé, Blanc, Cordeiro & Liaudet, 2019).
- Le circuit minimal d'activités, un dispositif didactique souple visant (re)construire le système récit-personnages, remplace la séquence d'activités : l'explicitation des relations entre les intentions, les actions et les sentiments de chaque personnage en interaction avec ceux des autres personnages

³ Le projet était mené, pour l'Université de Genève, sous la responsabilité de G. S. Cordeiro, L. Mottier Lopez et F. Leutenegger (2014-2016). Il a impliqué des enseignant.e.s, une directrice et un directeur d'établissements scolaires.

dans un tableau met en lumière la dynamique du système. Relayant des pratiques sédimentées (la lecture à haute voix de l'album ou le questionnement sur le texte), il renforce les principes d'activités plus classiques, telles que la mise en ordre des images, mais propose des activités moins habituelles, comme celle du « tableau SRP », en clarifiant les enjeux de compréhension.

Figure 1 : Un exemple de tableau SRP

Personnage	Ce qu'il veut	Ce qu'il fait	Ce qu'il ressent

3. Réinvestissements (2018- ...)

La mise à l'épreuve du circuit minimal d'activités dans des contextes autres que celui dans lequel il a été élaboré montre une polarisation sur une des dimensions du système récit-personnages, variable selon les contextes d'enseignement :

- La première orientation cible les émotions des personnages à partir de la lecture de l'album *Le tunnel* d'Anthony Browne avec des élèves de 4^e primaire (7-8 ans). La focale se déplace des personnages et de leurs sentiments vers la posture de sujet-lecteur à travers « [...] une conception émotionnelle de l'interprétation (Pelletier, 2005), à savoir la capacité du lecteur à être soumis à une « contagion » ou une « résonance » émotionnelle des états mentaux des personnages (Walton, 1999) » (Blanc, ici-même).
- La deuxième orientation se focalise sur « les capacités langagières d'élèves de 5 ans primoarrivants⁴ à comprendre un conte », *Boucle d'or et les trois ours* (Coppola, ici-même). Postulant que l'écoute du conte ne suffit pas à comprendre le récit, le circuit minimal d'activités est adapté pour développer les capacités d'écoute et de restitution des élèves à travers la mise en mots d'éléments du récit, tels que les personnages et les lieux :

La séquence est composée des étapes suivantes : 1. Visionnage d'une version du conte animé ; 2. Évaluation individuelle des capacités initiales des élèves à restituer le conte ; 3. Identification des personnages et des lieux ; 4. (Re)construction du SRP du conte à travers la remise en ordre d'images ; 5. Visionnage d'une autre version du conte animé ; 6. Évaluation finale individuelle des capacités de restitution du conte. (Coppola, ici-même)

Une notion didactique en tensions

Cette brève rétrospective interroge les conditions de *validité* et de *pertinence* d'une notion didactique issue d'une recherche en collaboration et nous amène à deux constats. 1. L'outillage didactique d'une « séquence d'activités » mis en cause dans la recherche collaborative est fortement réinvesti lors de la recontextualisation du dispositif. 2. L'élémentation à l'œuvre dans le processus de transposition d'un objet en classe peut favoriser une polarisation sur une dimension du système récit-personnages ou sur les aspects plus strictement langagiers. La saisie de la dynamique du système récit-personnages demeure ainsi un enjeu majeur pour l'enseignement et pour la recherche.

Bibliographie

- Aeby Daghe S., Blanc, A.-C., Cordeiro, G. S. & Liaudet, S. (2019). Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves. *La Lettre de l'AIRDF*, 66, 26-32.
- Bouvard, F., Girard, S. & Perrin, A. (2009). *À l'école des livres*. Paris : Retz.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2011-2020). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP (<http://www.plandetudes.ch/>).

⁴ Ces élèves suivent des cours intensifs de français (CIF) visant à construire un pont entre leur langue d'origine et le français, langue de scolarisation.

- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Cordeiro, G. S. (2014). Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle. *Repères*, 50, 157-176.
- Girard, S., Bouvard, F. & Perrin, A. (2007). *À l'école des albums*. Paris : Retz.
- Pelletier, J. (2005). Deux conceptions de l'interprétation des récits de fiction. *Philosophiques*, 32 (1), 39-54.
- Reuter, Y. (2000). *L'analyse du récit*. Paris : Armand Colin.
- Sénéchal, K. (2016). De la légitimité de séquences didactiques portant sur la discussion et l'exposé critique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 131-149.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage, une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Walton, K. (1999). Projectivism, Empathy and Musical Tension. *Philosophical Topics*, 26 (1-2), 407-440.

COMPÉTENCE SCRIPTURALE ET RÉÉCRITURE : DEUX NOTIONS HEURISTIQUES ET OPÉRATOIRES EN DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

Symposium coordonné par Maurice Niwese,
Université de Bordeaux/LACES/EA 7437

Organisé en trois temps, le symposium *Compétence scripturale et réécriture* a été centré sur les notions de compétence scripturale et de réécriture, envisagées comme heuristiques et opératoires en didactique de l'écriture dans ce sens qu'elles peuvent être à la fois des outils de compréhension et de planification de la pratique.

Le premier temps a consisté à présenter et à interroger la notion de compétence scripturale dans ses différentes composantes : les savoirs, les savoir-faire et le rapport à l'écriture.

En s'appuyant notamment sur Dabène (1987 ; 1991) et sur Lord (2009), Stéphane Colognesi a présenté les savoirs et les savoir-faire. Convoquant Dabène (1991 : 15), il a d'abord défini la compétence scripturale comme un « ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire » avant de détailler les savoirs en composantes linguistiques, sémiotiques, socio-pragmatiques, encyclopédiques, génériques et textuelles. D'après Stéphane Colognesi, comme les savoirs ne peuvent pas exister pour eux-mêmes, sans mobilisation et mise en acte, ils s'actualisent dans le cadre d'une performance écrite, c'est-à-dire dans les savoir-faire textuels et en savoir graphier. Pour illustrer son propos, Stéphane Colognesi a présenté une grille d'analyse qu'il a utilisée pour évaluer les différents savoirs et savoir-faire dans les productions d'élèves.

La troisième composante de la compétence scripturale, le rapport à l'écriture, a fait l'objet d'une communication portée par Jacqueline Lafont-Terranova et axée sur l'émergence, les modélisations et l'intérêt didactique de cette notion. Allant de Moscovici (1961) à Lafont-Terranova, Blaser et Colin (2016) en passant par Barré-De Miniac (1992 ; 2000) et Penloup (2000), Jacqueline Lafont-Terranova est revenue sur le passage de la notion de représentations à celle de rapport à l'écriture qui, pour les didacticiens de l'écriture, présente l'avantage de mettre l'accent sur le sujet-écrivain. Après la présentation de l'émergence, Jacqueline Lafont-Terranova a fait état des différentes modélisations du rapport à l'écriture, notion dont les deux pionnières – Christine Barré-De Miniac et Marie-Claude Penloup – sont Françaises et du rapport à l'écrit issu de la théorisation québécoise (Chartrand et Blaser, 2008) « qui

prend en compte aussi bien la réception que la production et le produit » (Lafont-Terranova, Blaser et Colin, 2016). Enfin, Jacqueline Lafont-Terranova a consacré la dernière partie de son exposé à l'analyse du rapport à l'écriture des étudiants inscrits en IUT et a conclu en rappelant que le rapport à l'écriture est une notion « à la fois euristique et opératoire pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer des dispositifs visant le développement de la compétence scripturale de scripteurs aux profils très différents » (Lafont-Terranova et Niwese, 2016).

Le premier temps a été suivi par un moment d'échanges et de questionnements sur la notion de la compétence scripturale et sur ses composantes. Il a été, entre autres, soulevé la question de savoir si l'on peut appréhender globalement la compétence scripturale. En autres termes, dans l'évaluation d'une production écrite, quelle pondération entre le linguistique, le sémiotique, le socio-pragmatique, le générique, l'encyclopédique et le textuel ? Cette interrogation amène à se demander si, en termes de préconisations didactiques, il ne serait pas plus efficient d'aborder séparément les composantes de la compétence scripturale. Le deuxième point discuté concerne l'inclusion du rapport à l'écriture dans la compétence scripturale. Dans le rapport à l'écrit/ure, on distingue les dimensions psychoaffective (plaisir/rejet de l'écriture), axiologique (valeurs, comportements/attitudes vis-à-vis de l'écriture), conceptuelle (représentation de l'écriture et de son apprentissage), praxéologique (pratiques effectives d'écriture et de lecture) et métascripturale (verbalisation des démarches, des procédés, etc.). Doit-on continuer à intégrer dans la compétence scripturale la dimension psychoaffective de la même manière que les quatre autres ou serait-il plus approprié, comme le proposent Niwese et El Hajj (2020), de dire « que cette dernière dimension agit sur la compétence scripturale sans pour autant en faire partie » ? Le débat reste ouvert.

Le deuxième et le troisième temps du symposium ont été animés par Maurice Niwese et Karmen El Hajj. Les deux chercheurs sont d'abord revenus sur la notion de réécriture pour montrer que cette notion comprise au sens des généticiens du texte – comme « toute opération qui revient sur le déjà-écrit » (Grésillon, 1994 : 245) – donne la possibilité d'évaluer et de faire évoluer les savoirs et les savoir-faire constitutifs de la compétence scripturale, via les quatre opérations mobilisées dans l'acte de réécriture – remplacement, ajout, suppression et déplacement – et l'appui sur des ressources fournies par la linguistique (Fabre-Cols, 2002 ; Lafont, 1999 ; Niwese, 2010). Par exemple, lorsque un scripteur réécrit son texte sans aide, on peut voir ce qu'il est capable de produire lui-même, on peut aussi intervenir sur les versions intermédiaires (qui deviennent des espaces de dialogue entre soi et son texte, et entre soi et autrui) pour l'amener à aller plus loin. Le recours à la linguistique et à la génétique textuelle, deux disciplines contributives à la didactique du français, a permis de renouer avec la question posée par le colloque sur la manière dont la didactique du français s'approprie les « modèles construits [...] dans les autres champs disciplinaires ».

Dans le troisième et dernier temps du symposium, Maurice Niwese et Karmen El Hajj ont tenté de démontrer que les notions de compétence scripturale et de réécriture permettent de développer de grands projets de recherche en didactique et de mettre en œuvre des dispositifs de formation et d'enseignement de l'écriture auprès de publics diversifiés (Fabre-Cols, 2002 ; Niwese, 2010 ; Colin, 2014 ; Lafont-Terranova, 2014 ; Colognesi, 2015 ; Lafont-Terranova et Niwese, 2016). À titre illustratif, ils ont présenté le projet de recherche pluridisciplinaire ECRICOL (ANR-2016-CE28-0001-01) qui vise à identifier les compétences et les difficultés des élèves en matière d'écriture à l'entrée en sixième, dans deux disciplines scolaires (le français et les Sciences de la vie et de la terre) en vue de mettre en place un accompagnement pédagogique adapté. La recherche ECRICOL, qui regroupe des chercheurs issus de plusieurs disciplines (didacticiens du français et des sciences - SVT, psychologues de la cognition, informaticiens, etc.), met en évidence la manière dont ces derniers mobilisent une même notion (la compétence scripturale) ou transposent les outils, les notions et les méthodes utilisés en didactique du français (compétence scripturale, réécriture, comparaison de différentes versions d'un texte, etc.) dans la didactique d'une autre discipline (SVT). Les choix méthodologiques de ce projet recourent ainsi les préoccupations des organisateurs du colloque qui souhaitent voir comment différentes équipes « utilisent des concepts proches ou identiques mais dans des acceptions différentes ou dans une perspective pluridisciplinaire ». Pour terminer ce symposium, Maurice Niwese et Karmen El Hajj ont présenté une grille d'analyse conçue dans le cadre du projet ECRICOL, qui permet d'opérationnaliser la notion

de compétence scripturale dans ses composantes relevant des savoirs et des savoir-faire, ainsi que les résultats obtenus après une analyse de textes avec l'usage de cet outil.

Bibliographie

- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Bulletin du CERTEIC*, 13, 99-113.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Colin, D. (2014). *Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants: enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6e*. Université d'Orléans (Thèse de doctorat).
- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain (Thèse de doctorat).
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 41, 9-22.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. France : ESF.
- Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris: PUF.
- Lafont, J. (1999). *Pour une ethonolinguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Université F. Rabelais de Tours (Thèse de doctorat).
- Lafont-Terranova, J. (2014). *La construction du sujet-écrivain : approches linguistiques et didactique*. Dossier d'habilitation à Diriger des Recherches, Vol. 1. Université d'Orléans.
- Lafont-Terranova, J., Blaser, C. et Colin, D. (2019). Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19 (2), 1-9.
- Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2016). Le rapport à l'écriture au cœur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19 (2), 10-32.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Niwese, M. et El Hajj, K. (2020). Réécriture et développement de la compétence scripturale des étudiants allophones. *Travaux de didactique du FLE*, 76. URL : <https://revue-tdfle.fr/revue-76-24/1545-r-eacute-eacute-criture-et-d-eacute-veloppement-de-la-comp-eacute-tence-scripturale-des-eacute-tudiants-allophones>.
- Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*. Université Catholique de Louvain (Thèse de doctorat).
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire*. Paris : Didier.

LA RECHERCHE DE TYPE COLLABORATIF EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : VERS UNE TRANSFORMATION DE LA DISCIPLINE ?

Symposium coordonné par Kathleen Sénéchal
Université du Québec à Montréal

Lors du dernier colloque de l'AirDF tenu à Lyon en août 2019, nous avons organisé le symposium « La recherche de type collaboratif en didactique du français : vers une transformation de la discipline ». Celui-ci s'inscrivait dans l'axe 2, soit « Des concepts aux modèles », car sa visée était, d'une part, de voir comment les recherches de type collaboratif menées sur des objets précis permettent de mieux comprendre, de nuancer ou de remettre en question certains concepts didactiques centraux et, d'autre part, de relever les similitudes, les différences et les complémentarités dans la compréhension et l'opérationnalisation de ces concepts selon le volet de la discipline française et l'objet au centre de l'étude.

Nous avons choisi de nous intéresser à la question des concepts à travers le prisme des recherches collaboratives, car la didactique du français, longtemps normative, s'est transformée au cours des dernières années pour devenir davantage descriptive (Canelas-Trevisi, Moro, Schneuwly et Thévenaz, 2000; Bain et Canelas-Trevisi, 2007), ce qui a permis de montrer que les précédentes orientations didactiques n'avaient pas eu les impacts escomptés dans le milieu : les recommandations (propositions) tenaient peu compte des contraintes et des particularités de la classe, ce qui faisait en sorte qu'elles n'étaient généralement pas opérationnelles. Dans les faits, les recherches en didactique du français s'appuyaient initialement sur les connaissances issues de disciplines savantes (par exemple, sciences du langage, littérature, psychologie cognitive, etc.) et menaient à des propositions de transposition didactique qui n'étaient pas toujours viables en classe. Cela a contribué à créer le fossé qui a longtemps existé entre la théorie et la pratique. Bien que datant de quelques années, l'explication de Tardif, Lessard et Gauthier (1998) à ce sujet est toujours d'actualité :

Depuis une quinzaine d'années, les reproches les plus constants adressés à la recherche en éducation sont les suivants : elle est trop éloignée des pratiques concrètes des enseignants; elle est trop éclatée, car elle est régie par les divisions et les subdivisions propres aux disciplines scientifiques; elle n'a pas ou très peu d'impact sur les pratiques professionnelles puisqu'elle est généralement formulée dans un langage et en fonction de problèmes qui n'ont à peu près aucune pertinence et utilité pour les enseignants et les étudiants (p. 17).

Pourtant, la recherche en éducation devrait être, dans une certaine mesure, intrinsèquement liée à l'enseignement, « car il s'agit là de deux stratégies de formation indispensables et complémentaires, l'une actualisant les apports de l'autre et lui apportant l'éclairage indispensable du terrain et des pratiques » (Lenoir, 1996, p. 206). Aussi n'est-il pas étonnant que les recherches de type collaboratif se soient multipliées ces dernières années, menant ainsi à une réelle transformation de la didactique du français. L'examen de ces études nous a conduit à faire le constat suivant : le volet de la discipline française (écriture, lecture, oral, littérature, grammaire, vocabulaire) et les objets au cœur de la recherche engendrent une convocation et un traitement différent de certains concepts didactiques centraux, dont la transposition didactique, le contrat didactique, la séquence didactique, les représentations et le « rapport à ».

Ainsi, à travers cinq communications, les participants de ce symposium ont cherché à répondre à la question suivante : comment les didacticiens, à travers leurs recherches collaboratives, contribuent-ils à revisiter certains concepts didactiques?

Tout d'abord, Ophélie Tremblay et Elaine Turgeon, Véronique Bachand et Stéphanie Laurence, de l'Université du Québec à Montréal, ont présenté l'approche expérientielle qu'elles ont empruntée dans leur recherche-action sur la démarche des cercles d'auteur dans leur communication sur « Le concept de posture d'auteur en enseignement de l'écriture au primaire ». Les chercheuses souhaitaient montrer comment la recherche-action, dans ses modalités spécifiques (collaboration et échanges entre chercheuses et praticiennes, interactions systématiques entre l'action, la recherche et la formation), a permis de construire de nouvelles connaissances autour du concept de posture d'auteur, à la fois comme « faire

langagier et mode de penser-parler-agir » (Bucheton, 2006), comme outil de développement professionnel en enseignement de l'écriture et comme outil d'analyse. Plus concrètement, elles ont ainsi mis de l'avant la nécessité de faire vivre la démarche aux enseignantes ayant pris part à leur recherche pour les aider à la transposer ensuite dans leur pratique.

Ensuite, une équipe de chercheurs de l'Université Catholique de Louvain composée de Catherine Deschepper, Christine Wiertz, Coryse Moncarey et Stéphane Colonesi s'est penchée sur les étapes préalables à la collaboration dans une communication intitulée « Une recherche collaborative sur l'enseignement de l'oral au primaire. Focus sur le processus de co-construction d'une modélisation pour circonscrire l'objet de travail ». La visée de leur contribution était de montrer comment le groupe collaboratif a fonctionné pendant sa première année (les perceptions des acteurs au fil des rencontres, les ajustements, etc.) pour arriver à définir et redéfinir collectivement des concepts inhérents à l'enseignement de l'oral.

Roxane Gagnon, Rosalie Bourdages, Danièle Frossard et Floriane Lathion, de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, ont par la suite présenté comment elles se servent de « La recherche design pour penser la progression des élèves à l'oral » dans un projet qui vise à apporter des solutions aux problèmes récurrents de l'enseignement de l'expression orale, notamment sur le plan de l'évaluation. Ce projet mutualise en outre des initiatives et tire profit de la collaboration entre les praticiens-formateurs et les formateurs-chercheurs des divers cantons suisses romands.

Puis, « Une forme de collaboration ascendante sur l'enseignement de l'oral : entre système didactique principal et auxiliaire » a été proposée par Joaquim Dolz-Mestre, Diane Boër et Aurélie Mermoud de l'Université de Genève. L'équipe a décrit comment elle a observé et comparé le travail réalisé par des enseignants de la classe régulière (système principal) et de classes « d'adaptations » (système auxiliaire) en ce qui a trait aux objets d'enseignement de l'oral et à leur circulation d'un système à l'autre.

Finalement, nous (Kathleen Sénéchal, Université du Québec à Montréal) avons fait valoir les particularités d'une collaboration entre des enseignants et un chercheur lorsqu'il est question de l'élaboration de dispositifs didactiques en oral dans notre communication intitulée « Collaborer avec des enseignants dans une double perspective de coconstruction de connaissances et de formation continue ». Nous avons ainsi présenté les effets de l'objet « communication orale » sur le processus de transposition didactique ainsi que le poids des représentations des enseignants collaborateurs sur le déroulement d'une recherche collaborative en didactique du français.

En somme, si les recherches antérieures ont sans conteste contribué à poser des bases solides et à construire la discipline qu'est la didactique du français, le retour sur ce symposium a permis de montrer qu'il est néanmoins tout indiqué de s'interroger sur la possible contribution du milieu à la réflexion théorique sous-jacente à notre discipline. Et bien que les contributions des différents participants aient permis de dégager des éléments sur lesquels baser cette réflexion, nul doute que celle-ci mérite d'être poussée encore plus loin.

CONCEPTS ÉMERGENTS, PRATIQUES INNOVANTES ET RÉFLEXIONS MÉTHODOLOGIQUES ACTUELLES EN DIDACTIQUE DU LEXIQUE

Symposium coordonné par Ophélie Tremblay (Université du Québec à Montréal) et Dominic Anctil (Université de Montréal)

Le symposium « Concepts émergents, pratiques innovantes et réflexions méthodologiques actuelles en didactique du lexique » avait pour but de partager les avancées conceptuelles et méthodologiques qui traversent actuellement la didactique du lexique et de proposer un questionnement didactique autour de ces concepts et ces méthodes, en interrogeant leur portée dans les milieux scolaires. Il s'inscrivait ainsi dans l'axe 3 du colloque, « De l'élaboration de concepts à l'élaboration d'un discours

scientifique ». Les cinq contributions du symposium ont plus particulièrement porté sur des concepts émergents ou encore mal définis de la discipline (sensibilité lexicale, compétence lexicale, réseau lexical), sur des pratiques innovantes (usage des corpus pour enseigner le lexique, enseignement direct du vocabulaire) et sur des questionnements méthodologiques rencontrés au fil des recherches (mesure des connaissances lexicales des élèves, conception de tests de vocabulaire).

La présentation d'Alain Polguère, intitulée « Le lexique comme réseau social de lexies : implications pédagogiques » a permis de poser les bases d'une réflexion sur la nature des apprentissages lexicaux, en proposant une définition du lexique et une modélisation de ce dernier sous forme de réseau. Dans un contexte où il existe encore une absence de consensus sur la nature du lexique et sur la modélisation appropriée de celui-ci, une telle « offre théorique et descriptive » paraît tout à fait pertinente. La caractéristique principale de la modélisation lexicale proposée, le *Réseau Lexical du Français*, est qu'elle repose sur la conceptualisation de la structure du lexique comme un type particulier de réseau lexical, sur le modèle de la structure des réseaux sociaux. En prenant appui sur plusieurs travaux en didactique de la langue première ou seconde, Alain Polguère fait ainsi valoir que la maîtrise du lexique passe par la maîtrise d'un système complexe de relations entre entités lexicales. La ressource présentée met précisément en valeur les relations paradigmatiques et syntagmatiques qui tissent le réseau lexical de la langue, tout en faisant voir l'importance de leur formalisation à des fins de navigation dans l'immensité du savoir lexical. Si le *Réseau lexical du français* se veut avant tout un outil descriptif, les principes qui président à son élaboration apparaissent prometteurs pour structurer l'enseignement du lexique, par la mise en évidence des relations entre les mots pour enrichir le vocabulaire et structurer l'apprentissage.

La réflexion sur l'organisation du lexique s'est poursuivie autour d'enjeux plus affectifs concernant l'apprentissage lexical, à travers la présentation d'Ophélie Tremblay, intitulée « Le concept de sensibilité lexicale en question : enjeux affectifs, théoriques et didactiques ». Ce sont les apports de plusieurs recherches menées en contexte anglo-saxon qui ont donné lieu à l'émergence de ce concept (connu en anglais sous le nom de « Word Consciousness ») dans le champ de la didactique du français. La communication a permis de caractériser le concept de sensibilité lexicale en le mettant en relation avec le concept plus large de compétence lexicale, celle-ci ayant été définie comme un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui permettent de comprendre et d'utiliser les mots. En plaçant les attitudes au cœur de la compétence lexicale, il est possible de montrer que les savoir-être qui correspondent à ces attitudes — c'est le cas de la sensibilité lexicale — peuvent faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage. Pour illustrer cette hypothèse, la communication s'est appuyée sur le compte rendu d'une expérience de formation continue dans laquelle des enseignantes de maternelle ont coconstruit et mis à l'essai des activités visant le développement de la sensibilité lexicale des élèves. Si les observations préliminaires issues de cette expérience paraissent prometteuses, des recherches doivent encore être menées pour mesurer le rôle de la sensibilité lexicale dans le processus d'apprentissage lexical.

La présentation de Cristelle Cavalla « Les corpus numériques pour l'aide à l'écriture académique » a porté sur la question du lexique phraséologique transdisciplinaire dans le contexte de l'aide à l'écriture universitaire auprès d'étudiants étrangers. La communication a plus spécifiquement montré comment les corpus numériques se présentaient comme des outils d'aide à l'écriture. Dans le contexte de formation universitaire rapporté par la chercheuse et formatrice, il s'agissait non seulement de fournir des outils pour aider les étudiants à rédiger, mais aussi de leur permettre de dépasser leur angoisse d'écrire dans une langue seconde. La présentation a permis d'illustrer la place des corpus numériques en classe de langue et leur complémentarité avec les dictionnaires (CNRTL avec le TLFi notamment) ou encore avec des sites de traduction comme Linguee. Le rôle des éléments phraséologiques transdisciplinaires dans la structuration de l'écrit a également été mis en évidence. En conclusion, la chercheuse a souligné que les étudiants ayant été initiés aux outils et à leur usage paraissent moins anxieux devant la rédaction d'un écrit universitaire et arrivent mieux à maîtriser les particularités des éléments phraséologiques transdisciplinaires grâce à ces mêmes outils.

Outre ces réflexions de nature à la fois théoriques ou pratiques sur les concepts et les ressources lexicales, deux communications du symposium ont présenté des données empiriques, recueillies en contexte d'éducation préscolaire. Ces deux communications s'inscrivent dans le même souhait de contrer les

inégalités en matière de vocabulaire au moment de l'entrée à l'école, en mettant en évidence la nécessité d'un enseignement lexical dès l'école maternelle.

D'abord, la communication d'Isabelle Roux Baron, intitulée « L'expérimentation d'un enseignement explicite du lexique à partir d'albums de littérature de jeunesse : une réduction des inégalités sociales à l'école maternelle », a fait état d'une recherche doctorale inscrite dans une démarche d'enseignement développée dans la collection *Narramus*⁵. Cet outil didactique vise à soutenir les enseignants de maternelle dans l'enseignement des compétences requises pour comprendre des textes, notamment le lexique. Ces compétences se développent autour d'albums jeunesse à travers des tâches ritualisées, qui accordent une place importante à l'explication, à la contextualisation, à la mémorisation et à la réutilisation du vocabulaire dans des tâches de rappel de l'histoire. La communication d'Isabelle Roux-Baron portait plus particulièrement sur l'évaluation des bénéfices à long terme d'un enseignement basé sur cette pratique innovante selon deux axes : le transfert des compétences en compréhension développées par les élèves et la réduction des inégalités sociales. Pour ce faire, les chercheurs ont comparé trois groupes d'élèves ($n = 522$) de grande section de maternelle : le groupe A était composé d'élèves scolarisés dans des réseaux d'éducation prioritaire (REP ou REP+) ayant suivi deux années d'enseignement basé sur *Narramus*, le groupe B regroupait aussi des élèves de REP ou REP+ et le groupe C était constitué d'élève issu d'un milieu social favorisé. Les groupes B et C n'avaient pas bénéficié de l'approche. Dans chacun des groupes, un même album jeunesse, au vocabulaire et à la syntaxe simples, était lu aux enfants, une première fois à l'aide d'un enregistrement par une conteuse et une seconde fois le lendemain par une lecture à voix haute de leur enseignant. À la suite des deux lectures, tous les élèves ont passé diverses épreuves, dont une de vocabulaire. Les résultats ont été analysés selon deux axes. Le premier visait à vérifier l'efficacité de l'outil sur le versant lexical. Les résultats de l'étude montrent que les élèves scolarisés en éducation prioritaire qui ont bénéficié d'un enseignement avec *Narramus* dans les deux années précédant l'étude ont progressé de façon significative en matière de lexique; ils arrivaient à mieux tirer profit de leur écoute de l'histoire pour inférer le sens de mots inconnus dans le texte que leurs camarades de même condition sociale n'ayant pas bénéficié de l'approche. L'outil a permis de rendre les élèves du groupe A plus attentifs et plus sensibles aux mots du texte. Le second axe de l'étude concernait la réduction des inégalités sociales et visait à vérifier si les résultats des élèves du groupe A se rapprochaient de ceux des élèves du groupe C, issus d'un milieu social favorisé. Encore une fois, les effets bénéfiques de *Narramus* sur le développement des compétences langagières des élèves sont évidents : les écarts qui distinguent les résultats entre les élèves des groupes A et C sont moins importants que ceux qui séparent les élèves des groupes B et C. En bref, les conditions d'enseignement proposées par l'outil *Narramus* permettent de soutenir le développement des compétences de compréhension des élèves issus de milieux défavorisés, réduisant de ce fait les inégalités sociales, et ces acquis perdurent dans le temps. Ces résultats affirment l'importance de travailler la compréhension en lecture dès l'entrée à la maternelle et militent en faveur d'un enseignement qui respecte les principes didactiques à la base de l'approche *Narramus*.

Enfin, la communication de Dominic Anctil et Claudine Sauvageau, « Comment mesurer les apprentissages lexicaux des jeunes enfants? Un double problème en recherche et en classe » a permis de nourrir la réflexion concernant les difficultés à proposer des outils pour mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs. Dans le cadre d'un projet mené à l'école maternelle au Québec visant à développer les habiletés à inférer et le vocabulaire d'élèves de 5-6 ans à travers la lecture interactive d'œuvres jeunesse, les auteurs ont voulu mesurer les apprentissages lexicaux des élèves. La conception d'outils à cette fin a soulevé plusieurs défis : tout d'abord, celui de produire des tests ne faisant pas appel à l'écrit, puis celui de proposer des tâches permettant de mesurer les connaissances tant en réception qu'en production. La communication consistait en une présentation des prétests et posttests proposés et des limites des choix méthodologiques opérés : passation individuelle réduisant le nombre d'élèves testés, difficulté à proposer des tâches identiques pour tous les mots selon leurs caractéristiques (catégorie syntaxique, caractère abstrait/concret, etc.), compétence définitionnelle limitée des jeunes élèves, interférence possible entre les volets réceptif et productif des tests, etc. Malgré leurs limites, ces tests ont permis de démontrer que les élèves ont acquis dans une très forte proportion les mots enseignés explicitement lors des lectures interactives et travaillés par la suite à travers des activités de consolidation, et que ces apprentissages lexicaux semblent se maintenir dans le temps. Néanmoins, la conception de

⁵ Cèbe, S. & Goigoux, R. (2017). *Narramus. apprendre à comprendre et à raconter*. Paris : Retz.

tests de vocabulaire a surtout mis en lumière la difficulté de proposer des tâches adaptées à des élèves prélecteurs et à rendre compte de leur réemploi spontané des mots appris.

Nous souhaitons souligner en terminant que la formule du symposium a permis de regrouper des communications autour d'une thématique commune, d'offrir un espace privilégié de réflexion et de discussion aux chercheuses et chercheurs en didactique du lexique ainsi qu'aux personnes ayant assisté aux communications du symposium. Nous regrettons seulement ne pas avoir eu plus de temps à offrir aux communicant.e.s pour répondre aux questions des collègues et suggérons au prochain comité organisateur de prévoir une période plénière à la fin des symposiums. Cette période permettrait de jeter un regard rétrospectif et synthétique sur l'ensemble des communications du symposium et d'allonger le temps d'échange à partir des questions des participant.e.s. D'ici là, afin de poursuivre les échanges et de rendre compte de l'actualité des recherches en didactique du lexique, nous organiserons un colloque en mai 2021 dans le cadre du congrès de l'ACFAS, qui aura lieu à l'Université de Sherbrooke.

14^E COLLOQUE INTERNATIONAL 27-28-29 AOUT 2019 / LYON

LES CONCEPTS DANS LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS. ÉMERGENCE ET CRÉATION D'UN CHÂMP ÉPISTÉMIQUE

SYNTHÈSE DES GRANDS TÉMOINS

Patrice Gourdet, Ecaterina Bulea Bronckart,
Séverine De Croix, Érick Falardeau

Comme nous l'avions exprimé lors de la clôture du 14^e colloque international le 29 aout 2019 à Lyon, cette charge de « grand témoin » est évidemment une mission impossible pour la simple et bonne raison que nous ne possédons pas le don d'ubiquité et face à la richesse des échanges au sein des ateliers et symposiums, nous ne pouvions appréhender qu'une part minime des présentations, ne proposer qu'une vision parcellaire. Bien conscients de ce fait, nous avons fait nôtres les propos de Mark Twain « Ils ne savaient pas que c'était impossible, alors ils l'ont fait. », les transformant de manière très personnelle en « nous nous sommes rendu compte que c'était impossible, alors nous avons tenté de le faire... ».

Les textes qui suivent proposent donc quatre regards avec des impressions qui seront subjectives, partiales, non exhaustives et orientées... Orientées, car nos témoignages sont indissociables de nos parcours professionnels et universitaires mais aussi culturels voire personnels, sans oublier nos convictions didactiques.

Pour ouvrir cette synthèse, nous avons tenu à rappeler la définition du terme de « concepts » en prenant appui sur l'ouvrage de 2011 – *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (sous la direction de Bernard Daunay, Yves Reuter et Bernard Schneuwly) : « Les concepts sont des syntagmes fonctionnant comme des moyens théoriquement construits au sein de notre discipline, stables et opératoires pour une appréhension du réel qu'elle vise à décrire, à expliquer, à transformer ».

Les choses ainsi posées, chaque témoin vous propose à travers ce texte quadriphonique son propre regard, en espérant que l'ensemble fasse sens et surtout soit le plus fidèle possible à ces trois jours (caniculaires) dans cette bonne ville de Lyon.

Donner du sens à mes propres questionnements de didacticien du français...

Patrice Gourdet⁶, France

Premier grand témoin à prendre la parole et novice dans cet exercice si particulier, il m'a semblé essentiel de poser une démarche pour répondre au mieux à la mission assignée et proposer un *témoignage*, terme lié étymologiquement à cette fonction de « grand témoin ». Tout d'abord, il a fallu se construire au préalable une représentation du colloque en revenant sur l'appel, les axes et les propositions. Il a été indispensable, également, de réinterroger par quelques relectures non exhaustives⁷ notre discipline de recherche – la didactique du français – ce qui a permis de redonner du sens à mon propre parcours et à ma posture de chercheur. La question de la légitimité reste pour moi une interrogation vive et la richesse des interventions réalisées au fil de ces trois jours ne peut à mon avis que renforcer le travail collectif engagé. Un monde scientifique où la compétition valorisée par la preuve expérimentale et les métabolismes seraient les seuls leviers présentés comme possibles est à interroger. Est-ce l'unique piste à suivre pour exister et l'emporter sur les autres ? Ce colloque montre d'autres chemins qui peuvent passer par l'observation des pratiques, la collaboration et à la circulation des savoirs. Ce sont également des éléments essentiels pour l'avancée des connaissances sur des questions d'apprentissage et d'enseignement du français. Enfin, pendant le colloque, le grand témoin découvre une épreuve, celle de la frustration marquée par les renoncements d'aller dans tel ou tel atelier (par tranche horaire d'une heure, il y avait entre quatre et six ateliers en parallèle avec deux à trois interventions à chaque fois). Le choix fait, l'écoute a été menée avec l'idée de tenter de mettre en dimension avec ses propres réflexions et questions de recherche. Donner du sens, ce fut ma quête...

Pour ce colloque, quatre axes étaient proposés pour organiser les communications⁸ mais les participants pouvaient s'en extraire par le biais d'une autre entrée intitulée « Actualité de la recherche en didactique du français & varia ». Ma première interrogation est construite sur un fait : un tiers des propositions ont été inscrites dans cette dernière rubrique et donc hors des quatre axes du colloque centré sur les concepts dans la recherche en didactique du français. Je perçois une sorte de paradoxe où la question même du concept qui caractérise un champ de recherche sur le plan scientifique n'arrive pas à fédérer l'ensemble des communications. Pourtant à l'écoute de différentes interventions « hors axes », les concepts étaient centraux car non dissociables de notre discipline de recherche. Comment expliquer vis-à-vis du thème de ce colloque ce « dehors-dedans » ? La didactique du français est une discipline qui se caractérise par des concepts et des méthodes avec un appui fort sur le réel que l'on interroge, un réel où des contenus sont objets d'enseignement et d'apprentissage selon Reuter (2011). Si l'on conçoit cette acception comme vraie, alors le fait qu'un tiers des communications soient hors des axes proposés indique que la didactique du français a toujours besoin de rendre compte de l'actualité et de la diversité des recherches scientifiques en cours dans le monde francophone et que la question des concepts pourtant fondamentale sur le plan scientifique ne peut se suffire pour se constituer scientifiquement. La didactique du français est un champ de recherche jeune et qui poursuit son développement dans l'action.

Cette vitalité se traduit par le foisonnement des concepts avancés par les chercheurs dans leurs propositions écrites : j'ai relevé 124 concepts et 102 différents. Une impression d'expansion se dégage de ce relevé, marque d'une richesse mais qui peut également donner l'impression d'une faiblesse, d'un éparpillement. Ne sommes-nous pas devant un nouveau paradoxe ? Pourtant, à l'écoute des différentes interventions dans des domaines plus ou moins proches de mes objets de recherche, j'ai toujours trouvé

⁶ Université Cergy Paris (CY) – Inspé.

⁷ Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.

Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. (1995, 1^{ère} éd.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. (dir.). (2007, 2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Daunay, B., Reuter, Y., Schnewly, B. (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. AIRDF & Namur : Presses universitaires de Namur.

⁸ Axe 1 : Quels concepts permettent de définir le champ de la didactique du français ? Axe 2 : Des concepts aux modèles.

Axe 3 : De l'élaboration de concepts à l'élaboration d'un discours scientifique. Axe 4 : Construction épistémologique de la didactique du français.

de l'écho avec des termes qui m'ont parlé, qui ont fait résonance, en voici une liste non exhaustive : concepts fédérateurs, concepts inventés, outils (plusieurs fois utilisés), processus, gestes professionnels langagiers, matériel didactique, recomposition, dispositifs d'apprentissage, observation des pratiques, tâches, pratiques observées, pratiques déclarées, routines pédagogiques, approche praxéologique, métalinguistique, gestes de tissage, scénario didactique, séquence didactique, rapport réflexif, attitudes réflexives, représentation topologique, norme, posture normative, vocabulaire, lexicque, approche implicationniste...

Chaque terme sous-tend d'autres liens, d'autres déploiements, communs en partie mais aussi propres à chacun, une expansion foisonnante, c'est vertigineux. Est-ce une marque de la vitalité de notre discipline ou son talon d'Achille ? Cette réalité n'est pas discutable, on ne peut que l'acter, alors quel(s) dénominateur(s) commun(s) pouvons-nous dégager de ce fait ?

Pour garder du sens, j'aime reprendre, de manière simplifiée, la vision proposée par Hélène Romian pour caractériser notre travail de didacticien : partir du réel (importance des situations de classe), s'en éloigner pour problématiser et conceptualiser et y retourner pour proposer des améliorations au bénéfice des apprenants. Notre discipline de recherche prend son sens quand elle apporte une connaissance d'un réel décrit, objectivé, conceptualisé qui n'est pas fait par ailleurs. Quand on regarde par le biais du triangle didactique (qui est discuté mais qui n'est surtout pas à oublier car il reste opératoire), le positionnement des concepts avancés montre un équilibre intéressant puisque que chaque interaction⁹ est représentée de manière égale (un tiers des concepts avancés pour chaque côté du triangle) par les interventions durant ce colloque. Cette répartition renforce notre champ de recherche et j'y vois une stabilité intéressante.

En tant que didacticien du français (de la langue avant tout) de nationalité française, j'assume comme témoin une part de subjectivité. Nous devons interroger des dimensions politiques et ne pas se contenter de « décrire » le réel au sein du triangle didactique ou de construire des dispositifs expérimentaux normés et très localisés (groupes témoins-expérimentaux / pré-post-tests...). La didactique du français ne peut être neutre et derrière les concepts et les méthodes, il y a des conceptions qui ne peuvent être qu'orientées.

Il m'a semblé, à l'écoute des différentes communications, que l'on n'interrogeait pas assez cette dimension politique au sens large, celle en lien avec la société, son organisation, son fonctionnement. Par exemple, la question, en orthographe, de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* et un complément antéposé. Lors d'une communication qui montrait un dispositif pour améliorer les performances des élèves, la question de la pertinence ou non de cet accord n'a jamais été avancée¹⁰, or c'est, selon moi, la question essentielle à poser avant d'engager des dispositifs spécifiques pour améliorer ou non cet enseignement chronophage et peu efficace (cet enseignement demande entre 60 et 80 heures sur une scolarité obligatoire). Je pense aussi aux interventions en lien avec la recherche Lire-écrire dirigée par R. Goigoux qui ont peu interrogé le contexte politique en France et les injonctions ministérielles actuelles sur l'apprentissage de la lecture, qui ne prennent pas en compte les éléments avancés dans les communications sur ce sujet. Par exemple, pour la question de l'enseignement de l'écriture au CP, des injonctions institutionnelles font apparaître des contradictions avec les recherches en écriture. Ces éléments doivent questionner fortement les didacticiens du français qui sont dans l'obligation de repérer et d'explicitier ces achoppements. Je m'appuie également sur la communication de D. Ulma et J.-P. Sautot sur la norme qui me semble être un concept incontournable pour un didacticien du français (qui s'intéresse à la langue).

Ces réflexions sont évidemment liées au fait que ma posture est en appui sur une didactique impliquée, ce qui renvoie à l'une des interventions qui soulevait une tension entre une discipline de recherche qui

⁹ L'axe Enseignants-savoirs ou axe épistémologique / axe apprenants-savoirs ou axe psychologique et axe enseignants-apprenants ou axe praxéologique.

¹⁰ La question de la suppression de cet accord avait été avancée puis abandonnée en septembre 2018 par la Fédération Wallonie-Bruxelles en accord avec les instances linguistiques. Marc Wilmet relativisait le bien-fondé des règles d'accord actuelles. En France, en 1900, Georges Leygues, ministre de l'instruction publique, avait publié un arrêté qui tolérait l'absence d'accord mais sous la pression, il dut le retirer. Des études de rationalisation ont également été effectuées par l'association EROFA sous la direction de Claude Gruaz sur cet accord (http://erofa.free.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=139:-le-participe-passe-hier-et-demain&catid=9:participepasse&Itemid=100).

ne fait qu'observer et décrire ou une science de l'intervention. Comme dirait une collègue en toute fin d'intervention, à la fin du temps de questions : « On a des convictions en tant que chercheur ». D'où mon intérêt pour un concept que j'ai découvert, « l'approche implicationniste », qui permet aux enseignants d'adapter des protocoles, de les réinvestir, une forme de recombinaison des dispositifs didactiques proposés dans des cadres de recherche. Une collaboration entre les enseignants et les chercheurs qui suppose de faire des choix didactiques. Mon témoignage suite à ces trois jours est donc lié aux choix didactiques que nous opérons, que nous devons expliciter davantage, et aux conséquences sociales et professionnelles que cela peut entraîner dans une vision systémique. Il est essentiel de bien positionner nos recherches, d'en connaître les tenants et les aboutissants et de distinguer recherche-action, recherche collaborative, recherche expérimentale, etc. Quels sont les cadres de mise en œuvre, les atouts et les limites des entrées choisies ? La tendance forte, au regard de mes écoutes au sein des ateliers, semble se centrer sur la recherche à visée expérimentale (calibrée autour des groupes contrôles, des recherches fondées sur la preuve...). Cela doit nous questionner, questionner nos méthodes et les concepts en jeu. Tout n'est peut-être pas « randomisable ».

Dans une société (ou dans des sociétés) où trop souvent les décideurs politiques, au niveau de l'école, cherchent des réponses simples, descendantes, applicationnistes à des questions complexes (et où certaines disciplines scientifiques acceptent d'y répondre sans vergogne), ce colloque montre, selon moi, la richesse et le foisonnement des concepts mobilisés en didactique du français. En même temps, on constate une forme d'expansion (contrôlée ?), cela demande certainement des réflexions spécifiques pour que la discipline reste systémique en appui sur trois filtres qui seraient les analyses théoriques, l'observation de pratiques et l'ingénierie. La didactique du français est (doit rester, doit être) une discipline scientifique incontournable qui ne cherche pas à réduire et à simplifier le réel, mais l'aborde dans sa complexité en appui sur des concepts pour décrire, expliquer mais aussi transformer l'enseignement-apprentissage du français aux bénéfices des apprenants. L'avenir et de le devenir de la didactique du français se jouent bien sur la poursuite d'une construction épistémologique de la didactique du français vue comme un tout.

Y a-t-il des concepts de (la) didactique du français ?

Ecaterina Bulea Bronckart¹¹, Suisse

Comme pour mes collègues, la tâche de « grand témoin » a signifié d'abord la recherche d'une posture qui me permette de me situer, de clarifier d'où je « regarde », de trouver un point de vue – façon de dépasser aussi la frustration de ne pas pouvoir profiter davantage encore du programme riche et passionnant de Lyon, et surtout d'éloigner lucidement la prétention de produire une synthèse au sens propre du terme.

L'explicitation de ce point de vue, nécessairement singulier, partiel et circonscrit à partir de ma propre expérience de chercheuse, me conduit à évoquer d'abord l'amont que constitue la discussion du choix de la thématique retenue pour notre colloque. Cette thématique m'a semblé à la fois exigeante et abondante, ciblée et généreuse, potentiellement risquée mais ayant néanmoins un côté fédérateur intrinsèque puisqu'il s'agissait, en définitive, de consacrer cet espace-temps de rencontre à une catégorie définie de ce que j'envisageais comme nos outils de travail. Le point de vue « instrumental » que j'adopterai ici a commencé à prendre forme lors de cette discussion, où je me suis représenté notre colloque comme une invitation à faire de nos outils conceptuels des objets de réflexion, non pour (les) arrêter de faire (de la recherche), mais pour mieux comprendre ce qu'ils nous font faire, ce qu'ils sont et ce qu'ils signifient pour notre discipline. Je me suis imaginé un instant le menuisier qui arrête d'utiliser un rabot pour examiner sciemment les caractéristiques du bois dont est fabriqué son fût.

Greffé sur ce point de vue, le titre de ma contribution traduit l'essentiel du questionnement qui a été le mien avant et pendant le colloque : à quoi nous servent les concepts ? Il y a bien des concepts *en* didactique du français, mais y a-t-il des concepts *de* didactique du français ? Ce questionnement n'avait et n'a aucune nuance injonctive. Il ne signifie pas qu'il devrait y avoir des concepts spécifiques à la didactique du français. Eu égard au colloque, il s'agissait d'une question empirique à laquelle les conférences, communications et discussions pouvaient apporter des pistes de réponse. Je me suis ainsi

¹¹ Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE).

interrogée sur les fonctions que les concepts assuraient au sein de notre discipline ; sur leur degré de spécificité ou de généralité ; enfin, sur leur statut : tous nos concepts sont-ils des concepts ? Ces trois angles d'attaque structurent la suite du propos.

À quoi nous servent les concepts ? Cette question n'a pas été traitée en tant que telle, mais au fil des communications entendues, plusieurs fonctions des concepts ont de fait été pointées, suggérées, illustrées ou travaillées. J'en retiendrai quatre, que l'on peut évidemment relier, mais qu'il me paraît utile de distinguer pour mieux percevoir leur orientation.

- Une fonction *euristique*, liée à la production de connaissance, ou à la description, l'explication et la compréhension du réel, pour reprendre les éléments de définition du concept de « concept » évoquée dans l'introduction. Sans grande surprise, c'est la fonction la plus présente, les concepts intervenant aussi bien comme appuis théoriques préalables à l'investigation, comme éléments des méthodologies (de recueil de données, d'analyse de celles-ci, de conception de dispositifs de recherche ou d'intervention, etc.) mises en œuvre, ou comme produits des recherches.
- Une fonction *structurante*, liée à la fabrication et au façonnage de la discipline scientifique « didactique du français ». Pour illustrer cette fonction, je prendrai l'exemple du retour sur le concept même de « discipline » lors de la table ronde, concept dont M.-L. Elalouf a souligné la dimension systémique permettant de viser et d'interroger la cohérence interne de la discipline de recherche.
- Une fonction *stratégique*, consistant en la contribution des concepts à instituer officiellement la discipline, notamment dans les milieux académiques. Cette fonction a été particulièrement illustrée par O. Dezutter dans sa contribution à la même table ronde, en référence à la formation et à la discipline universitaire « didactique du français ».
- Une fonction *(auto)réflexive* : les concepts sont en permanence des lieux potentiels de réflexivité disciplinaire. Portés par des « syntagmes théoriquement construits », les concepts ne sont pas moins des signes linguistiques qui entretiennent par nature différents types de rapports qu'il est possible de décrire, sur lesquels il est possible de revenir, qu'il est possible d'appréhender et ce faisant mieux comprendre notre pratique de recherche. Les concepts-signes sont susceptibles de « montrer au didacticien ce qu'il fait », pour reprendre une expression saussurienne, et F. Le Goff m'a paru illustrer cet aspect dans sa discussion de la productivité du concept de « discipline » auquel s'associent « constellation disciplinaire », « conscience disciplinaire », « modèle disciplinaire en acte », « disciplinatio », « disciplinarisation », etc.

Y a-t-il des concepts de (la) didactique du français ? L'enjeu de cette question n'est, à mes yeux, pas tellement « identitaire », et encore moins normatif ; il est celui de poser le problème de la situation des concepts par rapport aux sous-disciplines de la didactique du français d'une part, et de la didactique du français comme un tout d'autre part. On pourrait décliner cette même question en regard de la discipline scolaire française, comme un tout, et de ses sous-disciplines. Y a-t-il donc des concepts qui ne soient pas propres à la didactique de l'écriture, du lexique, de l'oral, de la grammaire, de la lecture, de la littérature, ni même à la didactique de la lecture en français, de la grammaire du français ou de l'orthographe du français, mais de la didactique du français ? Des concepts qui seraient les indices des principes unificateurs de la discipline scolaire française et de son enseignement ? À la fin de notre colloque, j'ai eu l'impression d'un double mouvement des concepts que je qualifierai de centrifuge et de centripète.

Le mouvement centrifuge concerne les concepts à caractère parcellaire, dont le domaine d'application relève de la didactique du français sans pour autant le couvrir dans son intégralité. Ces concepts, nombreux, sont liés : - aux sous-domaines de la discipline française (lecture, écriture, grammaire, oral...) ; - à chacune des didactiques qui les prend en charge ; - aux développements progressifs des sciences contributives qui les alimentent (syntaxe, lexicologie, théories de la littérature, psycholinguistique, etc.) ; - à la réélaboration didactique des emprunts, etc. Ce mouvement centrifuge et l'un ou l'autre de ces facteurs sont illustrés par certains concepts dont il a été question dans les travaux des collègues comme : « double sémiotisation », « secondarisation », « sensibilité lexicale », « système récit personnages », « réputation littéraire », « raisonnement orthographique », « raisonnement grammatical », etc.

Le mouvement centripète concerne quant à lui des concepts qui tentent de saisir « le didactique » par-delà les sous-disciplines du français ou de la didactique du français. Je pense particulièrement à des concepts comme « transposition didactique » et « scolarisation », « progression », « configuration didactique », « conscience disciplinaire », « modèle disciplinaire en acte », « geste didactique » « geste professionnel », « institutionnalisation », « dispositif », « sujet apprenant », etc., qui ont fait l'objet de diverses contributions, dont la table ronde, et qui ont parfois été qualifiés de concepts fondamentaux (voir l'intitulé de la table ronde), féconds pour la fabrication de la discipline (dans la conférence inaugurale de N. Denizot et C. Ronveaux), fédérateurs et inventés par la didactique du français (dans la contribution analytique de C. Garcia Debanc).

Néanmoins, il me semble qu'il y a là un paradoxe : la tentative d'aller au-delà du fractionnement sous-disciplinaire constitutif de notre discipline pour rejoindre « le didactique » conduit potentiellement à sortir de la « didactique du français ». Si l'on reprend l'un après l'autre les concepts qualifiés de centripètes, leur domaine de validité dépasse potentiellement la didactique du français, même pour ceux qui ont émergé dans le cadre de cette dernière. Comme l'a montré, par un autre chemin, la conférence de C. Margolinas, les concepts de ce type sont susceptibles « d'interroger les didactiques des disciplines ».

Sans que ceci soit autre chose qu'un constat ou un raisonnement, je m'interroge néanmoins sur les concepts qui seraient caractéristiques de (la) didactique du français comme un tout : existent-ils ? En a-t-on besoin, compte tenu des fonctions des concepts évoqués plus haut ? Quels concepts seraient susceptibles de rendre compte des articulations entre les sous-disciplines de la didactique du français, et donc de la-didactique-du-français ? Autant de questions ouvertes que ce colloque aura eu le mérite d'alimenter.

Enfin, tous nos concepts sont-ils des concepts ? Cette question a été très peu abordée, contrairement à mes attentes. La différence entre les concepts de concept, notion, terme, syntagme, etc., de même que le rapport entre concepts et modèles n'a pas trouvé écho dans les contributions auxquelles j'ai assisté. Pourtant, tout concept pose le problème de son niveau d'élaboration, de son histoire, de la polysémie du terme qui le matérialise. Il me semble que dans la perspective disciplinaire qui est la nôtre, et au-delà des approches ciblées, voire isolantes, le problème de la stratification conceptuelle et du rapport entre concepts nous aiderait à mieux saisir les contours et la cartographie de notre discipline.

De quelles dimensions de nos recherches parlons-nous quand nous privilégions l'entrée par les concepts ?

Séverine De Croix¹², Belgique

Novice moi aussi dans cet exercice, je fais le choix de structurer mon témoignage au moyen des trois questions qui m'ont le plus animée au fil de mes déambulations, comme trois fils tirés tout au long de ces trois jours passionnants, avec l'ambition de tenter de rendre compte, de façon nécessairement partielle et subjective, des communications auxquelles j'ai eu le plaisir d'assister et de mettre en évidence, très humblement, quelques interrogations qui pourraient faire l'objet d'une reprise en d'autres temps et d'autres lieux. La première question est celle posée dans le titre de cette contribution : de quelles dimensions de nos recherches parlons-nous quand on privilégie – ce fut le choix de l'équipe scientifique organisatrice du colloque – l'entrée par les concepts ? Deux autres questions viennent prolonger la première : à quel(s) moment(s) du processus de recherche surviennent les concepts, d'une part, et comment rendons-nous compte de la pertinence des concepts que nous identifions, que nous créons et investiguons, d'autre part ?

1. De quelles dimensions de nos recherches parlons-nous quand on privilégie l'entrée par les concepts ?

Autrement formulée, la question pourrait être : qu'est-ce qui, dans nos recherches, fait l'objet d'une démarche de conceptualisation ? Ou encore : qu'est-ce qui, dans nos matériaux, comprend et diffuse

¹² Au moment du colloque, UCLouvain et Haute École Léonard de Vinci, Louvain-la-Neuve. À présent, Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique des langues.

des concepts ? Invités à mettre les concepts au centre de nos interventions dans le cadre du colloque de Lyon, nous avons mis en évidence trois dimensions principales, m'a-t-il semblé.

Nous avons tout d'abord, sans surprise, mis à l'honneur le cadrage théorique de nos recherches, qu'il s'agisse d'un cadrage préalable ou d'une nouvelle conceptualisation, reconfigurée en quelque sorte par la recherche ou à l'issue de celle-ci. Ce fut le cas par exemple de l'intervention de C. Garcia-Debanco qui a posé et développé les concepts de « configuration didactique », de « conscience disciplinaire », de « modèles disciplinaires en actes » déjà convoqués dans des travaux antérieurs et les a mis à l'épreuve dans une démarche d'enquête via des entretiens avec des élèves et des enseignants.

De façon peut-être plus étonnante, une autre dimension que nous avons privilégiée sous l'impulsion de cette entrée par les concepts est celle du dispositif didactique : sa structure, ses composantes, ses caractéristiques ou ses principes sous-jacents, ses effets sur les apprentissages des élèves, mais également la définition même du concept de dispositif. Je prendrai deux exemples pour illustrer cette deuxième dimension :

- la conception du dispositif comme ensemble structuré d'instruments et de supports de travail particuliers qui ont des caractéristiques sémiotiques propres, sont orientés vers le développement des élèves et déterminés par une institution scolaire, une discipline et une profession qui ont leur histoire, et dont le prototype peut être coconstruit avec les enseignants et avec les élèves dans le cadre d'une démarche collaborative de recherche « orientée par la conception » (C. Ronveaux, C.-A. Deschoux & É. Schindelholz-Aessbacher) ;
- la conception du dispositif recouverte par le terme « program » en anglais, sans véritable équivalent dans la langue française, associé à la mobilisation de technologies intellectuelles propres, selon un séquençage récurrent, comme c'est le cas du dispositif collaboratif d'enseignement et d'apprentissage de l'orthographe qu'est la *twictée* (C. Viriot-Goedel & J. Crinon).

Enfin, l'entrée par les concepts nous a également amenés à évoquer et à théoriser nos dispositifs de recherche, qui ne cessent de se renouveler sous l'impulsion des questions et des interpellations qui traversent notre champ de recherche. Ont ainsi fait l'objet d'une conceptualisation contextualisée, à partir des spécificités de la didactique du français, les dispositifs que sont la recherche collaborative (C. Deschepper, C. Wiertz, C. Moncarey), l'ingénierie didactique collaborative (K. Sénéchal) ou la recherche design (R. Gagnon & R. Bourdages), dispositifs qui semblent adoptés dans des travaux de plus en plus nombreux. Dans la même lignée méthodologique, plusieurs d'entre nous ont examiné les concepts présents au sein des outils de mesure de la progression des élèves auxquels nous avons recours dans le cadre de nos recherches. Ainsi en allait-il de la grille d'évaluation de la production orale narrée, proposée et étudiée par R. Gagnon et R. Bourdages dans le cadre d'une recherche design.

2. À quel(s) moment(s) du processus de recherche surviennent les concepts ?

Il s'agit cette fois de se demander à quel moment du processus se fabriquent les concepts : sont-ils là dès le départ ? Arrivent-ils au moment où le chercheur regarde les données, cherche à saisir les phénomènes qu'il observe ? Les concepts sont-ils stables, fixés dans une définition ou, au contraire, pluriels dans leurs possibilités de signification ? Sont-ils isolés, potentiellement « saisissables », ou articulés à d'autres au sein d'un modèle ? Cette manière de développer la question revient, on le voit, à interroger les usages que nous faisons des concepts. Dans les interventions proposées lors du colloque, les concepts étaient tout à la fois le point de départ, le point d'arrivée et une construction en cours de travail de recherche.

Point de départ, les concepts constituent les éléments ou le cadre théorique(s) – parfois posé(s) comme provisoire(s) – sur le(s)quel(s) reposent les questions de recherche, les méthodes retenues, les outils d'analyse ou les instruments. La recherche menée par S. Colognesi, É. Barbier & C. Piret est un bon exemple de ces concepts convoqués préalablement pour asseoir les interventions didactiques envisagées ainsi que les options méthodologiques d'une recherche qui repose sur le concept de métacognition associé à l'écriture de textes en tant que dimension qui caractérise un enseignement efficace.

Point d'arrivée, les concepts correspondent parfois à la finalité de la recherche. C'est par exemple l'ambition de la communication de K. Rebours-Similowski consacrée à la définition et la caractérisation de la réécriture littéraire comme acte scolaire, ainsi que des travaux d'E. Gladu, J. Bihl, N. Lacelle &

P. Fastrez autour de l'élaboration d'un modèle de la littératie médiatique qui, en croisant des mesures de capacités des élèves, des pratiques autodéclarées et effectives, déploierait savoir-faire et compétences concernés.

Enfin, les concepts relèvent bien souvent d'une construction en cours de travail ou d'une reconstruction par le travail (plus ou moins long) de recherche. Ils font l'objet d'une validation par le travail de recherche lorsqu'il s'agit de s'en saisir au sein d'un processus évolutif : reconfiguration conceptuelle, distinction d'un concept par rapport à d'autres, vérification du caractère opératoire du concept par la confrontation à des données empiriques, intégration de plusieurs concepts dans un modèle... S'inscrivant dans une telle perspective, S. Aeby Daghe a posé l'hypothèse d'une triple sémiotisation constitutive des discours sur les textes, une hypothèse qui l'a conduite à reprendre et à faire évoluer le classement des genres d'activités scolaires qu'elle avait élaboré antérieurement dans le domaine de la lecture.

La tentative de synthèse bien imparfaite qui précède m'incite à réaffirmer la nécessité de ces temporalités multiples dans la fabrication, la validation, l'articulation et l'évolution des concepts dont nous nous saisissons en didactique du français. Nous avons besoin de modèles pour appréhender le réel des classes et des lieux de formation tout autant que de données empiriques pour les valider ou circonscrire plus précisément leur domaine de validité. Nous avons également besoin de préciser la nature ou les fonctions, le domaine de validité, le caractère plus ou moins évolutif des concepts dont nous faisons usage, et cela même, sans doute, dans les communications qui ne s'inscrivent pas dans un colloque centré sur les concepts et les notions.

3. Comment rendons-nous compte de la pertinence des concepts que nous identifions et investiguons ?

Penchons-nous sur la troisième et dernière question de ce texte de « témoin » : pourquoi tel concept nous apparaît-il « nécessaire » ? Comment nous y prenons-nous pour rendre compte de la pertinence et de la nécessité des concepts que nous convoquons ? Au fil des communications que j'ai entendues, trois justifications ont semblé avancées, isolément ou simultanément.

Tout d'abord, l'évolution, la modification des pratiques sociales de référence est l'un des facteurs qui suscite l'émergence de nouveaux concepts et de nouvelles modélisations. Ainsi par exemple, les nouvelles formes de textualité et les nouvelles pratiques de lecture et d'écriture avec les supports multimodaux incitent la communauté des chercheurs à déplier les composantes, les compétences qui fondent la littératie médiatique multimodale (E. Gladu, J. Bihl, N. Lacelle & P. Fastrez).

Ensuite, nous défendons le recours à tel ou tel concept au regard de son adéquation aux caractéristiques et aux finalités particulières de la recherche concernée. Les concepts sont ou non nécessaires, pertinents selon la situation traitée et les particularités contextuelles, selon les questions posées dans la recherche, les options méthodologiques, le type de données récoltées, les finalités de la recherche. La « posture d'auteur » apparaît ainsi comme un concept dynamique pour étudier le processus de développement professionnel d'enseignants qui s'approprient la démarche des cercles d'auteurs (O. Tremblay et E. Turgeon).

Enfin, et là résident des enjeux auxquels nous nous devons d'accorder sans cesse davantage de place, nous évaluons la nécessité de nos concepts à la lumière du critère de pertinence sociale et scientifique. Ambitionnant l'étude de la préparation de l'écriture, B. Kervyn s'interroge sur ce que recouvre le terme de « préparation à l'écriture » considéré comme un acte scolaire en confrontant différents concepts en présence (« planification », « avant-texte », « écrits de travail / écrits intermédiaires », « brouillon »...). Elle se demande ensuite s'il est utile, socialement, d'investiguer la préparation à l'écriture en didactique, d'en faire une notion ou un concept spécifiquement didactique et interroge de ce fait les conditions à rencontrer pour que ce soit une plus-value. Le choix de poser telle notion didactique est, dit-elle, relié peu ou prou aux fonctions que l'on assigne à la didactique (de l'écriture, du français...). Ainsi, si l'on considère que la didactique est une discipline à même de produire des connaissances et des ressources (directes ou indirectes) pour l'action, dans une visée praxéologique, alors les concepts que nous choisissons d'étudier et d'opérationnaliser doivent avoir une utilité sociale. « La préparation à l'écriture » répond bel et bien à des besoins (déclarés par les enseignants, induits par l'observation des pratiques),

constitue un objet abordable (une entrée dont les acteurs s'emparent facilement) et susceptible d'être opérationnalisé, de générer des ressources, trois conditions qui justifient qu'on y fasse appel en tant que concept.

En définitive, comme la pratique du yoga (par exemple) permet à l'être humain de se (re)connecter au son corps et à la respiration qu'il a la fâcheuse tendance à oublier ou à délaissier, le questionnement collectif et collaboratif des concepts et notions qui sont au cœur de notre discipline de recherche nous aura permis, lors de ces trois belles journées, de nous (re)connecter aux dimensions et aux enjeux essentiels des recherches que nous menons.

Quelle conception des concepts nous a été donnée à voir et à entendre ?

Érick Falardeau¹³, Québec

Puisque j'ai été invité comme chercheur et comme grand témoin à réfléchir à la place et à la définition des concepts dans la recherche en didactique du français, je me suis d'abord interrogé sur la conception des concepts que nous proposaient les organisateurs du colloque dans l'appel à communication. Plongé dans ma culture nord-américaine dans laquelle la recherche empirique donne souvent le pas à l'élaboration et à l'utilisation des concepts, j'ai d'abord cherché dans le texte de cadrage l'importance accordée aux données de recherche par rapport à la réflexion proposée sur les concepts phares de notre discipline.

Le colloque 2019 de l'AIRDF se donne donc comme objet de faire le point sur les concepts avec lesquels ou que travaille la recherche en didactique du français, d'identifier et d'analyser les concepts construits, mobilisés, oubliés ou peu mobilisés afin d'établir où en est le projet scientifique et épistémique de la didactique du français et quelle en est la spécificité.

Dans le préambule où l'on définit l'importance des concepts dans la recherche, je n'ai pas trouvé de développement conséquent sur la place des données empiriques qui prennent forme en s'adossant à des concepts éprouvés. Ceux-ci sont présentés comme une finalité de la discipline scientifique. On n'invite pas les chercheurs à réfléchir à la façon dont les concepts prennent forme dans des outils d'analyse des activités d'enseignement et d'apprentissage du français.

Dans les quatre axes déclinés dans le texte de cadrage, on ne trouve pas davantage de traces explicites de la réflexion sur le lien entre les concepts et les outils d'analyse. L'empirie est reléguée au varia, exclue en quelque sorte des axes du colloque, de la réflexion sur les concepts. Cette absence de la recherche empirique dans la réflexion sur les concepts laisse presque croire que ces derniers fonctionnent en autarcie, en dehors des données de recherche. Comme si l'on pouvait, en didactique du français, construire des concepts sans s'interroger sur leur opérationnalité dans la recherche. Sur leur capacité à traduire le réel en langage scientifique.

Le texte de cadrage du colloque proposait donc une certaine conception des concepts : ces derniers sont en quelque sorte pensés en dehors de leur finalité en sciences sociales, soit de donner forme au réel étudié. Dans ma conception de la recherche, que je sens largement partagée autour de moi notamment par les didacticien.ne.s québécois.es, la théorie permet d'appréhender le réel en dehors de l'intuition, de s'appuyer sur une organisation de la pensée qui permet de prendre du recul par rapport à l'anecdote observée. Le concept n'est pas sa propre finalité. La recherche empirique ne pourrait davantage être pensée sans concept.

La didactique du français telle que posée dans le texte de cadrage serait-elle alors une discipline de recherche ancrée dans les sciences sociales ? Ou plutôt dans les lettres, la littérature et la linguistique, où l'empirie repose avant tout sur la lecture savante et érudite des documents ? Certes, on connaît la recherche en didactique du français, on sait que les données empiriques y occupent une place de plus en plus centrale dans les colloques et les publications. Je me suis alors demandé, au moment de préparer mon parcours dans les trois journées du colloque, quelle conception des concepts avaient adoptée les chercheuses et les chercheurs qui avaient répondu à l'appel des organisateurs. Quelle place les concepts occupaient-ils par rapport à la recherche empirique ?

¹³ Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

Au fil de mes pérégrinations au cours du colloque de Lyon, j'ai donc cherché des concepts qui donnaient forme à la construction et à l'analyse des données sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue, des textes et des formes de discours sociaux. J'avais en tête dans mes recherches cette phrase citée par le président de l'Association, Christophe Ronveaux, dans son préambule au colloque : « Quand un outil n'est plus au service de l'homme, mais que c'est l'homme qui est au service de l'outil, cet outil a alors dépassé ce qu'on appelle son seuil de convivialité. » (Arnaud HOEDT & Jérôme PIRON) J'ai donc glané quelques exemples de *convivialité* qui n'ont rien de représentatifs.

J'ai trouvé un exemple éloquent de ma conception du concept-outil dans les travaux de Maurice Niwese et de son équipe, à travers les outils d'analyse de sa recherche ECRICOL. Pour analyser des textes d'élèves, ils ont construit une grille découpée selon les composantes de la compétence scripturale : niveaux linguistique, graphique et matériel, générique. Chacun de ces niveaux se déploie en indicateurs cotés sur une échelle de 1 à 3 en fonction de leur adéquation avec un niveau de performance attendu pour le groupe d'âge étudié. Le concept de compétence scripturale n'agit pas dans cette recherche en autarcie, comme une finalité en soi ; il permet avant tout aux chercheurs d'objectiver le réel étudié. Il s'opérationnalise dans un ensemble d'indicateurs tirés d'écrits théoriques qui facilitent l'appréciation des écrits d'élèves dans leurs multiples versions de réécriture. Le niveau linguistique par exemple regroupe des indicateurs liés au lexique, aux accords, aux temps de verbe, à la syntaxe, aux connecteurs. Le concept donne alors forme au travail d'analyse des données empiriques. Nous sommes bel et bien dans une démarche de recherche en sciences sociales, où l'analyse qualitative permet de dégager des données pouvant être comptabilisées puis comparées entre des temps de cueillette, des groupes d'âges.

La thèse de doctorat d'Anthony Coppola présente un autre modèle d'ancrage dans un concept qui donne forme à la recherche empirique. Pour étudier les formes de discours des élèves sur l'inégalité entre les sexes et les sexualités, il a construit une séquence didactique qui donne forme au concept de l'oral comme objet d'apprentissage. Ce dernier s'incarne dans trois modalités d'expérimentation dont le chercheur a comparé l'impact sur les apprentissages en oral des élèves et sur leurs conceptions de l'inégalité : une séquence ne portant que sur le thème de l'inégalité entre les sexes et les sexualités ; une autre ne portant que sur le discours oral comme objet d'apprentissage ; une troisième combinant les approches thématique et discursive. Le travail sur les capacités métacognitives des élèves est inséré dans la séquence d'enseignement en raison de toute la littérature qui montre l'efficacité de ce concept dans l'apprentissage de la communication. Les débats régulés sont entrecoupés avec des phases de questionnement métacognitif et des étayages sous forme collaborative. Son travail montre comment la mise en œuvre du concept de l'oral pour l'apprentissage conjugué à un travail thématique sur une thématique sociale vive génère davantage d'apprentissages chez les élèves que si les spécificités du discours oral ne sont pas enseignées. C'est là à mon sens une incarnation utile et nécessaire des concepts dans des protocoles de recherche.

Un autre exemple nous vient de l'équipe d'Olivier Dezutter qui a étudié l'intégration dans des classes ordinaires en français langue première d'élèves issus de l'immigration à Sherbrooke. Ils ont fait passer à ces élèves des tests de lecture et d'écriture standardisés afin de mesurer leur apprentissage au cours d'une année scolaire. Adoptant un devis de recherche mixte pour comprendre le parcours d'intégration de ces enfants de langue étrangère, ils ont ensuite construit un schéma d'entretien à partir des dimensions du rapport à l'écrit. L'étude de ces dimensions à travers les échanges avec les élèves leur a permis de mieux comprendre les logiques qui se dessinent derrière les résultats statistiques obtenus dans les tests. Ici encore, le concept – en l'occurrence le rapport à l'écrit – donne forme au réel étudié. Il est l'outil qui permet de comprendre le parcours d'intégration des jeunes immigrants néofrancophones.

Dans la table ronde du colloque, François Le Goff a évoqué trois projets de recherche d'envergure qui mobilisent plusieurs chercheurs et qui opérationnalisent un concept, celui de progression, pour étudier la façon dont les élèves apprennent à lire au fil de leur scolarité. Les trois projets évoqués – GRAFELIT, le projet Gary et le projet PELAS – ont posé leurs assises théoriques sur le concept de progression pour donner forme à leur projet de recherche. Comme dans le cas de la thèse d'Anthony Coppola évoquée plus tôt, le concept est encore une fois un outil de pensée qui donne forme au réel. Pas la finalité de la recherche, mais une façon de la penser.

Ces quelques exemples qui pourraient être appuyés de tant d'autres que je n'ai pas eu la chance d'entendre au cours des trois jours du colloque montrent que l'usage des concepts en didactique du français se situe bien dans ce seuil de convivialité évoqué par Christophe Ronveaux en ouverture de colloque. Les concepts sont bel et bien au service de la recherche, depuis la façon dont elles se dessinent jusqu'à la construction des outils d'analyse. Ainsi, par l'utilisation qu'ils font des concepts dans leurs travaux, les chercheurs en didactique du français font résolument de cette dernière une discipline des sciences sociales, dans lesquelles l'appréhension des données empiriques, qui vise la compréhension du devenir humain, ne pourrait être pensée sans repères théoriques éprouvés et partagés.



ÉCHOS DES RECHERCHES ET DES PRATIQUES

INVESTIGUER L'ÉVOLUTION DES CONNAISSANCES, DES CROYANCES ET DES PRATIQUES DE LA MÉTACOGNITION DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

Élise Barbier (UCLouvain & HE Vinci)
et Stéphane Colognesi (UCLouvain)

Dans ce texte, nous présentons une recherche qui a pour ambition de questionner l'évolution des croyances, des connaissances et des pratiques des futurs enseignants de français au secondaire inférieur.

1. Naissance et ancrage de la recherche

Actuellement, l'enseignement en Belgique francophone connaît de nombreux changements témoignant notamment d'une préoccupation pour la réussite des élèves. À ce titre, la mise en place par le ministère de l'Éducation du « Pacte pour un enseignement d'excellence » définit sept domaines d'apprentissage dont l'un d'eux est celui « d'apprendre à apprendre et à poser des choix » (Charte des référentiels, p.5, 2017). Ce référentiel fait écho aux méta-analyses venant du courant *Measures of Effective Teaching* (Ko et al., 2014) qui expliquent que les enseignants efficaces enseignent les stratégies métacognitives à leurs élèves et leur donnent l'occasion de les maîtriser.

Ce domaine de recherche connaît un grand développement et a pris une place majeure dans le champ de la psychologie et de l'éducation (Berger & Büchel, 2012 ; Desoete & Ozsoy, 2017 ; Veenman et al., 2012). Les premiers travaux de Flavell définissent les connaissances métacognitives comme étant « des connaissances et des croyances accumulées avec l'expérience et stockées en mémoire à long terme » (Flavell, 1985, p. 31). Pour sa part, Brown (1987) considère deux significations à la métacognition : la connaissance qu'un individu détient de son

propre fonctionnement et la manière d'en prendre conscience. L'auteur envisage les processus métacognitifs comme les activités de planification, de prévision, de pilotage, de guidage et de contrôle des résultats. Ces derniers renvoient donc au savoir procédural d'un sujet (Veenman, 2006, p. 4). Par ailleurs, les études de Veenman (2012) permettent d'identifier trois moments durant lesquels la métacognition peut être favorisée en situation scolaire : avant, pendant et après l'action.

Des travaux ont montré les effets positifs de la métacognition sur la réussite scolaire des élèves (Focant, Grégoire, & Desoete, 2006 ; Hanin & Van Nieuwenhoven, 2018), et notamment sur les compétences lectorales et scripturales (Colognesi et al., 2020 ; De Croix, Penneman & Wyns, 2018 ; Koster, et al., 2015 ; van Weijen & Janssen, 2018). Son utilisation encourage les élèves à réfléchir sur ce qu'ils savent, à comprendre le raisonnement qu'ils utilisent pour résoudre des tâches, et donc à construire de nouvelles connaissances (Veenman, 2012). L'engagement dans la métacognition développe également un plus grand sens de l'efficacité personnelle (Colognesi et al., 2019a) ; elle conduit à une prise de conscience des progrès et de la façon dont on apprend, mais également à une meilleure relation avec les connaissances (Wilson & Bai, 2010).

Malgré ces bénéfices, il appert que peu d'enseignants en tiennent compte dans leurs pratiques enseignantes (Depaepe et al., 2015). D'une part, parce qu'ils ne sont pas nécessairement formés à cela et, d'autre part, car ils ne voient pas toujours les plus-values directes qu'elle peut apporter (Lafortune & Fennema, 2003). Or, la métacognition n'est pas automatique, elle nécessite une intervention de l'enseignant (Büchel, 2015 ; Schunk, 2001). Et pour que les enseignants mettent en place des dispositifs qui suscitent la métacognition, il est nécessaire pour eux d'en avoir compris les fondements théoriques et de disposer d'une variété de façons de la mettre en œuvre concrètement dans leurs pratiques (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2016 ; Portelance, 2002).

Ce faisant, il semble que c'est dans la formation initiale des enseignants que ces aspects doivent prendre place, puisque c'est bien au cœur de la formation que les pratiques pédagogiques peuvent évo-

luer (Ko et al., 2014). D'ailleurs, le cadre actuel de la RFIE¹ - qui envisage une formation de niveau 7 du Cadre européen des certifications (Master) - permet d'implanter la métacognition comme objet de formation (Avis de l'ARES n°2017-17). Pourtant, on sait qu'implanter un « nouveau » concept en formation n'est pas aisé, notamment parce que les étudiants ont tendance à estimer que les discours de la formation (issus de la recherche) ne correspondent pas aux réalités de terrain et pensent que la formation promet des pratiques d'excellence qui les déstabilisent (Perez-Roux, 2016). Dès lors, ils voient peu l'utilité de ce qui leur est enseigné (Caron & Portelance, 2017) et le mettent à distance quand ils effectuent leur stage (Altet et al., 2013). L'enjeu consiste donc à construire des dispositifs de formation qui amènent les étudiants à penser que ce qui leur est proposé est possiblement transférable dans leurs pratiques de classes.

2. Un dispositif de formation et de recherche : FEM (Formation à l'Enseignement de la Métacognition)

Actuellement, peu de recherches se sont intéressées à l'appropriation des aspects relatifs à la métacognition par les étudiants en formation initiale des enseignants. C'est l'ambition de notre étude : interroger l'évolution des croyances, des connaissances et des pratiques des futurs régents en français.

Dès lors, nous avons développé le dispositif FEM (Formation à l'Enseignement de la Métacognition) qui s'appuie notamment sur les fondements théoriques relatifs à l'AECA (Apprentissage et Enseignement Contextualisé Authentique, Frenay & Bédard, 2006) et aux postures que les étudiants peuvent prendre pour développer leurs compétences (Colognesi, 2017 ; Colognesi, et al. 2019b). Ce dispositif envisage un travail de la métacognition avant, pendant et après les deux stages des étudiants tant au bloc 2 qu'au bloc 3². Il intervient dans le cadre des ateliers de formation pratique et comprend 30 heures par an. Plusieurs types de tâches sont proposées aux étudiants : vivre des situations où ils sont eux-mêmes en activité métacognitive ; préparer des activités de lecture ou d'écriture intégrant la métacognition ; expérimenter ces activités en stage et y recueillir des données comme des réponses aux questions métacognitives posées aux élèves ; analyser les données recueillies et les pratiques, développer des activités

permettant aux élèves de mieux réagir aux sollicitations métacognitives, etc.

Au fil du processus, plusieurs types de données sont récoltées pour répondre à notre ambition de recherche. Ainsi, les réponses à un questionnaire (Braund & Soleas, 2016), soumis à plusieurs reprises, feront l'objet d'analyses statistiques. Les propos des étudiants recueillis lors d'entretiens, les préparations de leçons, les traces d'observation sur le terrain mais aussi les opinions des maîtres de stage qui accueillent les étudiants sont aussi recueillies, et une analyse de contenu y sera appliquée. Ce faisant, ces différentes prises d'informations permettront la triangulation des données pour pouvoir comprendre si et comment les connaissances, les croyances et les pratiques des étudiants évoluent au fil du dispositif FEM, comparativement à un groupe contrôle. Notre questionnement est de savoir (1) quels sont les effets de ce dispositif sur les connaissances et les croyances des étudiants relatives à la métacognition ? (2) quelles sont les pratiques relatives à la métacognition qui sont mises en place dans les stages et (3) quels sont les leviers et les difficultés du traitement, par les futurs enseignants, des réponses métacognitives des élèves ?

Actuellement, nous en sommes à la première année de l'étude : le dispositif a été testé pour la première fois, de manière exploratoire, avec un groupe de 25 étudiants de dernière année (bloc 3). Cela a permis de recueillir des premières données et d'affiner les protocoles.

Les premières observations montrent tout d'abord que la pratique de la métacognition est peu observée en stage et que son installation s'opère plus largement lorsque le milieu de stage est intéressé d'en apprendre plus dans ce domaine. Ensuite, nos analyses confirment la difficulté pour les futurs enseignants de modifier leurs croyances et, qu'un dispositif adapté à cela est nécessaire. Ces observations renforcent également l'importance d'un travail qui se déroule dans une perspective intégrative donnant sens aux contenus enseignés à la Haute École par le terrain et inversement. Ainsi, faire expérimenter une activité travaillée en institut, collecter des données en classe de stage sur cette base, les analyser en formation, et, à partir de là, penser les actions pédagogiques et didactiques semblent des étapes prometteuses. Enfin, il ressort de l'analyse des préparations de leçons de lecture et d'écriture destinées aux élèves du secondaire que des questions métacognitives ont pris place dans les planifications des ensei-

¹ Réforme de la Formation Initiale des Enseignants

² La formation des futurs régents est dispensée sur 3 années.

gnements. Reste à investiguer quand et pourquoi elles sont proposées aux élèves et à documenter les liens entre ce que la formation a mis en évidence par le dispositif FEM et ce que les futurs enseignants en font dans leurs pratiques.

Bibliographie

- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Berger, J.-L. & Büchel, F. P. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : Un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179, 95-128.
- Braund, H. & Soleas, E. (2019). The Struggle Is Real: Metacognitive Conceptualizations, Actions, and Beliefs of Pre-Service and In-Service Teachers. In J. Mena, A. García-Valcárcel & F. García-Peñalvo (Éds.), *Teachers' Professional Development in Global Contexts* (pp. 105-124). Brill Sense.
- Brown, A., L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Büchel, F. P. (2015). De la métacognition à l'éducabilité cognitive. In F. P. Büchel (Éd.), *L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation* (pp. 9-44). Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de DIDAC'TIC. *La lettre de l'AIRDF*, 62, 21-26.
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L., & März, V., (2019b). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, Vol. 25, 79-101.
- Colognesi, S., Hanin, V., Still, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2019a). The Impact of Metacognitive Mediation on 12-Year-Old Students' Self-Efficacy Beliefs for Performing Complex Tasks. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 12(2), 127-136. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/982>
- Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S., & Barbier, E. (2020). Teaching writing: with or without metacognition? An exploratory study of 11- to 12-year-old students writing a book review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 459-470.
- Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. In B. Noël et S. Cartier (Éds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 111-127). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- De Croix, S., Penneman, J., & Wyns, M. (2018). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Presses universitaires de Louvain.
- Depaepe, F., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2015). Students' non-realistic mathematical modeling as drawback of teachers' beliefs about and approaches to word problem solving. In B. Roesken-Winter (Éds.), *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education* (pp. 137-156). Springer International Publishing.
- Desoete, A., & Özsoy, G. (2017). Introduction: Metacognition, more than the Loch Ness monster. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 1-6. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/266>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Éd.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1985). Développement métacognitif. Dans Bideaud, J. & Richelle M. (Éds). *Psychologie développementale. Problèmes et réalités* (pp. 29-41). Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Frenay, M., Bédard, D. (2006), Le transfert des apprentissages. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Éds.), *Apprendre et faire apprendre*. (pp. 123-136). Paris, FR : PUF.
- Focant, J., Grégoire, J., & Desoete. (2006). Goal-setting, planning and control strategies and arithmetical problem solving at grade 5. In A. Desoete & M. Veenman (Éds.), *Metacognition in mathematics education* (pp. 51-72). Netherlands: Leiden University.
- Hanin, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Évaluation d'un dispositif d'enseignement apprentissage en résolution de problèmes mathématiques: Évolution des comportements cognitifs, métacognitifs, motivationnels et émotionnels d'un résolveur novice et expert. *Évaluer. Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 4(1), 37-66.

Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2014). *Effective teaching: A review of research and evidence*. Hong Kong : Hong Kong Institute of Education; England: CfBT Education Trust.

Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P. F., & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299-324.

Lafortune, L., & Fennema, E. (2003). Croyances pratiques dans l'enseignements des mathématiques. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (Éds.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 29-57). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Perez-Roux, T. (2016). Formation des enseignants et mobilisation des savoirs. La formation des enseignants du secondaire en France : entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes ? *Education & Formation* (en ligne), e-305,11-22.

Portelance, L. (2002). Intégrer la métacognition dans ses interventions pédagogiques. *Vie pédagogique*, 122, 20-23.

Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman, & D.H.

Socles des savoirs et de compétences du tronc commun : Chartes des référentiels (2017). Retrieved from www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/10/PACE-Charte-des-referentiels_ApprouveeGCFWB.pdf

van Weijen, D., & Janssen, T. (2018). High-quality writing instruction in Dutch primary education. A framework for national assessment. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-41. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.03>

Veenman, M., Van Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.

Veenman, M. (2012). Metacognition in science education: Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. In A. Zohar et Y.-J. Dori (Éds.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning* (pp. 21-36). London, UK : Springer.

PORTRAIT DU MÉTALANGAGE UTILISÉ PAR DE FUTURS ENSEIGNANTS ET SON IMPACT SUR LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Renée Lemay et Isabelle Gauvin
Université du Québec à Montréal

L'intérêt pour le métalangage, c'est-à-dire les termes utilisés pour parler de la langue, par exemple les termes *mot* ou *complément de phrase* (Reuter et al., 2013) n'est pas nouveau, des travaux ayant déjà abordé cette question (par exemple, Bain et Canelas-Trevisi, 2009; Fisher et Nadeau, 2014 ; Lord, 2012 et Perreault, 2006). Bien que des recherches fassent état de la faible utilisation du métalangage par les enseignants (entre autres Lord, 2012 et Chartrand et de Pietro, 2012), aucune ne porte spécifiquement sur l'utilisation du métalangage par des enseignants en formation.

Aperçu de la recherche

Notre recherche (Lemay, 2019) s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus large (Gauvin, Lemay et Aubertin, 2016)³ ayant pour objectif était de documenter les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire de futurs enseignants du secondaire, dont leur connaissance du métalangage. Les données ont été recueillies auprès de huit étudiants en troisième année du baccalauréat en enseignement du français au secondaire⁴. Bien que trois outils de collecte de données aient été utilisés dans le cadre de la recherche (test de connaissances grammaticales, captations vidéo de l'enseignement et entrevue), seuls les résultats provenant de données issues des captations vidéos sont présentés ici. Au cours de leur troisième stage de formation, les huit participants de la recherche ont consenti à enregistrer l'ensemble de leur prestation d'enseignement.

L'objectif de la recherche était de documenter non seulement l'utilisation du métalangage, mais aussi la conformité, ou non, de celui-ci avec la grammaire pédagogique moderne, la GPM (par exemple, Boivin

³ La recherche (<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=7lvhwe2z1461263604964>) a été possible grâce à l'octroi d'une subvention de 135 999\$ par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FRQSC) à Isabelle Gauvin, professeure à l'UQAM et deuxième auteure de cet article.

⁴ Au Québec, les futurs enseignants doivent effectuer un stage pratique en milieu scolaire à chacune des années de cette formation, le nombre de jours de stage variant de 8 à 40 jours annuellement.

et Pinsonneault, 2019 et Chartrand, 2016) et avec le savoir à enseigner (Chevallard, 1991), tel que présenté dans les prescriptions ministérielles (MELS, 2006). L'analyse a permis de dégager les sources de non-conformité du métalangage, le cas échéant : nous insisterons sur cet aspect après la présentation des résultats.

Résultats en très bref

L'analyse des 1 710 minutes d'enseignement grammatical suggèrent que les huit futurs enseignants ayant participé à la recherche utilisent le métalangage : 55% de leurs interventions contiennent du métalangage. Plus précisément, nous avons relevé dans leur enseignement chaque mention de termes liés aux fonctions syntaxiques (occurrence = 1 671), aux groupes syntaxiques (occurrence = 1 843) et à la catégorie des mots (occurrence = 2 017) : un total de 5 531 occurrences de termes de métalangage a été répertorié.

Pour chacun des termes utilisés, la correspondance entre ce terme et la GPM a été questionnée : au final, la majorité du métalangage utilisé (86%) est conforme au cadre de référence prescrit pour l'enseignement grammatical au Québec. Notons que les termes non conformes (38%) sont majoritairement présents lorsque le stagiaire pose des questions aux élèves de sa classe (comparativement à 17% de termes non conformes dans les explications qu'il donne). Les principales sources de non-conformité sont l'utilisation d'un terme imprécis (38%), l'utilisation d'un terme lié à la grammaire traditionnelle (28%) et la confusion entre les catégories de mots, groupes syntaxiques et fonctions syntaxiques (15%) : nous verrons plus loin comment ces principales sources de non-conformité du métalangage peuvent aisément être enseignées aux futurs enseignants afin de les sensibiliser aux difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leur apprentissage de la grammaire et de sa didactique.

Notre recherche apporte des données selon diverses mesures : nombre de termes utilisés, pourcentage des termes de métalangage sur le nombre total de termes utilisés et nombre de termes de métalangage utilisés par minute d'enseignement. Nous avons recensé 5 531 termes de métalangage sur 104 005 mots utilisés, soit un terme grammatical tous les 18 mots, ce qui est de loin supérieur à la fréquence moyenne décrite par Bain et Canelas-Trevisi (2009) qui relevaient un terme tous les 700 mots⁵. Par

contre, avec une moyenne de 3,3 mots par minute pour les futurs enseignants de notre recherche contre 7,6 mots par minute pour les enseignants de la recherche de Fisher et Nadeau (2014), nous pourrions conclure à une faible utilisation du métalangage par les futurs enseignants... Ce constat nous a permis d'observer que, selon la mesure utilisée, l'interprétation des résultats pouvait être fort différente : nous nous abstenons donc de « qualifier » l'utilisation du métalangage par les futurs enseignants de notre recherche.

Retombées de l'utilisation des termes non conformes sur la formation des enseignants

L'utilisation d'un terme imprécis, par exemple utiliser le terme *complément* sans préciser s'il s'agit d'un complément de phrase, d'un complément du verbe ou bien d'un complément du nom (sans qu'il soit possible pour le chercheur de distinguer le type de complément désigné), est fréquente chez les futurs enseignants de notre recherche. Il nous apparaît donc essentiel d'enseigner aux futurs enseignants l'importance d'utiliser un métalangage précis, qui ne présente aucune ambiguïté pour les élèves, et d'être tout particulièrement attentifs à l'utilisation de certains termes comme *complément* ou *modificateur*, par exemple, qui sont parmi les termes les plus représentés dans la catégorie des termes imprécis de notre recherche.

Le recours à des termes de la grammaire traditionnelle non conformes à ceux de la GPM (par exemple *verbes d'état* et *nature* au lieu de *verbe attributif* et de *catégorie* ou *classe de mots*) est présent dans l'enseignement grammatical de futurs enseignants, et ce, malgré leur formation récente en GPM. Il apparaît particulièrement important que les futurs enseignants maîtrisent et utilisent un métalangage conforme aux savoirs grammaticaux à enseigner, soient les savoirs transposés de la linguistique moderne, cadre de référence pour l'enseignement grammatical au secondaire depuis 25 ans (MEQ, 1995). L'utilisation de termes et de descriptions provenant de deux cadres de référence distincts, l'un privilégiant pour ses descriptions un angle sémantique, l'autre syntaxique, présente le risque de ne pas proposer aux élèves un cadre d'analyse rigoureux (Chartrand, Lord et Gauvin, 2010) qui permettrait de développer une compréhension cohérente du fonctionnement de la langue. La formation des futurs

⁵ Cette différence s'explique entre autres par les notions abordées lors de l'enseignement. Nous avons retenu uniquement les séquences abordant l'enseignement grammatical tandis que le métalangage relevé par Bain et Canelas-Trevisi (2009) l'a été lors de séquences d'enseignement en lecture et en écriture.

enseignants doit leur permettre de comprendre l'importance d'inscrire leur enseignement, plus précisément leur utilisation des termes grammaticaux et les descriptions grammaticales qu'ils proposent, dans le cadre de la GPM, seul cadre de référence en vigueur au Québec.

La confusion entre catégorie de mots, catégorie de groupes syntaxiques et fonctions syntaxiques concerne les cas, par exemple, où un futur enseignant affirme qu'un adjectif occupe une fonction plutôt que de dire que c'est le groupe adjectival qui peut en occuper une ou lorsqu'il demande de trouver le noyau d'une fonction plutôt que le noyau d'un groupe. La formation initiale doit insister sur le caractère essentiel de la distinction entre catégories (mots et groupes) et fonctions, notamment en outillant les futurs enseignants à utiliser des représentations graphiques qui mettent en évidence ces niveaux d'analyse (Gauvin et Lemay, 2015). À ce sujet, les travaux de Bélanger et Gauvin (2019) et de Lemay et Gauvin (2015) proposent entre autres d'annoter les catégories et fonctions directement sur les arbres syntaxiques afin de soutenir la distinction entre catégories et fonctions non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les élèves.

Ainsi, la recherche, en établissant un portrait des savoirs relatifs au métalangage des futurs enseignants de français du secondaire permet, grâce au regard didactique qu'elle pose (Gauvin, Forget et Lemay, 2019), de repenser la formation initiale, et continue, à l'enseignement grammatical.

Bibliographie

- Bain, D. et Canelas-Trevisi, S. (2009). L'utilisation de la grammaire pour le texte argumentatif: Circulation entre deux domaines de la discipline «français». Dans Schnewly, B. et Dolz, J. (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 35): Presses universitaires de Rennes.
- Bélanger, V. et Gauvin, I. (sous-presse). Arbres syntaxiques et procédés inductifs : exploration d'une transposition didactique pour l'enseignement de la notion de sujet. Dans Tremblay, O., Falardeau, É., Boyer, P. et Gauvin, I. (sous-presse). *Diffusion & influences des recherches en didactique du français*. Namur, Belgique : Presses Universitaire de Namur.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2019). *La grammaire moderne. Description grammaticale du français*. Laval : Beauchemin.
- Chartrand, S.-G. et De Pietro, J.-F. (2012). Vers une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie : Quels critères pour quelles finalités ? . *Enjeux*, 84, 27
- Chartrons, S.-G.(dir). (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI).
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*: La pensée sauvage.
- Fisher, C., et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours des dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*(49), 23.
- Gauvin, I., Forget, M.-H. et Lemay, R. (2019) Regard didactique sur la formation à l'enseignement du français. *La Lettre de l'AIRDF*, 65, 39-44. https://www.persee.fr/issue/airdf_1776-7784_2019_num_65_1.
- Gauvin, I., Lemay, R. et Aubertin, P. (2016). Savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire chez des étudiants en enseignement du français au secondaire. Rapport de recherche déposé au FQRSC, janvier 2016. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=7lvhwe2z1461263604964>
- Gauvin, I. et Lemay, R. (2015). Distinction catégories et fonctions grammaticales : objet de confusion pour les élèves... et parfois pour les enseignants ! *Vivre le primaire*, 28(2), 37-39.
- Lemay, R. (2019). *L'utilisation du métalangage par de futurs enseignants de français du secondaire lors d'un test de connaissance, lors de leur enseignement et lors d'une entrevue*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal (disponible en ligne prochainement).
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois: Pratiques et représentations d'enseignants de français*. (Philosophiae doctor (Ph.D.)), Université Laval.
- Lord, M.-A., Chartrand, S.-G et Gauvin, I. (2010). La terminologie grammaticale pour l'enseignement du français langue première au Québec : état des travaux de l'équipe québécoise de l'AIRDF. *Lettre de l'Association*, 45-46, 42-49. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2010_num_45_1_1848
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*.

coise. *Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec :
Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1995).
Le français, enseignement secondaire. Québec :
Ministère de l'éducation.

Perreault, M. (2006). *Analyse du discours métalinguis-
tique des enseignants de français comme révélateur
de leur conceptualisation des notions linguistiques
enseignées*. Mémoire de maîtrise, Université
de Montréal. [http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/
PerraultMA2006.pdf](http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/PerraultMA2006.pdf).

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-
Derville, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013).
*Dictionnaire des concepts fondamentaux des didac-
tiques*, 3e éd.

L'AIRDF : VIE ET QUESTIONS VIVES

RAPPORT MORAL 2016-2019

par Christophe Ronveaux
Président de l'Association AIRDF

1. Préambule

En tant que Président de l'AIRDF, comme mon prédécesseur Bertrand Daunay, il y a trois ans, à l'Assemblée Générale de l'Association, qui se tenait à Montréal, je me bornerai à la stricte prescription des statuts. Il ne sera question ici que de la gestion du Conseil d'administration et de la situation morale de l'Association. Si « le silence sans refus remercie », selon les mots du poète, je vais profiter du genre pour remercier explicitement les organisateurs et organisatrices de ce 14^e colloque, par ordre alphabétique, Nathalie Denizot, Ana Dias-Chiaruttini, Claudine Garcia-Debanc, Marie-Cécile Guernier, Patrice Gourdet, Solveig Lepoire-Duc, et le maître d'œuvre infatigable, Jean-Pierre Sautot, épaulé par l'efficacité de Pauline Welck, cheffe du projet. Il m'est agréable de souligner ici votre audace d'avoir tenu votre cap contre vents critiques et marées questionnantes : faire du « concept » le thème central d'un colloque est une belle gageure qui a fait avancer la réflexion dans le champ en toute convivialité.

Il faut remercier aussi les membres qui nous quittent : par ordre alphabétique, Priscilla Boyer, Érick Falardeau, Sonya Florey et Marie-Cécile Guernier. Qu'il me soit permis d'adresser un mot particulier à chacun d'entre eux. À É. Falardeau, d'abord, le militant fidèle, qui, durant ses 5 mandats, dont 3 mandats comme Vice-président de la section québécoise, a bravé neige ou canicule, pour être présent, par visioconférence, dès 8 h du matin, heure locale, pour participer aux débats. En résonance avec cette fidélité, pour permettre d'impliquer davantage les collègues québécois.e.s, le conseil d'administration tient désormais ses réunions sur une après-midi. À M.-C. Guernier, ensuite, Vice-présidente de la section française, qui, dans ses 3 mandats, a occupé la fonction de trésorière, puis de Vice-présidente de la section française et a coordonné avec Sandrine Aeby Daghe le volume n°10, intitulé *Réformes institutionnelles et développement de la recherche en didactique du français*. C'est à elle que l'on doit la circulation concrète des outils de liaison de l'association jusqu'en 2017

(réception des 400 brochures, envois postaux aux sections, envois postaux aux membres de l'Hexagone, traçabilité des adresses et retour, etc.), un travail fastidieux et ingrat qui mérite toute la gratitude de ce Conseil d'administration. À P. Boyer qui nous a représenté auprès de la FIPF pendant trois ans. À S. Florey qui, avec David Vrydaghs, a assuré la transition du comité éditorial de *La Lettre* avant de céder le flambeau au trio dont je vais parler tout de suite.

2. Rapport moral international

1. Le Conseil d'administration s'est réuni, en trois ans, d'aout 2016 à décembre 2018, sept fois, en alternance à Montréal, à Bruxelles, à Genève, à Lille et à Lyon. Outre les « affaires courantes », il a eu à traiter des questions suivantes :

- L'ouverture vers d'autres pays que les pays fondateurs.

Sur le mandat du Conseil d'administration, B. Daunay a œuvré à cette ouverture par un soutien aux chercheurs en didactique du français ou intéressés par les problématiques de la didactique du français, hors des frontières des pays fondateurs des sections actuelles. Le succès de ses démarches s'est manifesté par une demande explicite de collègues marocain.e.s, algérien.ne.s et tunisien.ne.s d'intégrer notre association. Faute d'obtenir un nombre suffisant de 20 membres requis par les statuts pour créer une section, ces collègues cotisent au compte international. Nous remercions ici B. Daunay susmentionné pour ses initiatives et marquons le souhait de poursuivre ces efforts dans le prochain mandat par d'autres formes de collaboration (journée d'études, échanges de méthodologies, etc.).

- Renforcer la discipline en dressant l'état de lieux du champ et de ses connexités.

La participation aux débats développés dans les associations de recherche sœurs (les didactiques des disciplines, de la littérature, le domaine des langues), dans la visée de renforcer le champ de la didactique, s'est concrétisée par des interventions au colloque de l'ARCD à Bordeaux, d'une part de la secrétaire internationale, N. Denizot, comme grand témoin, et d'autre part du Président, C. Ronveaux, comme intervenant à la table ronde sur les associations. P. Boyer a participé à trois rencontres de la Commission du français « Langue maternelle », selon l'expression

des organisateurs, de la Fédération Internationale des Professeurs de français en 2018 pour l'organisation d'un symposium pour le 15^e congrès de la FIPF à Nabeul en 2020. On compte peu de participations cependant aux suggestions formulées par les associations professionnelles, la FIPF par exemple (prix, bourse de formation), en dépit des efforts de P. Boyer. Affaire à suivre.

- Susciter les adhésions, diffuser la recherche et prendre part aux débats publics.

Le Conseil d'administration a pris part à divers débats parfois virulents. Ce point sera développé dans les considérations spécifiques des sections nationales. Trop souvent ces interventions se sont faites du point de vue personnel dans des contextes locaux.

2. En ce qui concerne l'association elle-même et ses outils de diffusion, il y a lieu de signaler les points suivants :

- Le site

Notre webmaster continue de solliciter les adhérent.e.s (et les membres du bureau) pour faire du site un lieu d'information et de veille scientifique. L'exploitation du site comme outil de diffusion est encore trop timide, pour ne pas dire insignifiante. L'invitation formulée par J.-P. Sautot (PV du 19 juin 2017) « Il faudrait donc que tous les adhérents qui le souhaitent et qui ont la maîtrise de leur page professionnelle (ou de leur site professionnel) créent un lien vers le site de l'AIRDF » semble restée lettre morte. Là, nous avons un gros effort à fournir pour la prochaine mandature.

- *La Lettre*

Le traitement technique de la numérisation de l'ensemble des numéros de *La Lettre* auprès de *Persée* a été pris en charge de manière magistrale par J.-P. Sautot. C'est sous sa férule que le conseil d'administration s'est mobilisé pour valider le travail colossal de l'équipe de *Persée* et de ses logiciels de traitement de l'imprimé. Le patrimoine de l'AIRDF est désormais accessible en ligne. Un immense merci à J.-P. Sautot pour son opiniâtreté et sa coordination patiente.

Sous les auspices du triumvirat belgo-franco-québécois, notre nouveau comité de rédaction, Séverine De Croix, Patrice Gourdet et Ophélie Tremblay, sont parues les Lettres :

N° 60 (décembre 2016) : dossier « Écho du colloque de Montréal » ;

N° 62 (février 2017) : dossier « La recherche sur l'innovation en didactique du français », coordonné par Joaquim Dolz et Nathalie Lacelle ;

N° 63 (juin 2018) : dossier « L'enseignement du français sous le prisme du genre », coordonné par Ana Dias-Chiaruttini ;

N° 64 (octobre 2018) : dossier « Le lexique », coordonné par Christophe Ronveaux et Ophélie Tremblay ;

N° 65 (juin 2019) : dossier « Les savoirs disciplinaires et didactiques dans la formation à l'enseignement du français », coordonné par Isabelle Gauvin et Séverine De Croix.

Le N°61 ne paraîtra jamais. Une erreur de numérotation qui nous a permis de rattraper le retard de la livraison.

Vous avez plébiscité la mue de *La Lettre*, dans ses aspects matériels (maquette, ligne graphique), dans ses contenus (deux rubriques de plus, « L'AIRDF : vie et questions vives », « Échos des recherches et des pratiques »), répondant ainsi aux vœux des membres moins engagés professionnellement dans la recherche de conserver à l'association une tribune pour l'expression de ses adhérent.e.s davantage impliqué.e.s dans la formation et l'enseignement.

- La collection *Recherche en didactique*

Elle a rattrapé son retard et s'est enrichie de quatre nouveaux titres :

N° 9 : *Oral* (Roxanne Gagnon, Carole Fisher et Jean-François de Pietro), ouvrage correspondant à l'année de cotisation 2016.

N° 10 : *Réformes institutionnelles et développement de la recherche en didactique du français* (Marie-Cécile Guernier et Sandrine Aeby Daghé), 2017.

N° 11 : *Approches didactiques de la littérature* (Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays et Brigitte Louichon), 2018.

N° 12 : *À la croisée des disciplines scolaires : contours, dialogues, et nouvelles configurations* (Ana Dias-Chiaruttini et Marlène Lebrun), 2019.

- Les journées d'études nationales

Les sections nationales les détailleront dans les rapports qui suivent. Elles apparaissent comme un moment et un lieu privilégié de débat qui contribue à socialiser les jeunes chercheur.e.s, à visibiliser les problématiques régionales et à débattre sur les composantes de la discipline et leur articulation.

3. Le résultat des votes dans les sections nationales :

Belgique 40 membres	France 86 membres	Québec- Canada 47 membres	Suisse 82 membres
<i>Titulaires :</i> Jean-Louis Dufays Marie-Christine Pollet David Vrydaghs Caroline Scheepers <i>Suppléante :</i> Séverine De Croix	<i>Titulaires :</i> Nathalie Denizot Claudine Garcia-Debanc Patrice Gourdet Bernadette Kervyn Jean-Pierre Sautot <i>Suppléante :</i> Ana Dias-Chiaruttini	<i>Titulaires :</i> Isabelle Gauvin Marion Sauvaire Kathleen Sénéchal Ophélie Tremblay	<i>Titulaires :</i> Ecaterina Bulea Bronckart Vincent Capt Jean-François de Pietro Véronique Marmy Christophe Ronveaux <i>Suppléantes :</i> Christine Riat Marlène Lebrun

Bienvenue au nouveau et aux nouvelles venues, par ordre alphabétique : Vincent Capt de la HEP Lausanne, Bernadette Kervyn de l'INSPE de Bordeaux, Marion Sauvaire de l'Université de Laval, Kathleen Sénéchal de l'Université de Montréal.

Puisqu'une conclusion s'impose toujours à ce genre textuel du rapport moral, je me permettrai de dire, sans optimisme béat, que, compte tenu de la marchandisation de la planète, l'AIRDF, forte de ses 246 membres *en règle de cotisation* au 1^{er} janvier 2019, se porte plus ou moins bien selon les régions, que la plupart de ses membres se fédèrent ou sont impliqués dans des recherches d'envergure, que le travail solitaire continue de se faire nonobstant, et que, malgré les conjonctures défavorables, des thèses en didactique du français de plus en plus nombreuses se soutiennent dans les Universités francophones.

Le rapport moral étant constitué de ce rapport du président international et des rapports des vice-présidents des sections de l'AIRDF, je laisse la parole à ces derniers avant de mettre aux voix le rapport.

3. Considérations spécifiques des vice-président·e·s sortant·e·s des sections nationales

Belgique

Jean-Louis Dufays

Les membres de la section belge de l'AIRDF ont vu leur nombre passer de 29 à 44 au cours des trois dernières années, ce qui témoigne d'une mobilisation accrue des didacticiens du français impliqués dans la formation des maîtres dans les hautes écoles.

Les membres du C.A. ont organisé le 15 mars 2019 une journée d'étude sur le thème « Écrire / réécrire / créer des productions textes-images de la maternelle au supérieur ». Celle-ci a rassemblé une soixantaine de collègues, dont beaucoup ont découvert l'associa-

tion à cette occasion et une dizaine a décidé dans la foulée d'y adhérer.

Huit conférences relatives à la didactique du français, organisées le plus souvent dans le cadre de l'École doctorale en didactique des disciplines – autour de Dominique Bucheton, Marie-France Bishop, Élisabeth Bautier, Yves Reuter, Sonya Florey, Nathalie Auger, Brigitte Louichon et Martine Jaubert –, ont par ailleurs rassemblé de nombreux membres de l'association. Un autre moment fédérateur pour les didacticiens du français fut le Congrès mondial de la FIPF qu'a organisé l'Université de Liège en juillet 2016.

Les membres de la section belge se sont également manifestés au cours des trois dernières années par la part active qu'ils ont prise à différentes manifestations rassemblant des didacticiens de différentes disciplines. Cela concerne en particulier les trois journées d'études organisées par le CRIPEDIS (UCLouvain) et les Hautes écoles Vinci, Galilée, HELHA et HENALLUX sur les thèmes « Comment faire évoluer les pratiques de classe ? » (le 22 mai 2017, à Louvain-la-Neuve), « Quelles continuités et quelles ruptures dans les différents domaines d'enseignement-apprentissage au long de la scolarité ? » (le 14 mai 2018 à Bruxelles) et « Analyser entre enseignants et chercheurs des pratiques didactiques qui donnent du sens et du goût aux apprentissages » (le 21 mai 2019 à Mons) ainsi que le colloque organisé par le Didactifen (Université de Liège) les 5 et 6 juillet 2018 sur le thème « Les disciplines enseignées : des modes de penser le monde ». Il faut aussi citer les quatre conférences qui ont été données à l'ULB en mars 2019 par Roland Goigoux dans le cadre de la Chaire Francqui sur le thème de la formation des enseignants.

On notera en outre quatre soutenances de thèses en didactique du français dans les universités belges, celle de Cendrine Sorignet-Waszak le 31 août 2017 à l'UCLouvain, celle de Jessica Penneman le 17 avril 2018 à l'UCLouvain, celle de Graziella Deleuze le 12 septembre 2018 à l'ULiège, et celle de Pierre Moinard en cotutelle UCLouvain-Université de Cergy-Pontoise le 29 novembre 2018.

Enfin, les didacticiens du français ont été et sont toujours très mobilisés par les deux grands chantiers de réforme en cours dans le système éducatif belge.

D'un côté, dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence (réforme globale du système éducatif, qui a été votée en mars 2017), plusieurs d'entre eux sont impliqués dans le groupe de travail qui rédige le nouveau référentiel du cours de français du nouveau tronc commun (9 années) de l'enseigne-

ment obligatoire, et/ou dans le Consortium chargé d'outiller les enseignants qui auront à mettre celui-ci en œuvre. Réunissant des didacticiens de sept institutions, ce groupe s'attache à recenser et à évaluer les outils et les dispositifs didactiques existants, à soumettre certains d'entre eux à des validations complémentaires et à proposer de nouveaux outils pour combler les manques jugés les plus patents.

D'un autre côté, l'adoption en février 2019 du décret qui réforme en profondeur la formation initiale des enseignants a suscité depuis deux ou trois ans d'intenses concertations visant tant à revoir les contenus des formations qu'à structurer les nouvelles collaborations désormais requises entre professeurs des universités et des hautes écoles.

Toujours sur le plan institutionnel, on signalera encore la mise au point de nouveaux référentiels et programmes destinés à l'enseignement secondaire de qualification (2014-2015), puis de transition (2017-2018), qui ont été suivis presque aussitôt de la publication de nouveaux manuels (éd. Van In et Erasme).

France

Marie-Cécile Guernier

Contexte institutionnel

Ces trois dernières années ont été de nouveau marquées en France par des changements institutionnels importants liés aux changements politiques nationaux en 2017 et concernant entre autres : (1) l'organisation des enseignements (en particulier réforme du lycée et du baccalauréat qui vise à remplacer l'orientation selon des filières par des choix optionnels individuels), (2) la formation des enseignants (projet de réforme des maquettes de formation prévoyant davantage de formation pratique et moins de formation théorique, transformation des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation - ESPE en Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation - INSPE), (3) les conseils nationaux consultatifs (en particulier le conseil supérieur des programmes), (4) la formation professionnelle (remplacement du droit individuel à la formation par le compte personnel de formation visant à individualiser la formation continue). Si ces réformes n'affectent pas directement le fonctionnement de notre association, elles impactent le contexte institutionnel et professionnel dans et sur lequel travaillent les chercheurs en didactique du français. Elles constituent également une remise en cause des décisions de la précédente mandature présidentielle auxquelles avait en partie contribué l'action de certains membres de l'AIRDF (cf. dans le rapport moral

de 2016, les propos de Claudine GARCIA-DEBANC) et sont à notre sens à contre-courant des résultats des recherches en sciences de l'éducation et en didactiques des disciplines. À cet égard, l'AIRDF a signé en août 2018 la réponse apportée par des linguistes à madame Souad AYADA, présidente du Conseil Supérieur des Programmes, suite à l'interview qu'elle a donnée le 30 juin 2018 dans l'hebdomadaire *Le Point*, disponible en ligne¹, et dans lequel elle affirmait : « Je ne pense pas que la grammaire soit négociable », ou encore « Mon prédécesseur estimait qu'il fallait introduire dans l'enseignement ce qui relève de la recherche [...] Moi, je crois que l'enseignement scolaire doit rester scolaire. »

Vitalité de la section française

La section française a compté chacune de ces trois dernières années entre 80 et 90 adhérents. Ce chiffre est stable depuis quelques années. Il apparaît donc que, contrairement à ce que l'on pouvait craindre, l'augmentation de la cotisation en 2017 n'a pas affecté le nombre des adhésions.

La cartographie des adhérents montre qu'ils se répartissent dans toutes les régions françaises et dans de nombreux laboratoires de recherche. La moitié exerce en INSPE, un tiers dans l'enseignement élémentaire et secondaire, quelques-uns en université.

Les publications, les communications et les directions de thèses des membres de la section française de l'AIRDF mettent en évidence la diversification des axes de recherche explorés au-delà des « traditionnels » espaces de l'enseignement scolaire élémentaire et secondaire général vers l'enseignement technique et professionnel, la formation des adultes et l'enseignement supérieur, et au-delà des « traditionnels » sous-domaines de l'étude de la langue, de la lecture et de l'écriture vers la littérature, conformément à la recommandation de la précédente mandature (cf. dans le rapport moral de 2016, les propos de Bertrand DAUNAY), et le lexique.

De nombreux adhérents de la section française de l'AIRDF sont impliqués dans les instances nationales (CNU, consultation sur les programmes, Institut français d'éducation, etc.). Toutefois, il faut remarquer que ces adhérents participent à ces instances le plus souvent à titre individuel, et non en tant que représentants de l'AIRDF.

Deux actions principales ont contribué à la construction de la structuration de la section française : (1) l'organisation de journées nationales (cf. ci-dessous), (2) la mise en place d'un espace dédié à la

¹ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/04/11042018Article636590275123867928.aspx>

section française au sein du site de l'AIRDF afin de diffuser des informations nationales en plus des informations internationales et de mettre en contact les adhérents français. Cet espace peut être encore davantage utilisé

L'AIRDF vue par les adhérents français

Lors de la rencontre nationale des adhérents français de l'AIRDF en mars 2017, les participants ont souhaité échanger sur le sens de leur adhésion. Il est ressorti de ces échanges que, outre que l'AIRDF est un lieu d'échanges, de débats, de ressources et de veille scientifique, elle donne une identité en didactique du français, complémentaire à celles données par le statut (enseignant-chercheur, enseignant, formateur, inspecteur, etc.), par l'appartenance universitaire ou à un établissement (lycée, école, etc.), par l'inscription dans une discipline (sciences du langage, littérature, etc.) et/ou une section CNU. L'AIRDF rassemble des diversités disciplinaires, statutaires, internationales, etc. et est ainsi un lieu où militer afin de rendre la didactique plus visible et plus légitime, en lien avec des perspectives sociales (lutte contre l'échec scolaire, prise en compte des variations langagières). Elle permet d'agir en dehors des cadres institutionnels dans lesquels l'adhérent est inscrit et identifié.

Organisation de rencontres nationales

Conformément aux recommandations de la mandature précédente qui préconisait « de mettre en place des rencontres régionales entre adhérents de l'AIRDF pour constituer un réseau d'échanges » (cf. dans le rapport moral de 2016, les propos de Claudine GARCIA-DEBANC), la section française a organisé deux rencontres nationales.

La première rencontre, le vendredi 24 mars 2017, sur le site de Gennevilliers de l'ESPE de Versailles (université de Cergy-Pontoise), avait pour thème : « Améliorer la diffusion des recherches en didactique du français en France ». Les participants ont particulièrement apprécié la présentation par Marie-Claude PENLOUP, professeure en sciences du langage à Rouen, chargée de mission au ministère (Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle) et adhérente de l'AIRDF, des résultats d'une vaste enquête nationale qu'elle a menée avec Claude Fabre « sur les forces de recherche impliquées dans le champ de l'apprentissage et de l'éducation ». Réalisée en ligne (mars-mai 2016), cette enquête a réuni les réponses de plus de 1000 chercheurs. Ces résultats sont disponibles en ligne et consultables sur le site de l'AIRDF : <http://airdf.ouvaton.org/>. Les conclusions montrent

qu'en France les recherches en éducation sont un champ de recherche ouvert, multiple et forcément multidisciplinaire, avec une grande dispersion des chercheurs dans les sections du CNU et dans les laboratoires. L'activité scientifique est importante, et répond aux critères académiques, mais elle est avant tout francophone. L'enquête dessine des axes d'amélioration tels que la nécessité de mieux structurer le champ localement et nationalement et d'accroître la visibilité des chercheurs (en particulier au sein des rectorats et des académies). Ces deux axes peuvent constituer des pistes d'action pour l'AIRDF.

La deuxième rencontre, le vendredi 23 mars 2018, également sur le site de Gennevilliers de l'ESPE de Versailles, avait pour thème : « Transmettre des résultats de recherche en didactique du français », développé par quatre contributions. Tout d'abord, dans le cadre de la recherche *Lire Écrire au CP* (recherche IFé dirigée par Roland GOIGOUX), Bernadette KERVYN a analysé le travail de transposition des résultats de cette étude réalisée par certains chercheurs en collaboration avec le Centre Alain Savary et différentes circonscriptions, dans l'objectif de diffuser au mieux ces résultats auprès des formateurs et de les prolonger en élaborant des ressources pour la formation. Puis, dans le cadre d'une action de formation d'équipe d'écoles, Jean-Pierre SAUTOT a décrit comment la recherche Negografic a tenté de transmettre les avancées en didactique de l'orthographe via les équipes des circonscriptions et comment l'efficacité de cette transmission a pu être mesurée à l'aune des performances orthographiques des élèves. Ensuite, en s'appuyant sur son expérience personnelle, Patrice GOURDET a analysé les tensions (et les doutes) qui peuvent traverser un enseignant-chercheur sollicité comme expert pour la contribution des programmes de 2015 puis impliqué dans l'élaboration de ces mêmes programmes et responsable des ressources pour accompagner ces instructions. Ces différentes postures sont traversées par la question de l'articulation entre recherche en didactique qui demande une certaine distance et un engagement personnel pour promouvoir des démarches, des contenus qui impliquent des choix et des orientations didactiques et pédagogiques. Enfin, à partir de son expérience de conception d'un manuel, Solveig LEPOIRE-DUC a mis en évidence l'évolution de ses objectifs d'auteure entre mise en œuvre des préconisations didactiques, application des nouveaux programmes et prise en compte des enjeux et contraintes éditoriaux.

Une troisième rencontre prévue en mars 2019 n'a pu être organisée, en raison notamment d'un conflit de date avec le colloque de didactique de la littérature :

« Approches analytiques des textes littéraires dans le secondaire : quelles pratiques pour quels enjeux ? » qui s'est tenu à Toulouse du 28 au 30 mars 2019, et qui a mobilisé de nombreux adhérents de l'AIRDF.

Contribution à la mise en place de la veille scientifique

Le 30 novembre 2017, la section française a organisé à Lyon pour le Conseil d'administration de l'AIRDF une demi-journée d'études sur la question de la veille scientifique et dont l'animation a été confiée aux documentalistes de l'IFé. Cette après-midi très dense a mis en évidence la complexité et l'exigence de cette activité. Ce travail est à poursuivre.

Organisation du colloque Lyon 27-29 août 2019

La section française est l'organisatrice du colloque qui clôt cette mandature du mardi 27 août au jeudi 29 août 2019 à l'université Claude Bernard à Lyon (site Rockefeller). Ce colloque a pour thème : « Les concepts dans la recherche en didactique du français. Émergence et création d'un champ épistémique. »

L'UCBL a largement aidé à l'organisation de cette manifestation par le truchement de sa cellule congrès. C'est Jean-Pierre SAUTOT qui a été le principal interlocuteur de la cellule : qu'il soit remercié pour cet investissement important et constant.

Le colloque a bénéficié des aides financières de l'université Claude Bernard, de l'université de Lyon, de l'IDEX de Lyon, du laboratoire ICAR (Université de Lyon & ENS de Lyon), du laboratoire LIDILEM de l'université Grenoble-Alpes et du programme gouvernemental Investir l'avenir.

Avec quatre-vingt-quinze communications programmées, le colloque se présente sous les meilleurs auspices.

Québec **Érick Falardeau**

Après avoir organisé le colloque de l'AIRDF à Montréal en 2016, la section québécoise s'est affairée au cours des trois dernières années à l'édition des actes. Ce travail s'est certes étiré dans le temps – l'ouvrage étant sur le point d'être publié aux Presses universitaires de Namur –, mais nous avons réalisé un travail d'édition très rigoureux avec une analyse à l'aveugle de tous les textes par deux évaluateurs, demande et suivi de corrections, révision linguistique professionnelle.

Sur le plan des activités nationales, nous avons organisé une journée d'études par année tournant autour

des méthodologies de recherche, journées principalement destinées aux étudiants de maîtrise et de doctorat.

- 23 mai 2017, UQTR : *Méthodologies en didactique du français (devis et outils)*
- 19 octobre 2018, UQAM : *Décrire et mesurer l'apprentissage des savoirs disciplinaires en français chez les élèves : enjeux et réflexions méthodologiques*
- 13 mai 2019, Université Laval : *Des outils de recherche innovants pour répondre à des questions de recherche complexes en didactique du français*

En sus de ces activités coordonnées par le Conseil d'administration de l'AIRDF, les membres de l'Association ont organisé plus d'une dizaine de symposiums en didactique du français dans des congrès nationaux, notamment lors du congrès annuel de l'ACFAS ou de celui du CRIFPE.

Après cinq mandats au sein du Conseil d'administration de l'AIRDF, dont trois à titre de président de la section Québec, je tire ma révérence, confiant que le nouveau Conseil d'administration qu'ont élu les membres québécois de l'AIRDF saura renforcer la rigueur et l'influence des recherches en didactique du français au Québec et dans la francophonie.

Suisse **Véronique Marmy-Cusin [présidente entrante] pour Jean-François De Pietro**

La section suisse réunit aujourd'hui 84 membres, donc 5 sont membres du bureau de la section suisse, pour les années 2016-19 : Jean-François de Pietro (IRD, Neuchâtel, président), Ecaterina Bulea Bronckart (FPSE, Université de Genève), Sonya Florey (HEP-Vaud), Christophe Ronveaux (FPSE, Université de Genève), Véronique Marmy Cusin (HEP-Fribourg, secrétaire) et Marlène Lebrun (HEP-BEJUNE, suppléante). Ce nombre est stable depuis quelques années. Notre section a été fortement active durant ces trois années, notamment par ses contributions aux activités de l'association internationale : participation active aux colloques trisannuels de Montréal et Lyon, à l'édition de *La Lettre* et des ouvrages de la collection *Recherches en didactique du français* et à la publication des actes du colloque 2013 sur la place et les usages des nouvelles technologies dans l'enseignement/apprentissage du français.

L'activité principale de la section réside cependant dans le soutien actif apporté à l'organisation, dans les diverses régions de la Suisse romande, de nombreuses manifestations en lien avec la didactique du français, dans le but à la fois de favoriser

les échanges entre les personnes concernées, de susciter le débat autour de questions scientifiques diverses et favoriser la visibilité et la diffusion des travaux de recherches en cours dans notre champ. Certaines de ces manifestations sont (co-)organisées par la Section, d'autres sont simplement soutenues, parfois avec l'appui également de la Société suisse de recherche en éducation (SSRE). Ces Journées d'étude et colloques touchent à tous les domaines de la didactique du français, de la science-fiction à l'enseignement de l'oral et de la grammaire, de la place des nouvelles technologies à la poésie et à l'évaluation ; elles portent en outre sur différents publics : élèves des classes ordinaires ou des classes d'accueil, futurs enseignants, enseignants... Les questions liées à la formation ont également fait l'objet de nos réflexions. Nous noterons en particulier trois journées d'études, l'une centrée sur l'enseignement de l'oral impliquant le français langue de scolarisation, le FLS et le FLE, la deuxième – bilingue – sur les genres textuels dans l'enseignement des langues, qui a réuni des didacticiens francophones et germanophones et, enfin, le colloque organisé pour marquer le départ en retraite de Bernard Schneuwly. Un tableau de présentation de ces 19 manifestations est à votre disposition sur le site de l'AIRDF.

La section suisse s'efforce d'être présente dans divers réseaux et instances scientifiques en Suisse afin d'y représenter et promouvoir la didactique du français. Elle favorise les liens avec divers champs de recherche en éducation, en didactique ou en lien avec la formation² et participe activement, de par l'implication de ses membres, à des instances favorisant la recherche en didactique disciplinaire et la formation de la relève en Suisse romande³.

L'année 2018 a par ailleurs été marquée par le changement de statuts de la section suisse qui, pour des raisons de gestion financière, s'est désormais constituée en association suisse – mais néanmoins toujours étroitement liée à l'association internationale. Afin de marquer ce changement (quand bien même il est surtout formel), nous avons organisé une Assemblée générale suivie d'une conférence de Roland Goigoux ayant pour thème l'association enseignant-e-s/chercheur-e-s dans la conception d'outils didactiques. Cette rencontre, réunissant une trentaine de membres, a permis de rappeler les principales activités réalisées et d'envisager les questions qui devront faire l'objet de nos réflexions dans les années à venir. Notons à ce propos un chan-

tier en cours en Suisse romande : l'élaboration d'une nouvelle collection de moyens d'enseignement pour le français, couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire et l'ensemble des cantons francophones. De nombreux membres de la section, là encore, s'engagent de manière diverse, notamment afin de contribuer à la cohérence didactique de ces nouvelles ressources. Aussi, je ne peux que terminer ce rapport en adressant un immense merci à tous nos membres, anciens comme nouveaux, ainsi qu'à Nathalie Nazzari qui assure le secrétariat, pour leur engagement et présence, essentielle au dynamisme de notre association.

4. Rapport financier, présenté par David Vrydaghs, trésorier international sortant de l'AIRDF (2016-2019)

Je voudrais commencer par rappeler le mode d'organisation financière de notre association. Celui-ci se fonde sur une distinction entre les trésoreries nationales, gérées par des trésoriers distincts, et la trésorerie internationale.

Les trésoreries nationales ont des objectifs spécifiques : elles ont en charge les adhésions nationales et l'organisation de manifestations propres à leurs pays. La trésorerie internationale est, elle, responsable de la gestion financière des publications de l'AirDF (deux numéros de *La Lettre de l'AirDF* et un volume de la collection « Recherches en didactique du français ») et du site internet. Elle peut aussi prendre en charge les manifestations internationales qui engagent l'association dans son ensemble (les congrès de l'AirDF ou les journées d'étude organisées par le CA).

Les cotisations alimentent l'ensemble des trésoreries. Sur une cotisation standard, la trésorerie internationale perçoit 33 €, le solde revenant aux trésoreries nationales. Chaque membre en règle de cotisation a droit, chaque année et en sa qualité d'adhérent, aux deux numéros de la revue *La Lettre de l'Association* et à l'ouvrage annuel de la collection « Recherches en didactique du français ».

Je passe maintenant aux chiffres du compte international. Celui-ci est alimenté, comme on l'a vu, par les adhésions. Sur ce plan, l'association enregistre une légère baisse sur la période. La trésorerie internationale perçoit aussi le produit des ventes des volumes

² Société suisse de recherche en éducation (SSRE), Conférence faitière des didactiques disciplinaires (COFADIS / KOFADIS), Conseil Académique des Hautes Ecoles de Formation Romandes et du Tessin (CAHR), Centre de compétences romand de didactique disciplinaire (2Cr2D).

³ Centre de compétences romand de didactique disciplinaire (2Cr2D), « Programme P9 » de Swissuniversities.

de la collection « Recherches en didactique du français ». Pour la période 2016-2019, ce produit s'élève à 3560,43 €, soit une légère hausse par rapport à la situation que nous connaissions il y a trois ans (le produit était alors de 3124,89 €).

Les dépenses se distribuent en cinq postes : publications (mise en page, impression et envoi des exemplaires de *La Lettre* et des volumes de la collection), gestion du site internet, vie associative (adhésion à la FIPF), frais de fonctionnement et soutien aux activités de la section internationale.

À la date du 26 août 2019, le bilan des recettes et des dépenses donne un solde de 23.337,35 €.

Il y a trois ans, à la même époque, le solde était de 13.713,76 € (12.926,58 € il y a six ans). La situation financière de l'association est donc en nette amélioration. Cette progression s'explique par une meilleure gestion des dépenses (puisque les rentrées sont demeurées stables), en particulier dans le domaine des publications (par exemple, le coût moyen d'un numéro de *La Lettre* est passé de 1.500 € environ à 600 €, ce qui représente, pour la période, une économie de 5.600 €). Il faut également noter la stabilisation des dépenses relatives au site depuis la création du site actuel en 2014.

On peut, en conclusion, se réjouir de cette situation. Notre association dispose sur le plan financier d'une santé propice à la poursuite et au développement de ses activités.

5. Résultats de l'élection du Conseil d'administration

Les adhérent.e.s de l'AiRDF ayant voté pour la liste issue des votes au sein des sections, Christophe Ronveaux peut proclamer le résultat du vote. Le nouveau Conseil d'administration est donc le suivant.

Belgique	France	Québec-Canada	Suisse
<i>Titulaires :</i> Jean-Louis Dufays Marie-Christine Pollet David Vrydaghs Caroline Scheepers	<i>Titulaires :</i> Nathalie Denizot Claudine Garcia-Debanc Patrice Gourdet Bernadette Kervyn Jean-Pierre Sautot	<i>Titulaires :</i> Isabelle Gauvin Marion Sauvaire Kathleen Sénéchal Ophélie Tremblay	<i>Titulaires :</i> Ecaterina Bulea Bronckart Vincent Capt Jean-François de Pietro Véronique Marmy Christophe Ronveaux <i>Suppléantes :</i> Christine Riat Marlène Lebrun
<i>Suppléante :</i> Séverine De Croix	<i>Suppléante :</i> Ana Dias-Chiaruttini		

Première réunion du nouveau CA :
le 29 août de 14 h à 16 h 30.

CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AIRDF

PV de la réunion du 17 décembre 2019 à Genève

Présent.e.s en présentiel ou en visioconférence : Ecaterina Bulea Bronckart, Vincent Capt, Jean-François De Pietro, Jean-Louis Dufays, Claudine Garcia-Debanc, Isabelle Gauvin, Bernadette Kervyn, Véronique Marmy, Christine Riat, Christophe Ronveaux, Marion Sauvaire, Caroline Scheepers, Kathleen Sénéchal, Ophélie Tremblay.

Excusé.e-s⁴ : Séverine De Croix, Nathalie Denizot, Ana Dias-Chiaruttini, Patrice Gourdet, Marie-Christine Pollet, Jean-Pierre Sautot, David Vrydaghs.

1. Les statuts

Plusieurs propositions ont été faites pour clarifier les statuts et le règlement intérieur sur la question du nombre de membres titulaires, des suppléances et des liens entre les sections nationales et la section internationale, et intégrer de nouvelles sections en plus des pays fondateurs. **Il a été décidé de soumettre au prochain CA une proposition de texte qui reprendrait ces propositions.**

2. L'ouverture de nouvelles sections

Dans l'optique de soutenir les chercheur.e.s en didactique d'Afrique du Nord et d'encourager la création de section marocaine ou tunisienne, le CA délègue à

⁴ Une période de grèves en France a perturbé le CA de décembre 2019.

Jean-Pierre Sautot et Christophe Ronveaux le mandat de dresser l'état des lieux de la future section tunisienne (qui semble la plus avancée). Ils soumettront au CA une proposition d'invitation si quelque chose se concrétise chez les collègues tunisiens.

3. Site web de l'AIRDF et visibilité de l'association

Le descriptif wikipédia de l'AIRDF sera proposé au prochain CA par Jean-François de Pietro, Ecaterina Bulea Bronckart, Jean-Louis Dufays et Claudine Garcia-Debanc.

La présentation d'une nouvelle structure du site est reportée au prochain CA (Kathleen Sénéchal, Jean-Pierre Sautot et Christophe Ronveaux).

4. La Lettre

Séverine De Croix, Patrice Gourdet et Ophélie Tremblay ont fourni un argumentaire sur la possibilité de passer à court terme vers une matérialité numérique et sur la consultation des membres sur la question.

Le n°66 est paru. Merci aux deux coordinatrices, Véronique Marmy Cusin et Nathalie Denizot, pour la belle tenue du dossier thématique.

Programmation des numéros à venir et point sur les comptes rendus de thèses, d'HDR et d'ouvrages.

- N° 67 (mars 2020). Échos du colloque de Lyon (la section française).
- N° 68 (octobre 2020). « L'album, le roman graphique, la Bande-dessinée, le documentaire numérique, etc. Apprendre à lire sur des supports composites aujourd'hui » (titre provisoire), dossier coordonné par Christophe Ronveaux, Ophélie Tremblay et Patrice Gourdet.
- N° 69 (mars 2021). « La question de l'écrit dans l'enseignement supérieur » (titre provisoire), dossier coordonné par Marie-Christine Pollet et Priscilla Boyer.

5. La collection

- Le volume 12 (adhésions 2019), coordonné par Ana Dias-Chiaruttini & Marlène Lebrun, *À la croisée des disciplines scolaires : contours, dialogues, et nouvelles configurations*, est enfin sorti.
- Le volume 13 (adhésions 2020) : *L'étude de la langue dans la discipline Français*, coordonné

par Claudine Garcia-Debanc et Ecaterina Bulea Bronckart. Les textes arrivent.

- Le volume 14 (adhésions 2021) : *Où en est la didactique du français par rapport à sa dimension praxéologique ?* (titre provisoire), coordonné par Bernadette Kervyn, Caroline Scheepers et Véronique Marmy Cusin.

6. Le 15^e colloque de 2022 à l'Université de Louvain en Belgique

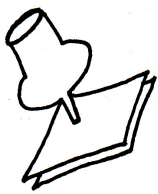
Le 15^e colloque de l'AIRDF se tiendra à l'été 2022 à l'Université de Louvain, en Belgique.

Jean-Louis Dufays proposera un petit texte de cadrage pour la section belge lors du prochain CA.

La réunion est levée à 18 h.

Le prochain CA aura lieu en visioconférence le 25 juin 2020 à 14 h.

Pour le CA, Christophe Ronveaux, Président de l'AIRDF.



ÉPINGLÉ POUR VOUS

LA PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LITTÉRATURES ARABES ET FRANÇAISE AU MAROC. JALONS POUR UNE DIDACTIQUE COMPARÉE

Compte rendu de la thèse de Rachid Souidi

Thèse de doctorat soutenue le 12 décembre 2019 à l'UCLouvain, sous la codirection de Jean-Louis Dufays et de Soumya El Harmassi. Membres du jury : Séverine De Croix, Sébastien Moureaux (président), Pierre Piret et Christophe Ronveaux.

Cette thèse interroge les formes actuelles de l'enseignement de la littérature en classes de français et d'arabe dans le cycle secondaire marocain en étudiant les pratiques enseignantes au quotidien. Sont ainsi balisés les contextes institutionnels et académiques et analysées les finalités didactiques liées à la délimitation des objets d'enseignement et aux modes de transmission. La perspective interdidactique adoptée répond au caractère double de l'objet d'étude, l'enseignement de la lecture littéraire en classe d'arabe et en classe de français.

Trois questions sont explorées : (a) Dans les classes de français et d'arabe, quels gestes didactiques communs sont mis en œuvre ? (b) Selon quelles doxas disciplinaires croisées ces gestes se construisent-ils ? (c) Dans quelle mesure est-il possible de former les enseignants à une approche interdisciplinaire de l'enseignement de la littérature ? Pour y répondre, le chercheur analyse des pratiques enseignantes dans les deux disciplines en s'appuyant sur un cadre conceptuel pluriel relevant de la critique, de la didactique et des sciences du langage. Après avoir en évidence la prédominance d'une logique de transmission du savoir verticale, il propose comme alternative deux dispositifs expérimentaux, qu'il a testés l'un dans une classe du secondaire, l'autre dans un centre de formation pour enseignants.

Il faut souligner l'ambition de ce travail par rapport à la situation actuelle de l'enseignement de la littérature au Maroc : Rachid Souidi a une haute idée de l'importance que doit revêtir la littérature dans la formation des élèves, parce qu'il croit à sa valeur

cognitive et émancipatrice et qu'il ne se résout pas à voir le système scolaire de son pays s'enfermer dans des doxas fonctionnalistes ou moralistes. Sa thèse se veut clairement à cet égard à contrecourant par rapport aux limites qu'il perçoit dans les modèles dominants fondés sur la didactique du français langue étrangère.

Cette thèse se signale en outre par de nombreuses autres qualités :

- une documentation solide, tant en ce qui concerne l'histoire de la littérature et de la critique arabes qu'en ce qui concerne les instructions officielles marocaines relatives à l'enseignement de l'arabe et du français ;
- un appareillage scientifique fondé sur des références variées, qui combinent utilement des travaux de didactique, des études littéraires, de linguistique et des sciences de l'éducation ;
- un sens aigu de la conceptualisation et de la précision, qui se manifeste notamment dans l'analyse des pratiques enseignantes : celles-ci sont véritablement passées « à la loupe », sur la base d'une diversité de critères qui sont convoqués de manière spécifique par le chercheur ;
- une méthodologie explicite et réflexive, qui va de pair avec un recueil de données appréciable, dont les 56 pages d'annexes reflètent bien la diversité ;
- une structuration pertinente des étapes de la recherche, appuyée par les bilans intermédiaires qui viennent baliser la plupart des fins de chapitres ou de sections ;
- une mise à l'épreuve de propositions didactiques pertinentes au regard des difficultés constatées dans les classes, et qui débouchent sur des résultats prometteurs.

La soutenance a permis d'interroger le chercheur sur le regard normatif qu'il porte sur les pratiques enseignantes qu'il a observées. Même s'il y a pertinence, dans le contexte qui est le sien, à analyser de manière critique les problèmes posés par les choix des enseignants, ne gagnerait-il pas à tenir compte davantage des contraintes liées à leur situation professionnelle et à expliciter davantage les critères qui lui ont permis de poser ses jugements ? Paradoxalement, il adopte parfois envers les séances observées la même posture que celle qu'il reproche aux enseignants en réduisant leurs pratiques à un travail standardisé. La théorie dialectique de la stéréotypie et de la lecture sur

laquelle il s'appuie ne justifierait-elle pas un regard davantage compréhensif ?

Il reste que cette thèse apporte une contribution essentielle à l'analyse et à l'évolution des pratiques d'enseignement de la lecture dans le contexte marocain. En invitant à fonder une interdidactique de l'enseignement des littératures arabe et française, elle se présente comme un jalon clé pour le développement de la didactique du français langue première au Maroc.

Jean-Louis Dufays
UCLouvain - CRIPEDIS

PROBLÉMATISATION ET LECTURE LITTÉRAIRE AU LYCÉE : CONSTRUCTION DE SAVOIRS

Compte rendu de la thèse de Bertrand Johanet

Thèse de doctorat de soutenue le 27 septembre 2019 à l'Université de Nantes sous la codirection de Alain-Patrick Olivier et d'Annette Schmehl-Postaï. Membres du jury : Jean-Louis Dufays, Michel Fabre, Brigitte Louichon, Yves Reuter.

Cette thèse s'est donné pour but ambitieux de revisiter l'enseignement de la lecture de la littérature au lycée sous l'angle d'une notion transversale souvent convoquée dans les recherches en sciences de l'éducation mais peu traitée jusqu'à présent en didactique du français, celle de problématisation.

Pour éclairer cette notion et explorer sa fécondité didactique, Bertrand Johanet a mobilisé tour à tour les ressources des études littéraires et de la philosophie, et il a développé sa réflexion en quatre étapes, en alternant théorisation et analyse de cas. La première partie fait le point sur la place de l'apprentissage par problème dans le champ de la didactique du français au lycée, puis présente le cadre théorique de la problématisation en dégagant ses apports théoriques et ses potentialités pour la lecture littéraire. La deuxième partie étudie la manière dont cette approche est mise en œuvre concrètement par un enseignant et ses élèves à propos de *Candide* de Voltaire dans une classe de première. La troisième partie s'attache à approfondir la transposabilité du paradigme du problème dans une didactique de la lecture littéraire. Et la quatrième partie présente une deuxième expérience d'enseignement centrée sur la problématisation, menée cette fois par trois groupes

en classe de seconde à propos du *Père Goriot*, ainsi que d'autres dispositifs visant à aider les élèves à problématiser leurs lectures.

La thèse principale, selon laquelle la notion de problématisation permet de repenser et d'organiser en profondeur l'enseignement de la lecture littéraire, notamment en stimulant le va-et-vient entre les postures participative et distanciée, est développée de manière convaincante. En combinant avec brio une diversité de points de vue, Bertrand Johanet donne à son objet une épaisseur croissante et réhabilite une perspective que les recherches en didactique du français avaient quelque peu négligée.

Les atouts qui fondent la démonstration sont évidents et nombreux : une base documentaire et scientifique solide, qui permet de naviguer avec aisance entre des sphères disciplinaires variées en faisant dialoguer un grand nombre d'auteurs et de textes ; un sens aigu de l'analyse des discours et des interactions des enseignants et des élèves ; une attention aux détails qui se manifeste notamment par les abondantes notes infrapaginales ; un balisage régulier des étapes de la réflexion par des synthèses et des tableaux éclairants ; une écriture claire, fluide et très maîtrisée. Qui plus est, la profondeur des conceptualisations à propos des notions de problème, de problématique et de problématisation stimulent constamment la réflexion et l'intérêt et les dizaines de pages de la troisième partie consacrées aux apports de différents philosophes et didacticiens sont de haute volée. On pointera par exemple le résumé limpide des points de vue d'Aristote et de Ricœur sur les modes de refiguration du problème dans l'œuvre littéraire, ou encore la présentation très claire des « modèles » proposés par Michel Fabre et par Christian Orange pour penser la problématisation.

On pourrait certes reprocher à la thèse une certaine forme d'œcuménisme théorique, qui l'amène à rechercher les points d'accord davantage que les différences entre les modèles qu'il met en dialogue. Un autre bémol concerne la place que la thèse accorde à la problématisation dans les instructions officielles et les pratiques didactiques hors de France, dont l'auteur ne dit rien. Par ailleurs, on peut s'interroger sur la manière dont la thèse traite la notion de lecture subjective : si celle-ci est définie comme une tension entre identification et distanciation, qu'est-ce qui la distingue de la lecture littéraire ? À d'autres moments, l'auteur use du lexème « sujet lecteur » de manière assez extensive, sans toujours y associer des éléments définitoires précis. On peut aussi se demander dans quelle mesure, pour Bertrand Johanet, la problématisation se dis-

tingue de la conduite interprétative et donc de ce qu'on appelait naguère la lecture méthodique. Enfin, si on admire la finesse et l'abondance des paroles interprétatives des élèves qui sont analysées par le chercheur, on peut s'interroger sur la représentativité de ces leçons par rapport aux pratiques enseignantes « ordinaires ». Comment les enseignants partenaires ont-ils été choisis ? Et est-il sûr que le dispositif « problématisation » soit le principal « responsable » de ce succès manifeste ?

Nonobstant ces points de discussion qui sont un signe de sa richesse, cette thèse constitue sans conteste une contribution originale et utile à la recherche en didactique de la littérature.

Jean-Louis Dufays
UCLouvain-CRIPEDIS

LIRE DES ŒUVRES CLASSIQUES AU LYCÉE : LA LECTURE LITTÉRAIRE À L'ÈRE DE LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE EN CONTEXTE NUMÉRIQUE

Compte rendu de la thèse
d'Hélène Cuin

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation soutenue le 06 novembre 2019 à l'Université de Montpellier sous la direction de Brigitte Louichon devant un jury composé de Sylviane Ahr, Gersende Plissonneau, Nathalie Lacelle, Jean-Louis Dufays et François Le Goff.

Cette thèse vise à appréhender les possibles mutations de l'activité de lecture à l'ère de la multimodalité médiatique numérique. Plus précisément, dans un contexte spécifique de formation des lecteurs en classe de français au lycée, l'auteure se propose de décrire et de mesurer l'efficacité d'un dispositif de lecture-écriture multimodal pour accompagner la lecture d'œuvres patrimoniales et d'examiner les métamorphoses de l'activité lectorale, de regarder ce que cela fait au lecteur, au sujet lecteur en contexte scolaire. La recherche revêt une dimension expérimentale dans laquelle l'introduction d'un dispositif permet d'observer les phénomènes dans une perspective compréhensive.

Pour ce faire, la thèse adopte une perspective didactique qui s'inscrit dans la lignée des travaux relevant du sujet lecteur et particulièrement de ceux rele-

vant des écritures de la réception, en les articulant d'une part aux travaux des sociologues s'intéressant à la culture juvénile et d'autre part au champ de la multimodalité médiatique. La littératie médiatique multimodale est ainsi présentée comme un domaine de savoirs sur les pratiques de communications et de créations culturelles contemporaines, un champ théorique sur les processus de lecture et d'écriture de textes multimodaux numériques, un référentiel dont les expérimentations témoignent des défis à former les élèves aux compétences littéraciques en contexte numérique et le lieu de l'innovation didactique fondée sur de nouveaux objets (et sujets) : les supports numériques, les œuvres numériques, les modalités de lecture et d'écriture numérique

D'un point de vue méthodologique, la thèse prend appui sur un dispositif expérimental réalisé dans quatre classes de première et de seconde : l'une, autour de *Tartuffe* de Molière et de *Ferragus* de Balzac, visant à introduire un dispositif multimodal dans une séquence ordinaire pour susciter l'émergence d'« écrits de la réception », l'autre, autour de *Madame Bovary* de Flaubert, cherchant à promouvoir des « écrits de la variation » dans un dispositif de lecture-écriture en réseau. L'analyse des données est à bien des égards exemplaire d'une recherche méthodique et argumentée qui ne prétend pas contraindre une réalité pédagogique à un modèle théorique. Tout au long des nombreux études de cas, judicieusement sélectionnées, le lecteur est conduit à évaluer la pertinence des catégories précédemment exposées (la normativité des pratiques culturelles juvéniles, les compétences impliquées dans la production et la médiatisation du TL2M@, les compétences de lecture littéraire, l'implication du sujet lecteur). Dans cette recherche des corrélations entre appropriation de l'outil multimodal et appropriation de l'œuvre patrimoniale, l'auteure avance avec prudence dans l'interprétation, rappelle les contraintes de mise en œuvre, les biais inévitables dans un contexte scolaire, et nuance les analyses en posant que l'artefact multimodal peut constituer à plusieurs moments un écran plus qu'une aide dans la connaissance et l'appropriation du texte patrimonial. En cela, la confrontation des dispositifs est éclairante en ce qu'elle souligne l'intérêt d'intégrer l'artefact multimodal dans un processus d'élaboration progressif, condition d'une meilleure appropriation par les sujets-lecteurs. À travers plusieurs études de cas, l'auteure montre que les investissements du sujet lecteur dans ce type d'activité qui convoque un ensemble complexe de gestes de sociabilité de la lecture ne sont pas sans rapport avec ce qu'elle appelle l'expression des normativités culturelles juvéniles, en référence aux travaux de

Sylvie Octobre. Les analyses du diaporama, à partir des indicateurs recensés dans la première partie, mettent au jour les stratégies d'engagement mais aussi d'évitement dans l'élaboration de l'artefact, comme elles révèlent aussi les difficultés à opérer des va-et-vient entre participation et distanciation, au cœur de l'activité de lecture littéraire. De façon inédite, l'examen des écrits plus conventionnels que sont les écritures d'invention et la dissertation, produits dans les dispositifs de la variation, apporte des éclairages intéressants sur les parcours singuliers des lecteurs. Ce que révèlent ces artefacts, c'est que la mise à disposition d'un support multimodal n'enclenche pas véritablement une lecture littéraire. Elle est plus souvent l'expression d'une synthèse de la connaissance que l'élève a d'une œuvre littéraire, l'expression d'une habileté dans la pratique de l'objet multimodal sans que cela constitue une plus-value dans la lecture. Les biographies, les résumés, une diapositive de l'interprétation, les castings, dans leur état de réalisation montrent souvent un investissement mitigé. D'où l'intérêt d'une réflexion sur les possibilités de leur modélisation. L'objet multimédia ne s'impose pas dans ses qualités intrinsèques, il nécessite comme tout objet scolaire l'élaboration d'une méthodologie, d'un apprentissage pour que les lecteurs en tirent profit. À l'issue de la démonstration, il n'est pas assuré que la culture populaire et les pratiques de communications actuelles permettent de réduire l'écart esthétique les élèves et les œuvres classiques.

Dans cet exercice délicat de tissage interprétatif des différentes productions d'un sujet lecteur scripteur, l'auteure procède souvent de façon convaincante, attentive à ne pas verser dans les excès d'une surinterprétation qui tordrait le réel dans le sens de ses hypothèses initiales.

La thèse est l'aboutissement d'une recherche originale, mettant à l'épreuve d'une riche pratique professionnelle des théories de la réception des œuvres littéraires couplées à l'évaluation d'un dispositif multimodal dans la formation du sujet-lecteur. À ce titre, elle participe fort utilement de la connaissance d'un domaine encore jeune, les pratiques multimodales en formation des sujets lecteurs.

François Le Goff
Université Toulouse II Jean Jaurès

LES APPLICATIONS LITTÉRAIRES POUR LA JEUNESSE : ŒUVRES ET LECTEUR

Compte rendu de la thèse d'Eleonora Acerra

Thèse soutenue à Montpellier le 12 décembre 2019 sous la direction de B. Louichon. Le jury *était* composé de Serge Bouchardon, Jean-Charles Chabanne (Rapporteur), Nathalie Lacelle, Agnès Perrin-Doucey et Alexandra Saemmer (Rapporteuse).

La thèse d'Eleonora Acerra apporte une contribution scientifique nouvelle, voire inédite, aux études littéraires, car elle se constitue à l'interface de trois grandes ambitions :

- penser la littérature numérique pour la jeunesse dans une dimension générique en cours d'élaboration sans omettre les horizons littéraire et théorique déjà décrits pour la littérature dite « analogique »,
- élaborer une poétique des applications littéraires pour la jeunesse en prenant aussi en compte les dimensions éditoriales et économiques d'une littérature « en train de se faire » et donc en évolution permanente,
- contribuer à décrire et comprendre des pratiques de lecteurs en situation, dans des contextes différents, permettant d'insérer pleinement le projet dans le champ scientifique de la didactique de la littérature, et plus précisément de la lecture littéraire d'applications pour la jeunesse.

Rédigée et structurée avec un grand soin, elle se compose de trois sections (493 pages) augmentées d'un volume d'annexes conséquent (400 pages) regroupant une recension des ouvrages (300 titres) ayant servi à définir le corpus et ceux du corpus lui-même, les outils méthodologiques mis en œuvre et les transcriptions des données recueillies.

La première section s'attache à penser l'écriture de ces œuvres pour en saisir les enjeux. E. Acerra montre d'une part que ces applications s'élaborent bien comme des « techno-textes », puisque leur écriture est liée à une programmation informatique, et qu'elles sont aptes à intégrer des dimensions multimodales et hypermédiatiques. L'œuvre numérique se configure donc comme un « tissu plurisémiotique et médiatique ». Cependant, loin de rompre avec les codes du livre analogique, les applications apparaissent aussi souvent comme des reconfigurations

numériques des ouvrages papiers dont elles sont issues, parfois dans une forme éditoriale qui s'efforce de reproduire l'apparence de l'œuvre-source. Comparant les possibles créatifs mis en œuvre dans la littérature numérique pour adultes, décrits notamment par Serge Bouchardon, elle déplore cette tentation, à laquelle cèdent parfois les auteurs·trices ou éditeurs·trices, à se rapprocher de structures et des formes d'écriture plus traditionnelles du livre analogique.

La seconde section, s'efforce de circonscrire un corpus d'études « moment clé de la recherche » et « écueil méthodologique majeur » (p.70) à partir d'un relevé de plus de 300 applications. S'appuyant sur le dépouillement de l'offre éditoriale contemporaine, qui regroupe l'essentiel des éditeurs majeurs de l'édition analogique, la chercheuse s'efforce de circonscrire une poétique des applications à partir d'une analyse sémiotique et littéraire aussi rigoureuse que documentée. Elle corrèle les dimensions consensuelle, bienveillante et peu déroutante pour le destinataire, portées par de nombreux ouvrages aux fortes contraintes financières qui pèsent sur une édition du fait de la structuration économique des circuits de diffusion numérique. Enfin, analysant les « matières textuelles », elle répertorie les figures de style spécifiques inhérentes au « caractère informatique », à « l'ergonomie tactile » et « l'a-matérialité palpable » qui déterminent l'œuvre comme « un engrenage de dimension littéraire et technologique » (p. 175).

La dimension exploratoire développée dans la troisième section ancre la thèse dans le champ didactique de la lecture littéraire. S'appuyant sur un état de l'art très détaillé de pratiques pédagogiques analysées, elle constate que les expérimentations déjà analysées concèdent plus de place au numérique qu'au littéraire. Elle recueille alors des données à Montréal en bibliothèque et Montpellier dans deux classes de cycle 3 à partir de la lecture de la version numérique de *Moi j'attends* et de *Avec quelques briques*. Leur analyse vise à cerner le *lecteur en situation* aux prises avec le techno-texte pour définir une sémantisation des gestes de manipulation et leur impact sur la réception et donc l'accès à la polysémie et à l'interprétation. Elle ouvre ainsi le questionnement sur les conditions de leur formation et se demande quel guidage pourrait leur permettre de « devenir des lecteur·rice·s critiques, conscient·e·s de la diversité des textes et du substrat culturel, social et matériel qui les rend recevables et signifiants ». De fait, la thèse d'E. Acerra élargit au numérique le champ des recherches consacrées

à l'enseignement-apprentissage de la lecture dans son articulation entre code, sens, interprétation et appropriation.

Agnès Perrin-Doucey
Université de Montpellier

LA BANDE DESSINÉE EN CLASSE DE FRANÇAIS : UN OBJET DISCIPLINAIRE NON IDENTIFIÉ

Compte rendu de la thèse
d'Hélène Raux

Thèse soutenue le 15 novembre 2019 à l'université de Montpellier, devant un jury composé de Brigitte Louichon (directrice de thèse), Nicolas Rouvière (co-directeur), Bertrand Daunay (rapporteur), Nathalie Denizot (rapporteuse), Jean-Charles Chabanne et Jean-François Boutin.

La thèse d'Hélène Raux sur « la bande dessinée en classe de français » est une contribution vraiment originale en didactique du français et en didactique de la littérature, dans la mesure où la bande dessinée est, en tant qu'objet disciplinaire, encore peu étudiée par les didacticiens. C'est par ailleurs une thèse très bien écrite, dans une langue claire, rigoureuse, jamais jargonante mais toujours précise et bien informée, et avec un art de la formule qui n'offre pas seulement de jolies formules, mais des formules qui font mouche en ce qu'elles permettent de manière économique et très efficace de synthétiser quelque chose ou de contribuer à problématiser les analyses. Quant aux résultats de ce passionnant travail, ils permettent de mieux comprendre la scolarisation encore récente de la bande dessinée, de manière diachronique à travers les analyses des programmes et des différents corpus de revues, mais aussi de manière plus synchronique à travers des analyses des discours et des pratiques des enseignants. Ces analyses, toujours menées avec une grande maîtrise, s'attachent également à montrer les phénomènes de sédimentation et le rôle de la culture disciplinaire dans la manière de traiter de nouveaux objets d'enseignement, et contribuent ainsi à décrire la culture scolaire et à mieux comprendre sa construction.

Après une introduction générale qui permet non seulement de poser clairement les enjeux de la recherche et le cadre de celle-ci, mais aussi de présenter deux courtes synthèses très éclairantes

sur deux questions importantes concernant l'objet « bande dessinée » (son statut social et sa nature médiatique spécifique), la première partie consiste en une étude « historico-didactique » bien documentée de la scolarisation de la bande dessinée dans la discipline *français* depuis les années 1970. Elle le fait tout d'abord à travers une étude très rigoureuse des programmes officiels dans les différents segments scolaires, et met en évidence les différentes facettes de l'objet, à la fois objet à la croisée des disciplines, objet de lecture légitime, mais aussi investi d'un rôle de remédiation, dont Hélène Raux montrera d'ailleurs dans la suite de la thèse toute l'ambiguïté. L'étude historico-didactique se poursuit par une analyse d'un corpus de revues de didactique (*Repères, Le français aujourd'hui* et *Pratiques*), puis par l'analyse d'un corpus constitué par l'ensemble des numéros d'une revue professionnelle à destination des enseignants de collègue, *La Nouvelle revue pédagogique*, entre 1969 et 2018. L'analyse de cet imposant corpus est riche d'enseignements précieux sur la disciplinarisation de l'objet ainsi que sur la sédimentation des pratiques et des représentations. Cette première partie montre notamment de manière très convaincante comment la trajectoire sociale de l'objet « marquée par une reconnaissance progressive comme forme artistique » (p. 75) ne suffit pas à expliquer la trajectoire scolaire de l'objet, marquée quant à elle par des logiques de scolarisation propres à la discipline.

La seconde partie s'attache à des « pratiques effectives » de la bande dessinée. Ce terme même de « pratiques effectives » est tout d'abord discuté de manière tout à fait convaincante et informée dans un chapitre qui présente également un cadre méthodologique pour l'analyse de ces pratiques. Le chapitre suivant présente une analyse qualitative d'entretiens réalisés avec des enseignant.e.s ainsi que des analyses de blogs. Le corpus, qui reste en grande partie exploratoire vu la taille réduite de l'échantillon, donne cependant lieu à des analyses très intéressantes concernant notamment la visibilité/invisibilité du médium, ainsi que son extériorité par rapport au travail disciplinaire. Les deux derniers chapitres proposent diverses études de cas, et tout d'abord des productions de BD à différents niveaux (production d'une planche de BD en CE2, production de récits en BD en 6^e, adaptation en BD de récits tirés des *Mille et une nuits* en 6^e). Hélène Raux discute ici de manière passionnante non seulement les activités proposées et leurs finalités, mais aussi les réussites et les « malentendus » des élèves, en replaçant ces activités particulières dans le cadre mieux balisé des activités de projets. Quant à l'étude de séances de lecture

de BD dans trois classes du cycle 3 (les données de ce chapitre ont été recueillies dans le cadre du projet collectif TALC), elle met en évidence de manière convaincante une forme d'« extériorité d'une partie des objectifs des séances par rapport à l'œuvre lue » (p. 302), et propose d'y voir un « effet centrifuge » de la BD. Cette seconde partie s'avère parfois frustrante sur un plan méthodologique, non par absence de méthodologie, mais parce que la méthodologie de recueil et d'analyses des données reste assez opaque à la lecture (comment les entretiens ont-ils été analysés ? quels outils/concepts pour analyser les séances de classe ?, etc.). Les annexes ne proposent que des exemples très ponctuels, et non les corpus eux-mêmes, et si l'on ne peut pas reproduire toutes les productions, certaines annexes auraient été utiles, comme la transcription des entretiens, ainsi que des indications et des analyses chiffrées plus précises sur les données recueillies. Mais ces réserves n'enlèvent rien à l'analyse qualitative des dispositifs, riche et bien informée. Cette partie présente notamment des analyses vraiment très intéressantes sur l'ambiguïté des représentations de l'objet, envisagé de manière assez traditionnelle comme un facteur de motivation voire de remédiation pour des élèves en difficulté, mais qui se révèle en réalité investi davantage par les élèves les plus impliqués...

Enfin, la conclusion générale revient de manière synthétique et théorique sur les « processus de disciplinarisation », synthétisés en trois axes polarisés : dynamique de l'introduction de la bande dessinée au nom de l'extension du domaine de la littérature, ou au nom de l'ouverture de la discipline ; construction du corpus, entre phénomènes de valorisation et représentations moins valorisantes ; formes de didactisation entre invisibilité et hypervisibilité.

Le projet d'Hélène Raux, de proposer une approche « à visée descriptive et compréhensive » (p. 26) de la scolarisation de la bande dessinée depuis les années 1970 est donc parfaitement abouti et réussi, et il faut espérer que cette thèse fasse bientôt l'objet d'une publication.

Nathalie Denizot
Sorbonne Université – Inspé de Paris.
CELFF (UMR 8599)

MANIÈRES DE LIRE, FAÇONS D'ENSEIGNER : DISPOSITIONS À LIRE ET À FAIRE LIRE DES TEXTES LITTÉRAIRES CHEZ LES PROFESSEURS DES ÉCOLES DÉBUTANTS

Compte rendu de la thèse de
Marthe Fradet-Hannoyer

Thèse de doctorat soutenue le 25 novembre 2019 à l'université de Cergy, dirigée par Sylviane Ahr (Université de Toulouse) et Marie-France Bishop (UCP), devant un jury composé d'Anne Jorro (CNAM, Paris, présidente), de Stéphane Bonnery (Paris 8), de Max Butlen (UCP), de Jean-Charles Chabanne (ENS, Lyon 2).

Pour mieux comprendre le développement professionnel des jeunes professeurs des écoles dans le domaine de l'enseignement de la lecture de la littérature, l'auteure interroge les relations entre les manières de lire de 300 étudiants et professeurs des écoles récemment formés et leurs façons d'enseigner ; elle étudie au fil de leur formation les évolutions dans leurs dispositions à lire, et à faire lire les élèves. Sa thèse comporte 428 pages. Une bibliographie de 350 références, un index, et 512 pages d'annexes révèlent un travail considérable.

La thèse, est clairement située dans le champ de la didactique du français et dans celui de la formation des enseignants. Pour traiter les problématiques qui découlent de la légitimation en 2002 de la littérature de jeunesse à l'école, l'auteure passe au scanner les pratiques individuelles de lecture des enseignants débutants ; elle les met en relation avec leurs pratiques de classe, leur formation, leurs conceptions personnelles de la littérature de jeunesse et de son enseignement. L'ensemble constitue un miroir tendu à chacun des acteurs impliqués dans la formation des jeunes lecteurs.

Les cadres théoriques interdisciplinaires adoptés conjuguent dans une approche systémique les démarches et les recherches portant sur l'activité enseignante, l'ergonomie du travail, la sociologie de la lecture et de la culture, les didactiques (de la littérature, de la lecture, de la compréhension, les didactiques historiques et professionnelles). Le choix assumé est audacieux, risqué, mais l'auteure articule rigoureusement ces diverses orientations épistémologiques et didactiques pour conduire une très riche enquête quantitative, qualitative et longitudinale. Le

résultat est probant. Le cadre multiréférentiel et la méthodologie se révèlent en fait très productifs.

L'enquête quantitative repose sur l'étude de matériaux de premier plan : des questionnaires, des échanges numériques sur la plateforme d'enseignement à distance d'une option littérature de jeunesse, des statistiques d'emprunts en médiathèque, l'étude de 60 mémoires de master MEEF. Au fil de la formation, l'analyse des données recueillies met en évidence un processus d'homogénéisation dans les conceptions des enjeux assignés à la lecture et dans celles des corpus des textes littéraires. L'examen des évolutions des enjeux souligne l'omniprésence croissante des enjeux de transmission et la baisse régulière de la part des enjeux expérientiels. De l'étude des corpus se dégage une bibliothèque partagée que la formation s'emploie à reconstruire.

L'enquête qualitative combine analyses extrinsèques et intrinsèques, un suivi individuel et un suivi collectif. Le suivi individuel longitudinal des professeurs des écoles, ancré dans le filmage et la transcription de séances de classe (18), donne lieu à des analyses minutieuses. La présentation, tout à fait convaincante, de monographies d'étudiants prolonge cet ensemble et confirme un rapport souvent complexé avec la lecture de la littérature et son enseignement. Des tensions sont mises au jour dans le passage de la lecture personnelle à la lecture professionnelle, dans l'appropriation de la formation initiale, dans son articulation avec la formation continue, dans les écarts entre discours des débutants et pratiques effectives. L'étude montre comment la tâche s'élabore, comment elle est révisée à partir de la prescription, pour aller d'une première redéfinition vers la tâche effective et aboutir au discours sur la tâche effective dans un mouvement spiralaire. Les conceptions profondes, les modèles plus ou moins conscients qui régissent l'activité des jeunes professeurs sont révélés. Ces acteurs s'emparent à leur manière des prescriptions, les font jouer en développant leur pouvoir d'agir.

Le suivi collectif se concrétise par l'analyse des contenus et démarches de deux dispositifs : un module de formation initiale en MEEF 1 et une action de formation continue en circonscription. Leur analyse révèle dans quelle mesure la dynamique d'élaboration de l'activité peut être efficacement accompagnée par le biais de dispositifs faisant place à des allers-retours théorie-pratique. Le cadre d'une formation « intégrative et projective » paraît susceptible d'enrichir sensiblement les situations didactiques. Les effets comme les limites des formations observées sont bien cernés.

Au total, l'enquête éclaire opportunément l'activité des débutants dans un domaine encore peu étudié. La recherche démontre et décrit avec précision l'interdépendance entre les dispositions à lire des enseignants débutants, leurs dispositions à faire lire et les dispositions de leurs élèves à lire la littérature. Elle éclaire le développement professionnel en pointant des régularités, des déplacements typiques, des frontières de légitimité, des résistances, des tensions récurrentes, des ruptures aussi, et enfin des singularités en termes de rapport à la lecture, au métier et aux élèves, en relation avec le passé scolaire et l'entrée en activité.

La richesse de cette belle thèse résulte d'un grand souci de rigueur scientifique, d'une aptitude à prolonger des travaux antérieurs, de l'articulation féconde de questionnements et de savoirs venus de champs différents. Cette recherche est enfin remarquable par la quantité de pistes qu'elle ouvre. C'est une contribution importante pour des recherches futures, une base de ressources pour la formation des étudiants et aussi de leurs formateurs.

Max Butlen
CY, Cergy Paris Université

« FAIRE-PASSERELLE » : ANALYSE SYSTÉMIQUE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LES DISPOSITIFS D'ACCUEIL ET DE SCOLARISATION DES ÉLÈVES PRIMOARRIVANTS DE BELGIQUE FRANCOPHONE

Compte rendu de la thèse
d'Élodie Oger¹

Menée entre 2015 et 2018, la recherche vise à *identifier, décrire et analyser* les pratiques pédagogiques des enseignants qui œuvrent dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants (DASPA) de l'enseignement secondaire belge francophone. Parmi les diverses *pratiques enseignantes effectives*, ce sont en particulier celles susceptibles de favoriser l'intégration des élèves primoarrivants dans l'enseignement ordinaire qui ont été interrogées. Le choix de partir de ce « déjà-là » praticien répond à la nécessité d'évaluer scientifique-

ment des pratiques existantes qui sont restées par trop méconnues des chercheurs, dans un contexte institutionnel marqué par une succession rapide des réformes, et sans que ces dernières s'accompagnent d'outils pédagogiques réellement appropriables par les enseignants de DASPA.

Articulant *approches quanti- et qualitative*, le dispositif de recherche s'est déployé sur deux années scolaire et demi (de septembre 2015 à décembre 2018). Lors de la première phase, un échantillon d'une quinzaine d'écoles organisant un DASPA a été prélevé. Un test évaluant les compétences en lecture et en écriture a été soumis à trois reprises aux 600 élèves participant à l'étude afin de mesurer leur évolution sur une année scolaire (2015-2016). C'est à l'appui des résultats émanant des tests que deux écoles ont été sélectionnées, lors d'une seconde phase, pour participer à l'analyse qualitative. Les données qualitatives concernant ces deux DASPA ont été collectées au moyen des *méthodes traditionnelles de l'ethnographie* : afin d'accéder aux pratiques effectives, des leçons de français, de mathématiques, d'histoire-géographie et de religion ont été observées et filmées. Les documents distribués aux élèves lors de ces séances, ainsi que des documents plus généraux (horaires, documents d'intentions pédagogiques, planification de matière) ont également fait l'objet d'une analyse. Les entretiens qui ont suivi avec les enseignants ont permis de recueillir leur point de vue sur les pratiques observées. D'autres interviews ont ensuite été réalisées avec les élèves de DASPA mais aussi avec les enseignants des classes ordinaires, la direction des deux écoles et les éducateurs. Les données recueillies sous la forme de vidéos et d'entretiens ont dans un premier temps été retranscrites, puis traitées à l'aide d'un synopsis (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006). Le repérage d'« épisodes critiques » de classe, c'est-à-dire des moments où surgissent des « obstacles » significatifs à l'enseignement et à l'apprentissage (Astolfi, 1992 ; Brousseau, 1983), a constitué le point de départ de l'analyse qualitative. Décrits puis analysés, ces obstacles ont d'abord été réinterprétés à la lumière des gestes professionnels (Bucheton & Soulé, 2009) que les enseignants, avec ou sans succès, mettent en œuvre pour les surmonter.

L'analyse du matériau empirique a permis de mettre en évidence un écart de pratique important entre les deux écoles. L'option a dès lors été prise par l'auteur de la recherche d'inscrire ces pratiques au sein de paradigmes évolutifs, respectivement définis selon leur rapport à la « complexité didactique »,

¹ Thèse soutenue à l'UCLouvain le 22 octobre 2019, devant un jury composé de Silvia Lucchini (directrice de la thèse), de Séverine De Croix, Salima El Karouni, Fabienne Leconte, Joanna Lorilleux et Aphrodite Maravelaki.

notion empruntée aux travaux d'Edgar Morin (2005). Les pratiques enseignantes sont ainsi rendues intelligibles et comparées entre elles dans une perspective scalaire allant de la « simplification » à la « complexification » didactique.

La divergence de pratiques constatée entre les deux écoles a aussi pu être en partie expliquée par une série de facteurs, relevant notamment du champ des représentations sociales et de l'environnement. Le dernier chapitre, après avoir analysé le rôle et les relations entre ces différents éléments, propose une modélisation systémique, un cadre d'intelligibilité global de la pratique enseignante dans le DASPA.

La recherche se clôt sur une série de propositions d'amélioration apportées à différents endroits du système – et non cantonnées aux seules pratiques enseignantes. Il est en effet à craindre qu'aucune réforme ne réussira si elle se veut uniquement institutionnelle ou pédagogique. C'est bien en actionnant l'ensemble des leviers du système qu'on se donnera les moyens d'améliorer le dispositif DASPA et, ce faisant, l'enseignement aux élèves primoarrivants.

Silvia Lucchini et Élodie Oger
UCLouvain (Cripédis/TeAMM)

Astolfi, J.-P. (1992). Apprendre par franchissement d'obstacles ? In : H. Romian, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 5, 103-116.

Brousseau, G. (1983). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. *Recherche en didactique des mathématiques*, 4(2), 164-198.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), 29-48.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe* (2e éd.). Paris : Éditions du Seuil

Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Ed.). *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

L'ASSUJETTISSEMENT LITTÉRAIRE

Compte rendu de la thèse de Bruno Védrines

La thèse de Bruno Védrines, *L'assujettissement littéraire*, réalisée sous la direction de Bernard Schneuwly, fut soutenue le 21 décembre 2017 à l'université de Genève et est désormais disponible en accès libre : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:102384>

Cette thèse apparaît à première vue comme une somme. Elle se lit rapidement comme une œuvre. De celles qu'on aurait voulu produire, qu'on n'aurait pas osé produire...

C'est une somme : 727 pages, avec 109 pages d'annexes qui suivent 618 pages de texte (dont 28 de références bibliographiques), l'introduction totalisant à elle seule 81 pages, tellement conséquente qu'elle compte six subdivisions – comme pour se fondre, en cette matière comme en d'autres, dans la forme de *Témoins* de Jean Norton Cru, référence qui fonde le contenu de la thèse.

C'est une œuvre : une œuvre qu'on lit en se demandant si l'on est bien à la hauteur de la pensée de l'auteur, quand on n'a pas le temps de s'interroger sur cette étrange sensation d'être séduit par un raisonnement qu'un autre déjà s'engage, qui prend le lecteur dans une nouvelle argumentation, sans qu'il ait eu vraiment les moyens de s'assurer de tous les tenants des raisonnements successifs, avant de s'avouer (con)vaincu par la force du propos, qui tient aussi bien à l'intérêt de son contenu qu'à sa limpidité formelle. Dans ce tournoi, le lecteur que je suis s'est parfois senti peu de chose et en même temps grandi de sa lecture.

La thèse m'a donné envie de relire Barbusse, Dorgelès ou Genevoix, vus d'un autre œil (alors que je les assimilais, naïvement, dans un vague souvenir scolaire), et elle m'a donné envie de découvrir Lintier – parmi tant de découvertes que m'a permises cette thèse. Dans l'incapacité d'embrasser ici toute la thèse (au double sens d'écrit et de position argumentée), je vais me contenter de rendre compte de quelques-unes de mes réflexions, comme saisies au vol dans ce périple au long court.

Description rapide du contenu

Bruno Védrine se donne comme objectif d'interroger simultanément ce que veut dire produire un discours littéraire socialement reconnu comme tel et, pour des élèves, tenir un discours sur un tel discours. Dans une première partie qui décrit l'idéologie à l'œuvre dans le travail de la « réputation littéraire » et de l'« assujettissement littéraire » auxquels l'école est étroitement associée, l'auteur s'appuie sur l'émergence d'un genre textuel au XX^e siècle, celui des témoignages sur les violences historiques extrêmes que la période a connues, pour observer comment ce genre, du fait de sa « revendication éthique », « a dû se constituer contre [une] façon littéraire de réputer les textes qui se fonde depuis le tournant romantique sur une valorisation absolue de l'esthétique ». Bruno Védrine entreprend, dans une deuxième partie, de montrer les manifestations de l'« assujettissement littéraire » dans la classe : le genre du témoignage devient alors une pierre de touche pour comprendre ce qui caractérise « l'enseignement contemporain de la littérature », en montrant les effets de la hiérarchisation des filières sur le « développement intellectuel des élèves ».

Ce travail montre bien le double effet idéologique de la littérature (qui n'en est qu'un en fait), de reconfigurer les faits pour les rendre compatibles avec l'idéologie dominante et de construire une homogénéisation illusoire du champ littéraire, double effet que relaie l'école, avec ses logiques propres. Il le fait à partir d'une étude riche de données théoriques et empiriques, en focalisant l'attention sur un moment particulier de l'histoire (littéraire) et sur son traitement dans un contexte scolaire particulier à un siècle de distance. On peut dire que l'hypothèse initiale, selon laquelle « l'idéologie dominante *historique et littéraire* est révélée par un genre comme le témoignage, parce que ses particularités imposent un point de vue spécifique sur les conséquences du traitement du référent » (p. 14) est une hypothèse euristique, traitée d'une manière originale, à partir de l'entreprise critique de Jean Norton Cru et l'on peut, à l'issue de ce travail, assurer qu'il n'y a rien de *réducteur* mais qu'il s'est avéré *explicatif* d'avoir abordé « un sujet aussi général que l'idéologie littéraire, en se fondant principalement sur un ouvrage centré sur la Grande Guerre » (p. 85).

Ce traitement langagier du référent *et* du langage amène à très efficacement renverser la notion même d'illusion référentielle – renvoyée à une illusion (cf. p. 255)... Et j'apprécie la très belle reprise de Balibar (en plus de Medvedev) pour comprendre cette illusion dans le texte fondateur de l'illusion référentielle

chez Riffaterre (p. 289 sqq). J'apprécie cela car cette thèse donne lieu à une utilisation des travaux de Renée Balibar d'une qualité rarement lue ailleurs, d'une manière autrement plus riche en tout cas que certains usages littéraires ou didactiques qui font subir à son objet un traitement semblant étrangement l'illustrer, en désidéologisant son propos...

C'est ce qui permet à Bruno Védrine d'interroger avec une grande vivacité critique les notions de lecture littéraire ou de sujet lecteur mais aussi quelques concepts qui, dans le mouvement postmoderne de la panfictionnalisation, en prennent le relai... Cette thèse, par son traitement poignant de la question de la vérité – à laquelle se rapporte *in fine* la question de la vie et de la mort – dans l'idéologie littéraire, me semble apporter quelques arguments décisifs pour penser autrement la posture du *lector* (cf. p. 28).

Mais il faut souligner plus généralement l'heureuse – voire la gaie – contestation des évidences dans de nombreux discours, y compris ceux-là mêmes qui traquent les évidences, par exemple à propos de l'idéologie de la littérature ou des notions de champ ou d'institution littéraires.

Un point de discussion

Je dois dire que j'ai goûté avec bonheur la construction de la notion d'assujettissement, son affinement conceptuel par rapport aux auteurs de référence convoqués, notamment dans sa pluralisation ou sa contextualisation, son opérationnalisation aussi, dans l'analyse didactique des interactions comme des paroles d'élèves. S'il faut un point de discussion, c'est sur cet aspect. Prenons la citation (p. 39) de Reuter à propos du sujet et de l'assujettissement – citation au demeurant tronquée – citant en contrepoint Schneuwly & Hofstetter (2016) qui y voient « une conception ascétique » (ce que Reuter disait justement dans la partie tronquée), Bruno Védrine propose ce commentaire : « Une telle orientation du discours, marquée par les termes "inculquer" et "imposition", fait trop peu de cas selon Schneuwly et Hofstetter du potentiel émancipateur » et de conclure par « l'émergence toujours possible du mauvais sujet ». Cette contestation se fonde, s'agissant de l'école (mais elle est généralisée à la lutte des classes – au sens non scolaire) sur l'idée que l'école possède (dialectiquement ?) un potentiel d'aliénation et d'émancipation ; soit, mais en quoi est-ce le propre de l'assujettissement ? On lit (p. 40) cette phrase étonnante qui, à bien des égards, me semble édulcorer la portée du concept d'assujettissement : « Être interpellé en tant que sujet scolarisé, c'est

entrer dans l'acculturation, qui est porteuse à la fois d'une forme d'aliénation, mais également et dans le même temps d'un potentiel d'émancipation ». Car si l'émancipation est une possibilité de l'acculturation, l'assujettissement n'est porteur que de l'aliénation du sujet. Dire cela, ce n'est pas, comme le dit (p. 39) Bruno Védrières, sombrer dans une « conception trop dystopique de la forme scolaire » ou une « vision "triste" de l'école », selon Schneuwly & Hofstetter (2016) ou encore, comme il est dit en conclusion (p. 547) dans une « vision trop fataliste et coercitive de l'enseignement » : c'est simplement creuser l'une des dimensions de cette école, assez souvent tue, ses vertus émancipatrices étant assez largement soulignées, précisément comme justification idéologique du fonctionnement idéologique de l'école...

Que l'on puisse, avec Gramsci, identifier « l'un des moteurs de l'assujettissement: un entrelacement subtil et complexe des facteurs d'émancipation et d'aliénation » (p. 548) veut dire pour moi que, précisément, la promesse d'émancipation permet l'interpellation du sujet. De même, quand il est question (p. 49) de Butler et pour employer ses mots, « d'une complicité passionnée avec la loi, complicité sans laquelle aucun sujet ne saurait exister », c'est oublier que Butler parle d'un « désir originaire de la loi », qui interroge autrement le psychisme, je pense, que ne le fait la mise en relation de Butler avec Spinoza, premier jalon pour tenter de penser – ou plutôt de poser – la dimension libératrice de ce qui peut être aliénant.

Paradoxalement, je vois dans cette vision de l'école émancipatrice une manifestation de l'influence d'Althusser et de Macherey, dans une tradition qui suppose une avant-garde pour l'émancipation des masses. Peut-être est-ce une explication de l'absence de Rancière dans la thèse ? Car qui, mieux que lui, a décrit et dénoncé chez ces auteurs « les objectifs somme toute moralisants » du « programme de démythification » dont parle à sa manière Rastier, que Bruno Védrières cite (p. 263) pour le contredire au point de précisément réintroduire la vision althusserienne de l'idéologie... On voit bien, dans la logique de Rancière, que le potentiel émancipateur porté par l'école risque bien d'être décrit comme l'antithèse de l'émancipation.

Cette discussion est de celles que permet l'étonnante force argumentative de cette thèse, qui donne aussi envie d'y répondre... Et je voudrais redire en conclusion l'étonnement qui m'a pris à la lecture de cette très belle thèse, qui m'a enrichi de diverses manières, et notamment par l'illustration exemplaire qu'elle fait d'une figure qui m'est chère : celle

de l'imbécile. J'aimerais l'évoquer par une citation de Cru, faite p. 235 :

Cette magnifique phalange de témoins honnêtes fait la réponse qu'il faut aux critiques méprisantes des Tharaud, d'André Madeline et d'autres encore qui se vantent de n'avoir jamais rien noté et qui ridiculisent les imbéciles occupés à inscrire jour par jour les inanités d'une guerre où il n'arrive jamais rien d'intéressant.

Ces imbéciles, qui mettent le doigt, dirait Michaux, sur la fragilité théorique et pratique des évidences assénées avec condescendance par les clercs, je crois les avoir vus aussi dans ces témoignages qui interrogent l'idéologie littéraire, autant que dans ces élèves qui « n'entreraient pas dans la cérémonie de la discipline » (p. 483).

Peut-être est-ce l'imbécile qui a le plus à nous dire de l'émancipation.

Bertrand Daunay
Université de Lille
Théodile-CIREL (ÉA 4354)

LA LITTÉRATURE TELLE QU'ON L'ENSEIGNE – CONTRIBUTION À UNE APPROCHE DIDACTIQUE DE LA RÉCEPTION

Compte rendu de l'Habilitation à diriger des recherches d'Ana Dias-Chiaruttini

Ana Dias-Chiaruttini a soutenu son Habilitation à diriger des recherches le 9 décembre 2019 à l'université de Lille devant un jury composé de Corinne Baujard, Marie-France-Bishop, Ecaterina Bulea Bronckart, Jean-Charles Chabanne, de Nathalie Lacelle et d'Yves Reuter (garant).

Le jury a salué, outre la qualité de la présentation, la richesse du dossier présenté, tant sur le plan des publications que sur ceux des enseignements, des responsabilités administratives et de recherche (notamment au sein de l'AIRDF, de l'ARCD et des revues de didactiques), et des activités d'encadrement déjà effectuées ou en cours.

Le dossier de travaux porte sur le débat interprétatif comme genre disciplinaire, sur l'analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissages de la littérature (décrire ce qui s'enseigne sous le nom de littérature), sur des objets de recherche émergents (tels les relations entre pratiques scolaires et pratiques extrascolaires, les visites au musée, le sujet

visiteur, les effets de l'histoire de l'art sur l'enseignement de la littérature, les questions de genre). La cohérence d'ensemble est assurée par la réflexion sur l'enseignement de la littérature comme composante de la discipline Français (« la littérature telle qu'on l'enseigne », clin d'œil au titre de l'ouvrage pionnier de Franck Marchand : *Le Français tel qu'on l'enseigne*).

La note de synthèse reprend ces différentes entrées en les problématisant autour de la question de la didactique du français et de ses frontières, de l'identité du didacticien avec comme foyer, l'enseignement de la littérature et des arts. L'un des enjeux majeurs est de montrer que la didactique de la littérature ne peut se penser en-dehors des relations qu'elle tisse avec d'autres didactiques, notamment *via* la réception des œuvres et le débat. Ce point de vue suppose de passer d'une conception littéraire de la réception, entendue comme mise en relation d'un texte et d'un lecteur, à une conception didactique de la réception comprise comme mise en relation d'une situation et d'un lecteur. Le fil rouge de cet écrit est donc constitué par la notion de réception des œuvres, littéraires ou artistiques, par les élèves, par l'enseignement des démarches interprétatives et par l'approche didactique de la réception. Ce parcours entraîne le lecteur vers la formation, *via* l'analyse des pratiques enseignantes, et plus largement des pratiques des médiateurs et guides conférenciers.

Le positionnement d'Ana Dias-Chiaruttini est donc intéressant quant à son ouverture, qu'elle concerne les différents espaces scolaires, les relations entre l'école et le reste de la société, les collaborations entre disciplines de recherche, les collaborations internationales ou encore les collaborations entre chercheurs, formateurs et praticiens...

Dans cette note de synthèse, Ana Dias-Chiaruttini montre encore, au travers d'une approche historique, la centration durable de la didactique de la littérature sur le secondaire et la difficulté des relations avec les didacticiens des autres sous-domaines du Français. Elle montre aussi les apports plus récents de Dufays, Daunay, Tauveron, Louichon et explicite certains débats actuels autour de la lecture littéraire et du sujet lecteur. Elle affirme une conception de la didactique de la littérature « intégrée mais spécifique » au sein de la didactique du Français (ne pouvant faire abstraction de la discipline Français) et du dialogue entre les arts.

Concernant les concepts, les membres du jury ont trouvé aussi très stimulantes les réflexions menées sur les distinctions fondamentales entre discipline de recherche et discipline de formation, sur l'import-

tance de l'espace de formation qui, selon elle, structure la didactique du Français, en tant qu'espace de diffusion et de demandes. Ana Dias-Chiaruttini modifie ainsi la proposition de Jean-François Halté pour faire de la didactique du français la discipline de référence de la formation et non plus des pratiques d'enseignement. Elle ajoute encore aux distinctions effectuées au sein de Théodile entre genre scolaire et genre disciplinaire, la notion de genre scolarisé. En tout cas, l'analyse de la visite muséale comme genre scolaire de la médiation muséale est originale dans le champ des didactiques. Ana Dias-Chiaruttini discute aussi des usages du concept de transposition didactique en parlant d'une relation ascendante, des contenus aux références, et en portant plutôt l'accent sur les phénomènes d'absorption et de transformation.

Sur la réception, les apports sont substantiels. Il s'agit de savoir comment les élèves reçoivent un texte littéraire ou une œuvre d'art dans une situation d'enseignement, en classe ou de visite au musée. Cela conduit à préciser ce qui est entendu par « situation » : un construit par le chercheur, un découpage au sein d'un continuum, un outil d'analyse permettant de répondre à une question de recherche, et, en référence aux travaux de Fish, une structure de contraintes qui définit le possible et l'impossible. Elle précise aussi sa conception de l'interprétation, plus comme construction que comme analyse. Tout cela s'articule avec la notion de « sujet didactique », c'est-à-dire le sujet, en tant qu'il est situé dans une situation didactique, en tant qu'il est éphémère et, au moins en partie, implicite et en devenir.

Les discussions, particulièrement riches, ont porté, entre autres, sur les questions qui suivent. N'y a-t-il pas, au travers de la succession des recherches présentées en didactique de la littérature, manifestation de débats épistémologiques sous-jacents ? Dans la périodisation retenue en matière de didactique de la littérature, les degrés et les filières ont-ils été suffisamment pris en compte ? La littérature existe-t-elle comme discipline, avec des visées et des valeurs identiques dans les différents segments scolaires au cours de ces périodes ? Ne faudrait-il pas moduler la périodisation et considérer les années 2000 comme le moment où s'institutionnalise un enseignement de la lecture des textes littéraires à l'école primaire et où se développe une didactique de ces lectures qui, peu à peu, va traverser les différents niveaux scolaires ? Y a-t-il actuellement une reconfiguration de la discipline liée à l'intégration de l'histoire de l'art (la question étant de savoir si l'apparition de nouvelles pratiques, de nouveaux objets ou de nouveaux outils indique nécessairement un changement

de configuration) ? Comment préciser les différentes modalités des recherches *collaboratives* ou *participatives* de la recherche-intervention et des enjeux qui leur sont liés ? Comment concevoir les relations entre « interdidactique », « didactique comparée » ou « approches comparatistes en didactique » ? Comment concevoir les relations entre dimensions compréhensive et praxéologique de la didactique ? Ne s'agit-il pas plutôt d'un dédoublement des visées praxéologique et compréhensive de la didactique à chacun des niveaux concernés, enseignement et apprentissage d'une part, formation d'autre part ? Est-il nécessaire de maintenir l'idée de transposition si on parle de processus ascendants ? Etant donné l'élargissement progressif de la notion de genre, de la linguistique à l'ergonomie, à la psychologie du travail et à la didactique, cette notion ne risque-t-elle pas d'épuiser son potentiel euristique par un usage à des niveaux très différents, allant de productions intrinsèquement sémiotiques comme les textes / discours jusqu'aux processus praxéologiques, comme les activités professionnelles, ou les interactions ? Dans quelle mesure « lit » - on un tableau, dans la mesure où, entre texte et œuvre picturale, il ne s'agit ni de la même sémiologie, ni des mêmes processus de production ? De quelle manière la didactique de la réception se distingue de la didactique de la littérature et de la didactique de la lecture littéraire du point de vue des domaines de recherche, des disciplines scolaires impliquées et des pratiques enseignantes ? Quelles méthodes seraient les plus efficaces pour étayer la didactique de la réception ? En quoi la visite scolaire au musée peut elle évoluer vers une didactique muséale ? Que nous révèle la fréquentation du musée sur la manière d'apprendre des enfants ?

On comprend, au travers de ces échanges, en quoi l'HDR d'Ana Dias-Chiaruttini constitue un moment important pour les didactiques.

Yves Reuter
Université de Lille

ACTIVITÉ LANGAGIÈRE EN CLASSE, DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : UN POINT DE VUE LITTÉRAIRE

Compte rendu de l'Habilitation à diriger des recherches de Pascal Dupont

Pascal Dupont a soutenu son Habilitation à diriger des recherches le 1^{er} juillet 2019 à l'Université de Toulouse devant un jury composé de Marie-France Carnus, Olivier Dezutter, Joaquim Dolz-Mestre, Isabelle Fabre, Michel Grandaty, Francis Grossmann, Martine Jaubert et Jean-François Marcel, Directeur de l'UMR EFTS de l'Université Toulouse - Jean Jaurès.

Depuis sa thèse, les recherches de Pascal Dupont portant sur le débat interprétatif littéraire et les genres scolaires disciplinaires, dans le droit fil de l'école de Genève, sont reconnues par notre communauté de didacticiens. En témoignent les deux symposia des rencontres du Réseau International de Recherche en Éducation et en Formation (RÉF) qu'il a organisés en 2017 et 2019 afin de former un collectif international sur les questions de l'enseignement de l'oral qui reste un parent pauvre de la didactique du français.

La question de l'apprentissage de l'oral et la détermination d'objets possibles d'enseignement ont pourtant largement occupé la scène didactique à partir des années 90, dans nos différents pays de langue française. Pascal Dupont participe pleinement à l'exploration de ce domaine. Il ne conçoit pas la recherche comme seulement descriptive et créatrice de modèles. Il excelle pourtant à formaliser et son dossier de 290 pages contient un certain nombre de schémas, toujours éclairants. Pour lui, toute recherche doit être susceptible d'éclairer, d'interroger, d'interférer positivement sur l'activité enseignante dans son pilotage de l'apprentissage effectué par les élèves. Cette position tient au fait qu'il est enseignant et chercheur et que son enseignement se déroule aujourd'hui dans le cadre de la formation des enseignants et des professionnels de l'éducation. En France, cette formation est dite « par la recherche », sans qu'un modèle commun n'ait pu réellement être établi. Ce qui pose la question cruciale du type de recherches, de leurs modalités et de leurs méthodologies. Les recherches de type expérimental n'y suffisent évidemment pas. Cette dimension praxéologique situe Pascal Dupont dans la com-

munauté des chercheurs qui traitent de questions socialement vives. D'où son point de vue littéraire affirmé, jusqu'au choix particulier de l'orthographe de ce mot. Pascal Dupont s'inscrit dans la tradition vygotkienne où l'apprentissage dépasse clairement le développement. C'est l'assurance que l'action enseignante permet d'accélérer, de bousculer, de précéder le développement constaté, observé, attendu. Cette action est émancipatrice. Pour cela, il faut bien sûr que l'enseignant enseigne. Cette formule a l'air d'un truisme mais elle reflète une partie des problèmes rencontrés par le système éducatif français. Parmi les explications, on peut signaler la faiblesse, la fragilité de la formation initiale et l'anémie de la formation continue. Pascal Dupont souscrit ainsi à une approche sociologique et même anthropologique pour étudier ce qui se joue en salle de classe. Ses recherches portent sur le langage comme outil de construction de la pensée. Les écrits et les oraux de travail font partie de ce champ d'investigation et Jean-Charles Chabanne était présent au jury de sa thèse. Le langage oral et écrit est aussi considéré comme le lieu de la construction des connaissances, y compris celles portant sur la langue française, orale et écrite. La focalisation sur les interactions orales, les conduites discursives et leur gestion situe cette approche dans la double perspective des réflexions de J.-P. Bronckart et J.-M. Adam, entre genres premiers et genres seconds. Sur le plan didactique, ses travaux interrogent les relations entre contenu et discipline dans le cadre de la construction et de l'évolution de la matrice disciplinaire (A. Chervel, Y. Reuter, etc.) et de la transposition didactique. Pascal Dupont s'intéresse actuellement à une nouvelle génération de travaux : l'étude de l'aménagement du milieu en initiant un croisement original avec les notions ergonomiques de postes de travail didactiques et d'outils « designés » plus particulièrement dans les champs de l'enseignement de l'oral et de la compréhension en lecture.

Laissons les deux rapporteurs du dossier conclure. Selon Joaquim Dolz, l'apport de Pascal Dupont ne se limite pas à créer des outils permettant l'enseignement de l'oral mais surtout consiste à proposer un modèle de séquence didactique proche d'un parcours ouvert qui s'adapte aux différentes conditions d'enseignement et aux besoins des apprenants de différents niveaux. Une bonne connaissance de l'histoire de l'enseignement de l'oral en France lui permet de proposer une perspective innovante et adaptée à la réalité du travail des enseignants, travail fondé par une perspective de recherche qui implique les différents acteurs.

Pour Martine Jaubert, l'H.D.R. se conclut sur une dernière partie programmatique, intitulée « Perspectives ». Elle présente cinq axes de recherches au regard des potentialités qu'offre le champ conceptuel de la littératie. Martine Jaubert invite Pascal Dupont à les développer rapidement. Elle considère qu'il défend de façon très bien étayée un point de vue et un programme de recherche originaux, présentant un intérêt scientifique indéniable dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation et plus particulièrement dans celui de la didactique du français et de l'enseignement de l'oral, étroitement articulé à des enjeux de conception de dispositifs d'enseignement et de formation.

Seront bientôt publiés au second semestre 2020, l'ouvrage *Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte Francophone* (Presses Universitaires du Midi) et deux numéros de revue *Les genres oraux. Quels dispositifs pour apprendre ?* (Recherches, n°73, coord. avec J. Dolz) et *La littératie un espace conceptuel pour l'éducation et l'enseignement* (Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, n°43, coord. avec O. Dezutter).

Michel Grandaty,
INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées
École interne de l'Université Toulouse Jean Jaurès

L'ÉCRITURE DÈS LE DÉBUT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE. PRATIQUES ENSEIGNANTES ET PERFORMANCES DES ÉLÈVES

Kervyn, Bernadette ;
Dreyfus, Martine
& Brissaud Catherine (dir.) (2019).
Bordeaux : Presses universitaires
de Bordeaux, 246 p.



L'excellent volume dirigé par Bernadette Kervyn, Martine Dreyfus et Catherine Brissaud est issu d'un colloque consacré à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture de la maternelle à l'université et dans les formations tout au long de la vie qui s'est tenu à Bordeaux en octobre 2016. Il rassemble plusieurs travaux centrés sur les premiers apprentissages de la langue écrite, dans une démarche consistant à croi-

ser des éclairages complémentaires qui permettent tout à la fois de dresser un état de lieux des connaissances acquises par les recherches les plus récentes dans l'espace francophone et d'esquisser les lignes de futurs travaux à conduire.

En guise d'ouverture, le texte de Marie-France Bishop met en perspective historique l'écriture scolaire française, soulignant grâce à l'étude de sources complémentaires (prescriptions, plans de formation, revues pédagogiques, manuels...) les nombreuses reconstructions et reconfigurations des modèles théoriques de référence et mettant en lumière les causes de changement, les tensions et les débats liés à chacune d'elles.

Une première partie est ensuite consacrée aux pratiques enseignantes, aux gestes professionnels et aux choix didactiques opérés. Florence Mauroux et Claudine Garcia-Debanc étudient les effets de la pratique régulière d'écritures approchées sur le développement des compétences d'écriture des élèves, grâce à un suivi longitudinal de 15 élèves sur une période de 2 ans et demi. L'expérience conclut aux effets positifs d'une pratique régulière des écritures approchées : préoccupation morphographique plus précoce pour les faibles scripteurs, variété plus grande de procédures d'écriture, attitude réflexive sur la langue accrue. Pascale Bachelé et Bernadette Kervyn analysent, quant à elles, les gestes langagiers oraux des enseignant.e.s lorsqu'ils, elles accompagnent les premiers essais d'écriture en tout début d'apprentissage (grande section de maternelle), avant l'encodage, lors du passage à l'écrit et lors des retours dans l'écrit. Apparaissant comme des réponses concrètes à plusieurs des obstacles évoqués par les enseignant.e.s à propos de la mise en place de l'écriture tâtonnée, les nombreux gestes langagiers oraux jouent un rôle d'étayage prépondérant qui contribue à soutenir l'activité réflexive inhérente à ce dispositif. Dans la même ligne que la contribution qui précède, Hélène Castany-Owhadi, Yves Soulé et Martine Dreyfus se concentrent sur l'étude d'un geste langagier spécifique : la reformulation orale. Les pratiques enseignantes les plus expertes se caractérisent par un usage régulier de la reformulation orale, en relation avec des fonctions spécifiques. Cette dernière apparaît ainsi comme une ressource langagière didactique. De leur côté, Martine Champagne et Marie-Pierre Lubbers étudient à différents moments d'une même année scolaire deux types de tâches – la production d'une phrase à partir d'un album de jeunesse et l'écriture d'une collection de mots – qui, en raison de leurs natures différentes, suscitent le développement de connaissances différentes chez les élèves. La médiation enseignante

se révèle particulièrement requise quant à la gestion de l'espace de travail (espace-page et espaces de la classe) et quant à la différenciation, deux éléments qui conditionnent la réalisation de ces tâches au cours préparatoire. Enfin, Nathalie Bonneton, Claude Beucher-Marsal et Julie Muller étudient la manière dont les enseignant.e.s interprètent les préconisations institutionnelles relatives à l'enseignement de l'écriture et à l'introduction d'outils numériques en maternelle. L'appétence apparaît aux yeux des enseignant.e.s comme la dimension majeure pour déterminer si l'élève est à même d'entrer dans l'apprentissage de l'écriture. Les outils numériques associés à l'apprentissage de l'écriture pourraient ainsi être acceptés et intégrés par les enseignant.e.s s'il s'avérait que ces derniers peuvent renforcer l'appétence de l'élève.

La deuxième partie de l'ouvrage est dédiée à l'analyse de l'appropriation du système d'écriture et de la langue écrite par les jeunes élèves. Camille Lassère-Totchilkine étudie tout d'abord l'influence de l'enseignement de la compréhension d'un album de fiction sur la production de langue écrite auprès d'élèves de petite section de maternelle. Le rappel de récit semble exercer une influence positive sur la production d'énoncés à structure mixte, c'est-à-dire manifestant à la fois des caractéristiques de la langue orale et de la langue écrite. Bouchra El Barkani, dans le contexte plurilingue et plurigraphique du Maroc, étudie ensuite les difficultés que rencontrent les jeunes élèves du primaire dans l'apprentissage de l'écrit dans plusieurs langues ayant des codifications graphiques différentes. Cette contribution met en évidence la nécessité de porter davantage attention aux premiers apprentissages qui se réalisent simultanément dans plusieurs systèmes d'écriture. Thierry Geoffre, Corinne Totereau et Catherine Brissaud décrivent quant à eux l'évolution des apprentissages orthographiques au début de l'école élémentaire : en fin de cours préparatoire, si la segmentation est bien installée, les traces morphosyntaxiques sont peu présentes dans les productions des enfants ; elles se développent par la suite selon des dynamiques complexes, avec une dispersion importante des graphies. Les mots transparents sont bien écrits par la majorité des élèves en fin de CE1, mais les défis de l'orthographe lexicale apparaissent dans toute leur étendue. C'est une intervention que proposent enfin Manuel Perez et Hélène Giraud, au départ de l'hypothèse de la plus grande efficacité des tâches de lecture-copie sur les performances en dictée immédiate, comparativement à la seule lecture des mots. L'expérience compare le dispositif de lecture seule et le dispositif de lecture-copie et conclut à la plus

grande efficacité de ce dernier, en particulier pour les mots complexes ou non familiers qui ne peuvent faire l'objet d'une récupération orthographique ou sémantique. Cette étude réaffirme l'intérêt d'accorder les caractéristiques des mots choisis par l'enseignant.e aux objectifs d'apprentissage visés (orthographiques, sémantiques et/ou graphomoteurs).

On le voit, la palette des approches et des perspectives réunies autour de cet objet clairement circonscrit – les premiers apprentissages de l'écriture – se révèle particulièrement diversifiée et contribue en cela à la richesse et à la pertinence de l'ouvrage. Le très grand intérêt de ce volume est en effet de se pencher sur les pratiques d'écriture au préscolaire et au début de l'école primaire en articulant :

- le point de vue de l'enseignant.e et celui des élèves ;
- les études qualitatives et quantitatives ;
- les représentations et les pratiques effectives d'enseignement ;
- les productions écrites et les interactions orales qui y sont associées ;
- la mise en évidence des principes et des pratiques qui soutiennent efficacement les premiers apprentissages de l'écriture et la prise en compte de la complexité de l'écriture, de son enseignement et de son développement chez les élèves.

Les trois chercheuses qui ont dirigé l'ouvrage ont opté pour l'emboîtement des perspectives (historique, comparative, innovante, collaborative, longitudinale...) et des disciplines de référence (la didactique du français, la linguistique et la psychologie, essentiellement) afin de « penser l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture dans sa complexité » (introduction, p. 9). Le choix est tout à fait pertinent et l'articulation, assurée de façon féconde, à n'en pas douter.

Séverine De Croix
Université du Québec à Montréal

L'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français, qu'est-ce que c'est ?

L'AiRDF, Association internationale pour la Recherche en Didactique du français, œuvre, depuis 1986, à la promotion de la recherche en didactique du français. L'association considère la didactique du français comme une discipline de recherche unifiée et diverse : l'unification de la discipline explique le nouveau nom qu'elle a choisi en 2003 en remplacement de son ancienne dénomination (Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français langue maternelle), qui apparaissait alors trop restrictive ; la diversité tient à la prise en compte, inhérente à l'approche didactique théorique, des divers contextes de l'enseignement du français – culturels, géographiques, politiques, sociaux, etc. Cette perspective inclusive se traduit également par la volonté d'ouvrir la collaboration avec d'autres pays ou sections géographiques où le français est langue officielle, langue de scolarisation, langue première pour une partie de la population. D'autres sections pourraient ainsi s'ajouter aux quatre membres fondateurs : la Belgique, la France, le Québec et la Suisse.

Le conseil d'administration de l'AiRDF invite les chercheurs en didactique du français ou ceux qu'intéressent les problématiques de la didactique du français, qui n'appartiennent pas à l'une des sections actuelles, à adhérer à l'association. Les nouveaux adhérents pourront cotiser, comme c'est le cas actuellement, soit dans l'une de ces sections, soit au compte international. Il est important de préciser que si émerge un projet de création d'une nouvelle section nationale ou plurinationale, le conseil d'administration s'engage à l'examiner positivement et, le cas échéant, à faire une proposition de modification des statuts et du règlement.

La collection « Recherches en Didactique du Français »



La collection « Recherches en didactique du français » est dirigée par le CA de l'AiRDF et éditée aux Presses Universitaires de Namur, en collaboration avec le Cedocef (Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français) de l'Université de Namur.

Cette collection vise entre autres à :

- offrir un soutien scientifique en langue française pouvant couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en didactique du français à destination de la communauté des chercheurs, des formateurs, des enseignants et des étudiants en sciences de l'éducation, en sciences du langage et dans les institutions de formation des enseignants ;
- privilégier les questions vives de théorisation et de méthodologie à propos de l'enseignement et de l'apprentissage du français, en développant une approche restituant la diversité des démarches de recherche ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas, à un repérage des objets et des concepts émergents et à l'ouverture de « chantiers réflexifs » nouveaux.

Un volume nouveau paraît chaque année. Il est envoyé gratuitement aux adhérent.e.s.

Les dossiers de « La Lettre de l'AiRDF »



Coup d'œil sur les derniers dossiers

- N°66 Traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques
- N°65 Les savoirs disciplinaires et didactiques dans la formation à l'enseignement du français
- N°64 La didactique du lexique (2018)
- N°63 L'enseignement du français à l'épreuve du genre (2018)
- N°62 La recherche sur l'innovation en didactique du français (2017)
- N°60 Échos du colloque de Montréal (2016)
- N°59 La verbalisation pour enseigner et se former (2016)
- N°58 Les relations entre le scolaire et l'extrascolaire en didactique du français (2015)
- N°57 L'exercice en examen (2015)
- N°56 Autour des didactiques de l'orthographe et de la littérature (2014)
- N°55 Didactiques et sociologie : rencontres et échanges (2014)
- N°54 Échos des colloques de Lausanne et de Genève (2013)

Coup d'œil sur les derniers volumes

- 2020 *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français*, sous la direction d'Ana Dias-Chiaruttini et Marlène Lebrun
- 2019 *Approches didactiques de la littérature*, sous la direction de Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays et Brigitte Louichon
- 2018 *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français*, sous la direction de Sandrine Aebly Daghé et Marie-Cécile Guernier
- 2017 *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, sous la direction de Jean-François de Pietro, Carole Fisher et Roxane Gagnon
- 2016 *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*, sous la direction d'Érick Falardeau, Joaquim Dolz, Jean-Louis Dumortier et Pascale Lefrançois
- 2016 *Statuts des genres en didactique du français*, sous la direction de Glais Sales Cordeiro et David Vrydaghs
- 2014 *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, sous la direction de Jean-François de Pietro et Marielle Rispaill
- 2014 *Enseigner le lexique*, sous la direction de Claudine Garcia-Debanc, Caroline Masseron et Christophe Ronveaux
- 2012 *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, sous la direction de Bertrand Daunay, Yves Reuter et Bernard Schnewly
- 2011 *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, sous la direction de Roland Goigoux et Marie-Christine Pollet
- 2009 *L'écriture de fiction en classe de français*, sous la direction de Jean-Louis Dufays et Sylvie Plane

(Commande sur http://pun.be/fr/collections/?collection_id=28)

Le dossier de ce 67^e numéro de *La Lettre de l'AIRDF* est consacré au 14^e colloque international qui s'est déroulé les 27, 28 et 29 août à Lyon (France). Les contributions rassemblées rendent compte des échanges et offrent un regard privilégié sur ce temps fort consacré aux concepts dans la recherche en didactique du français. Le dossier s'ouvre avec un texte qui propose une analyse des résumés de communication et fait émerger une cartographie des concepts convoqués par les chercheuses et chercheurs dans leurs présentations respectives. Cette synthèse minutieuse révèle le nombre élevé de concepts dans les recherches actuelles en didactique du français. Sont également dépliés plusieurs textes qui proposent un regard privilégié sur cinq des huit symposiums du colloque. Le dernier texte du dossier rassemble la synthèse des quatre grands témoins, issus de chacune des sections nationales. La Lettre offre des échos de ces trois journées d'un colloque qui fut riche et enthousiasmant.