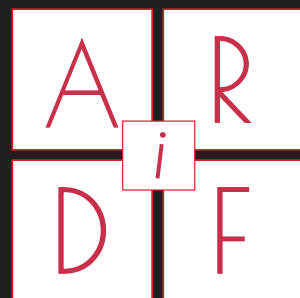


LA LETTRE

de l'AIRDF

DOSSIER

Collecter des données à l'international en didactique du français : comment et pourquoi ?



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

Numéro 75 / février 2026

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. *Épingle 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

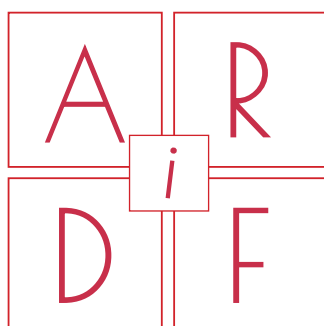
Pour adhérer à l'association, vous pouvez vous adresser aux président-e-s des sections :

Belgique	Pierre Outers – pierre.outers@uliege.be
Suisse	Vincent Capt – vincent.capt@hepl.ch
France	Anne Sardier – anne.sardier@uca.fr
Québec/Canada	Priscilla Boyer – Priscilla.Boyer@uqtr.ca
Maroc	Anass El Gousairi – a.elgousairi@um5r.ac.ma
Adhésions internationales	Bernadette Kervyn – bernadette.kervyn@u-bordeaux.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>



Directrice de la publication	Bernadette Kervyn
Équipe éditoriale	Kathy Similowski, Anass El Gousairi, Marie-Hélène Giguère et Marielle Wyns
Composition	Abdelghani Elbaidi
Conception graphique	Emilie Hamoir / Abdelghani Elbaidi
Impression	Numéro disponible en pdf uniquement
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/

/L'AIRDF : vie et questions vives/

Conseil d'administration de l'AIRDF,
Bruxelles, 31 janvier 2025

La place aux étudiantes et étudiants.
*Amélie Lemieux (Université de Montréal),
Marie-Hélène Giguère (Université du
Québec à Montréal), Rosianne Arseneau
(Université du Québec à Montréal), Florent
Biao (Université du Québec à Chicoutimi),
Marion Deslandes-Martineau (Université
du Québec à Montréal)*

Des journées de formation AIRDF-Maroc
« Penser la recherche en didactique du
français : méthodes, postures, outils »
*Anass El Gousairi - (Faculté des Sciences
de l'Éducation de Rabat)*

2022 – 2025 : trois belles années dans la
section belge
*Séverine De Croix- (UCLouvain, Cripedis &
Girsef)*

DOSSIER Collecter des données à l'international en didactique du français : comment et pourquoi ?

Collecter des données à l'international
en didactique du français : comment et
pourquoi ?
*Séverine De Croix (UCLouvain, Belgique),
Florent Biao (UQAC, Québec) et Rachid
Souidi (Université Ibn Tofail-Kénitra,
Maroc)*

L'aventure internationale du projet Gary :
des choix méthodologiques originaux, des
résultats foisonnants, des défis pour la
recherche et l'enseignement.
*Magali Brunel (Université de Montpellier)
et Jean-Louis Dufays (UCLouvain)*

La création d'épreuves internationales
visant à dresser un portrait des systèmes
éducatifs : l'exemple du PASEC2024 en
Afrique
*Labass Lamine Diallo (PASEC,
CONFEMEN) et Érick Falardeau (CRIFPE,
Université Laval)*

Littératie médiatique des adolescents,
une enquête internationale et des
logiques plurielles de positionnement de
chercheurs et chercheuses.
*Christophe Ronveaux (Université de
Genève), Eve Gladu (Université du Québec
à Montréal), Nathalie Lacelle (Université
du Québec à Montréal), Catherine Delarue-
Breton (Université de Rouen-Normandie),
Pierre Fastrez (UCLouvain), Denise Sutter
Widmer (Université de Genève), Julia Bihl
(UCLouvain) et Eric Delamotte (Université
de Rouen-Normandie).*

Comparaison des systèmes scolaires
belge francophone et états-unien : quels
contenus relatifs à la littéracie numérique
dans le secondaire supérieur ?
*Aurélie Bureau (Université libre de
Bruxelles)*

Interroger la place de la narratologie dans
les classes de Belgique, de France, du
Québec et de Suisse
*Luc Mahieu (UNIL, Lausanne & UCLouvain,
Louvain-la-Neuve)*

Fédération Wallonie-Bruxelles et Vlaamse
Gemeenschap : contexte propice d'une
comparaison à valeur heuristique dans
le champ de la didactique de la langue
première ?
*Pierre Outers (ULiège) et Youri Desplenter
(UGent)*

/Échos des recherches et des pratiques/

L'exposé oral, de bête noire à source
d'efficacité personnelle
*Karine Desrochers, Doctorante en sciences
de l'éducation- (Université du Québec à
Trois-Rivières)*

Le projet Trajectoires entre la maternelle et la 3^e année du primaire
Catherine Turcotte et Nathalie Prévost, Département d'éducation et formation spécialisées - (UQAM) 55

Enseigner la grammaire au 1^{er} cycle du primaire : quels leviers et quels défis?
Marie-Hélène Giguère - (UQAM), Myriam Villeneuve-Lapointe - (Université de Sherbrooke), Marie-Neige Senécal - (UQAM), Suzane Héту - (CSSS) 56

Présentation d'une recherche collaborative sur l'enseignement de l'écriture littéraire à l'école et au collège.
Blandine Longhi - (INSPE de Paris-Sorbonne Université) 58

/Épingle pour vous/

Quel curriculum littéraire dans l'enseignement secondaire supérieur en Belgique francophone ? Enquête dans trois établissements - choix, discours et contextes
Compte rendu de la thèse de Marie Barthélemy 61

Des gestes professionnels langagiers didactiques au cours préparatoire, au service de la co-activité langagière de révision des textes écrits et de la construction du sujet dans différentes disciplines
Compte rendu de la thèse de Véronique Magniant 63

Langage et recherche collaborative : Effets de la construction d'une communauté discursive d'enseignants en grammaire sur leurs modes d'agir, parler et penser et sur ceux de leurs élèves dans la discipline
Compte rendu de la soutenance de thèse de Magali Durrieu-Gardelle 65

La Fabrique de Grammaire du CE1 au CM2.
Pierre Sève, Véronique Ansart, Stéphane Dégeorges (2024). Paris : Hatier. 68

Lecture Doc. Apprendre à comprendre des textes documentaires, CM1-CM2
Juliette Renaud (2024). Paris : Retz. 70

ÉDITORIAL

Ce numéro de La Lettre vous parvient après le 16^e colloque et l'élection du nouveau CA. Les informations relatives à ces deux événements, ainsi qu'aux perspectives qu'ils ouvrent, seront présentées dans le numéro 76.

L'équipe éditorial 2022-2025 souhaite profiter de ce numéro pour souligner le travail et l'engagement remarquable de deux membres qui quittent le comité pour relever de nouvelles fonctions au sein de l'Association. Séverine De Croix contribue au comité depuis trois mandats, soit neuf ans et donc 18 numéros! Son expérience et son leadership ont été des plus appréciés par l'équipe qui se renouvelait en 2022. Elle est demeurée le pilier de l'équipe, la capitaine qui a fait voguer le bateau de l'édition. Nous souhaitons la remercier sincèrement pour son apport à la revue, sa contribution rigoureuse et son sens de l'organisation qui ont permis à tous ces numéros de voir le jour. Nous souhaitons également souligner l'apport d'Anne Sardier, membre très active de l'équipe éditoriale, toujours prête à relire et retravailler des textes de manière très efficace. Elle est de ces collègues solides sur qui on peut compter facilement. Six numéros auront vu le jour sous son œil de lynx.

Les « Questions vives » relatives aux sections belge, marocaine et québécoise suivent cet éditorial.

Le dossier de la présente *Lettre* constitue une première exploration de la thématique des recherches menées à l'international. Dirigé par Séverine De Croix, Florent Biao et Rachid Souidi, il s'intitule : « Collecter des données à l'international en didactique du français : comment et pourquoi ? ». Ce dossier soulève des interrogations essentielles liées à la collaboration entre chercheuses et chercheurs issus de pays, de contextes et de traditions scientifiques différents. Les six articles qui le composent invitent à réfléchir à plusieurs enjeux : quels intérêts y a-t-il à mener des recherches dans des contextes internationaux ? Quels défis posent ces collectes de grande envergure ? Quels apports en tirer pour la didactique du français ? Ce dossier contribue ainsi à ouvrir un chantier encore peu exploré, mais porteur de perspectives riches pour la recherche dans notre champ.

La rubrique « Échos des pratiques et des recherches » rassemble ensuite quatre contributions. Catherine Turcotte et Nathalie Prévost (UQAM) présentent un projet longitudinal sur les apprentissages d'élèves de maternelle à la troisième année en lecture et en écriture (*Projet Trajectoire*). Une deuxième contribution, également québécoise, analyse la pratique de l'exposé oral et le stress qu'elle peut générer chez les élèves ; Karine Desrochers y propose une démarche de co-évaluation formative personnes enseignante-élève pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle. La troisième contribution, due à Myriam Villeneuve-Lapointe et Marie-Hélène Giguère, porte sur un projet de recherche-action-formation consacré à l'enseignement de la grammaire au 1^{er} cycle du primaire. Cette étude interroge les principes didactiques qui orientent les pratiques et examine les leviers ainsi que les défis rencontrés par les enseignantes et les enseignants. Enfin, du côté français, Blandine Longhi présente une recherche collaborative intitulée « *Posture d'auteur et compétences d'écriture* », qui questionne deux enjeux complémentaires : du côté des élèves, comment le développement d'une posture d'auteur favorise-t-il l'amélioration des productions écrites ? Du côté des personnes enseignantes, comment accompagner les écrits littéraires des élèves afin de soutenir à la fois leurs compétences en écriture et en lecture ?

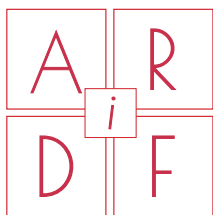
Enfin, ce numéro 75 se clôt avec la rubrique « Épinglé pour vous », qui propose cinq textes : trois comptes rendus de thèse (Marie Barthélemy, Véronique Magniant et Magali Durrieu-Gardelle), ainsi que deux comptes rendus d'ouvrages parus chez Retz et Hatier.

Le comité éditorial souhaite remercier tous les membres du CA sortant de l'AirDF de (mandature 2022-2025) pour leur implication, ainsi que toutes celles et tous ceux qui, dans les différentes sections nationales, participent activement à la vie de l'Association. Vous êtes chaque année plus nombreuses et nombreux à contribuer à cette dynamique collective, et nous nous en réjouissons vivement.

Bonne lecture !

Marie-Hélène Giguère, Anne Sardier, Anass El Gousairi et Séverine De Croix

L'AIRDF : VIE ET QUESTIONS VIVES



CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AIRDF BRUXELLES, 31 JANVIER 2025 AIRDF (Association internationale pour la Recherche en Didactique du français)

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

Présent-es en visio l'après-midi : Marie-Hélène Giguère, Amélie Lemieux et Rachid Souidi.

Excusé-es : Rosianne Arseneau, Florent Biao, Virginie Conti, Abdelouahed Mabrou, Christine Riat, Mina Sadiqui et Anne Sardier.

1. Approbation de l'ordre du jour et questions diverses

L'ordre du jour est approuvé à l'unanimité.

Les Presses universitaires du Septentrion vont publier en juin les actes du colloque de Lyon (2019).

L'AIRDF va renouveler pour 2025 son adhésion à la FIPF.

2. Point financier

David Vrydaghs présente le bilan budgétaire de l'association. La trésorerie internationale est saine.

3. La collection

Un échange porte ensuite sur les différents volumes de la collection, en cours de réalisation ou à venir. Ces ouvrages sont offerts aux adhérent-es à raison d'un numéro annuel. Le retard dû aux restructurations au sein des Presses universitaires de Namur est en passe d'être résorbé, comme l'indique le tableau ci-dessous :

Vo-lume	Adhé-sion	Coordinateurs du volume	Titre	État d'avance-ment
16	2023	Mohammed Bouchekourte, Nathalie Denizot & Solenn Petrucci	<i>Les outils didactiques en question(s)</i>	Les épreuves sont en cours de re-lecture. L'ouvrage devrait paraître au printemps 2025.
17	2024	Vincent Capt, Amélie Lemieux, Kathy Similowski & Rachid Souidi	<i>L'enseigne-ment de la lecture et de l'écriture en contexte mul-timodal : état des lieux et interrogations disciplinaires</i>	Le manuscrit a été envoyé à David Vrydaghs en décembre 2024. Le volume devrait paraître fin 2025.
18	2025	Anass El Gousairi, Bernadette Kervyn & Caroline Scheepers	<i>Les pratiques langagières des ensei-gnantes</i>	La 2e version des chapitres est attendue pour la mi-mars. Le manuscrit devrait parvenir aux PUN en mai-juin. La publication est prévue pour janvier 2026.
19	2026	Véronique Marmy Cusin, Marie-Hé-lène Giguère et Florence Mauroux	<i>Les premiers apprentis-sages</i>	Le calendrier de la publication est mis au point.
20	2027	Le CA de juillet 2025 va choisir une thématique et une équipe de coordinateurs.		

Le groupe de travail piloté par Marie-Hélène Giguère et constitué par Virginie Conti, Solenn Petrucci et David Vrydaghs, a fait des propositions concernant l'écriture inclusive dans nos diverses publications et communications, qui sont à la disposition des auteurs et des autrices, ainsi que des responsables d'ouvrages.

4. Le 16e colloque de 2025

Au nom de la section suisse, Véronique Marmy rend compte de la préparation du 16e colloque de l'AIRDF. Il se déroulera du 1er au 3 juillet 2025 à Fribourg et se penchera sur les pratiques

enseignantes et sur l'activité des apprenants dans le champ de la didactique du français. Le CA félicite la section suisse du travail réalisé et se réjouit du grand nombre de propositions reçues : elles sont en effet au nombre de 195. Entre autres, le colloque de Fribourg sera l'occasion de décider du lieu du prochain colloque : aura-t-il lieu au Québec ou au Maroc ?

5. La Lettre de l'AIRDF

La planification des numéros de la *Lettre de l'AIRDF* est discutée par les membres du CA. La publication a pris un peu de retard. Voici les prochaines échéances :

N°	Publication	Coordinateurs du dossier	Titre	État d'avancement
74	Février 2025	Anass El Gousairi, Bernadette Kervyn & David Vrydaghs	<i>La didactique du français langue de scolarisation</i>	Le n° va sortir très rapidement.
75	Juin 2025	Séverine De Croix, Florent Biao & Rachid Souidi	<i>Les recherches internationales en didactique du français (hors frontières) : collecter des données dans différents pays, pour quoi, comment ?</i>	En préparation.
76	Décembre 2025	Vincent Capt, Virginie Conti, Véronique Marmy Cusin, Solenn Petrucci & Christiane Riat	<i>Les échos du 16e colloque de 2025 à Fribourg</i>	Le dossier doit être bouclé mi-novembre. Il comprend généralement les textes des grands témoins et parfois celui de la conférence inaugurale.
77	Printemps 2026	Morgane Beaumanoir-Secq, Anass El Gousairi & Caroline Scheepers	<i>Le mémoire en formation d'enseignants</i>	L'appel à contributions est discuté par les membres du CA.
78	Décembre 2026	Le CA de juillet 2025 va choisir une thématique et une équipe de coordinateurs.		

L'équipe éditoriale en charge de *La Lettre* demande aux adhérent·es de l'AIRDF de lui faire parvenir des comptes rendus d'ouvrages, de thèses ou d'HDR.

6. Les sections

Le CA acte que les sections nationales ont pris une certaine autonomie depuis dix ans, autonomie qui s'est encore renforcée avec la création de la section marocaine. Ceci montre la richesse et la vitalité de l'association. Différents points doivent être contractualisés sur le plan juridique. Nathalie Denizot et Kathy Similowski ont demandé à un avocat français de lancer une procédure permettant de régler la contractualisation de différents points (dépôt du nom, statuts de l'association, liens entre les diverses sections...).

7. Le site web de l'association et les réseaux sociaux

Nathalie Denizot revient sur cet important chantier que fut la création du site de l'association, et qui a hélas pris bien plus de temps que ce qui était prévu. Mais il est à présent tout à fait opérationnel. Vincent Capt en présente les diverses fonctionnalités. Le CA félicite très chaleureusement Vincent et Nathalie, qui ont suivi le travail avec un concepteur de sites professionnels. Désormais, les membres de l'AIRDF ne recevront plus le PDF de *La Lettre*, mais le lien renvoyant vers le site.

Les pages Facebook et LinkedIn comptent plus de 300 abonné·es. À l'avenir, il faudra déterminer comment s'articulent le site et les réseaux sociaux.

8. Les élections des membres du prochain CA

Nathalie Denizot rappelle les procédures à adopter pour organiser les élections. Chaque section nationale organise ses élections. Les adhérent·es votent donc dans chaque pays, par le biais d'un vote électronique. Balotilo est souvent utilisé.

Chaque section compte au minimum quatre représentant·es, indépendamment du nombre d'adhérent·es. Dès le 81e membre, un 5e membre du CA peut être élu, dès le 101e, un 6e et ainsi de suite par tranche de vingt.

9. Le prochain CA

Le prochain CA se réunira à Fribourg en juillet 2025, au terme de l'Assemblée Générale de l'association, et élira son nouveau bureau.

Pour le CA, Caroline Scheepers, secrétaire internationale

LA PLACE AUX ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS

Amélie Lemieux (Université de Montréal), Marie-Hélène Giguère (Université du Québec à Montréal), Rosianne Arseneau (Université du Québec à Montréal), Florent Biao (Université du Québec à Chicoutimi), Marion Deslandes-Martineau (Université du Québec à Montréal)

Chères collègues

Chers collègues

C'est avec de l'enthousiasme et un sentiment de nostalgie que nous rédigeons cette dernière rubrique de la part du CA québécois 2022-2025. Durant notre mandat, nous avons été soucieuses et soucieux d'interpeller le plus de membres possible lors de nos activités. Plus particulièrement cette année, nous avons instauré un concours pour les personnes étudiantes des 2e et 3e cycles des universités québécoises, appelant les personnes candidates à présenter leurs travaux de recherche lors d'un webinaire accessible aux membres. La personne lauréate cette année, Marion Deslandes Martineau (UQAM), a présenté ses travaux de doctorat portant sur l'écriture inclusive lors d'un webinaire offert en décembre. Une dizaine de personnes étaient présentes en ligne.

La présentation a débuté par la mise en contexte des enjeux relatifs à l'écriture inclusive (EI), notamment la représentation des genres dans la langue et ses effets sur les représentations mentales. Un bref historique des enjeux de féminisation et d'inclusion dans la langue française a suivi. L'étudiante a ensuite présenté une synthèse des arguments avancés dans ce débat qui perdure suivi d'un aperçu de la situation actuelle de l'EI en milieu éducatif qui l'a menée à un postulat : cette écriture pourrait effectivement avoir sa place au primaire et au secondaire québécois. Elle a ensuite défini le concept d'EI, ses visées et ses stratégies. Les concepts de pratiques enseignantes, leurs variables d'influence, incluant la variable des représentations sociales, particulièrement pertinente pour sa recherche, et le modèle choisi pour les appréhender ont aussi

été présentés. Cela a mené la doctorante aux objectifs spécifiques de la recherche : identifier les pratiques enseignantes déclarées liées à l'EI; caractériser les représentations sociales du personnel enseignant quant à l'EI; et vérifier si certaines représentations prédisent la mise en place de telles pratiques. Enfin, un exposé critique des pratiques méthodologiques courantes en recherche sur les pratiques enseignantes en général et celles liées à l'EI en particulier lui a permis d'exposer la méthodologie envisagée pour la recherche et les questionnements subsistant à cet égard à ce jour. La collecte de données prévue pour l'an prochain promet des résultats intéressants.

Nous croyons en la relève et espérons que ces initiatives se reproduiront dans les années à venir.

Pour le prochain mandat (2025-2028), nous arrivons avec des forces vives puisque le CA se renouvelle presque entièrement. Nous ajoutons également un membre substitut pour passer de quatre à cinq, ce qui contribuera assurément à ériger les projets qui émergeront de ce nouveau CA.

DES JOURNÉES DE FORMATION AIRDF-MAROC « PENSER LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : MÉTHODES, POSTURES, OUTILS »

Anass El Goussairi, Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat

En 2025, la section marocaine s'est fortement impliquée dans l'organisation de journées de formation destinées à ses membres doctorants et à de jeunes chercheurs. Quatre journées, tenues entre janvier et mai, ont permis d'aborder des questions vives dans la recherche en didactique du français, en réunissant chacune une trentaine d'adhérents. Deux ont eu lieu en présentiel à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat, deux autres à distance, sous l'intitulé général : «Penser la recherche en didactique du français : méthodes, postures, outils ».

18 janvier 2025, FSE, Rabat - L'articulation entre théories et pratiques dans la recherche en didactique

Marlène Lebrun, HEP Bejune - LIRDEF, Université de Montpellier

La conférence a proposé une analyse critique de l'articulation entre théories et pratiques dans le champ de la didactique. Elle a mis en question le paradigme vertical et applicationniste traditionnel, en valorisant un modèle horizontal fondé sur une synergie entre acteurs et un va-et-vient fécond entre recherche et terrain. Des exemples de projets conduits en Suisse, au Maroc et à Madagascar sont venus illustrer cette reconfiguration, en soulignant les conditions d'émergence d'un praticien-chercheur collectif, réflexif et engagé au service des apprentissages littéraires.

17 mai 2025, FSE, Rabat - Conduire une recherche empirique en didactique du français. La question des focales : séquence, tâche et interactions verbales

Christophe Ronveaux, Université de Genève

S'appuyant sur l'ouvrage *Transmettre, apprendre, éduquer, former* de Soumya El-Harmassi (2025),

Christophe Ronveaux a exploré la notion de reterritorialisation de la recherche didactique au Maroc, comprise comme une invitation à documenter ce qui s'enseigne réellement dans les classes. À partir de trois niveaux de questionnement (qu'enseigne-t-on en français ? à quel degré ? avec quels élèves ?), il a présenté trois focales d'analyse pour penser la transposition didactique. Le séminaire a permis aux jeunes chercheurs de s'initier à des outils concrets d'analyse des pratiques effectives de classe.

30 mai 2025, (en visioconférence) – Se construire comme auteur scientifique : recueillir, choisir, dégager, problématiser (Marie-Christine Pollet, Université Libre de Bruxelles)

Cette intervention a porté sur **la notion d'auteur scientifique**, en lien avec la production de connaissances et les enjeux discursifs de l'écriture de recherche. S'appuyant sur une typologie actualisée par C. Dolignier (2024), Marie-Christine Pollet a distingué quatre figures de l'auteur : le *scriptor*, le *compiler*, le *commentator* et *l'auctor*. Elle a ensuite proposé une démarche d'auctorialisation étroitement articulée à la problématisation :

- recueillir et choisir des sources pertinentes ;
- dégager un objet de recherche ;
- problématiser cet objet ;
- se positionner en tant qu'auteur légitime.

Cette démarche a été illustrée à partir d'un article lu par les participants en amont du séminaire, favorisant une réflexion sur les pratiques discursives et leur appropriation.

31 mai 2025, (en visioconférence) – L'analyse compréhensive des écrits

Caroline Scheepers, UCL Saint-Louis Bruxelles

Ce séminaire a introduit l'analyse compréhensive des écrits, approche développée par É. Bautier (1995) à partir des travaux de B. Bernstein. Caroline Scheepers a souligné l'importance de suspendre le jugement normatif dans un premier temps, afin de mieux cerner les obstacles auxquels font face les scripteurs. À partir d'indicateurs discursifs (énonciation, polyphonie, argumentation), cette analyse permet de repérer des logiques scripturales récurrentes,

rassemblées en constellations idéaltypiques. Ce travail descriptif ouvre ensuite à des propositions d'accompagnement étroitement ajustées aux besoins identifiés. L'exposé a été illustré par de nombreux exemples issus de genres scolaires et académiques variés (dissertation, journal de formation, analyse filmique, fiche de préparation). Les participants ont ainsi été outillés pour mobiliser cette démarche dans l'analyse de leurs propres corpus.

Bibliographie

- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. L'Harmattan.
- Dolignier, C. (2024). *Plagiat et auctorialisation. Les étudiants face à l'écriture de recherche*. L'Harmattan.
- El Harmassi, S. (2025). *Transmettre, apprendre, éduquer, former*. Fondation Approches.

2022 – 2025 : TROIS BELLES ANNÉES DANS LA SECTION BELGE

Séverine De Croix, UCLouvain,
Cripedis & Girsef

Alors que paraît le dernier numéro de *La Lettre de l'AIRDF* associé aux trois années de mandature du CA 2022-2025, jetons un petit coup d'œil dans le rétroviseur... Trois belles années s'achèvent au cours desquelles la section belge a vécu des moments d'échanges très stimulants. En octobre 2023, la section s'est réunie à Louvain-la-Neuve pour une conférence-atelier donnée par Ophélie Tremblay et Elaine Turgeon sur les cercles d'auteurs pour développer le plaisir d'écrire chez les formateur·rice·s, les enseignant·e·s et les élèves. Quelques mois plus tard, le 16 février 2024, les membres de la section belge ainsi que de nombreux chercheur·euse·s et formateur·ice·s en didactique du français issu·e·s des universités, hautes écoles, réseaux d'enseignement... se sont réunis à l'Université de Namur pour une journée d'étude consacrée au thème « Le français langue de scolarisation : des obstacles aux pratiques ». Enfin, le 25 mars 2025, les membres de la section ont toutes et tous été conviés à une journée d'étude sur le mémoire en formation d'enseignant·e·s organisée à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles.

Au fil des rencontres, les liens de collaboration se renforcent et les réseaux d'échange se tissent. Dans le contexte de réforme de la formation initiale des enseignant·e·s en Fédération Wallonie-Bruxelles, de nouveaux et nouvelles chercheur·euse·s et formateur·ice·s qui s'intéressent à la recherche en didactique du français s'associent à nos événements. Le nombre d'adhérents au sein de la section belge est ainsi en croissance ; puisse-t-il encore évoluer positivement à l'occasion des prochaines années. Avec Carole Glorieux, Caroline Scheepers et David Vrydaghs, que je remercie sincèrement et chaleureusement pour leur précieux engagement, nous avons formé une belle équipe au sein de laquelle la collaboration sur les différentes missions (communication, organisation d'activités scientifiques, trésorerie, participation aux activités et missions de l'association) était à la fois aisée et agréable. Merci aussi à tou·te·s

les adhérent·e·s pour leur implication et leur confiance. La section belge sera toujours heureuse de recueillir leurs idées, propositions et suggestions de partage.

Bon vent à la prochaine équipe 2025-2028 !

DOSSIER

COLLECTER DES DONNÉES À
L'INTERNATIONAL EN DIDACTIQUE
DU FRANÇAIS : COMMENT ET
POURQUOI ?

COLLECTER DES DONNÉES À L'INTERNATIONAL EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : COMMENT ET POURQUOI ?

Séverine De Croix (UCLouvain, Belgique), Florent Biao (UQAC, Québec) et Rachid Souidi (Université Ibn Tofail-Kénitra, Maroc)

La dimension internationale de la recherche en didactique du français fait partie intégrante du projet des didacticiens du français depuis qu'ils se sont constitués au sein de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français. Comme le rappelle Jean-Louis Dufays dans le texte d'introduction de l'ouvrage *Les recherches en didactique du français. Les résultats en question(s)* publié à l'issue du 15^e colloque de l'AIRDF, « les didacticiens du français n'ont cessé de s'interroger sur la spécificité et la finalité des recherches au sein de leur discipline » (2023, p. 5). Les colloques qui réunissent tous les trois ans les membres de l'Association ont été l'occasion de questionner par exemple l'inscription sociale de leurs travaux de recherche (2007), leur diffusion et leur utilité (2016), leurs assises conceptuelles et épistémologiques (2019) ou encore leurs résultats (2022). Par l'entremise de ce dossier, nous souhaitons pour notre part explorer la dimension internationale des travaux de recherche qui ont été conduits en didactique du français ces dernières années.

Par l'expression « dimension internationale des recherches en didactique du français », nous désignons les recherches qui, dans leur diversité, impliquent (1) des chercheuses et des chercheurs de différentes nationalités, ainsi que (2) la collecte de données dans différents pays et régions, que cela soit dans le cadre de projets menés par des chercheurs établis ou dans celui des thèses de doctorat en cotutelle. Évoquons succinctement quelques-unes de ces recherches avant de présenter le contenu du dossier.

Comme le rappellent Magali Brunel et Judith Emery-Bruneau (2024), la perspective internationale a trouvé l'une de ses premières concrétisations en didactique du français dans le travail conduit par le groupe DIEPE en 1995 à partir de données provenant de quatre pays ou régions francophones (Belgique, France, Québec et Nouveau-Brunswick). Cette recherche centrée sur la description et la comparaison des compétences d'écriture mais également des pratiques d'enseignement de l'écriture à l'école secondaire reposait sur un échantillon de plus de 2000 élèves du niveau 9 de la scolarité (14-15 ans) et de 300 enseignantes et enseignants. L'objectif consistait notamment à étudier les relations entre les compétences des élèves et les caractéristiques de l'enseignement qui leur était dispensé.

Conduits à partir de 2010, les travaux du réseau international HELICE (Histoire de l'enseignement de la littérature, comparaison européenne) portaient quant à eux sur l'enseignement de la littérature dans une perspective comparatiste. Plusieurs volumes ont vu le jour pour rendre compte de ces travaux : un premier ouvrage est consacré à la fable (Louichon, Bishop et Ronveaux, 2017), un deuxième porte sur la lettre (Denizot et Ronveaux, 2019), un troisième étudie l'extrait (Perret et Belhadjin, 2020) à partir de données diverses (manuels, prescriptions officielles, pratiques de classe...) provenant de différents pays. Le recours à la comparaison à l'échelle internationale permettait ainsi d'étudier les caractéristiques communes et les divergences notables de l'enseignement de la littérature au sein de l'espace européen. Toujours dans le domaine de l'enseignement de la lecture et de la littérature, les travaux de l'équipe Gary à propos de la progression des compétences des élèves au fil de la scolarité ont débuté en 2015. Durant sept années, dans un contexte d'évolution des programmes d'enseignement, Magali Brunel, Jean-Louis Dufays, Vincent Capt, Judith Emery-Bruneau, Sonia Florey, Martin Lépine, Marie Barthélemy et Valérie Fontanieu ont étudié, dans une perspective à la fois curriculaire et internationaliste, les opérations de compréhension, d'interprétation et d'appréciation mobilisées

par des élèves de 9, 12 et 15 ans issus de 69 classes belges, françaises, suisses et québécoises. Ils se sont consacrés également à l'étude des pratiques des enseignants lorsqu'ils animent une séance de lecture et tentent d'établir des corrélations entre le travail des élèves et celui des enseignants (Brunel, Dufays, Émery Bruneau et Florey, 2024).

Ces recherches viennent enrichir et compléter la mesure des compétences des élèves, centrale dans les évaluations internationales telles que PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) et PIRLS (Progress in Reading Literacy Study). Menées régulièrement, ces enquêtes permettent de dégager les tendances de l'évolution des compétences en lecture selon le niveau de scolarité (niveau 10 pour les premières, niveau 4 pour les secondes), mais aussi de mesurer et d'interpréter les différences entre les systèmes éducatifs dans l'objectif d'améliorer, partout dans le monde, l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. La comparaison des résultats prend ici sens dans la durée, grâce à la répétition des enquêtes.

Bien sûr, la complexité de l'organisation, du financement et de la réalisation de recherches en didactique du français avec une dimension internationale constitue un frein au développement de tels travaux. Pourtant, dans un contexte d'influence croissante des enquêtes de grande ampleur sur la définition des attentes institutionnelles à l'égard de l'école, les expérimentations à large échelle qui cherchent à mettre à distance les constats nationaux par le recours à des questionnements plus larges nous semblent avoir tout leur sens. Centrale en sciences sociales, la dimension comparative internationale permet en effet de « comprendre un phénomène par la confrontation de situations différentes dans lesquelles les faits sociaux étudiés apparaissent » (Bevort et Prigent, 1994). Reste à savoir quels objets se prêtent particulièrement à une telle approche, quels objectifs les recherches à dimension internationale en didactique du français peuvent chercher à atteindre et quels moyens déployer pour tenter d'y parvenir.

Ce 75^e dossier de *La Lettre* se veut à la fois un espace de présentation de recherches à dimension internationale en didactique du français, que celles-ci soient achevées (récemment ou de longue date) ou encore en cours et le lieu d'une réflexion collective sur l'intérêt, les défis et les possibilités que soulève le développement de telles recherches dans notre champ, aujourd'hui ou à l'avenir.

Un premier article rédigé par Magali Brunel et Jean-Louis Dufays évoque les finalités, les étapes et les principaux résultats d'une recherche internationale récente dans le domaine de la lecture de la littérature, le « projet Gary », menée entre 2015 et 2022 par une équipe constituée d'une quinzaine de chercheurs issus de Belgique, de France, de Suisse et du Québec. L'objectif de cette recherche était d'étudier en profondeur l'évolution sur trois niveaux scolaires – les niveaux 4, 7 et 10, correspondant aux élèves de 9, 12 et 15 ans – des compétences de lecture littéraire des élèves, celle des pratiques didactiques de leurs enseignantes et de leurs enseignants et les relations d'influence réciproque susceptibles d'être établies entre ces deux réalités. Le projet comportait trois spécificités : celle du caractère international des données récoltées, qui concerne les communautés francophones de quatre pays ; celle de la nature de ces données, qui inclut non seulement les pratiques enseignantes, mais aussi les performances des élèves ; et celle de la portée des analyses, qui ne se limitent pas à décrire les pratiques des actrices et des acteurs mais s'attachent aussi à mesurer leurs relations et leurs impacts réciproques. Des pistes pour la recherche et la formation à l'enseignement permettent d'interroger la plus-value du caractère international des travaux de recherche en didactique du français.

Le deuxième article, coécrit par Labass Lamine Diallo et Érick Falardeau, porte sur le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFÉMEN (PASEC), dans le cadre des actions de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la francophonie (CONFEMEN) basée à Dakar, au Sénégal. Comme le précisent les auteurs, une des missions fondamentales du PASEC consiste à produire des données et des analyses sur les systèmes éducatifs, principalement d'Afrique subsaharienne, au moyen de tests que complètent les élèves des pays participants – francophones,

lusophones et anglophones. Depuis le passage à des évaluations internationales en 2014, le PASEC s'est considérablement étendu, passant de 10 pays à 21 pour l'édition 2024. Le Programme documente les acquis des élèves de 2^e et de dernière année du cycle primaire, de même que ceux des élèves qui achèvent le premier cycle – 2^e secondaire (élèves de 15 – 16 ans), en mathématiques et en lecture, ainsi que les compétences des enseignantes et des enseignants en didactique et dans la maîtrise des contenus enseignés. Se définissant d'abord et avant tout par son souci des spécificités socioéconomiques, culturelles et éducationnelles des pays qui y participent, il s'impose ainsi de plus en plus comme une alternative aux épreuves internationales rattachées aux pays développés (PISA, PIRLS, etc.). Dans leur contribution, Labass Lamine Diallo et Érick Falardeau présentent l'épreuve en lecture de 2024 destinée aux élèves de la fin du collège (9^e ou 10^e année de scolarité), le cadre théorique qui a présidé à la construction du test, la démarche adoptée pour choisir les textes, construire les items, valider l'épreuve. L'article problématise ainsi les évaluations internationales à large échelle en renouvelant le point de vue adopté de manière à identifier, au sein d'une démarche scientifique réflexive, les enjeux socioéducatifs de telles évaluations.

Dans un autre domaine, un programme de recherche collaboratif international entre quatre pays francophones (Belgique, Canada, France et Suisse), « LM-ados », mené entre 2018 et 2022, porte sur l'évaluation des compétences en littératie médiatique d'adolescents de 13 à 15 ans issus de ces quatre pays. Il cherche à « élucider la relation entre les niveaux de littératie médiatique mesurés, les niveaux autodéclarés par les participants, les pratiques médiatiques de ceux-ci et différentes variables sociodémographiques » (Delarue-Breton, Ronveaux, Gladu et Lacelle, 2021). C'est à ce projet de recherche qu'est consacré le troisième article de ce dossier. Rédigé par Christophe Ronveaux, Eve Gladu, Nathalie Lacelle, Catherine Delarue-Breton, Pierre Fastrez, Denise Sutter Widmer, Julia Bihl et Eric Delamotte, le texte présente la vaste enquête internationale consacrée à l'identification et à la compréhension des compétences en littératie médiatique des adolescentes et des adolescents. À partir d'une tâche complexe réalisée en classe, l'équipe documente les sous-compétences en littératie médiatique en situation de recherche d'information en ligne pour la production d'un texte multimodal. Contrairement au test PISA (2018), qui classe les performances nationales à partir de seulement trois items associés à l'évaluation de processus cognitifs appliquée à des structures textuelles particulières (les textes à sources multiples) : localiser l'information, comprendre, évaluer et réfléchir, ce projet analyse un ensemble étendu de compétences, tout en prenant en compte le contexte de passation et les influences scolaires. La volonté du collectif « LM-ados » a été, dès le début, de tenir à distance la logique de classement propre aux grandes enquêtes internationales, dont les résultats nationaux sont fréquemment utilisés pour comparer les niveaux de littératie, ou plus largement les compétences acquises par les élèves afin de mesurer les performances relatives des systèmes éducatifs des pays participants. L'article explicite ainsi les choix posés pour analyser les *performances* des élèves à partir d'une tâche complexe qui demande la mise en oeuvre d'un grand nombre d'items évalués et pour documenter ces performances *dans une perspective descriptive* afin de mieux comprendre les compétences déployées et d'éventuellement ajuster la formation scolaire. Outre le devis de recherche, l'article présente les trois logiques de position internationale : la logique de réplification, la logique de confrontation et d'enrichissement épistémologique, et la logique illustrative et compréhensive des résultats. Enfin, les autrices et les auteurs identifient trois objets d'enseignement à privilégier lors de l'enseignement de la littératie médiatique en lecture et en écriture : la capacité à identifier les éléments d'une énonciation, la capacité à articuler des contenus relevant de plusieurs systèmes sémiotiques, la capacité à emprunter.

Rédigé par Aurélie Bureau, le quatrième texte de ce dossier porte également sur la littératie numérique, cernée cette fois sous l'angle de l'analyse des contenus d'enseignement dans le secondaire supérieur et à partir d'une comparaison entre deux systèmes scolaires : l'un, belge francophone ; l'autre, états-unien. La chercheuse évoque en effet la problématique, les principales étapes et les résultats de la recherche doctorale qu'elle a consacrée à cette comparaison dans le domaine de la littératie numérique. Il apparaît

que les littéracies sur supports informatisés sont moins travaillées en classe en Belgique francophone qu'aux États-Unis. Toutefois, de part et d'autre sont identifiés comme facteurs déterminants à l'inclusion des technologies en classe (1) le développement professionnel des enseignantes et des enseignants sur l'intégration des technologies spécifiques à leur cours ainsi que (2) l'importance d'un sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis des pratiques numériques.

Le cinquième article du dossier, rédigé par Luc Mahieu, évoque également un travail de thèse, relatif à l'étude de la place de la narratologie dans les classes de Belgique, de France, du Québec et de Suisse. L'article présente une enquête sur la place de la narratologie dans les pratiques des enseignantes et des enseignants du secondaire (le projet *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement*, initié par Raphaël Baroni) et interroge la dimension internationale de cette recherche pour en dire les bénéfices tout autant que les défis. À l'origine de la recherche, un constat : un décalage de 50 ans semble s'être creusé entre les théories contemporaines du récit et les concepts utilisés dans les classes de français. L'article s'attache à présenter les deux volets du projet qui articule la narratologie et la didactique. Dans son volet descriptif, le projet vise à cartographier les pratiques et les savoirs mobilisés par les enseignantes et les enseignants de français au niveau secondaire (élèves de 12 à 18 ans) en Belgique francophone, en France, au Québec et en Suisse romande. Il s'agit de répondre aux questions suivantes : quelle place accordent les enseignantes et les enseignants aux outils narratologiques ? Et, pour quelles finalités d'apprentissage chez leurs élèves ? Dans son volet prospectif, le projet mené par l'équipe *DiNarr (Didactique & Narratologie)* consiste à examiner de façon critique la théorie enseignable, notamment à partir d'un site-ressource à destination des personnes enseignantes.

Enfin, le sixième et dernier article de ce dossier nous plonge dans une comparaison entre deux régions d'un même espace national (la Belgique). Youri Desplenter et Pierre Outers cherchent en effet à combler le vide en matière de comparaison de la didactique de la langue première au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, d'une part, et de la Vlaamse Gemeenschap, d'autre part. À visée strictement descriptive, l'article cherche d'abord à expliquer en quoi ce contexte s'avère propice pour des recherches comparatives et présente ensuite des pistes de recherche et des ressources pouvant servir la comparaison. Les auteurs soulèvent ainsi la question de la valeur « heuristique » de la comparaison des pratiques de deux communautés et soutiennent l'intérêt, dans le champ scientifique francophone de la didactique du français L1, de la confrontation au champ scientifique néerlandophone de la didactique du néerlandais L1.

Malgré la diversité des contextes, des objectifs et des approches méthodologiques auxquelles ils recourent, les six textes de ce numéro s'intéressent à des objets/dimensions qui se recoupent. Ainsi, le premier et le cinquième textes, qui ont pour objet le fait littéraire (lecture - littérature), questionnent respectivement le lien entre pratiques d'enseignement et développement des compétences des élèves (Brunel et Dufays) ainsi que la place de la narratologie dans les pratiques d'enseignement (Mahieu). La dimension internationale des recherches qui ont conduit à ces deux textes offre l'avantage, pour l'autrice et les auteurs, de s'appuyer sur un échantillon large et varié permettant de dresser des portraits plus complets et des comparaisons plus fines d'un pays à l'autre.

Le deuxième et le sixième textes s'inscrivent quant à eux dans une dimension comparative : ils visent tous les deux à mieux comprendre les facteurs qui soutiennent la réussite en didactique de la lecture et des langues dans différents systèmes éducatifs. En effet, Diallo et Falardeau présentent des tests en lecture et en histoire du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFÉMEN (PASEC) avec pour fil conducteur la place et l'importance de telles évaluations dans les systèmes concernés. Outers et Desplenter quant à eux partent de la comparaison des pratiques d'enseignement pour mieux comprendre la didactique des langues dans les contextes francophone et néerlandophone de la Belgique.

Finalement, le troisième (Ronveaux et al.) et le quatrième (Bureau) textes s'intéressent à la littératie médiatique et numérique, dans une perspective comparatiste. Bien que circonscrits dans des espaces géographiques différents, avec des systèmes éducatifs eux aussi très différents (francophone et anglo-saxon), ces deux textes abordent les questions relatives aux contenus, pratiques d'enseignement et processus d'appropriation de l'écrit (lecture et écriture) numériques.

Belles découvertes à vous qui vous engagez dans la lecture de ce dossier passionnant !

Bibliographie sélective

Bevort, A., et Prigent, A. (1994). Les recherches comparatives internationales en éducation. Quelques considérations méthodologiques. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1, 7-17.

Brunel, M., Dufays, J. L., Emery-Bruneau, J., et Florey, S. (2024). *La progression en lecture au fil de la scolarité*. PUR.

Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.

Delarue-Breton, C., Ronveaux, C., Gladu, E., et Lacelle, N. (2021). Littératie médiatique à l'école et modélisation didactique: quelles préoccupations communes pour la recherche et pour l'enseignement? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 13.

Denizot, N., et Ronveaux, C. (dir.). (2019). *La lettre enseignée: perspective historique et comparaison européenne*. UGA Éditions.

Louichon, B., Bishop, M. F., et Ronveaux, C. (dir.). (2017). *Les fables à l'école: un genre patrimonial européen?* Peter Lang.

Perret, L., et Belhadjin, A. (2020). *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire*. Peter Lang.

L'AVENTURE INTERNATIONALE DU PROJET GARY : DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES ORIGINAUX, DES RÉSULTATS FOISONNANTS, DES DÉFIS POUR LA RECHERCHE ET L'ENSEIGNEMENT

Magali Brunel (Université de Montpellier) et Jean-Louis Dufays (UCLouvain)

Entre 2015 et 2022, une équipe constituée d'une quinzaine de chercheuses et de chercheurs issus des quatre pays où le français est enseigné comme langue première a développé un vaste projet dont les résultats ont été publiés en 2024 aux Presses universitaires de Rennes sous le titre *La progression en lecture au fil de la scolarité* (Brunel, Dufays, Émery-Bruneau et Florey, 2024). Nous nous attacherons ici à résumer la problématique et les spécificités de ce projet ainsi que sa méthodologie, avant d'exposer ses principaux résultats et de souligner les enjeux de sa dimension internationale et les pistes qu'il nous paraît ouvrir pour la recherche et la formation des enseignants.

1. Problématique et spécificités du projet

L'objectif de cette recherche était d'étudier en profondeur l'évolution sur trois niveaux scolaires – les niveaux 4, 7 et 10, correspondant aux élèves de 9, 12 et 15 ans – des compétences de lecture littéraire des élèves des quatre pays, celle des pratiques didactiques de leurs enseignantes et de leurs enseignants et les relations d'influence réciproque susceptibles d'être établies entre ces deux réalités. Le projet s'inscrit ainsi dans la continuité de trois autres projets d'envergure qui ont été réalisés en partie en parallèle – Grafelitt (Ronveaux et Schnewly, 2018), Talc (Louichon, 2020) et Pelas (Ahr et de Peretti, 2023) –, mais en défendant trois spécificités : celle du caractère international des données récoltées, qui concerne les communautés francophones de quatre pays (la Belgique, la France, le Québec et la Suisse) ; celle de la nature de ces données, qui inclut non seulement, comme les trois autres projets, les pratiques enseignantes, mais aussi les performances des élèves ; et celle de la portée des analyses, qui ne se limitent pas à décrire les pratiques des acteurs mais s'attachent aussi à mesurer leurs relations et leurs impacts réciproques.

2. Méthodologie

Pour répondre aux questions de recherche, le choix a été fait de collecter des données auprès de 1787 élèves et de leurs 69 professeurs sur la base du protocole suivant : pendant une première heure, les élèves étaient invités à lire en autonomie le texte support de la recherche, la nouvelle *J'ai soif d'innocence* de Romain Gary (long d'une huitaine de pages) et à répondre à trois questions ouvertes qui visaient à mesurer leur compréhension, leur interprétation et leur appréciation du texte. Ensuite, durant une seconde heure, les enseignants étaient invités à animer une leçon sur le même texte, en mobilisant leurs pratiques habituelles. Nous disposons ainsi de deux ensembles de données : les réponses des élèves au questionnaire d'une part, et les captations filmées des séances d'enseignement, ensuite transcrites, d'autre part. Les premières nous ont permis d'établir le score en compréhension, en interprétation et en appréciation de chaque élève, ainsi que le score moyen de chaque classe, tandis que les verbatims des séances de classe nous ont amenés à établir la proportion de temps accordé dans chacune d'elles à différentes pratiques relevant de cinq focales :

- le *guidage des opérations de lecture* (comprendre, interpréter, apprécier, mobiliser des référents culturels) ;
- les *schèmes transversaux* d'organisation du travail (cours magistral, cours dialogué, travail de groupe, travail individuel...) (Dufays, 2005) ;

- les *gestes didactiques fondamentaux* (situer l'objet dans le temps, présenter et élémentariser, institutionnaliser, évaluer et réguler) (Schneuwly et Dolz, 2009) ;
- les *genres d'activités scolaires* relatifs à la lecture (résumé, explication de texte, mise en réseau, débat interprétatif...) (Aeby Daghe, 2014) ;
- les *aspects du texte narratif* travaillés (titre, construction narrative, personnages, narrateur, cadre spatiotemporel, chute, morale, valeurs...).

3. Résultats

Ces différents traitements ont débouché sur un vaste ensemble de résultats, tant quantitatifs (de nombreux tableaux chiffrés et graphiques ont pu être dégagés avec l'aide de Valérie Fontanieu, statisticienne à l'IFE) que qualitatifs (via l'étude de cas significatifs dans les réponses des élèves ou dans les verbatims des séances), qui ont permis d'apporter des réponses aux trois questions de recherche.

3.1. Les performances des élèves

Du côté des performances des élèves, on constate sans surprise que les scores dans les trois opérations de lecture augmentent de manière significative à chacun des niveaux ciblés : la *compréhension* passe de 3,67 items (sur 17 possibles) au niveau 4 à 7,24 au niveau 7, et à 10,53 au niveau 10 ; le nombre moyen d'*interprétations* valides est de 0,42 au niveau 4, de 0,77 au niveau 7, et de 1,24 au niveau 10 ; et le nombre moyen d'*appréciations* valides est successivement de 0,60, de 1,16 et de 1,38. Sur le plan international, même si les limites de notre échantillon imposent la plus grande prudence, on constate que les élèves français obtiennent les meilleurs résultats en compréhension jusqu'au niveau 7, puis qu'au niveau 10 ils sont légèrement dépassés par les élèves belges, tandis que les élèves québécois du niveau 7 se montrent un peu plus forts en interprétation et en appréciation mais sont dépassés dans ces deux opérations par les élèves français au niveau 10.

3.2. Les pratiques d'enseignement

En ce qui concerne les pratiques des enseignants, on constate d'abord que le temps qu'ils allouent *au guidage de l'interprétation* triple au fil des trois niveaux (il passe de 13 % au niveau 4 à 37 % au niveau 10), en proportion presque inverse du temps dévolu aux activités de *compréhension* (qui passe de 50 % à 27 %), mais que quel que soit le niveau, ils sollicitent très peu (jamais plus de 5 %) l'*appréciation* des élèves, alors que, étonnamment, les *apports culturels* sont davantage sollicités aux niveaux 4 et 10 (8 et 9 %) qu'au niveau 7 (6 %). La comparaison internationale révèle ici que les enseignants français des niveaux 4 et 7 sollicitent de deux à huit (!) fois plus l'interprétation et l'appréciation que leurs collègues des autres pays, alors que les enseignants québécois du niveau 7 privilégient deux fois plus la compréhension. Les enseignants suisses, quant à eux, sont les seuls à privilégier les apports culturels au niveau 7 – peut-être parce que certains contenus de la nouvelle leur paraissent éloignés de la sphère culturelle de leurs élèves – mais accordent deux fois moins d'attention à cette dimension au niveau 10, et quel que soit le niveau, ils sont les seuls à consacrer un tiers du temps des leçons à d'autres contenus que les opérations de lecture.

Les choix des enseignants en matière de *schèmes transversaux* varient moins d'un niveau à l'autre : si le *cours dialogué* voit son importance décroître entre les niveaux 4 (66 %) et 10 (55%), il domine néanmoins jusqu'au bout, ne cédant progressivement qu'un peu de place au *travail de groupes* (qui passe de 4 % au niveau 4 à 13 % au niveau 7) et au *cours magistral* (qui passe de 11 % au niveau 4 à 14 % au niveau 10). La comparaison internationale montre ici que les enseignants québécois sont deux fois plus friands du *travail individuel* que leurs collègues des autres pays (lui accordant jusqu'à 20 % des séances au niveau 10), alors que les enseignants belges des niveaux 4 et 7 et les enseignants suisses du niveau 7 sont les plus adeptes du *cours magistral*, même s'ils n'y consacrent pas plus de 12 % des séances.

S'agissant des *gestes didactiques fondamentaux*, si les enseignants, quel que soit le niveau et le pays, recourent massivement à la *régulation/évaluation*, cette dimension diminue au fil de la scolarité (63 %, puis 53 %, puis 47 %). Ils accordent à l'inverse un peu plus de place à l'*institutionnalisation* (qui passe de 9 % au niveau 4 à 12 % au niveau 10). Enfin, si le temps accordé à la *présentification/élémentarisation* (qui oscille entre 9 et 11 %) est stable au fil des niveaux, la *sollicitation de la mémoire didactique* n'est jamais privilégiée (ne dépassant jamais 5 %). La comparaison internationale montre que, sur ce point, les enseignants français du niveau 7 se distinguent, accordant deux fois plus de temps que les autres à cette dimension (9 %) ainsi qu'à l'institutionnalisation (12 %).

Du côté des *genres d'activités scolaires*, le plus pratiqué, à tous les niveaux, est nettement l'*explication de texte* (qui occupe de 32 à 45 % du temps selon les niveaux), tandis que le *débat interprétatif* et la *mise en réseau* sont globalement assez marginaux, n'occupant jamais plus de 5 % du temps des séances, sauf au niveau 10 où le débat mobilise un dixième des activités. Quel que soit le lieu ou le niveau scolaire, ces genres d'activités sont faiblement mis en œuvre, peut-être parce qu'ils ont été plus récemment formalisés en didactique de la littérature. Les enseignants québécois se distinguent ici en accordant jusqu'à 50 % du temps à l'explication de texte au niveau 7 et jusqu'à 10 % au résumé et 20 % à la production de texte au niveau 10, tandis que les enseignants belges du niveau 7 pratiquent beaucoup plus que leurs collègues des autres pays la lecture à haute voix (11 %) et le débat interprétatif (10 %).

Enfin, les *aspects du texte narratif* privilégiés par les enseignants sont, sans surprise, la *construction narrative* et les *personnages*, mais le temps consacré à la première régresse au fil des niveaux (28, puis 19, puis 9 %) au profit des seconds (16, puis 21, puis 27 %). De plus, ces deux aspects du texte sont travaillés au détriment d'éléments tout aussi essentiels à la saisie du sens comme le rôle du *narrateur* (1 à 3 %), le *titre* (idem), la *morale* (4 ou 5 %) et les *valeurs* – même si leur prise en compte passe de 3 % aux niveaux 4 et 7 à 9 % au niveau 10. On notera enfin que l'évocation de la figure de l'*auteur* est quasi absente, de même que l'étude de l'énonciation et de l'*ironie*, sauf au niveau 10, où elle occupe 4 % du temps. Si l'on compare les résultats sur le plan international, les enseignants français se singularisent par la moindre place qu'ils accordent à la construction narrative, et ce quel que soit le niveau (20 %, puis 11 %, puis 6 %), tandis que les personnages mobilisent davantage leur attention au niveau 4 (25 %), mais aux niveaux suivants, ce sont les enseignantes et les enseignants québécois (41 % au niveau 7) puis les enseignantes et les enseignants suisses (36 % au niveau 10) qui se focalisent davantage sur ces derniers. Enfin, les enseignants belges des niveaux 7 et 10 consacrent trois fois plus de temps (9 % et 5 %) que leurs collègues aux éléments linguistiques, et ceux du niveau 10 accordent quatre fois plus de temps (10 %) à la morale du récit.

Les différences internationales, dont on n'a donné ici qu'un très bref aperçu, se prêtent bien entendu à de nombreuses interprétations, qu'il n'est pas possible de développer ici. Nous soulignerons seulement que la référence aux programmes scolaires des quatre pays mais aussi aux programmes de formation à l'enseignement – dont la durée et les contenus varient parfois fortement selon les niveaux et les pays – nous a permis de formuler bon nombre d'hypothèses explicatives qui nous paraissent relativement probantes.

3.3. *Quelles relations entre les scores des élèves et les pratiques d'enseignement ?*

Enfin, au terme de l'analyse des performances des élèves et des pratiques de leurs enseignants, la part la plus originale du projet a consisté à mettre en évidence les liens susceptibles d'être établis entre ces deux ensembles de données. Ce travail a été mené en deux étapes qui aboutissent à deux types de résultats complémentaires.

En premier lieu, quand on confronte l'ensemble des données relatives aux élèves avec celles recueillies dans l'enseignement des séances, une relation significative apparaît au sein de l'échantillon français – et dans celui-là seulement – à propos des *opérations de lecture* mises en œuvre par les élèves et stimulées par les enseignants : au niveau 4 et 7, le temps consacré par les enseignants à l'*interprétation* va de pair avec l'augmentation des performances de leurs élèves en *compréhension*, ce qui peut indiquer d'une part que le travail sur le pluriel du texte stimule les capacités globales des élèves à construire du sens – et d'autre part, dans l'autre sens de la corrélation, que les enseignants sont plus enclins à travailler l'interprétation avec les bons comprennent. Par ailleurs, au niveau 10, l'enseignement de l'*interprétation* est corrélé aux scores performants des élèves français en *appréciation*, ce qui suggère l'interdépendance relative de ces deux opérations.

En second lieu, nous avons voulu affiner les premiers constats en nous intéressant plus particulièrement aux « quartiles » approximatifs des classes qui avaient obtenus les résultats les plus faibles et les plus forts dans les opérations de lecture, en nous demandant si les enseignants mettaient en œuvre des pratiques différentes selon qu'ils avaient affaire aux unes ou aux autres, et en retour si les élèves obtenaient des scores différents en fonction des choix de leurs enseignants.

À cet égard, nos analyses permettent de considérer d'une part que les personnes enseignantes adaptent leur enseignement à leurs élèves en travaillant surtout la compréhension avec les plus faibles – toutes opérations confondues –, comme si cette opération était un préalable à l'appréhension des deux autres, et d'autre part que les élèves ont des performances plus faibles lorsque leur enseignant privilégie le seul travail de la compréhension.

D'autres corrélations apparaissent à propos des classes les moins performantes : les aspects du texte enseignés y sont davantage centrés sur la reconstitution de la trame narrative, et les dispositifs et les gestes didactiques mobilisés y privilégient le surétayage et les régulations plutôt que l'institutionnalisation des savoirs et des procédures qui paraîtrait pourtant susceptible de développer l'autonomie des élèves face à de nouveaux textes.

4. Les enjeux de la dimension internationale du projet

Si le projet Gary se distingue par le caractère international de sa récolte de données, cette dimension n'a pas manqué de poser des difficultés méthodologiques spécifiques : les niveaux de scolarité ne sont pas identiques selon les pays, et les règles éthiques ainsi que les contraintes matérielles et institutionnelles relatives à la collecte des données dans les classes – en particulier celles qui prévalaient pendant la crise du covid-19 – diffèrent parfois fortement selon les contextes ; de plus, le caractère malgré tout limité de notre recueil – au mieux huit classes par niveau dans chaque pays – ne permet d'aboutir à aucune généralisation.

Néanmoins, la comparaison internationale de nos données nous conduit à mettre à distance certaines représentations locales, en particulier à propos des compétences mobilisables à tel ou tel niveau de la scolarité d'un élève : elle apporte des connaissances précises, étayées par des données abondantes, sur ce qu'un élève est capable de saisir à propos d'un texte littéraire complexe à différents niveaux scolaires. À ce titre, elle pourrait servir de ressource, notamment pour les professionnels qui s'intéressent à la planification curriculaire. Elle permet également de mettre en évidence des spécificités nationales en éclairant les déterminations contextuelles qui pèsent sur la mobilisation d'une compétence par les élèves (cf. Émery-Bruneau et Ronveaux, 2017).

Concernant les pratiques enseignantes, notre comparaison internationale permet aussi de saisir des convergences dans la façon d'enseigner la littérature dans les quatre contextes considérés en montrant que le cours dialogué, la régulation des échanges associés à des moments de bilan, la pratique de

l'explication de texte et l'attention à la progression du récit en lien avec l'évolution des personnages constituent le socle commun de ces pratiques. Par ailleurs, notre étude vient enrichir les études antérieures, qui ne concernaient que les pratiques d'enseignement et/ou portaient sur des données de dimensions plus réduites, parfois seulement déclaratives : elle confirme notamment les différences de choix entre les enseignants du premier et du second degré, et montre que la validation d'une compréhension commune reste souvent considérée comme une étape nécessaire à toute autre activité.

5. Des chantiers de recherche à poursuivre et des défis à relever pour la didactique du français

Il nous semble par ailleurs que la mise en évidence de corrélations entre les performances des élèves et les pratiques enseignantes pourrait constituer le point de départ de nouvelles recherches, qui viseraient à mesurer cette fois l'impact de certaines pratiques sur les compétences des élèves. En particulier, notre hypothèse selon laquelle certains gestes didactiques et choix d'activités ne seraient pas favorables aux élèves en difficulté gagnerait à être creusée, car elle pourrait, si elle était confirmée, susciter des avancées fécondes sur la question de l'échec scolaire.

De même, sur le plan international, notre comparaison pourrait certainement être prolongée, en s'intéressant plus précisément aux variables qui influencent les pratiques enseignantes, que ce soit les plans et niveaux de formation, les cultures professionnelles nationales ou les programmes.

Cela étant, il nous semble que notre recherche a permis de nuancer à plusieurs égards les autres enquêtes internationales, y compris celles de grande envergure (PIRLS, PISA). Parce qu'elle prend appui sur un texte littéraire intégral, sur des supports papier (non informatisés), sur des réponses ouvertes (et non des QCM), ainsi que sur les pratiques spontanées des enseignants, elle offre d'autres indicateurs qui amènent à relativiser les classements internationaux relatifs aux compétences des élèves, en particulier ceux qui se focalisent sur les performances de compréhension et sur des méthodologies et des corpus susceptibles de défavoriser certaines catégories d'élèves (OCDE, 2019).

Bibliographie

Aeby Daghé, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Peter Lang.

Ahr, S. et de Peretti, I. (dir.) (2023). *Analyser des textes littéraires du collège au lycée*. Presses universitaires de Grenoble.

Brunel, M., Dufays, J.-L., Émery-Bruneau, J., et Florey, S. (dir.) (2024). *La progression en lecture au fil de la scolarité*. Presses universitaires de Rennes.

Dufays, J.-L. (2005). La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels : questions méthodologiques et premiers repères. *La Lettre de l'AIRDF*, 36, 10-14.

Émery-Bruneau, J., et Ronveaux, C. (2017). Comprendre la progression en lecture par la forme scolaire : une comparaison Québec-Suisse romande. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 19-50). Presses universitaires de Namur.

Louichon, B. (dir.) (2020). *Un texte dans la classe*. Peter Lang.

OCDE (2019). *Résultats du PISA 2018* [https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20_Resumés_I-II-III.pdf].

Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation*. Peter Lang.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (dir.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.

LA CRÉATION D'ÉPREUVES INTERNATIONALES VISANT À DRESSER UN PORTRAIT DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS : L'EXEMPLE DU PASEC2024 EN AFRIQUE

Labass Lamine Diallo (PASEC, CONFEMEN¹) et Érick Falardeau (CRIFPE, Université Laval)

Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFÉMEN (PASEC) s'inscrit dans le cadre des actions de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la francophonie (CONFEMEN) basée à Dakar au Sénégal. Une des missions fondamentales du PASEC consiste à produire des données et des analyses sur les systèmes éducatifs, principalement d'Afrique subsaharienne, au moyen de tests que complètent des milliers d'élèves dans les pays participants – francophones, lusophones et anglophones. Depuis le changement de sa méthodologie en 2012 permettant de passer à des évaluations internationales, la première édition de ladite évaluation a eu lieu en 2014 et le PASEC s'est considérablement étendu, passant de 10 pays à 21 pour l'édition 2024. Le Programme documente les acquis des élèves de 2^e et de dernière année du cycle primaire, de même que de la fin du premier cycle secondaire² (élève de 15 – 16 ans) en mathématiques et en lecture, ainsi que les compétences des enseignantes et des enseignants en didactique et dans la maîtrise des contenus enseignés. Se définissant d'abord et avant tout par son souci des spécificités socioéconomiques, culturelles et éducationnelles des pays qui y participent, il s'impose ainsi de plus en plus comme une alternative aux épreuves internationales rattachées aux pays développés (PISA, PIRLS, etc.).

Cette contribution vise à présenter les épreuves du PASEC en lecture et l'histoire de ce dernier, qui permet de mieux comprendre sa mission socioéducative. Pour illustrer la rigueur scientifique qui préside à la création des épreuves du PASEC, nous décrirons plus en détail l'épreuve en lecture de 2024 destinée aux élèves de la fin du collège (9^e ou 10^e année de scolarité), le cadre théorique qui a présidé à la construction du test, la démarche adoptée pour choisir les textes, construire les items, valider l'épreuve. Il nous apparaît important de conclure cette présentation par un retour critique sur la démarche adoptée, les avantages qu'elle présente pour les pays participants, mais aussi les écueils scientifiques inhérents à ce type d'épreuves à large échelle.

1. Présentation du PASEC

Créé en 1991, le PASEC répond aux besoins spécifiques des pays africains participants de réaliser des diagnostics scientifiques réguliers de leurs systèmes éducatifs à travers l'évaluation des acquis scolaires, ce afin de garantir un meilleur pilotage de ces systèmes. Contrairement aux grandes évaluations internationales (PISA ou PIRLS), le PASEC se concentre principalement sur les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Ce choix repose sur la nécessité d'adapter les épreuves aux contextes socioculturels et éducatifs des pays participants, là où des instruments comme le PISA, davantage orientés vers les pays industrialisés, pourraient être moins pertinents et moins adaptés aux réalités socioéconomiques des pays concernés.

Le PASEC met principalement l'accent sur les compétences des élèves dans les premiers cycles éducatifs (primaire et secondaire), avec un focus sur les disciplines clés que sont la lecture et les mathématiques. Comparé à des évaluations régionales comme le Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SEACMEQ) ou le Southeast Asia Primary Learning Metrics (SEA-

¹ Labass Lamine Diallo, Ph.D en sciences de l'éducation, est conseiller technique au PASEC, responsable de la division en charge de la création des épreuves, il est également enseignant-chercheur de l'ULSHB (Université des Lettres et des sciences humaines de Bamako). Érick Falardeau, Ph.D en didactique, est consultant pour la création et la validation des épreuves de lecture du collège.

² La fin du cycle primaire (5e ou 6e année) et du premier cycle secondaire (9e ou 10e année) varie selon les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne.

PLM), le PASEC se distingue par son ancrage francophone et son approche alignée sur les réalités éducatives locales, tout en intégrant des standards internationaux. À l'instar de ces évaluations, le PASEC joue un rôle clé dans le suivi de l'Objectif de Développement Durable n° 4 (ODD4), qui vise à assurer une éducation de qualité, inclusive et équitable pour tous et à promouvoir les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie. En fournissant des données fiables et comparables et des analyses robustes sur la performance des systèmes éducatifs africains, le programme permet aux décideuses et aux décideurs d'avoir une vision précise des progrès accomplis et des défis restant à relever pour atteindre les cibles de l'ODD4.

Les épreuves PASEC2024 : une évolution majeure dans l'évaluation des systèmes

Pour l'enquête PASEC2024, le PASEC élargit son champ d'évaluation aux élèves du collège (premier cycle du secondaire) dans 21 pays africains. Cette évaluation s'inscrit dans une dynamique visant à mesurer de manière plus systématique les acquis au-delà du primaire, en cohérence avec les objectifs de développement global des systèmes éducatifs.

L'un des défis majeurs de cette édition est celui de la traduction et de l'adaptation des épreuves dans des contextes linguistiques variés, tant en ce qui concerne les langues d'enseignement (français, anglais, portugais mais aussi langues locales) que les réalités culturelles. En effet, à travers cette édition, le PASEC connaît une extension de son espace linguistique traditionnel en couvrant des pays lusophones (Guinée-Bissau, Mozambique et Sao-Tomé-et-Principe) et anglophones (Nigéria, Cameroun¹). Le défi des langues et des cultures du PASEC2024 est similaire à ceux rencontrés dans d'autres évaluations internationales, comme le PISA, qui doit aussi faire face à la diversité linguistique.

Cette édition se caractérise enfin par des innovations remarquables quant aux données collectées : (i) la modalité de collecte numérique en début du primaire; (ii) une plus grande inclusivité de l'évaluation par une prise en compte des élèves en situation de handicap/difficultés d'apprentissage comme cibles répondantes; (iii) une extension des grades enquêtés à la classe de fin de premier cycle du secondaire; et (iv) la prise en compte des parents des élèves des trois grades à travers les questionnaires contextuels.

2. Constitution de l'épreuve en lecture du PASEC2024

Les tests du PASEC ne contiennent que des questions à choix multiples (QCM)², afin d'assurer une correction uniforme des réponses des élèves entre les pays. Pour satisfaire cette exigence, il nous a fallu adopter et adapter un cadre théorique qui tienne compte de cette contrainte, des approches par compétences qui gouvernent les programmes des pays participants, de même que des composantes de la compétence en lecture qui recourent la majorité des programmes.

2.1. Cadre théorique adopté pour l'épreuve de lecture

Afin de solliciter la compétence des élèves malgré le caractère restrictif des QCM, nous avons fait le choix de lier tous les items du test à des textes qui recourent les genres enseignés dans l'ensemble des pays : récits d'aventure, extraits de romans, textes argumentatifs de genres variés, contes étiologiques, portraits, articles encyclopédiques, etc.

Comme les capacités des élèves de la fin du collège peuvent présenter des écarts très importants en lecture dans l'ensemble des pays participants, nous avons décidé d'inclure dans notre épreuve des questions portant sur des informations explicites facilement repérables dans les textes. Ces questions simples font en sorte que tous les élèves obtiendront des points à l'épreuve, ce qui crée en bout de ligne une courbe de distribution plus régulière.

¹ Pays bilingue disposant de deux sous-systèmes (francophone et anglophone), le Cameroun participe à l'évaluation PASEC depuis la première édition en 2014.

² Le rapport du PASEC 2019 présente les résultats de cette passation et des items libérés : <https://www.confemen.org/actualite/rapport-international-pasec2019/>
Il est aussi possible de demander un accès aux données du PASEC via le site de la CONFÉMEN : <https://pasec.confemen.org/formulaire-de-donnees/>

Pour mesurer les capacités de compréhension des élèves par rapport au niveau attendu à la fin du collège, nous avons adopté deux niveaux d'inférence : 1) les inférences simples incluent les inférences temporelles (suite d'actions), anaphoriques (reprises de l'information) et lexicales (sens d'un mot ou d'une expression déduite à partir du contexte). 2) Les inférences complexes pour leur part reposent le plus souvent sur des inférences causales; les élèves doivent alors trouver la cause ou la conséquence d'une action, d'un comportement, d'un phénomène, quand le texte ne nomme pas explicitement la relation de causalité. Nous avons inclus dans cette catégorie d'inférences la capacité à dégager l'idée générale d'un texte, qui requiert de l'élève de lier entre elles plusieurs informations éparpillées d'un texte.

Une quatrième catégorie d'items renvoie au travail d'interprétation, qui recoupe l'intention de l'auteur, la morale implicite des récits, les émotions ou les motifs non nommés des personnages, les valeurs qui les poussent à agir. Nous avons inclus dans cette catégorie la capacité à trouver un titre qui traduit l'idée générale du texte; même si cette capacité est très proche de la compréhension globale, elle traduit tout de même la capacité des élèves à construire des significations qui vont au-delà des mots du texte.

2.2. Mode de création des items

En janvier 2023, des délégués des pays participants se sont regroupés à Cotonou au Bénin avec l'équipe internationale du PASEC et les experts internationaux. Ces délégués avaient la charge de trouver des textes essentiellement d'origine africaine qui présentaient le moins de biais culturels possibles pour être compris par une grande variété d'élèves africains de fin d'enseignement secondaire inférieur (collège), issus de milieux très variés (grande ville, campagne, accès très variable à la technologie et même à la scolarisation, statut du français dans la scolarité primaire, place des femmes dans l'école, etc.). Les délégués ont ensuite travaillé en sous-groupes à construire des items de manière à couvrir l'ensemble des composantes des compétences évoquées dans la section précédente et à construire des leurres qui rendaient tous les choix de réponses attrayants pour les élèves. Tous les items et leurs choix de réponse ont été discutés avec l'ensemble des délégués pour réviser la pertinence des questions, leur niveau de difficulté, ainsi que la pertinence des leurres.

2.3. Prévalidation des items en 2024

La prévalidation des items s'est déroulée en deux phases distinctes, visant à garantir la qualité, la pertinence et l'adéquation des items avant leur administration à grande échelle.

2.3.1. Le laboratoire cognitif

Le laboratoire cognitif constitue la première étape de la prévalidation des items et consiste en une expérimentation qualitative auprès d'un échantillon très restreint d'élèves. En 2023, ce laboratoire a été conduit dans trois pays pilotes sélectionnés par aire linguistique (francophone, anglophone et lusophone) parmi les pays participant au PASEC2024.

Cette méthode a permis d'observer les élèves pendant qu'ils répondaient aux questions, de les interroger sur leur compréhension des consignes et sur les difficultés éventuelles rencontrées lors de la résolution des items. Cela a permis de déceler des problèmes potentiels liés à la formulation des questions, aux concepts employés, ou encore aux références culturelles qui pourraient ne pas être comprises de manière uniforme par tous les élèves. Les ajustements issus de cette étape ont été cruciaux pour l'adaptation linguistique et culturelle des items, garantissant ainsi une meilleure équité entre les élèves des différents pays.

2.3.2. La mise à l'essai

Après l'étape du laboratoire cognitif, la mise à l'essai a été réalisée pour tester les items à plus grande échelle au cours de l'année 2024.

La mise à l'essai a porté sur les trois groupes cibles d'élèves afin d'évaluer leurs compétences de base en lecture et en mathématiques (début et fin du primaire, fin du collège), et sur les enseignantes et les enseignants du primaire, afin de recueillir des informations sur leur profil, leurs pratiques pédagogiques, leurs représentations et leurs compétences en mathématiques et en lecture et dans la didactique de ces disciplines.

Cette phase de mise à l'essai a permis de tester l'adéquation des items dans un cadre réel, en tenant compte de la diversité des contextes éducatifs africains. Elle a également permis d'ajuster la difficulté des items et de s'assurer que les échelles de compétences étaient bien adaptées à chaque niveau d'enseignement évalué. Les résultats de cette phase ont été essentiels pour affiner les instruments d'évaluation et garantir que les tests soient non seulement valides et fiables, mais aussi pertinents et équitables pour tous les élèves évalués.

2.4. Méthode adoptée pour la passation de l'épreuve en 2025

2.4.1. Collecte de données en mode numérique en début du primaire

Pour la première fois, la collecte des données pour les élèves en début du primaire est réalisée via des tablettes numériques. Un administrateur de test pose les questions aux élèves de manière orale et saisit leurs réponses directement sur la tablette. Les élèves ne manipulent donc pas eux-mêmes la tablette, ce qui limite les difficultés d'utilisation liées à l'âge ou à la familiarité avec les technologies. Cette démarche vise à éliminer les biais liés aux compétences de lecture des élèves de début de primaire pouvant impacter sur la mesure de compétences à l'oral.

Les élèves disposent également d'un support papier illustratif qui accompagne chaque item nécessitant des visuels pour aider à la compréhension des questions. Ce support, conçu pour être adapté à l'âge des élèves et à leurs compétences en lecture, améliore leur capacité à répondre aux questions tout en réduisant la charge cognitive.

L'introduction de l'approche numérique permet une collecte de données plus rapide et plus fiable, et facilite la gestion des informations recueillies. Elle offre également la possibilité de recueillir des données plus détaillées sur le comportement des élèves durant la passation (par exemple, le temps nécessaire pour répondre à chaque question), ouvrant de nouvelles perspectives pour l'analyse des résultats.

2.4.2. Méthode de passation pour les autres cibles : élèves de fin du primaire, fin du collège et enseignants

Pour les autres groupes cibles, la méthode adoptée reste le mode des tests sous format papier, qui est un mode plus traditionnel. Ces cibles répondent de manière autonome aux items répartis dans plusieurs livrets mais équivalents en contenu et en difficulté.

La répartition des livrets suit une logique d'échantillonnage rigoureuse : les livrets sont distribués aléatoirement aux élèves et aux personnes enseignantes sélectionnés aléatoirement dans l'échantillon global. Cela permet de garantir que les résultats soient représentatifs des populations ciblées tout en minimisant les biais. Les livrets sont construits selon une méthode appelée « cahiers tournants » (ou *rotating booklets*), largement utilisée dans les évaluations standardisées internationales à grande échelle.

Ce dispositif permet de distribuer différentes combinaisons de questions à différents groupes d'élèves tout en contrôlant l'effet « fatigue » qui pourrait résulter de la passation d'un plus grand nombre d'items par le même élève. Les résultats obtenus sont ensuite échelonnés et reliés statistiquement pour permettre une évaluation globale et représentative des performances de la population entière, malgré la répartition des items dans plusieurs livrets.

Cette approche présente plusieurs avantages :

- elle réduit la charge cognitive pour les élèves en limitant le nombre d'items qu'ils doivent compléter durant la session d'évaluation;
- elle permet de couvrir un plus grand nombre de compétences;
- elle assure également une comparabilité des résultats grâce à des analyses psychométriques.

3. Retour critique sur l'épreuve du PASEC

Le PASEC s'est doté d'une démarche de validation très rigoureuse des épreuves, à laquelle participent de nombreux experts internationaux. Les items subissent d'abord une phase de validation de contenu, avec les délégués nationaux et les experts internationaux. À partir des textes et items retenus, les textes et leurs questions sont répartis dans différents livrets, afin que les élèves remplissent de façon aléatoire différentes versions des textes équivalents sur le plan des composantes évaluées, de la complexité et de la longueur. Pour valider cette équivalence, les différents livrets sont soumis à une phase de validation avec échantillon contrôlé afin de tester les corrélations internes entre items évaluant une même composante et entre livrets. L'équipe mène des analyses de distribution des réponses afin de détecter les questions trop faciles ou trop difficiles, les leurres inutiles ou confus en raison de leur acceptabilité. On contrôle également les biais culturels et de genre par des analyses différenciées sur différents sous-groupes de répondants comme les garçons/filles, les élèves de milieux urbains ou ruraux, etc.

Malgré toute cette rigueur scientifique, l'élaboration des épreuves du PASEC n'est pas sans présenter un certain nombre de défis. L'approche par compétences étant implantée de façon inégale dans les pays participants, notamment à travers les méthodes d'évaluation (CONFEMEN, 2018), les délégués nationaux chargés de trouver les textes et de construire les items ont une compréhension inégale de ce que signifie mesurer l'atteinte d'une compétence. Plusieurs textes se sont avérés trop simples ou trop complexes pour le niveau visé ; des items dans leur forme initiale ciblaient difficilement la composante de la compétence sensée être évaluée; des choix de réponse présentaient trop de bonnes réponses ou des leurres trop peu attrayants. L'étape de validation de contenu avec l'ensemble des personnes déléguées a permis de pallier ces différents défis et la validation de la cohérence interne et de la fidélité des items a pour sa part permis d'éliminer les items dysfonctionnels.

Un autre défi tient à la difficulté à inférer la compétence des élèves à partir de QCM. En revanche, des questions à développement court ou long présentent le risque d'une trop grande variation interjuges ; la création de guides de correction détaillés générerait des coûts d'entraînement des correcteurs prohibitifs et des délais trop importants. Nous ne pouvons ainsi évaluer des composantes plus complexes de la compétence en lecture, comme la composition de résumés, la capacité à justifier ou à discuter une interprétation.

Si les délégués et délégués nationaux ont choisi des textes africains comme supports pour les questions du test, celui-ci n'est pas exempt de biais culturels et genrés. Un texte classique plus ancien comme *L'aventure ambiguë* présente des défis pour des élèves non rompus aux valeurs de sévérité et d'obéissance qui y sont dépeintes; d'autres textes présentent des réalités urbaines ou rurales qui peuvent sembler

lointaines aux élèves qui n'ont aucune expérience des marchés en ville ou des transporteurs collectifs en campagne.

Par ailleurs, l'épreuve du PASEC ne contient pas d'items d'ancrage aux évaluations menées par d'autres programmes. Cependant, le défi lié à l'ancrage avec les autres évaluations est résolu par la participation du PASEC à l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage (GAML). Sous l'égide de l'ISU (Institut de statistique de l'UNESCO), le PASEC et les diverses structures internationales d'évaluation sont parvenus à un consensus sur les niveaux de maîtrise dans les échelles de compétences de lecture et de mathématiques, toute chose faisant office d'une table de correspondance entre toutes ces évaluations.

Conclusion

Le PASEC s'est toujours distingué par son ancrage dans les réalités socioculturelles et éducatives africaines, en cherchant à produire des données pertinentes pour les pays participants. La participation accrue de pays francophones, lusophones et anglophones pour l'édition 2024, l'initiation de la collecte numérique des données ainsi que l'extension de l'évaluation aux élèves du collège montrent la capacité d'adaptation de cet outil face aux nouveaux défis éducatifs.

Le PASEC s'impose comme un outil essentiel pour le suivi de l'Objectif de Développement Durable n°4 (ODD4) en Afrique subsaharienne, en fournissant des indicateurs fiables sur la qualité et l'équité des systèmes éducatifs. Grâce à sa participation à des initiatives internationales comme l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage (GAML), le PASEC contribue également à l'harmonisation des mesures des acquis scolaires au niveau mondial, tout en préservant l'identité et les spécificités des évaluations dans les contextes africains.

En somme, bien que certains défis subsistent, notamment en matière d'évaluation des compétences complexes, le PASEC2024 marque une étape clé dans l'analyse de l'évolution des systèmes éducatifs africains.

Références sur le PASEC

- Baba-Moussa, A. R., Hounkpodoté, H., Diallo, L. L., et Kaba, G.-R. (2023). Une analyse des résultats en mathématiques des pays francophones d'Afrique subsaharienne dans l'évaluation PASEC 2019. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 93, 111-119. <https://doi.org/10.4000/ries.14260>
- PASEC (2020). *PASEC2019. Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFÉMEN. https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2020/12/RapportPasec2019_Web.pdf
- PASEC (2015). *PASEC2014. Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire*.
- CONFÉMEN. https://pasec.confemen.org/wp-content/uploads/sites/2/2022/08/RapportPasec2014_FR_BD1.pdf

LITTÉRATIE MÉDIATIQUE DES ADOLESCENTS¹, UNE ENQUÊTE INTERNATIONALE ET DES LOGIQUES PLURIELLES DE POSITIONNEMENT DE CHERCHEURS ET CHERCHEUSES

Christophe Ronveaux (Université de Genève), Eve Gladu (Université du Québec à Montréal), Nathalie Lacelle (Université du Québec à Montréal), Catherine Delarue-Breton (Université de Rouen-Normandie), Pierre Fastrez (Université catholique de Louvain), Denise Sutter Widmer (Université de Genève), Julia Bihl (Université catholique de Louvain) et Eric Delamotte (Université de Rouen-Normandie).

1. Introduction

L'équipe LM-ados vise à affiner la compréhension des compétences en littératie médiatique (LM) des élèves, notamment en lecture et écriture de médias numériques. À partir d'une tâche complexe réalisée en classe, l'équipe documente les sous-compétences en LM en situation de recherche d'information en ligne pour la production d'un texte multimodal. Contrairement au test PISA (2018), qui classe les performances nationales à partir de seulement trois items associés à l'évaluation de processus cognitifs appliquée à des structures textuelles particulières (les textes à sources multiples) : localiser l'information, comprendre, évaluer et réfléchir, ce projet analyse un ensemble étendu de compétences, tout en prenant en compte le contexte de passation et les influences scolaires. La volonté du collectif LM-ados a été, dès le début, de tenir à distance la logique de classement propre aux grandes enquêtes internationales, dont les résultats nationaux sont fréquemment utilisés pour comparer les niveaux de littératie, ou plus largement de compétences acquises par les élèves afin de mesurer les performances relatives des systèmes éducatifs des pays participants. Ce mode de gestion managériale de l'école, orientée vers la gouvernance par les résultats, amène à évaluer les apprentissages des élèves principalement à travers des tests standardisés. Ces performances étant davantage le produit d'une acculturation en partie scolaire et dépendantes des contextes de passation, cela nécessite une prise en compte de facteurs difficiles à contrôler, à évaluer et à comparer. Ainsi, pour contourner ces difficultés et assumer néanmoins l'importance des contextes dans les analyses, l'équipe a visé d'une part à analyser des *performances* des élèves impliqués dans une tâche complexe qui demande la mise en œuvre d'un plus grand nombre d'items évalués et d'autre part à documenter ces performances *dans une perspective descriptive* afin de mieux comprendre les compétences déployées et d'éventuellement ajuster la formation scolaire. Dans cet article, nous présentons le devis de recherche et les trois logiques de position internationale : la logique de réplique, la logique de confrontation et d'enrichissement épistémologique, et la logique illustrative et compréhensive des résultats.

2. Présentation générale de la recherche

Ce projet de recherche s'inscrit dans une approche par compétences de la LM, considérant la compétence comme un savoir-agir complexe qui s'actualise dans l'agir compétent situé d'un individu (Masciotra et Medzo, 2009). Cette approche se positionne comme une voie médiane entre deux perspectives de recherche sur la LM : les approches cognitives, qui définissent la LM comme un ensemble de compétences génériques, décontextualisées et quantifiables, et qui privilégient des tests standardisés et des questionnaires déclaratifs pour mesurer la LM (Potter, 2004) ; les approches critiques-culturelles,

¹ Littératie médiatique des adolescents (LM-ados) est un projet de recherche collaboratif international coordonné par Pierre Fastrez de l'Université catholique de Louvain et Nathalie Lacelle de l'Université du Québec à Montréal.

qui considèrent la LM comme un processus socialement et politiquement situé, difficilement mesurable par des outils standardisés, et qui mettent l'accent sur les pratiques sociales et culturelles de production et de réception des médias (Kellner et Share, 2007), y compris scolaires.

Quatre objectifs spécifiques de recherche orientent le projet LM-ados. Nous les reprenons ici succinctement, mais nous invitons le lectorat intéressé par les fondements de ses objectifs et les questions de recherche y étant associées à consulter l'article de Fastrez, Lacelle et al. (2022) et les articles de l'équipe répertoriés sur le site Web dédié au projet (cf. note de fin site Web) : 1. explorer la complexité variable de la LM en l'évaluant à partir d'activités médiatiques motivées et leurs actions constitutives ; 2. élucider la relation entre les compétences en LM perçues et celles mesurées ; 3. élucider la relation entre les compétences en LM et les pratiques médiatiques à l'école et en dehors de l'école ; 4. examiner les facteurs qui affectent la capacité des élèves à s'engager dans les tâches d'évaluation et, par conséquent, l'exercice de leur compétence en LM.

Les outils de collecte de données découlent d'une tâche complexe de production d'un article numérique multimodal de type explicatif sur un sujet libre à partir d'une recherche d'information en ligne. Cette activité, couvrant un large empan des activités définies dans les cadres de référence du projet (Fastrez et De Smedt, 2012 ; Lacelle et al., 2017), a été décomposée en étapes de réalisation, puis en actions constitutives organisées selon les activités cognitives et les dimensions sémiotiques, techniques et sociales qu'elles impliquent (Fastrez, Lacelle et al., 2022). Ces actions sont le point de départ des différents items composant les trois questionnaires de la recherche.

Les programmes de formation des jeunes de 14-15 ans scolarisés dans des écoles francophones des régions participant au projet étant similaires, ils constituent la population cible de LM-ados. La collecte de données a été pensée en deux phases : une 1^{re} phase sous forme d'enquête, durant laquelle les données sont collectées auprès d'un large échantillon (N ≈ 2000) de la population cible à l'aide d'un questionnaire d'autoévaluation des compétences en LM et des pratiques médiatiques ; une 2^e phase, durant laquelle un nouvel échantillon issu de la même population cible complète, dans l'ordre, le questionnaire d'autoévaluation des compétences en LM et des pratiques médiatiques, un questionnaire de tâches simplifiées en recherche d'information en ligne et un questionnaire de tâches simplifiées en production numérique (N ≈ 200), puis un sous-échantillon produit un article numérique de type explicatif sur WordPress (N ≈ 60), enfin, un sous-sous-échantillon participe à un entretien individuel (N ≈ 20). En fonction des réalités scolaires multiples et des contraintes de collecte de données associables à la pandémie de la COVID-19, le profil socioéconomique des participant-es ainsi que le déroulement de chacune des collectes de données varient légèrement d'une région à l'autre (voir tableau en annexe).

3. Une recherche internationale pour trois logiques de positionnement

3.1 Logique de réplique

La nature quantitative d'une part importante des données recueillies dans le cadre de l'enquête permet le croisement systématique de ces données à de multiples égards. L'approche privilégiée a été celle de l'entrée par l'analyse multivariée, focalisée sur l'analyse des *relations* entre variables d'intérêt, en vue de déterminer si ces relations (et non les niveaux des variables considérés isolément) sont ou non similaires à travers les quatre régions. Les analyses ont alors pour finalité, plutôt que de produire un classement ordonné, soit de mettre les résultats en perspective, soit de les répliquer. Dans le premier cas, la mise en perspective des réalités relatives des régions sondées place l'accent sur la recherche de différences significatives au regard des contextes éducatifs et sociétaux respectifs desdites régions. Ainsi, une première série d'analyses s'est focalisée sur les différences générées dans les compétences auto évaluées et les pratiques des adolescent-es, explorées d'abord dans les données belges et suisses (Fastrez, Sutter Widmer, Bihl et al., 2022), puis dans les données belges, québécoises et suisses (Fastrez, Sutter

Widmer, Gladu, et al., 2022). Là où la littérature scientifique fait état de résultats non convergents concernant ces différences, les données analysées font apparaître des différences genrées pour une minorité des catégories de compétences déclarées, mais portant pour la plupart sur des items différents entre les régions. Dans le second cas, la réplique d'analyses ayant produit des conclusions spécifiques dans une région sur les données des autres régions a pour objectif de déterminer si ces résultats sont partagés ou non entre les régions. L'accent est alors mis sur l'identification de tendances communes dans les résultats de recherche. C'est à ces fins que les analyses portant sur la relation entre compétence mesurée et compétence déclarée dans les données belges et les données suisses (Bihl et al., 2023) sont en passe d'être répliquées sur les données françaises et québécoises. La tendance initiale que l'on cherche à répliquer, commune à la Belgique francophone et au Canton de Genève, montre que les élèves dont la compétence mesurée est la plus élevée sont aussi ceux dont l'estimation est la plus précise et la moins biaisée positivement.

3.2 Logique de confrontation et d'enrichissement épistémologique

L'originalité de cette recherche tient aussi à la diversité disciplinaire des équipes impliquées : sciences de l'information et de la communication, didactique du français, technologies éducatives, sciences du langage. Les « frottements épistémologiques » entre ces disciplines nous ont permis d'interroger nos modèles et concepts, notamment autour des notions de tâche et de compétence. Par exemple, le statut de la tâche comme lieu d'observation privilégiée d'une compétence à l'œuvre a provoqué le débat sur la distinction à opérer entre tâche simple et tâche complexe, d'une part, et sur l'effet de l'école dans certaines des tâches, d'autre part. Les tâches dites « simples » en lecture et en écriture sont-elles des éléments atomisés d'une tâche complexe de production ou le niveau de complexité de la tâche est-il à déterminer en fonction du contexte de sa réalisation ? Suivant quelle logique cumulative exhaustive ou particulariste partielle faut-il « diviser » les compétences impliquées dans une situation complexe de production d'information ? Les chercheurs et chercheuses évaluent-ils une compétence individuelle ou une pratique sociale largement influencée par l'école ?

Ces débats ont mené à des ajustements, voire des suppressions de tâches. Prenons deux exemples pour illustrer notre propos. Un exemple concerne la tâche complexe de production et l'importance de considérer le dispositif qui cadre la tâche. Au moment de conduire l'expérimentation, l'équipe s'est demandé si elle devait préciser ou non la visée d'influence du texte multimodal à produire. Faut-il clarifier pourquoi et pour qui l'élève doit écrire ? De plus, au moment d'analyser les productions des élèves, l'équipe s'est retrouvée avec des textes produits pour une part importante par copier-coller. Dans quelle mesure les textes produits par « emprunt » relèvent-ils d'une compétence de production de texte (Gladu et Lacelle, 2023) ? Ces questions ont paru légitimes puisqu'elles mettent en cause certains des objets explicitement renseignés dans les plans d'études de certains pays (le Québec et la Suisse, notamment). Là, comme dans bien d'autres occasions, plutôt que d'« adoucir » les grattements inhérents à la confrontation des épistémologies dans un consensus mou, les équipes ont documenté les lieux de leur démanchement et rendu explicites leurs dilemmes (Delarue-Breton, Ronveaux et al., 2021).

3.3 Logique illustrative et compréhensive des résultats

La notion même de compétence se prêtant mal à une logique de mesure, nous avons conçu l'analyse des productions d'élèves et des entretiens associés de manière à identifier des compétences mobilisées dans le contexte de la tâche. Cette logique illustrative permet de mieux comprendre les procédés auxquels recourent les élèves pour s'emparer d'une consigne d'écriture d'un média numérique sur un sujet de leur choix. Par exemple, une élève ayant travaillé sur les tests de cosmétiques effectués sur les animaux, a intégré dans sa production deux images de jeunes femmes maquillées, souriantes et rayonnantes de bonheur. Ces photos détonnent avec le thème de la cruauté envers les animaux qui subissent les tests

et le contenu des autres ressources sémiotiques de l'article. L'agencement de ces images et du texte donne toutefois à voir une compétence à créer des relations sémiotiques signifiantes grâce à l'effet de disjonction créée par la mise en relation de ces modes.

Il nous semble que cette logique illustrative et compréhensive se situe aussi au croisement des différents types de résultats obtenus grâce à chacun des instruments de collecte de données donnant à voir la manière dont ils peuvent s'articuler et s'influencer (Bihl, 2024). On peut, par exemple, observer si un élève qui déclare avoir une bonne maîtrise d'une compétence est effectivement capable de la mobiliser dans une tâche complexe, ou étudier la corrélation éventuelle entre la réussite à une tâche simplifiée spécifique et la réussite à un aspect particulier de la tâche complexe. De plus, l'analyse croisée des données permet de mettre au jour les possibles facteurs ayant influencé les résultats, comme le niveau de confiance en ses compétences, la familiarité avec la tâche, l'intérêt pour le sujet, le contexte de l'activité, ou encore la compréhension de la consigne. Elle permet ainsi de nuancer l'interprétation des résultats obtenus. Par exemple, un élève a pu identifier les documents pertinents dans une liste de résultats en tâche simplifiée, mais utiliser des documents non pertinents dans sa production. À l'inverse, certains élèves ont pu citer leurs sources en tâche complexe, mais se montrer incapable d'identifier la ressource bibliographique en tâche simplifiée. Cette mise en relation des différents résultats permet donc d'obtenir une vision plus complète et nuancée des compétences des élèves.

Enfin, la diversité des échantillons des quatre pays, sur les plans tant scolaire, culturel que socio-économique, offre un éventail assez large des compétences en LM et de leur développement chez les élèves. Nous croyons que cette logique illustrative et compréhensive contribuera au modèle de la LM que nous entendons proposer au terme de ce projet de recherche.

4. Comparaison internationale, positionnement de recherche et didactique du français

Alors que le milieu de la recherche s'active à explorer les diverses dimensions qui unissent la littératie et ses divers médias de communication et de production aux réalités étendues à l'intelligence artificielle générative - avec une forte demande des milieux culturels, communautaires et de la santé - qu'en est-il de la prise en compte de la littératie contemporaine dans la formation des jeunes ? En quoi un modèle de la littératie médiatique internationale peut-il être utile à la didactique du français et aux pratiques d'enseignement régionales ? Les travaux des six dernières années de l'équipe LM-ados semblent avoir rigoureusement documenté quelques-uns des éléments que l'on pourrait attendre d'un élève à qui il faudrait enseigner la LM en lecture et en écriture. Nous en retenons trois parmi d'autres parce que ces éléments nous paraissent compatibles avec d'autres objets de la discipline français : la capacité à identifier les éléments d'une énonciation, la capacité à articuler des contenus relevant de plusieurs systèmes sémiotiques, la capacité à emprunter. À chacun de ces éléments sont attachés peu ou prou des objets des curricula régionaux prescrits de la discipline. Travailler l'énonciation implique en lecture de pouvoir dégager d'une matérialité éditoriale complexe une trace auctoriale et en écriture de pouvoir projeter les enjeux d'un projet d'influence, se représenter son destinataire (pour quoi et pour qui on écrit ?) ; travailler la multimodalité implique en lecture et en écriture de (re)construire et de créer des relations sémiotiques signifiantes entre les informations distribuées dans plusieurs modes en fonction du message ; travailler l'emprunt signifie autant apprendre à intégrer une information et à la référencer qu'apprendre à identifier des sources. La comparaison internationale et les diverses logiques de positionnement que l'équipe s'est astreinte à clarifier permettent moins d'évaluer et de hiérarchiser un locuteur ou une locutrice universellement compétente que de construire des référentiels adaptables et modulables en fonction des prescriptions régionales, et de concilier pratiques sociales innovantes et « disciplinements scolaires ».

Bibliographie

- Bihl, J. (2024). *Littératie médiatique des adolescent.e.s : étude de l'agir compétent en activité de recherche d'information et de production numérique*. Dissertation doctorale. Université catholique de Louvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/291048>
- Bihl, J., Sutter Widmer, D., Fastrez, P. et Ronveaux, C. (2023). *Self-assessed and measured media literacy competence of Belgian and Swiss teenagers in information search and multimodal content production*. IAMCR 2023: Inhabiting the planet: Challenges for media, communication and beyond.
- Delarue-Breton, C., Ronveaux, C., Gladu, E., et Lacelle, N. (2021). Littératie médiatique à l'école et modélisation didactique : Quelles préoccupations communes pour la recherche et pour l'enseignement ?. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 13. <https://doi.org/10.7202/1077706ar>
- Fastrez, P., et De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. Dans M. Lebrun, N. Lacelle, J.-F. Boutin et M. Lebrun (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 45-60). Presses de l'Université du Québec.
- Fastrez, P., Lacelle, N., Bihl, J., Gladu, E., Delamotte, E., Delarue-Breton, C., Ronveaux, C. et Widmer, D. S. (2022). The Media Literacy of Teenagers—An international study of Competence in Information Search and Multimodal Production. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.1.4>
- Fastrez, P., Sutter Widmer, D., Bihl, J., Lacelle, N. et Gladu, E. (2022). Assessing Media and Information Literacy : Teenagers' Practices and Competence in Information Search and Multimedia Creation. In S. Kurbanoglu, S. Špiranec, Y. Ünal, J. Boustany, & D. Kos (dir.), *Information Literacy in a Post-Truth Era* (p. 477-489). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99885-1_40
- Fastrez, P., Sutter Widmer, D., Gladu, E., Lacelle, N. et Bihl, J. (2022). *Littératie médiatique en recherche d'information et en création médiatique : quelles différences genrées dans les compétences autoévaluées et les pratiques des adolescent.es?*. Colloque RUNED 22, Montréal. 10.13140/RG.2.2.23565.40164
- Gladu, E. et Lacelle, N. (2023). Production d'un article numérique multimodal de type explicatif : Quelles pratiques réelles d'emprunt ont les adolescents de 14-15 ans ?. *Recherches*, 78. <https://www.revue-recherches.fr/?p=8645>
- Kellner, D., et Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo et S. R. Steinberg (dir.), *Media literacy : A reader* (p. 3-23). Peter Lang Publishing.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (dir.) (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, LMM@ : Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. De Boeck Supérieur.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of Media Literacy : A Cognitive Approach*. Sage Publications, Inc.

Pour consulter les publications en lien avec le projet LM-ados :
<https://equipelmm.com/axes-projets/enquete-internationale-lm-ados>



Annexe

Tableau 1 : Principales caractéristiques des échantillons lors des phase 1 et 2 du projet

	Belgique francophone	Québec	Suisse romande	Normandie (France)
Phase 1 : questionnaires d'auto évaluation				
Période de récolte des données	novembre 2019 à mai 2020	novembre 2020 à juin 2021	novembre 2019 à février 2020	mai-juin 2022
Secteur d'enseignement	public	public et privé ²	public	public
Établissements	25	21	7	16
Participants	1923 ¹	1912	600	453
Niveau scolaire	3e secondaire	3e secondaire	11e	3e secondaire
Âge moyen et écart-type	M= 14,99, ET=1,07	M = 14,52 ET = ,58	M= 14.33 ET = 0,57	M= 14,46 ET = 0,58
Phase 2 : questionnaires d'auto évaluation, tâches simplifiées de recherche d'information et de production numérique				
Période	novembre 2020 à mai 2021	mars à mai 2022	juin 2021 et octobre 2022	mai-juin 2022
Secteur d'enseignement	public et privé	privé	public	public
Établissements	5 (dont 2 privés)	2	2	7
Participants	155 ^{2,4}	203 à 208 ⁵	64 ⁴	123
Niveau scolaire	3e secondaire	3e secondaire	11e	4e et 3e
Âge moyen et écart-type	M=14,43 ET= 1,10	M=14,5 ET=0,53	M=14,78 ET= 0,63	M= 14,48 ET= 0,58
Phase 2 : Production des articles numériques				
Période	janvier 2021	avril 2022	octobre 2022	juin 2024
Participants	49	60	23	23
Phase 2 : Entretiens individuels				
Période	février 2021	mai 2022	novembre 2022	juin 2024
Participants	21	11	11	4

¹Échantillonnage par quotas selon forme d'enseignement, degré d'urbanisation et indice socio-économique

²Le financement du secteur d'enseignement privé par le gouvernement québécois équivaut à 60 % de celui des écoles du secteur public (ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur, 2021)

³Représentation des filières: 82,6% en filière générale, 14,8% en enseignement professionnel, 2,6% en filière de transition

⁴Seul le nombre d'individus ayant répondu aux trois questionnaires est présenté ici, sachant que la collecte des données s'est généralement déroulée sur plusieurs périodes d'enseignement.

⁵Les participants ayant produit un article numérique, mais n'ayant pas complété tous les questionnaires ont été conservés, ce qui explique le nombre variable de participants pour chacun des questionnaires de la phase 2 : autoévaluation = 208; tâches simplifiées de recherche d'information = 203; tâches simplifiée de production numérique = 208.

COMPARAISON DES SYSTÈMES SCOLAIRES BELGE FRANCOPHONE ET ÉTATS-UNIEN : QUELS CONTENUS RELATIFS À LA LITTÉRACIE NUMÉRIQUE DANS LE SECONDAIRE SUPÉRIEUR ?

Aurélie Bureau (Université libre de Bruxelles)

La recherche que nous proposons d'exposer dans le présent article se veut un prolongement de notre thèse de doctorat (2022) inscrite sous l'angle de la didactique comparée de l'écrit. La réflexion qui y est menée se veut un regard réflexif sur les raisons et les apports de l'approche comparatiste en lien avec la littéracie numérique dans le cadre de contextes différents, francophone et anglosaxon, belge et états-unien. Un travail de cette envergure soulève de nombreuses questions relatives aux cadres théorique et méthodologique à adopter, aux modes de recueil de données et leur analyse et à la posture de chercheuse adéquate, qui garantirait la validité des résultats obtenus. Ce sont là les principales orientations de ce texte.

Pour le développement d'une littéracie numérique réfléchie et contextuelle

Cette recherche tire son origine de notre expérience professionnelle en tant qu'enseignante de français en Belgique francophone (région bruxelloise) et aux États-Unis (Boston, Massachusetts). Le décalage ressenti entre ces deux environnements scolaires a fait émerger le choix d'une approche comparatiste avec un premier garde-fou : ne pas ériger un système éducatif en modèle et tenter d'élargir la réflexion pour affiner la compréhension relative à l'enseignement et à l'apprentissage de la littéracie numérique.

Nous nous sommes basée sur un cadrage théorique à plusieurs orientations en vue d'investiguer quels contenus littéraciques numériques et stratégies d'apprentissage afférentes développer au sein d'un cours de langue de scolarisation et, dans ce cadre, quel apport de la didactique de l'écrit dans les contextes socioculturels, communicationnels et éducatifs contemporains.

Didactiquement parlant, nous proposons d'étudier les littératures anglo-saxonne et francophone dédiées d'une part à la notion de littéracie que nous définissons selon l'acception que nous lui accordons (Jaffré, 2004, p. 31 ; Rispaïl, 2020 ; Clifford, 1984) ; et d'autre part, à la littéracie sur support informatisé en vue de préciser les distinctions entre les littéracies informatique, médiatique, informationnelle et numérique en tenant compte des convergences soulignées par Le Deuff (2012). En nous appuyant notamment sur les travaux de Gerbault (2012, p. 5) et d'Ollivier (2018), nous proposons un modèle d'analyse pour catégoriser les compétences littéraciques sur supports informatisés au sein des prescrits et préconisations ainsi que des pratiques et ressources existantes. Ce travail ne serait se faire sans la convocation d'autres champs disciplinaires, notamment la sociologie afin d'affiner la compréhension des enjeux relatifs aux contenus à enseigner, et les perceptions et pratiques tant des élèves que de leurs enseignants ; mais aussi les sciences de l'éducation mobilisées pour l'analyse des compétences littéraciques numériques et leur enseignement, et dont certaines classifications pédagogiques ont permis d'explicitier les processus cognitifs et niveaux de complexité. Cela a permis la mise en exergue des facteurs de complexité qui constituent, à notre sens, des modulations possibles lors de la didactisation des contenus du lire et de l'écrire sur écran, et lors de l'accompagnement des apprentissages.

Dans ce même cadre, nous nous sommes intéressée aux contenus, pratiques d'enseignement et stratégies d'apprentissage en production et en réception de l'écrit numérique par l'analyse comparée des systèmes états-unien et belge francophone dans l'enseignement secondaire supérieur. Sans omettre leurs variables contextuelles, nous avons fait l'hypothèse de l'apport de la comparaison des existants dans ces deux pays. Cette perspective nous a semblé à même de nous aider à envisager des pistes pour construire de manière réfléchie des contenus littéraciques numériques et à considérer les stratégies d'apprentissage afférentes des élèves.

Cette tendance comparative impose d'emblée la précision, d'abord des cadres contextuels dont les jalons sociohistoriques servent à appréhender les environnements dans lesquels s'inscrivent les prescrits institutionnels actuels ; puis des politiques éducatives-clés ayant impacté les pratiques enseignantes en matière de littéracie.

Ce parcours théorique, didactique et socioéducatif nous a orientée vers l'étude des dimensions littéraciques globales et nationales à partir des publications de l'OCDE relatives aux trois cycles d'épreuves des enquêtes du PISA axées sur la compréhension de l'écrit. Ceci a donné lieu à l'analyse des échelles de compétences, des compétences attendues et leurs facteurs de complexité, l'investigation de l'attention accordée aux pratiques numériques et le relevé des similitudes et des particularités qui caractérisent la compréhension de l'écrit sur papier et celle sur écran. C'est ainsi que le processus de compréhension de la littéracie numérique a pu être décliné selon les connaissances factuelles, procédurales et conceptuelles et être mis en lien avec la littéracie informationnelle dont la place est prépondérante. La lecture prédictive et non-linéaire, la gestion de la navigation et l'évaluation critique s'avèrent ici des plus importantes.

Toujours dans ce processus d'analyse et de réflexion, l'inventorisation des préconisations pédagogiques et méthodologiques promues à l'échelle internationale (accompagnement nécessaire de l'enseignante et de l'enseignant, développement métacognitif, particularités des supports informatisés, prise en compte de la surcharge cognitive...), la comparaison des réinvestissements au sein des prescrits nationaux considérés à partir des années 2010 et transmises aux personnes enseignantes, particulièrement au regard de la mise en place de ces contenus d'enseignement/apprentissage relatifs à la littéracie sur écran, nous ont semblé d'une grande utilité pour cette étude, notamment pour ce qui est de la recherche d'information, de la détermination des méthodes de navigation et de la diversification des stratégies de lecture.

Le contexte de cette recherche concerne les États-Unis, où notre attention s'est portée sur le *Common Core State Standards*, le *Massachusetts Curriculum Framework* et le *Digital Literacy and Computer Curriculum Framework*. Pour des raisons méthodologiques, l'État du Massachusetts a été ciblé pour être fréquemment précurseur en matière d'enseignement et pour ses proportions démographiques plus proches du contexte belge. Pour la Belgique francophone, ce sont les *Compétences terminales et Savoirs requis* en Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi que les programmes d'études spécifiques du réseau officiel Wallonie-Bruxelles Enseignement et du réseau libre subventionné organisé par le SeGEC (Secrétariat général de l'enseignement catholique) qui ont servi de terrain d'étude.

Nous considérons, à ce stade de notre réflexion, que ce topos général a permis de mettre en perspective un état des lieux des compétences littéraciques des élèves, de leurs perceptions et pratiques, et également celles de leurs enseignantes et enseignants. Concernant les élèves, nous nous sommes en partie appuyée sur les résultats d'enquêtes existantes menées à large échelle auprès d'échantillons représentatifs des populations considérées. Au niveau international, nous avons eu recours aux données issues des trois cycles d'enquêtes relatives à la compréhension de l'écrit du PISA. Dans le cas des États-Unis, les données proviennent des *Nation's Report Card* en lecture et en écriture¹, du Pew Research Center dans

¹ Réalisées par le National Assessment of Education Progress

son rapport consacré aux *Teens, Social Media and Technology* (2018), du Common Sense Media et ses enquêtes *The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens* (2015, 2018) ainsi que celles collectées par Metzger et al. (2013). Les données relatives à la Belgique francophone sont quant à elles fournies par les *Indicateurs de l'enseignement* et par les enquêtes *#Génération2020 Les usages des écrans chez les moins de 20 ans* et *Les jeunes et l'info* (Média Animation, 2021). Ce recueil de données a été appuyé par les résultats d'une enquête de terrain réalisée pendant trois années consécutives au sein de nos classes.

Pour les besoins de la recherche et pour l'efficacité de l'analyse, nous avons répertorié et classifié l'ensemble des données recueillies, dégagant des axes de travail prioritaires dans les contenus à enseigner en matière de littéracie numérique. Il s'agit des aspects criticoéthiques relatifs au respect de la propriété intellectuelle, des codes en application lors des interactions en ligne, de la compréhension des enjeux communicationnels écraniques et de l'expression d'une communication contextualisée adéquate. Cette organisation a révélé les domaines de réflexion à approfondir : l'évaluation des informations et des sources, la création de contenu, la structuration et la hiérarchisation des informations, ainsi que l'augmentation des textes par le biais de l'hypertexte et d'objets multimodaux. Un autre résultat établit que l'intégration d'apprentissages de pratiques numériques en classe semblait moins développée en Fédération Wallonie-Bruxelles qu'aux États-Unis avant la Covid-19.

Côté enseignement, nous nous basons sur l'enquête Talis 2018 (2019). Au niveau international, il s'est avéré que les recherches universitaires états-uniennes sont plus abondantes pour rendre compte de la perception et des pratiques des enseignants vis-à-vis des technologies, comme le démontrent des publications scientifiques s'étalant de 2009 à 2021, notamment le rapport d'études de Shinas et Mason (2014). Du côté belge francophone, les *Indicateurs de l'enseignement* révélant peu d'informations, nous nous sommes orientée vers le *Baromètre Éducation & Numérique* (2018) ainsi que vers une étude de Delbrassine (2020). Cela a montré l'intérêt à accorder, pour les deux zones géographiques considérées, à l'offre de formations initiale et continue relatives aux littéracies sur support informatisé.

Le croisement de l'ensemble de ces données indique que le travail de la littéracie numérique et, dans une moindre mesure, des littéracies sur supports informatisés demeure peu exploité en classe en Belgique francophone, là où les États-Unis semblent offrir plus d'opportunités d'apprentissage à leurs élèves. De part et d'autre, le problème de l'équipement est pointé du doigt par le personnel enseignant, ce qu'il convient de nuancer au regard des investissements financiers considérables réalisés au sein des deux pays. Outre des craintes similaires, la nécessité d'un développement professionnel des enseignants sur l'intégration des technologies spécifiques à leur cours ainsi que l'importance d'un sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis des pratiques numériques sont pointées comme facteurs déterminants à l'inclusion des technologies en classe.

Nous relevons que les États-Unis ont développé, dans plusieurs universités et *Colleges*, au sein de la formation initiale à l'enseignement, des programmes spécifiquement consacrés à la formation à la littéracie numérique, ainsi qu'une offre de formation continue importante tant pour ce qui est de la technologie dans le cadre d'innovations pédagogiques qu'au niveau des apprentissages littéraciques dans les cours de langue de scolarisation. En Belgique francophone, par contre, l'offre apparaît généralement de manière isolée et rarement pensée dans une optique de cursus continu qui prendrait en compte non seulement les spécificités liées à l'âge des apprenantes et apprenants, mais aussi celles de la didactique du français. En matière de formation continue, malgré le développement enregistré ces dernières années, son ancrage disciplinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles reste limité.

L'approche comparatiste : raisons, intérêts et méthode

La comparaison de ces deux systèmes éducatifs a fait émerger de nombreuses questions didactiques. Le choix de l'approche comparatiste a nécessité de cadrer cette mise en perspective que nous résumons dans les deux axes qui suivent.

Le premier consiste à étayer le bienfondé de cette comparaison. En effet, il aurait semblé plus évident de choisir deux zones géographiques francophones. Nous en prenons pour cause l'orientation méthodologique élue. En effet, l'approche des parallélismes entre les deux systèmes scolaires nous semble les rendre comparables malgré leurs contrastes à différents niveaux : niveau politique d'attribution de la matière « enseignement », niveau de compétences littéraciques des élèves, revendications à l'égard des institutions scolaires et défis de modernisation. Façon, pour nous, de déconstruire une vision parfois impérialiste de la maîtrise des technologies de l'école états-unienne, de montrer des similitudes dans les pratiques numériques des sujets didactiques et de pointer les enjeux d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les dissemblances dans les mises en pratique en classe.

Le second axe se rapporte à notre posture de praticienne-chercheuse qui impose une réflexivité distanciée par rapport au terrain de recherche qui est en même temps celui de notre activité (De Lavergne, 2007, p. 28 ; Bros, 2009, p. 15). Notre étude s'est consciemment orientée vers une objectivation participante. S'en suit alors une observation directe participante à découvert au sein de nos propres classes, avec ce que cela implique en matière de récoltes de données à la fois quantitatives et qualitatives sur base d'une enquête par questionnaires menée durant trois années consécutives. Ceci prenait la forme d'autoévaluations des pratiques numériques des élèves auprès de 102 élèves de 5^e et 6^e années de l'enseignement secondaire issus de deux filières d'un même établissement de l'enseignement qualifiant en région bruxelloise.

Cette posture de distanciation participative invite, nous semble-t-il, à questionner la valeur des échantillons et des données. Dans ce sens, la disposition et l'utilisation de données nationales et internationales existantes, menées à plus ou moins grande échelle sur des échantillons représentatifs des systèmes scolaires étudiés, permet de mettre en perspective les résultats des enquêtes de terrain réalisées sur un échantillon relativement réduit. Cette recherche arrive au moment où les enquêtes académiques et scientifiques sur les pratiques littéraciques numériques des élèves, celles des personnes enseignantes et des contenus à enseigner se font rares dans le monde universitaire belge francophone.

Il nous paraît aussi important de souligner que cette posture de praticienne-chercheuse est renforcée par le contexte de notre recherche¹ en Fédération Wallonie-Bruxelles et met en lumière notre réalité de terrain : mener de front le travail d'enseignante du secondaire à temps plein en y intégrant autant que possible le travail de recherche. Des travaux collaboratifs avec des personnes chercheuses à l'international auraient probablement pu constituer une mutualisation de moyens.

De même, le choix de cette approche comparatiste nous permet d'élargir l'apport théorique puisqu'elle constitue une invitation à passer en revue les littératures scientifiques et publications tant anglo-saxonnes que francophones, offrant ainsi des systèmes diversifiés de représentations et de références, car « Pour comprendre, il faut comparer ; celui qui reste à l'intérieur d'un système ne peut comprendre ce système » (De Ketele, 2009, p. 5).

¹ Thèse essentiellement réalisée sur fonds propres (2016-2021) et Bourse Spéciale de Doctorat du FRS-F.N.R.S. (2021-2022).

Références bibliographiques

- Bureau, A. (2022). *Pour un développement réfléchi des contenus relatifs à la littéracie numérique dans le secondaire supérieur. Comparaison des systèmes scolaires belge francophone et états-unien sous l'angle de la didactique de l'écrit : apports théoriques, pratiques de terrain et analyse de dispositifs didactiques*. Thèse de doctorat. Université libre de Bruxelles.
- Bros, F. (2009). *Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique, évolutions de la raison graphique dans des dispositifs de formation « médiatisés »*. Université des Sciences et Technologie de Lille I.
- Clifford, G.J. (1984). Buch und Lesen: Historical Perspectives on Literacy and Schooling. *Review of Educational Research*, 54, 472-500.
- Common Sense Media (2015, 2018). *The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens*.
- De Ketele, J.-M. (2009). Préface. Dans Colardyn D., *La High School aux États-Unis : Quelles leçons pour l'éducation en Europe ?* De Boeck Supérieur.
- Delbrassine, D. (2020). Cours de français et outils numériques : où en est-on ? *Didactiques en Pratique*, 6, 131-134.
- De Lavergne, C. (2007). *La posture du praticien-chercheur, un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative*. Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales, 3.
- Digital Wallonia.be (2018). *Baromètre Education & Numérique 2018 – Infrastructure, ressources et usages du numérique dans l'éducation en Wallonie et à Bruxelles*.
- Gerbault, J. (2012). Littératie numérique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-2. DOI:10.4000/rdlc.3960
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans Barré-de Miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, M. (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. L'Harmattan.
- Le Deuff, O. (2012). Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ? *Études de communication*, 38, 131-147.
- Média Animation (2021). *#Génération2020 Les usages des écrans chez les moins de 20 ans*.
- Média Animation (2021). *#Génération2020 Les jeunes et l'info*.
- Metzger, M.J. et al. (2013). The Special Case of Youth and Digital Information Credibility. *Online Credibility and Digital Ethos: Evaluating Computer-Mediated Communication*. 154-163. DOI: 10.4018/978-1-4666-2663-8.ch009
- Ollivier, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement apprentissage des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe, 9-13.
- OCDE (2019). *Résultats de TALIS 2018 : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, Éditions OCDE, vol.1.
- Pew Research Center (2018). *Teens, Social Media & Technology*.

Rispail, M. (2020). La posture littéracique : une école de modestie et d'étonnement. *Forumlecture.ch*.
DOI:10.58098/lffl/2020/2/700

Shinas, V.H. et Mason, P.A. (2014). *Examining Teachers' Perceptions About and Integration of Technology within Literacy Instruction*. Massachusetts Reading Association.

INTERROGER LA PLACE DE LA NARRATOLOGIE DANS LES CLASSES DE BELGIQUE, DE FRANCE, DU QUÉBEC ET DE SUISSE

Luc Mahieu (UNIL, Lausanne & UCLouvain, Louvain-la-Neuve)

L'objectif de cet article est double : présenter une enquête qui s'intéresse à la place de la narratologie dans les pratiques des enseignant·e·s du secondaire et interroger la dimension internationale de cette recherche pour en dire les bénéfices, mais aussi les défis dans le cadre particulier d'une thèse de doctorat.

Le projet

Initié par Raphaël Baroni (UNIL) sur la base d'un financement du Fonds National Suisse (FNS, 197612 / 1), le projet intitulé *Pour une théorie du récit au service de l'enseignement* part d'un constat : un décalage de 50 ans semble s'être creusé entre les théories contemporaines du récit et les concepts utilisés dans les classes de français. À la croisée de la narratologie et de la didactique, ce projet, dans son volet descriptif, vise à cartographier les pratiques et les savoirs mobilisés dans ce cadre par les enseignant·e·s de français au niveau secondaire (élèves de 12 à 18 ans) en Belgique francophone, en France, au Québec et en Suisse romande. Il s'agit de répondre aux questions suivantes : quelle place accordent les enseignant·e·s aux outils narratologiques ? Et pour quelles finalités d'apprentissage chez leurs élèves ? Le projet, mené par l'équipe *DiNarr (Didactique & Narratologie)*¹, comporte également un volet prospectif consistant en un examen critique de la théorie enseignable, concrétisé par différentes publications (Baroni, 2021, 2023 ; Baroni et al., 2024) et la création d'un site-ressource à destination des enseignant·e·s².

Sans retracer ici toute l'histoire de l'« aventure scolaire de la narratologie » (Denizot, 2023), on notera qu'après une scolarisation (Denizot, 2021) des notions théoriques issues de la très en vogue « analyse structurale du récit » (Barthes, 1966) dans les années 70-80, la théorie du récit et ses usages scolaires se sont vu reprocher leur technicisme et leur décalage avec d'autres paradigmes : théorie de la réception, approches cognitives et subjectives (Baroni et Dufays, 2020). Néanmoins, voici 25 ans, Yves Reuter (2000), s'il reconnaissait un certain « figement » de la théorie du récit dans ses usages scolaires, considérait qu'il était « pour le moins hâtif » de « jeter le bébé avec l'eau du bain » (p. 7). Listant un certain nombre de bénéfices de la narratologie pour l'enseignement du français, il invitait les chercheurs à objectiver les critiques adressées à cet ensemble notionnel et à établir un véritable état des lieux des pratiques enseignantes à ce sujet. À certains égards, l'enquête présentée ici constitue une réponse à cet appel.

Le design méthodologique et les corpus envisagés

À la différence de la plupart des études internationales qui ont récemment enrichi notre regard comparatif en didactique du français (voir l'introduction du présent numéro)³, le design méthodologique de la recherche *DiNarr* n'a pas rassemblé différentes équipes chargées, chacune dans son contexte, de mener la collecte et l'analyse des données, avant que ne soit partagé un travail de comparaison et de synthèse. Si différents partenaires internationaux⁴ ont soutenu le recueil de données et ont discuté l'interprétation

1 Qui, outre Raphaël Baroni, est/a été composée de Fiona Moreno, Gaspard Turin, Vanessa Depallens et Luc Mahieu.

2 Voir le site Internet <https://wp.unil.ch/dinarr/>.

3 À ces études, on peut ajouter la récente thèse de Pierre Outers dans laquelle le chercheur compare les situations différenciées de l'enseignement de la littérature dans les communautés francophone et néerlandophone de Belgique (Outers, 2024).

4 Jean-François Boutin pour le Québec, Vincent Capt et Chloé Gabathuler pour la Suisse, Bertrand Daunay et Nathalie Denizot pour la France, et Jean-Louis Dufays pour la Belgique.

des résultats lors d'une journée d'étude organisée à mi-projet¹, l'essentiel du traitement et de l'analyse a été réalisé dans le cadre, forcément plus restreint, de ma recherche doctorale. En l'occurrence, le matériau rassemblé consiste en

- un corpus des instructions officielles des quatre terrains ;
- une sélection de manuels scolaires ;
- les données issues d'une enquête par questionnaire en ligne (529 répondant-es réparti-es comme suit : Belgique : 106 répondant-es – 20 % du total, France : 160 – 30 %, Québec : 99 – 19 %, Suisse : 164 – 31 %) ;
- un corpus de ressources créées par les enseignant-es (fiches de synthèse) et téléversées via le questionnaire (n=62) ;
- des entretiens semi-directifs menés dans les quatre terrains (n =33).

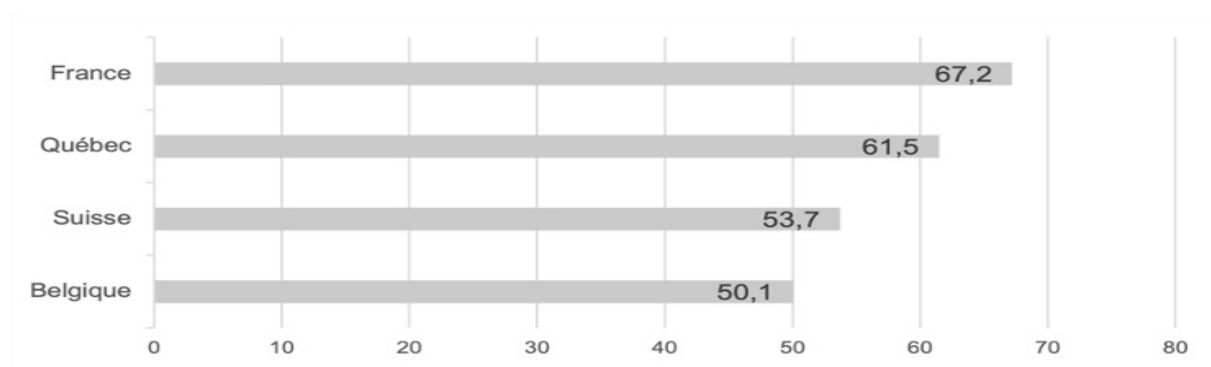
Si l'on suit la typologie établie par Creswell & Plano Clark (2017), le plan et le calendrier de l'enquête ont engendré un design *convergent* (ou *parallèle*) de recherche mixte, soit un recueil de données quantitatives et qualitatives portant sur le même thème, réalisé en parallèle puis lié, comparé et interprété.

Quelques résultats saillants

Même s'il est illusoire, dans l'espace de cet article, de présenter l'ensemble des résultats issus de cette recherche, je me propose d'en lister ici quelques-uns qui m'apparaissent traduire l'intérêt d'un tel regard croisé sur les quatre terrains envisagés.

L'exploitation des données quantitatives issues du questionnaire a d'abord permis de constater une fréquence d'usage des notions narratologiques différenciée selon les contextes : les utilisations sont en moyenne plus élevées chez les répondant-e-s français-e-s et suisses que chez les participant-e-s belges et québécois-e-s. Ce résultat peut sans doute être associé à la place plus importante consacrée à l'enseignement de la littérature en France et en Suisse². En effet, selon les déclarations des 529 participant-e-s à notre enquête en ligne, le temps hebdomadaire dédié à l'enseignement de la littérature³ se répartit comme suit (figure 1) :

Figure 1 : En moyenne, temps consacré à la littérature dans le cours de français selon le terrain (% de temps hebdomadaire / n = 529)



1 Tenue à Lausanne en juillet 2023, cette journée d'étude a donné lieu à différentes publications, qui ont été rassemblées dans le numéro 6 de la revue *Transpositio* ; voir Baroni et al. (2023).

2 Cette formulation globalisante (« en France et en Suisse »), adoptée dans un souci de faciliter la lecture, doit être bien évidemment comprise comme « parmi les répondant-es français-es et suisses ».

3 Le résultat québécois (61,5 %) intègre la part importante de réponses issues du niveau collégial (un tiers des répondant-es québécois-es), où 83 % du temps du cours de français est, selon les répondant-es, consacré à la littérature. Si n'était pris en considération que le niveau secondaire, le temps hebdomadaire déclaré par les enseignant-es québécois-es serait comparable à celui qui prévaut chez les répondant-es de Belgique.

Un second facteur qui peut être convoqué pour éclairer cette place différenciée de la théorie du récit dans les pratiques déclarées est le poids et la nature des épreuves finales. En France et en Suisse, celles-ci¹ font une place essentielle au genre métatextuel de l'explication de texte littéraire. On observe, dans les résultats obtenus, que les enseignant·e·s de ces deux pays ont plus tendance que leurs collègues belges et québécois·e·s à déclarer nécessaire l'apprentissage des notions narratologiques pour réussir ces épreuves finales.

Au-delà de ces différences, la très grande majorité des répondant·e·s (94 %) estiment « utile » ou « très utile » l'apprentissage des notions narratologiques par leurs élèves. De façon semblable, les avantages que Reuter (2000) attribuait aux usages scolaires de la narratologie (analyses plus précises et mieux étayées, meilleure articulation entre lecture, écriture et évaluation...) sont également reconnus dans une large mesure par les répondant·e·s au questionnaire.

Au registre des difficultés, notons que ce sont les notions de voix narrative et de mode narratif (c'est-à-dire les questions de focalisation, si l'on reprend la terminologie de Genette, 1972) qui posent le plus de problèmes aux enseignant·e·s². L'étude conjointe des manuels, des ressources des enseignant·e·s et des pratiques déclarées permet de constater l'entremêlement de ces notions de *point de vue* et de *focalisation* avec celles qui renvoient au *statut du narrateur* par rapport à la diégèse. Bien qu'ils soient pensés distinctement par Genette (1972), ces deux ensembles ont tendance à être intégrés au sein d'une terminologie hétérogène (*narrateur interne, externe, omniscient, hétéro-homodiégétique, participant, présent, absent, narrateur-héros, narrateur-témoin, narrateur-personnage, narrateur-auteur...*), sans qu'il soit ici possible de caractériser des ensembles clairs selon les contextes.

Clôturons ce trop rapide aperçu en donnant la parole à deux enseignant·e·s sur la place contrastée qu'ils/elles accordent à une notion incontournable de la boîte à outils narratologique. Symbole pour certains d'une approche techniciste de la littérature, le « sempiternel » schéma quinaire (selon les mots de Bucheton, 2002) est en effet envisagé diversement selon les contextes : troisième notion la plus utilisée parmi les répondant·e·s du Québec, la notion n'apparaît pas dans le « top 10 » des notions plébiscitées par les répondant·e·s français·es. André³, enseignant au collège, met ainsi en exergue les discours prescriptifs qui découragent son emploi en France :

Il faut pas oublier qu'on a les corps d'inspection qui sont là et qui nous guident en disant « Vous faites bien, vous faites mal ». Ils insistaient beaucoup sur, effectivement, tout ce qui était schéma narratif, actantiel, etc. Et d'ailleurs, ça apparaissait dans les manuels. Et puis, moi, j'ai vu un basculement dans les années 2000, notamment des corps d'inspection qui nous disaient « il faut arrêter avec ça, en fait. Ça ne sert à rien, ou pas à grand-chose ». Ou bien on nous a dit aussi : « ça a été un peu mal compris.

En contrepoint, dans un contexte où les prescrits mentionnent explicitement le schéma quinaire, Marie-France, enseignante belge dans le secondaire supérieur, valorise l'usage des schémas quinaire et actantiel dans une perspective de lecture analytique et d'autonomisation de ses élèves : « Mais une fois qu'on a ces deux grilles d'analyse, c'est bien pratique pour aller chercher le héros, les adjuvants, les opposants, la situation initiale, finale, et donc ça donne des balises aux élèves pour analyser un récit. »

Enquêter dans quatre pays : multiplier les regards... et les obstacles

Comme le confirme cette enquête, la démarche comparative est euristique en didactique de la littérature, dans la mesure où elle permet « d'interroger les évidences en créant des effets de mise à

1 L'épreuve anticipée de français du baccalauréat pour la France, l'épreuve finale (parfois désignée comme « bac de français ») en Suisse romande, pour l'obtention de la maturité gymnasiale ou professionnelle.

2 Ces difficultés avaient ainsi déjà été ciblées par Veck (1994) et Paveau et Pecheyran (1995).

3 Des pseudonymes sont utilisés pour les enseignant·e·s rencontré·e·s.

distance » (Bishop, 2019, p. 231). Mais cet intérêt s'accompagne de difficultés non négligeables qui se sont posées dans la configuration adoptée ici, à savoir une recherche internationale et comparative menée dans le cadre d'une recherche doctorale.

Tout d'abord, l'ambition de couvrir quatre contextes nationaux ou régionaux distincts induit d'en appréhender, à chaque fois, l'histoire, les structures, les logiques et les lexiques particuliers. Alors, certes, différents outils permettent d'accélérer cette acculturation (Simard, et al., 2019 [2010] ; Brillant Rannou et al., 2020), mais le soutien de partenaires internationaux paraît indispensable pour éviter les bévues (je pense singulièrement à la construction des outils d'enquête : questionnaire, guide d'entretien...). Par ailleurs, la masse des informations issues de la littérature didactique, l'extension des corpus (manuels et programmes scolaires) et le temps nécessaire pour les rassembler sont quadruplés, ce qui n'est pas sans produire, parfois, une assez peu satisfaisante impression de « survol » dans l'appréhension de ces différents contextes.

Plus pratiquement, l'accès aux écoles et aux enseignant-e-s dans ces quatre terrains nécessite une connaissance plus fine encore des logiques qui les gouvernent. À cet égard, la collaboration entre chercheur-euses devient, me semble-t-il, incontournable quand il s'agit d'appréhender les modalités souvent très locales permettant de mener une enquête dans les écoles : certifications éthiques en Suisse et au Québec, autorisations à obtenir dans les cantons de Vaud, du Valais et de Genève...¹

Face à cette complexité, et si l'on veut encourager ce type de recherche à dimension internationale, ne serait-il pas intéressant de mutualiser ces ressources et ces outils (corpus de programmes, répertoire des institutions règlementaires à solliciter pour l'accès aux terrains...) ? Et pourquoi pas sous l'égide de l'AIRDF ? Ceci permettrait d'accélérer les phases préparatoires de telles recherches et, ce faisant, d'élargir encore le périmètre des terrains étudiés en y incluant des terrains linguistiquement différents, mais aussi d'autres territoires francophones. En effet, il n'aura échappé à personne que la francophonie – et notre association – ne se réduisent pas à la Belgique, la France, le Québec ou la Suisse... y compris en ce qui concerne l'enseignement des théories du récit².

Références

- Baroni, R. (2021). Perspective narrative, focalisation et point de vue : pour une synthèse. *Fabula LHT*, 25. <https://www.fabula.org/lht/25/baroni.html>
- Baroni, R. (2023). Une perspective transmédiatique de la focalisation. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 78, 9-42.
- Baroni, R. et Dufays, J.-L. (2020). Narratologie. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, & J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (83-86). Honoré Champion.
- Baroni, R., Mahieu, L., Moreno, F. et Turin, G. (2024). L'outil narratologique dans la classe de français. *Forumlecture – Littératie dans la recherche et la pratique*, 1. <https://www.forumlecture.ch/lff/2024/1/813>
- Baroni, R., Mahieu, L. et Turin, G. (2023). Introduction n°6 : Pour une théorie du récit au service de l'enseignement. *Transpositio*, 6. <https://www.transpositio.org/articles/view/introduction-n-6-pour-une-theorie-du-recit-au-service-de-l-enseignement>

¹ Tous mes remerciements vont aux partenaires du projet, ainsi qu'aux collègues (en particulier Camille Schaer en Suisse et Eve Gladu au Québec) pour leur aide précieuse afin d'identifier les organismes responsables de telles démarches.

² Cette pirouette pour signaler un biais regrettable, mais envisagé pour des raisons, justement, de faisabilité, dans le design de cette recherche.

- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, 1-27. <https://doi.org/doi:10.3406/comm.1966.1113>
- Bishop, M.-F. (2019). Étudier la discipline dans une approche comparatiste, didactique et historique. Dans S. Aeby Daghe (dir.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique* (p. 231-242). Presses universitaires du Septentrion. <https://books.openedition.org/septentrion/78486?lang=fr>
- Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J., et Massol, J.-F. (dir.) (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion.
- Bucheton, D. (2002). Lire, comprendre, interpréter, sans expliquer. *Tréma*, 19, 67-76. <https://doi.org/10.4000/trema.1586>
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Denizot, N. (2021). *La culture scolaire : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Denizot, N. (2023). L'aventure scolaire de la narratologie. *Transpositio*, 6. <https://www.transpositio.org/articles/view/l-aventure-scolaire-de-la-narratologie>
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Seuil.
- Outers, P. (2024). Communauté française et Communauté flamande de Belgique : la frontière linguistique est-elle une frontière didactique ?. *Didactiques en pratique*, 10, 82-86.
- Paveau, M.-A. et Pecheyran, I. (1995). Focalisations : lecture de Genette et pratiques scolaires. *Le Français aujourd'hui*, 109, 72-84.
- Reuter, Y. (2000). Narratologie, enseignement du récit et didactique du français. *Repères*, 21, 7-22. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_21_1_2325
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., et Garcia-Debanc, C. (dir.) (2019 [2010]). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.
- Veck, B. (dir.) (1994). *La Culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?*. INRP.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES ET *VLAAMSE GEMEENSCHAP* : CONTEXTE PROPICE D'UNE COMPARAISON À VALEUR HEURISTIQUE DANS LE CHAMP DE LA DIDACTIQUE DE LA LANGUE PREMIÈRE ?

Pierre Outers (ULiège) et Youri Desplenter (UGent)

Introduction

Dans le champ des sciences de l'éducation ainsi que de la didactique de la langue première (L1), la recherche comparative (Simard et al., 2019, p. 390) rencontre un certain succès depuis une vingtaine d'années. Cela étonne peu si on lit les propos de chercheurs¹ en sciences de l'éducation dont Porcher (2002, p. 23), pour qui l'éducation comparée est l'« avenir de l'éducation », et Groux, qui pointe les bienfaits de la comparaison : celle-ci permet en effet une meilleure compréhension de sa culture, par le fait d'y « rentrer de l'extérieur » (2011, p. 44), et l'amélioration du système éducatif grâce à l'analyse de ce qui se fait ailleurs (2002, p. 19). Le propos se retrouve également chez des didacticiens : Ulma (2010, p. 221) considère ainsi que la comparaison internationale éclaire autrement des questions posées dans un contexte national. Sont intéressants à évoquer ici les propos de chercheurs de deux groupes de comparatistes. Dans le cadre de l'*International Mother Tongue Education Network* (IMEN), Herrlitz et Van de Ven avancent que « [c]omparer l'enseignement de la [L1] permettra aux pédagogues [...] d'arriver à un jugement [...] plus relatif quant à l'enseignement de la [L1] dans leur pays » (2007, p. 22-23 ; traduction personnelle). En écho aux travaux du groupe *Histoire de l'enseignement de la littérature, comparaison européenne* (HELiCE), Bishop (2019, p. 231) soutient quant à elle que la comparaison permet d'« interroger les évidences en créant des effets de mise à distance ».

Il nous semble que l'intérêt de la comparaison n'est par conséquent plus à démontrer, mais des études comparatives s'avèrent rares pour ce qui concerne le contexte que nous prendrons ici pour espace de recherche : la Belgique, avec ses deux principales communautés linguistiques, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) et la *Vlaamse Gemeenschap* (VG). Dans le présent article, nous adopterons une démarche strictement descriptive pour d'une part expliquer en quoi ce contexte s'avère propice pour des recherches comparatives (partie 1) et d'autre part pour présenter des pistes de recherche et des ressources pouvant servir la comparaison (partie 2).

Partie 1 : D'une contextualisation ...

1. Le système scolaire en FWB et en VG : quelles convergences, pour quel intérêt ?

Si le contexte belge est intéressant pour des recherches comparatives, c'est que la gestion du système scolaire de ses trois communautés linguistiques² est restée centralisée jusqu'à ce que la révision de la Constitution de 1988 transfère les compétences liées à l'enseignement aux communautés (Bouttemont, 2004, p. 1). La conséquence est que les systèmes scolaires de la FWB et de la VG comportent encore un assez grand nombre d'éléments communs³. Il s'agit

- de l'existence de réseaux d'enseignement : un réseau organisé par la Communauté (WBE en FWB,

1 Pour le confort de lecture, nous utiliserons ici le masculin générique.

2 Nous n'aborderons pas ici la *Deutschsprachige Gemeinschaft*, germanophone (moins d'1 % de la population).

3 <http://www.enseignement.be/index.php> (FWB) et <http://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming> (VG).

GO! en VG), un réseau catholique (SeGEC/FESeC en FWB, KOV en VG), etc. ;

- de la publication de référentiels interréseaux à valeur légale et de la traduction de ces référentiels en programmes de cours par les différents réseaux d'enseignement ;
- de la mise en œuvre d'un parcours différencié au début du secondaire, destiné aux élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage (VG) ou qui n'ont pas obtenu leur CEB¹ (FWB) ;
- des sections/finalités du secondaire : dit schématiquement, la section de transition (CF) / la *Doorstroomfinaliteit* (VG) d'un côté, qui prépare à l'enseignement supérieur, et la section de qualification (CF) / la *Arbeidsmarktfinaliteit* (VG) de l'autre, qui prépare à un métier ;
- d'une formation initiale à l'enseignement organisée en haute école ou à l'université selon l'âge des élèves auquel les étudiants souhaitent enseigner, avec une durée différente².

Tout en avançant que ces éléments génèrent un contexte propice pour des comparaisons, De Witte et Hindriks (2017, p. 24) déplorent le manque de compréhension entre la FWB et la VG alors que, d'un point de vue général, Manzon (2010, p. 99) considère que, dans le cas de pays avec des systèmes politiques décentralisés, « les comparaisons *intra*-nationales peuvent conduire à des résultats plus éloquentes que les études globales *inter*-nationales ». Selon nous, c'est la langue – français en FWB et néerlandais en VG – qui constitue un obstacle et qui fait que les acteurs du champ éducatif se penchent peu sur ce qui se passe dans l'autre communauté. Simard et al. (2019, p. 390) jugent cependant possibles des découvertes intéressantes via l'étude de l'enseignement-apprentissage de la L1 dans différents pays, propos auquel fait écho celui de D'hoker : « il y a beaucoup à apprendre des pratiques d'enseignement [...] émanant d'autres pays et d'autres traditions linguistiques » (D'hoker, 2022, p. 8-9 ; traduction personnelle).

2. Le PIRLS et le PISA en FWB et en VG : quels résultats, pour quelle utilisation ?

Entre le cycle de 2018 et celui de 2022 du PISA, le score de la VG a baissé de 19 points³ (502 à 483). Cela maintient la VG au-dessus de la moyenne de l'OCDE (476), mais cela la rapproche de la FWB (474), dont les résultats sont la plupart du temps inférieurs à ceux de la moyenne de l'OCDE. Les résultats en FWB aussi ont baissé, mais de 7 points, soit moins que dans les régions avoisinantes⁴ (VG, France, Pays-Bas, etc.). On peut observer à peu près la même situation pour le PIRLS (2021) : la VG a perdu 14 points (525 à 511) alors que la FWB a pu limiter sa baisse à 3 points (497 à 494). Cette tendance au déclin a été expliquée, entre autres, par la pandémie de covid-19, mais la FWB et la VG ont traité la situation de manière similaire et il doit donc y avoir une autre explication à la différence de diminution, par exemple le fait que la FWB semble réussir à travailler la compréhension de manière plus ciblée que la VG⁵.

Lafontaine (2002, p. 224-225), même si elle évoque pour la VG des ressources matérielles un peu meilleures, un public « plus "scolaire" », un soutien parental plus important et une approche plaçant davantage l'accent sur les « performances académiques », met en garde contre la recherche d'explications à l'écart entre les performances au PISA des élèves des deux communautés linguistiques et elle insiste sur le fait que « la recherche des explications à de telles différences de performances ne doit pas, ne peut pas se limiter au monde de l'école » (p. 223). Ainsi, même si la différence de résultats entre les élèves de la FWB et ceux de la VG, que ce soit pour le PIRLS ou pour le PISA, ne peut qu'interpeller et susciter

1 Il s'agit du *Certificat d'études de base*, qui évalue les compétences en français, mathématiques, éveil, etc.

2 À l'heure où nous écrivons, les deux communautés vivent des réformes, que nous évoquerons ci-dessous.

3 http://www.iedereenleest.be/sites/default/files/2023-12/Vlaams-Rapport_PISA2022.pdf.

4 <http://www.enseignement.be/index.php?page=26997#r%C3%A9sultats>.

5 http://www.iedereenleest.be/sites/default/files/2023-05/2021_PIRLS2021_Brochure_KULeuven-UGent.pdf.

la curiosité quant aux pratiques de l'autre communauté, il reste que la recherche d'une explication est complexe et ne devrait avoir lieu qu'avec prudence. Enfin, pour la VG, signalons que, en raison des résultats alarmants évoqués ci-dessus, de nombreux acteurs du champ sont sur le pont, entre autres afin de mettre en œuvre un enseignement de la lecture plus efficace, par exemple à l'aide des suggestions¹ du *Vlaamse Onderwijsraad*, de publications développant ces conseils (Hebbrecht et Vansteelandt, 2023) et de projets pédagogiques comme ceux de l'organisation *Iedereen leest* (par exemple *Maak van je school een inspirerende leesomgeving*, mené en 2019).

Partie 2 : ... vers une comparaison

1. L'enseignement-apprentissage de la L1 en FWB et VG : quelles pistes de recherche ?

Comparer nécessite que soient fixés des critères de comparaison, que l'on voit parfois appelés *tertium comparationis* (Cuq, 2014, p. 97). Nous en citons ici plusieurs qui nous semblent intéressants et qui pourraient donner lieu à des études comparatives entre la FWB et la VG.

La comparaison des pratiques d'enseignement-apprentissage (prescrites, proposées dans des manuels, déclarées par des enseignants, observées) de la littérature dans le cours de L1 dans le secondaire a fait l'objet de la thèse de Pierre Outers, dirigée par Daniel Delbrassine (Université de Liège) et Youri Desplenter (Universiteit Gent). Schématiquement, les résultats tendent à montrer que les pratiques en FWB, influencées par celles françaises, sont surtout focalisées sur les savoirs littéraires et relèvent majoritairement d'une « approche historique et culturelle » – « centrée sur l'étude des grands courants, des grands auteurs et des grands textes » –, d'une « approche générique » – où la littérature est traitée par l'exploitation des « ressources de l'analyse structurale, de la poétique et de la narratologie » – et d'une « approche conceptuelle » – « appropriation d'un certain nombre de concepts » (Simard et al., 2019, p. 348-350). De même, les résultats montrent que les pratiques en VG, influencées par celles des Pays-Bas, sont surtout focalisées sur la formation du lecteur et relèvent majoritairement d'une « approche centrée sur la “lecture littéraire” » – « l'accent est mis [...] sur la réception [...] du lecteur, et en particulier sur l'alternance des postures de “participation” et de “distanciation” [...] et sur l'activité subjective » (Simard et al., 2019, p. 351). La question a donc déjà été abordée, mais elle n'a évidemment pu l'être que partiellement et il reste de nombreux aspects à traiter ; de plus, les pratiques (prescrites, proposées, etc.) évoluent, ce qui implique que la comparaison peut être répétée. L'enseignement-apprentissage de la langue et celui des macrocompétences de communication (lire, écrire, parler, écouter) restent quant à eux des terrains à défricher.

Nous souhaitons évoquer encore deux aspects qui nous semblent dignes d'intérêt. D'une part, la VG met actuellement en œuvre des évaluations externes, les *Vlaamse toetsen*², dont certaines concernent la L1 : ces épreuves externes pourraient être analysées au regard de celles qui existent depuis longtemps en FWB³, à savoir le CEB, le *Certificat d'enseignement secondaire du 1^{er} degré* (CE1D) et le *Certificat d'enseignement secondaire supérieur* (CESS). D'autre part, d'un point de vue plus institutionnel, la VG s'achemine vers une réforme de la formation initiale des enseignants⁴ (allongement et mastérisation), dont on pourrait étudier la logique et la mise en œuvre pour ce qui concerne les aspects relatifs à l'enseignement-apprentissage de la L1 au regard de la Réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) en FWB, initiée en septembre 2023⁵.

1 <http://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>.

2 <http://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/vlaamse-toetsen>.

3 <http://www.enseignement.be/index.php?page=26245&navi=2032>.

4 <http://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/conceptnota-lerarenopleidingen>.

5 <http://rfie.ares-ac.be> et <http://mesetudes.be/enseigner>.

2. L'enseignement-apprentissage de la L1 en VG : quelles ressources pour une comparaison ?

La baisse des résultats des élèves de la VG pour la partie « lecture » du PISA est l'une des raisons qui ont conduit à de nombreuses initiatives ces dernières années. L'une d'elles est la *Vlaams Talenplatform* (2019) dont l'un des projets est *Taaltrekkers*, qui rassemble des informations en didactique des langues ainsi que des « bonnes pratiques » pour l'enseignement des langues (notons que ce projet ne concerne pas que le néerlandais L1). Par exemple, des cadres de référence fondés sur des données probantes et des ressources d'apprentissage autour des thèmes du vocabulaire, des compétences en écriture, en lecture et en littérature ont été regroupés pour chaque langue ; ces cadres sont à consulter sur le site Internet *KlasCement*¹.

Le cadre de référence pour l'enseignement de la littérature au sein du cours de néerlandais L1 s'appuie en grande partie sur le livre *Leerlingen en literatuur* de D'hoker (2022). Dans cet ouvrage, qui a reçu un grand soutien de la part de didacticiens du néerlandais L1, l'auteure préconise une approche intégrée, avec la compétence en lecture de textes littéraires comme objectif principal, ainsi qu'une attention à l'interaction entre les compétences en lecture, la motivation à lire et l'attitude des élèves envers la lecture. Ainsi, D'hoker évoque la « didactique dialogique » (2022, p. 143 ; traduction personnelle), qui est fondée sur l'importance de l'interaction et du dialogue dans le processus d'enseignement-apprentissage et qui étudie la meilleure manière de développer et de soutenir ce dialogue.

Une autre ressource intéressante est *Voluit Taal. Didactiek Nederlands voor de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs* de Schiepers et al. (2022). L'ouvrage présente des connaissances scientifiques récentes sur l'enseignement des langues, traduites en sept principes qui sont ensuite développés du point de vue pratique. Le livre est le fruit d'une collaboration entre les rédacteurs de la revue *Fons* (dont la publication a cessé en 2024), le *Centrum voor Taal en Onderwijs* et des enseignants en formation d'enseignants en VG.

Selon nous, une des causes de la différence des pratiques entre la FWB et la VG est le fait que la FWB se réfère surtout aux cadres du champ francophone et la VG à ceux des Pays-Bas. Par exemple, *Levende Talen*², créée en 1911, est une association importante aux Pays-Bas. La section « néerlandais » possède son propre site³ sur lequel le *Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands* (WODN) publie un manuel didactique numérique⁴ constamment mis à jour avec des contributions scientifiques actuelles, évaluées par des pairs, qui décrivent de la manière la plus complète possible divers concepts didactiques relatifs au néerlandais L1.

Conclusion

Dans le titre de cet article, reprenant à notre compte un mot de Groux (2009, p. 66), nous posons la question de la valeur « heuristique » de la comparaison des pratiques de la VG avec celles de la FWB dans le champ de la didactique de la L1. Nos lecteurs auront compris que nous considérons que le fait de porter un regard sur les pratiques d'enseignement-apprentissage de la L1 dans un contexte autre permet de revenir aux pratiques de son propre contexte et de porter sur elles un regard neuf. Si les comparaisons dont nous avons cherché à souligner les potentialités portent ici sur un contexte plutôt limité, il nous semble que le champ scientifique francophone de la didactique du français L1 ne pourrait que s'enrichir d'une confrontation au champ scientifique néerlandophone de la didactique du néerlandais L1.

1 <http://www.klascement.net>.

2 <http://levendetalen.nl>.

3 <http://didactieknederlands.nl>.

4 <http://didactieknederlands.nl/handboek>.

Bibliographie

- Bishop, M.-F. (2019). Étudier la discipline dans une approche comparatiste, didactique et historique. Dans S. Aeby Daghe, E. Bulea Bronckart, G. Sales Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux et B. Védrines (dir.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly* (p. 231-242). Presses universitaires du Septentrion.
- Bouttemont, C. de. (2004). Le système éducatif belge. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 37, 101-108. <https://doi.org/10.4000/ries.1466>.
- Cuq, J.-P. (2014). Vers une méthodologie de la comparaison en didactique. Dans F. Chnane-Davin et J.-P. Cuq (dir.), *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique* (p. 83-109). Riveneuve.
- D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen*. Lannoo.
- De Witte, K. et Hindriks, J. (2017). Introduction générale. Chances de réussite et égalité des chances. Dans K. De Witte et J. Hindriks (dir.), *L'école de la réussite* (p. 9-28). Itinera Institute.
- Groux, D. (2002). Définition. Dans D. Groux (dir.), *Dictionnaire d'éducation comparée* (p. 19-22). L'Harmattan.
- Groux, D. (2009). Penser la comparaison en éducation. Dans D. Groux (dir.), *Méthodologie de la comparaison en éducation* (p. 63-86). L'Harmattan.
- Groux, D. (2011). Comparaison. Dans F. Barthélémy, D. Groux et L. Porcher (dir.), *L'éducation comparée* (p. 43-44). L'Harmattan.
- Hebbrecht, J. et Vansteelandt, I. (2023). *Van leerlingen lezers maken*. Lannoo.
- Herrlitz, W. et Van de Ven, P.-H. (2007). Comparative research on mother tongue education: IMEN's aims, points of departure, history and methodology. Dans W. Herrlitz, S. Ongstad et P.-H. Van de Ven (dir.), *Research on mother tongue education in a comparative international perspective. Theoretical and methodological issues* (p. 13-42). Rodopi.
- Lafontaine, D. (2002). Le « miracle » flamand n'est pas prêt-à-porter... *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 9-10, 223-226.
- Manzon, M. (2010). Comparer des lieux. Dans M. Bray, B. Adamson et M. Mason (dir.), *Recherche comparative en éducation. Approches et méthodes* (p. 91-107). De Boeck Université.
- Porcher, L. (2002). Buts et finalités de l'éducation comparée. Dans D. Groux (dir.), *Dictionnaire d'éducation comparée* (p. 23-27). L'Harmattan.
- Schiepers, M., Verhelst, L., Versteden, P., Delarue, S., Rijckaert, H., Axters, B., Bollaert, T., Ghesquière, L., Van Nieuwenhove, M. et Willems, K. (2022). *Voluit Taal. Didactiek Nederlands voor de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs*. Owl Press.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (1^{re} éd. : 2010). De Boeck Supérieur.

Ulma, D. (2010). « Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure » : vers une comparaison internationale. Dans B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (p. 221-231). Presses universitaires de Rennes.

Collecter des données à l'international en didactique du français :
comment et pourquoi ?

DOSSIER



ÉCHOS DES RECHERCHES ET DES PRATIQUES

L'EXPOSÉ ORAL, DE BÊTE NOIRE À SOURCE D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Karine Desrochers, Doctorante en sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Les classes québécoises du primaire et du secondaire sont composées d'élèves qui éprouvent un stress élevé en situation de prise de parole (Dumais et Soucy, 2020; Paquet, 2021). Prenant souvent la forme d'un exposé oral évalué, cette prise de parole regroupe différentes conditions alimentant ce stress. D'une part, les exposés oraux sont rarement précédés d'un réel enseignement des objets évalués (comme le volume, le débit, le regard, etc.), ce qui est susceptible d'engendrer de la confusion et un sentiment de perte de contrôle chez l'élève (Dumais, 2021). D'autre part, ces prises de parole sont fréquemment préparées à la maison (à partir d'une liste de consignes) sans qu'aucun temps de mise en pratique ne soit prévu en classe (Sénéchal, 2022; Soucy et Dumais, 2022). L'exposé oral évalué place donc l'élève dans une situation qui lui est peu familière et qui, en raison de sa nouveauté, augmente le stress ressenti (Lupien, 2020).

Une histoire qui se répète

Bien que malaimés et redoutés, les exposés oraux semblent bien ancrés dans les pratiques des personnes enseignantes au Québec. Il s'agirait même du moyen le plus utilisé pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement (CCO) des élèves, tant au primaire qu'en classe de français au secondaire (Sénéchal et al., 2025; Soucy et Dumais, 2022; Vega, 2013). Cette popularité, d'une part, semble reposer sur la

tradition scolaire : ayant elles-mêmes vécu des exposés oraux en tant qu'élèves, les personnes enseignantes auraient tendance à reproduire le connu (Plessis-Bélair et al., 2017; Vega, 2013). D'autre part, le manque de formation initiale et continue en didactique de l'oral constitue un frein à la mise en place de nouvelles pratiques (Boyer et al., 2018; Sénéchal, 2022).

Une piste de solution issue de la recherche

Considérant les deux côtés de la médaille, soit 1) la place bien ancrée des exposés oraux dans les pratiques évaluatives et 2) le stress accru des élèves à l'égard de cette modalité d'évaluation, nous présentons, dans cet article, une piste de solution visant à rendre cette expérience oratoire plus enrichissante - et, surtout, moins stressante - pour les élèves. Précisons que cette piste de solution découle d'une recherche de maîtrise menée auprès d'élèves montréalais de première secondaire (N = 78). Cette recherche, dirigée par Rachel Berthiaume (UdeM) et Christian Dumais (UQTR), visait à mesurer les effets des coévaluations formatives *élève-élève* et *personne enseignante-élève* sur le développement de la CCO des élèves (Desrochers, 2023). Nous ne présentons pas ici l'ensemble des résultats de cette étude (voir Desrochers et al., 2025,) pour une synthèse des résultats). Dans cet article, nous ciblons principalement les résultats issus des entretiens semi-dirigés menés auprès de six élèves ayant expérimenté une coévaluation formative *personne enseignante-élève*.

La coévaluation formative personne enseignante-élève

La coévaluation est entendue comme un moyen d'évaluer l'oral se caractérisant par la confrontation de plusieurs points de vue (ici, celui de la personne enseignante et celui de l'élève) au

sujet d'une même prise de parole (ici, l'exposé oral de l'élève). Notons également que la coévaluation expérimentée est formative : l'accent est mis sur la régulation des apprentissages - la prise de conscience chez l'élève de ses forces, de ses défis et des ajustements à apporter à sa démarche - et non sur l'attribution d'une note (De Ketele, 2010). Concrètement, la coévaluation formative *personne enseignante-élève* a été réalisée selon les étapes suivantes:

- Chaque élève a produit un exposé oral individuel en devoir. L'exposé oral a été filmé à l'aide d'une tablette électronique.
- Les exposés oraux de tous les élèves ont été visionnés par la personne enseignante. Pour chaque exposé, une grille de coévaluation a été remplie par la personne enseignante. Cette grille portait sur les forces et sur les défis observés.
- En classe, de manière individuelle (avec leur tablette électronique et une paire d'écouteurs), les élèves ont visionné leur exposé oral. Chaque élève a rempli une grille d'autoévaluation. Cette grille portait également sur les forces et sur les défis observés.
- En dyade, chaque élève a discuté avec la personne enseignante pendant environ 5 minutes afin d'effectuer une comparaison de leurs points de vue.

Initialement, nous cherchions à mesurer les effets de cette modalité de coévaluation sur le développement de la CCO des élèves, ce qui a été rendu possible grâce à la réalisation d'un prétest (exposé oral réalisé avant la coévaluation) et d'un posttest (exposé oral réalisé après la coévaluation). Puisque les résultats de nos analyses statistiques se sont avérés significatifs, nous avons interrogé six élèves afin de mieux comprendre les raisons pouvant expliquer ces effets. Ce sont les résultats issus de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) de ces verbatims qui sont ciblés pour cet article.

Au-delà de l'amélioration des notes

D'entrée de jeu, précisons que les élèves interrogés ont indiqué s'être montrés critiques envers eux-mêmes lors de leur autoévaluation, repérant souvent plus de points à améliorer que de forces. Les personnes apprenantes ont parfois avoué s'être senties démotivées face à cette représentation négative de leur CCO. Rappelons que le stress (possiblement ressenti lors de la réalisation de l'exposé oral) est susceptible d'avoir joué un rôle dans la construction de cette représentation, teintant potentiellement leurs lunettes d'une lentille rouge lors du visionnement de leur propre performance (Paquet, 2021).

Néanmoins, la discussion avec la personne enseignante semble avoir changé la donne : les élèves interrogés ont indiqué s'être sentis mieux, s'être sentis rassurés et avoir même développé une envie de persévérer dans la réalisation du prochain exposé oral. Ce revirement de situation pourrait s'expliquer par les forces mises de l'avant par la personne enseignante : « Elle m'avait donné plusieurs points forts et quelques points à améliorer donc ça m'a beaucoup aidée. [...] Les points forts, [...] ça te met un genre de confiance en soi pour que tu continues et que ça te donne envie de continuer » (élève 1). Les propos de cet autre élève vont dans le même sens : « Au début je croyais que tout était mauvais, mais après [la discussion] j'ai réalisé que y'a des choses qui étaient quand même correctes » (élève 2). Comme Girardet (2021) le souligne, les rétroactions positives génèrent des émotions susceptibles de favoriser la motivation et les efforts des personnes apprenantes. Bandura (2019) mentionne également que les rétroactions peuvent avoir un effet sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves : les commentaires positifs permettraient « de renforcer les croyances des personnes qu'elles possèdent les capacités d'obtenir ce qu'elles souhaitent » (p. 166). Encore faut-il que ces rétroactions soient crédibles aux yeux des élèves.

À cet égard, nous avons constaté que les forces mentionnées par la personne enseignante ont réellement été prises en compte par les élèves en raison de la crédibilité accordée à cette dernière. Contrairement à ce que nous avons parfois entendu auprès d'élèves ayant effectué une coévaluation *élève-élève*, ceux ayant discuté avec la personne enseignante nous ont affirmé avoir eu confiance en l'avis de la coévaluatrice, comme en témoigne cet extrait : « Elle a étudié pendant plusieurs années à des universités. Surtout pour une seule matière. Comme ça, elle sait vraiment qu'est-ce qui pourrait être amélioré » (élève 3). L'énoncé suivant appuie également cette idée : « Je suis pas très confiante en moi-même pis je préfère faire confiance à quelqu'un de plus expérimenté » (élève 1). Ces propos ne nous semblent pas surprenants considérant que l'avis de la personne enseignante constitue habituellement la source de rétroaction externe la plus pertinente aux yeux des personnes apprenantes (Louis, 2004). Girardet (2021) précise d'ailleurs que, plus l'élève fait confiance aux compétences de la personne évaluatrice, plus il aura de la facilité à adopter une attitude d'ouverture à l'égard des commentaires reçus, même lorsque ces derniers vont à l'encontre de sa propre évaluation. Soulignons également que, selon Bandura (2019), plus la crédibilité de la personne coévaluatrice est élevée, plus sa rétroaction aura un effet important sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève.

Conclusion

Ainsi, la coévaluation *personne enseignante-élève* en contexte d'exposé oral nous semble regrouper différentes conditions favorisant l'augmentation de la confiance en soi des élèves et, potentiellement, leur sentiment d'efficacité personnelle à l'égard de leur CCO. Toutefois, considérant que les résultats présentés sont issus d'entretiens semi-dirigés effectués auprès de six élèves seulement, d'autres recherches seraient nécessaires pour confirmer cette piste.

Références

- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Boyer, P., Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2018). Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3), 1-18. <https://doi.org/10.4000/ripes.1717>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de pédagogie appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Desrochers, K. (2023). *Effets des coévaluations formatives élève - élève et enseignante - élève sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/32470>
- Desrochers, K., Dumais, C. et Berthiaume, R. (2025). Coévaluations formatives élève-élève et enseignant-e-élève : effets sur la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire. *Didactique*, 6(2), 162-203. <https://doi.org/10.37571/2025.0207>
- Dumais, C. (2021). Pourquoi enseigner l'oral ? *Vivre le primaire*, 34(3), 26-28.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 93-112. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/12/093-112_R73_Dumais-Soucy.pdf
- Girardet, C. (2021). Lorsque les étudiant.es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université : les émotions pour apprendre. *La Revue LEeE*, 5, 1-35. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.01>
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Chenelière Éducation.
- Lupien, S. (2020). *Par amour du stress*. Éditions Va Savoir.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : Notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *La recherche*

qualitative : *Résurgence et convergences* (p. 49-66). Presses de l'Université du Québec.

- Paquet, M. (2021). L'engagement affectif dans les tâches de production orale : l'apport du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(3), 676-717. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i3.4597>
- Plessis-Bélair, G., Buors, P. et Huard-Huberdeau, S. (2017). Élaboration d'un outil d'appréciation de l'oral spontané des élèves de la maternelle à la 12^e année en milieu franco-manitobain. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité de contextes linguistiques*. Éditions Peisaj.
- Sénéchal, K. (2022). Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation de membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088546ar>
- Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2025). Pratiques déclarées, ressentis et représentations d'enseignantes du primaire québécois à propos de l'évaluation en contexte d'oral réflexif : essai de mise en cohérence de la didactique et de la gestion de la classe. *Phronesis*, 14(1), 95-116. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2025-1-page-95?lang=fr>
- Soucy, E. et Dumais, C. (2022). Lorsque changer ses pratiques en enseignement de l'oral remet en question sa façon d'évaluer : portrait de deux enseignantes du primaire. *Évaluer-Journal international de recherche en éducation et formation (É-JIREF)*, 8(2), 89-109. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1456/1/344-Texte%20de%20l%27article-523-1-10-20221202.pdf>
- Vega, M. (2013). *Les croyances des enseignants et leurs pratiques relativement à l'évaluation de l'oral : étude de cas de deux enseignants de français de 3^e secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/11286>

LE PROJET TRAJECTOIRES ENTRE LA MATERNELLE ET LA 3^E ANNÉE DU PRIMAIRE

Catherine Turcotte et Nathalie Prévost, Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM

Ce projet longitudinal soutenu par la chaire de recherche Lire, écrire, découvrir de l'UQAM vise à documenter des trajectoires empruntées par une cohorte d'élèves québécois évalués entre le début de la maternelle (5-6 ans) et la fin de la troisième année du primaire (8-9 ans) sur le plan de plusieurs composantes de l'oral et de l'écrit. Dans la mesure où ces dernières exigent parfois de longues années avant d'être maîtrisées (Geoffre et coll., 2019; Kim, 2020), il se pourrait que de jeunes élèves montrent des parcours différents menant à des profils aussi différents. Or, la réalisation de projets longitudinaux étant limitée en raison de financements de recherche de courte durée, ce projet est l'un des rares à se centrer sur une aussi longue période d'apprentissages scolaires en contexte québécois, soit quatre ans.

En s'intéressant à ces trajectoires, ce projet cherche aussi à mieux comprendre les liens entre les connaissances, habiletés et stratégies d'élèves québécois à travers trois cycles scolaires : préscolaire (maternelle), 1^{er} cycle (1^{re} année et 2^e année) et le début du 2^e cycle du primaire (3^e année).

Au préscolaire, en début et en fin d'année, les composantes suivantes ont été évaluées individuellement : la connaissance des lettres, la conscience phonologique, les concepts et fonctions de l'écrit, l'écriture du prénom et le principe alphabétique. Au premier cycle, les élèves ont été évalués en fin d'année et en grand groupe sur les plans de la compréhension orale et écrite, du décodage, de l'orthographe et de la fluidité. En 3^e année, la compréhension écrite, la fluidité, l'orthographe et le décodage sont mesurés également en fin d'année et en grand groupe. Certaines mesures, dont la fluidité et l'orthographe, ont d'ailleurs été réalisées de façon équivalente en 1^{re} et en 3^e années.

Les observations préliminaires des données venant de 80 élèves suivis depuis la maternelle et

de plus de 200 autres élèves ayant intégré le projet plus tard dans leur parcours scolaire donnent déjà à voir certains types de trajectoires.

Des élèves suscitant des inquiétudes à la maternelle quant à leurs connaissances et habiletés rattrapent les élèves de leur cohorte plus tard au primaire.

- a. À l'opposé, des élèves présentent des difficultés seulement après la maternelle.
- b. Certains montrent plutôt une trajectoire « en dents de scie », en ce sens qu'ils présentent certains défis en alternance entre les temps de mesures.
- c. Des élèves maintiennent des difficultés tout au long de leur parcours.
- d. Des élèves manifestent de la facilité dans toutes les tâches, tout au long de leur parcours.

En juin 2025, ce projet s'en trouvera à la dernière étape de cueillette de données auprès des élèves participants de la 3^e année du primaire. Les observations préliminaires des trajectoires seront donc raffinées et bonifiées, sinon modifiées. De plus, il sera davantage possible de discuter de plusieurs aspects du projet, notamment la validité des instruments à travers le temps, les parcours des élèves issus de différentes classes ou écoles, le choix des composantes étudiées et les relations entre ces dernières, les critères menant à l'identification des difficultés et des forces des élèves, les transitions inter-cycles, etc.

Des analyses qualitatives centrées sur la trajectoire d'élèves précis, conjuguées notamment à des analyses de nature quantitative de pistes causales (*path analysis*) contribueront à éclairer nos discussions et nos conclusions, en plus de faire l'objet de diverses communications après de publics scientifiques et professionnels.

Références

- Geoffre, T., Totereau, C., et Brissaud, C. (2019). Évolution des performances orthographiques du début du CP à la fin du CE1 : une étude longitudinale. Dans B. Kervyn, M. Dreyfus, et C. Brissaud (dir.), *L'écriture dès le début de l'école primaire* (pp. 185-200). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Kim, Y. S. G. (2020). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading and writing relations. Dans R. Alves, T. Limpo et M. Joshi (dir.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy*

science (pp. 11-34). Springer.

ENSEIGNER LA GRAMMAIRE AU 1^{ER} CYCLE DU PRIMAIRE : QUELS LEVIERS ET QUELS DÉFIS?

Marie-Hélène Giguère, UQAM,
Myriam Villeneuve-Lapointe,
Université de Sherbrooke, Marie-
Neige Senécal, UQAM, Suzane
Hétu, CSSS

À la suite d'un projet portant sur l'orthographe, l'équipe de recherche a offert au personnel d'une école de milieu pluriethnique et défavorisé une occasion de participer à une recherche-action sur la question de l'enseignement de la grammaire au 1^{er} cycle du primaire, soit chez les élèves de 6-8 ans. Devant l'enthousiasme de cette équipe, les chercheuses se sont mobilisées afin d'offrir un soutien aux enseignantes. Puisque très peu de données scientifiques existent sur les pratiques efficaces en enseignement de la grammaire (orthographe grammaticale et syntaxe contre plusieurs recherches sur l'orthographe lexicale) à ce cycle d'étude, l'équipe a mis sur pied une recherche-action-formation qui s'est étendue de l'hiver au printemps 2025 (janvier à mai). L'échantillon est composé de deux enseignantes de 1^{re} année, deux enseignantes de 2^e année et une enseignante de 1^{er} cycle en adaptation scolaire (classe d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme) accompagnée d'une orthophoniste. Les six participantes ont été « dégagées » de leurs missions d'enseignement pendant plusieurs demi-journées pour participer à des rencontres de formation répondant aux demandes qu'elles avaient formulées lors de la première rencontre. La direction d'école, qui perçoit l'accompagnement par des chercheuses comme un privilège, a accepté de dégager les personnes volontaires.

Ainsi, les chercheuses ont présenté des dispositifs didactiques et des concepts pouvant être expérimentés chez les petits afin de répondre aux besoins exprimés par l'équipe. Les participantes ont discuté de la faisabilité de ces contenus et de l'adaptation possible aux besoins des

élèves de leurs classes. À partir de la deuxième rencontre, les participantes témoignaient des expérimentations réalisées dans les semaines précédentes. Les différentes thématiques abordées ont porté sur le métalangage et les concepts associés à la grammaire actuelle (phrase, manipulations syntaxiques, classes de mots, groupes syntaxiques, fonctions syntaxiques) de même que sur les principes didactiques liés à l'enseignement de la grammaire (Cogis et al., 2016). Par la suite, la notion de phrase – ultérieurement, la phrase à deux pattes (Gagnon et Pérêt, 2016 ; Senécal, thèse déposée) – a été abordée. Des activités ont été vécues avec les participantes, à savoir l'observation des caractéristiques étudiées dans des albums de littérature jeunesse pour l'enseignement de la phrase, l'analyse d'exercices décontextualisés éloignant la tâche cible de la tâche source, la dictée à l'adulte (Canut et Guillou, 2017), l'apprentissage de l'abstraction (Barth, 2013) pour enseigner le concept d'adjectif, des activités de tri de mots (Brissaud et Cogis, 2011) et la phrase dictée du jour (Nadeau et Fisher, 2014). Des réflexions sur les gestes pédagogiques et sur les actions attendues chez les élèves (Bulea-Bronckart et al., 2017) ont nourri les discussions au fil des rencontres.

En après-midi, les chercheuses se présentaient dans les classes afin de filmer des leçons de grammaire et de discuter des effets des expérimentations avec les participantes. Chacune d'entre elles a été rencontrée à au moins deux reprises. Un entretien de groupe semi-dirigé sur les apprentissages professionnels réalisés a été mené lors de la dernière rencontre. Les analyses (à venir) pourront faire ressortir les dispositifs prometteurs pour l'enseignement de la grammaire au 1^{er} cycle.

De manière informelle, les participantes ont exprimé essentiellement des apprentissages portant sur le fait de laisser les élèves manipuler des corpus de phrases, de réfléchir avant de fournir la « bonne réponse » et de verbaliser leur raisonnement. Elles ont adopté une version plus conforme du concept de phrase grâce à l'adaptation de la phrase à deux pattes. En effet, elles ont délaissé des « raccourcis » comme des couleurs (patte jaune et patte bleue) ou des arguments sémantiques (qui fait quoi ?) pour s'approcher d'une conception plus syntaxique (ce dont je parle / ce que j'en dis.). Vers la fin de l'année, elles ont rapproché explicitement des situations d'écriture le raisonnement grammatical vécu lors

de l'analyse de la phrase du matin et la phase de correction, rapprochement qui permet ainsi de relier la tâche cible et la tâche source.

Références

- Barth, B. M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Retz.
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J. P., Pellat, J. C. et Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- Bronckart, E. B., Cusin, V. M., et Panchout-Dubois, M. (2017). Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français: usages, problèmes, perspectives. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 56, 131-149.
- Canut, E. et Guillou, M. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte, de l'oral vers l'écrit*. Retz.
- Cogis, D., Brissaud, C., Nadeau, M. et Fisher, C. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammaticale. Dans S.-G., Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 123-145). ERPI.
- Gagnon, R. et Pérêt, C. (2016). « La phrase à deux pattes » pour favoriser l'entrée en littéracie à des publics en difficulté. *Scolagram*, 2. <https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/revue/numero-deux/216-phrase-2-pattes>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Rapport de recherche. Fonds de recherche du Québec-Société et Culture (FRQSC).
- Senécal, M.-N. (thèse déposée). *Étude des effets d'une séquence didactique mettant en œuvre le modèle de la phrase à deux pattes sur le jugement de grammaticalité, les conceptions grammaticales, la production de phrases et la révision de leur construction et de leur délimitation chez des élèves de 1^{re} année du primaire*. Université du Québec à Montréal.

PRÉSENTATION D'UNE RECHERCHE COLLABORATIVE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE ET AU COLLÈGE.

Blandine Longhi, INSPE de Paris-Sorbonne Université

La recherche collaborative « Posture d'auteur et compétences d'écriture » s'inscrit dans le réseau des LÉA (Lieux d'éducation associés) de l'Institut Français de l'Éducation¹. Elle regroupe des chercheuses de l'INSPE de Paris et neuf enseignant-es d'école et de collège autour des questions soulevées par l'enseignement-apprentissage de l'écriture littéraire.

1. L'écriture littéraire en classe : questions de recherche

La pratique de l'écriture littéraire en classe est au croisement de plusieurs champs de réflexion dont les évolutions récentes suscitent l'émergence de nouveaux questionnements.

Le premier de ces champs concerne l'articulation entre lecture et écriture. Si les programmes scolaires tendent à subordonner l'écriture à la lecture de textes littéraires, en faisant de l'écriture un moyen d'appliquer des savoirs littéraires, la réflexion didactique des vingt dernières années invite pour sa part à reconsidérer la place et le rôle de l'écriture. Parmi le vaste champ des écrits de la réception (Le Goff et Fourtanier, 2017 ; Jacques, Raulet-Marcel et Tailhandier, 2022), plusieurs formes visent à favoriser une « lecture créative » (Boutevin *et al.*, 2018) et invitent à envisager de nouvelles modalités de la relation lecture-écriture, qui aillent de pair avec le développement d'une « intention artistique » (Tauveron et Sève, 2005) caractéristique d'une posture d'auteur.

L'enseignement-apprentissage de l'écriture littéraire demande aussi à être reconsidéré au prisme de la réflexion récente autour des pratiques d'écriture créative dans les cursus universitaires. Pour Marion Mas, écriture littéraire et écriture créative se distinguent par leurs objectifs : « l'écriture littéraire est [...] d'abord un objet scolaire, qui vise l'acquisition de connaissances à partir des textes

littéraires » (2019, p. 4). Mais les ateliers d'écriture créative menés à l'université invitent à envisager la possibilité d'un apprentissage de la littérature par l'expérience (Petitjean, 2020 ; Houdart-Mérot, 2008). Si ces ateliers ont longtemps évolué en marge du système scolaire, on peut se demander dans quelle mesure ces démarches pourraient être transposées dans l'enseignement primaire et secondaire et permettre un renouvellement des pratiques (Caumières-Dupin, 2022).

Enfin, la réflexion sur l'enseignement de l'écriture littéraire rejoint celle de l'évaluation des textes des élèves. La question de l'appréciation des écrits produits est au cœur de toute pratique collective d'écriture (Petitjean 2018 ; Oriol-Boyer et Bilous, 2013), mais elle soulève des problèmes bien spécifiques dans le cadre scolaire. Pour l'enseignant-e, cela nécessite d'assumer ses réactions subjectives de lecteur, tout comme de chercher à accompagner l'affirmation des choix auctoriaux sans se situer exclusivement dans une visée d'évaluation sommative, ce qui n'est pas une posture aisée à adopter (Elalouf et Besnard, 2018 ; Doquet et Pilorgé, 2020 ; Lewi et Longhi, 2024).

Notre recherche collaborative s'inscrit dans le prolongement de ces réflexions et vise à répondre aux questions suivantes : du côté des élèves, le développement des compétences liées à une posture d'auteur peut-il permettre l'amélioration des productions écrites ? Du côté des enseignant-es, comment accompagner les écrits littéraires des élèves afin de développer conjointement des compétences d'écriture et de lecture ?

2. Fonctionnement de la recherche collaborative

Notre LÉA a débuté en septembre 2023, pour une durée de 3 ans. Nous nous inscrivons dans une méthodologie de recherche collaborative, qui vise la co-construction de savoirs autour des pratiques professionnelles (Desgagné, 1997).

Le début de la recherche a été consacré à la co-construction du projet. Les enseignant-es ont répondu à un questionnaire au sujet de leurs pratiques d'enseignement de l'écriture. Les réponses ont mis l'accent sur des difficultés diagnostiquées aux deux extrémités du processus d'écriture : l'entrée dans l'écrit (les élèves n'ont pas envie d'écrire, ne trouvent pas d'idées) et l'amélioration des écrits produits (les élèves ne souhaitent pas réécrire, ne savent pas améliorer leur texte). La confrontation entre ces constats et

¹ <https://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/posture-dauteur-et-competences-decriture>

les questionnements des chercheuses a abouti à la formulation commune d'hypothèses de recherche :

- Des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture fondées sur des approches sensibles vont favoriser l'appropriation des textes littéraires et l'entrée dans l'écriture,
- Des pratiques de co-évaluation permettront de favoriser la capacité des élèves-auteurs à juger et améliorer leurs textes,
- La valorisation dans l'évaluation des signes manifestant l'adoption d'une posture d'auteur par l'élève permettra l'amélioration des productions.

Lors de la première année, le groupe a échangé autour des pratiques déjà mises en place dans les classes et tenté d'en évaluer les effets au regard de nos objectifs. Les analyses ont été menées de façon collective, grâce à l'éclairage théorique apporté par les chercheuses, à partir des productions d'élèves ou des documents de travail fournis par les enseignant-es. Des temps d'écriture ont également été proposés aux participants, afin de faciliter l'appropriation de nouveaux savoirs sur la réception du texte littéraire grâce à une approche expérientielle.

La deuxième année a été consacrée à la co-conception et à la mise en œuvre de séquences communes par tous les enseignants (une pour le cycle 3 et une pour le cycle 4). Cette élaboration collective d'un parcours d'écriture à partir d'une œuvre littéraire a permis de mettre en application les fruits de la réflexion de la première année de travail. Le choix du texte-support, les modalités de l'articulation lecture-écriture, les consignes d'écriture et les critères d'évaluation ont fait l'objet d'une négociation entre les membres, afin que chacun puisse s'emparer de cet objet de travail.

Les analyses collectives ont essentiellement porté sur les productions obtenues ainsi que sur certaines séances de classe filmées. Des entretiens de confrontation croisés ont permis l'identification des gestes professionnels en jeu et de leurs effets sur les productions et la posture des élèves.

3. Vers la diffusion de ressources didactiques

La 3^e et dernière année aura pour objectif la production d'outils pour l'enseignement. Les recherches de type LéA poursuivent en effet un

double objectif de production de savoirs scientifiques et de développement professionnel des participants. Nous visons donc l'élaboration de « ressources didactiques », qui découlent des savoirs construits et dont l'appropriation par les enseignant-es permettra une amélioration de l'enseignement (Kervyn et Goigoux, 2021).

Ces ressources concerneront en particulier la mise en place de co-lecture des productions entre pairs. Plusieurs dispositifs ont été testés et évalués par le groupe, dans le but de déterminer les choix qui paraissent les plus efficaces pour favoriser chez les élèves une réflexivité sur l'acte d'écriture et entraîner une amélioration des textes. D'autres outils produits concerneront la question des modalités d'évaluation des textes d'élèves par l'enseignant-e. Des critères d'évaluation et des formes d'annotations (inspirés des théories de la narratologie post-classique) ont été élaborés, dans l'objectif de mieux prendre en compte l'intention d'auteur de l'élève.

L'objectif est également de déterminer comment la conception et l'utilisation de ces ressources ont fait évoluer les gestes et postures des participants. Dans cette optique, entretiens et transcriptions des séances seront analysés pour mesurer les effets de la recherche collaborative sur les représentations et les pratiques de chaque enseignant-e.

Références

- Boutevin, C., Brillant Rannou, N. et Plissonneau, G. (dir.). (2018). *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives*. Peter Lang.
- Houdart-Mérot, V. (2008). Atelier de réécriture et critique littéraire en acte à l'université. *Recherches & Travaux*, 73. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.332>
- Caumières-Dupin, C. (2022). *Pratiquer l'écriture créative au lycée*. Thèse de doctorat. CY Cergy Paris Université.
- Desgagné, S. (1997). Le Concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue de sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Doquet, C. et Pilorgé, J.-L. (2020). La correction de copies au collège entre langue et discours: une catégorisation syntactico-énonciative, *Repères*, 62. <http://journals.openedition.org/reperes/3274>
- Elalouf, M.-L. et Besnard, M. (2018). (Ré)apprendre

à lire des textes de jeunes scripteurs ? *Le français aujourd'hui*, 203, 73-86.

Jacques, M., Raulet-Marcel, C. et Tailhandier, S. (2022). Les écrits d'appropriation en question(s). *Le français aujourd'hui*, 216, 5-15. <https://doi.org/10.3917/lfa.216.0005>

Kervyn, B. et Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères*, 63. <https://doi.org/10.4000/reperes.4253>

Le Goff, Fr. et Fourtanier, M.-J. (2017). *Les formes Plurielles des écritures de la réception*. Presses Universitaires de Namur.

Lewi, O. et Longhi, B. (2024). Interroger le geste d'annotation des copies en formation initiale. *Annoter, Recherches*, 79.

Mas, M. (2019). L'écriture littéraire : quelles modélisations ? Quelles conceptualisations ? Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et Br. Louichon (dir.). *Approches didactiques de la littérature* (p. 49-66). Presses Universitaires de Namur.

Oriol-Boyer, C. et Bilous, D. (dir) (2013). *Ateliers d'écriture littéraire*. Hermann.

Petitjean, A.-M. (2020). La part de l'enseignement à l'université : le cas des formations en écriture créative. *Administration & Éducation*, 168, 127-132.

Petitjean, A.-M. (2018). Représentations et usages artistiques de la langue littéraire chez des étudiants en écriture créative. Dans J.-C. Chabanne (dir.), *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre approches didactiques* (p. 175-200). Presses universitaires de Namur.

Tauveron, C. et Sève P. (2005). *Vers une écriture littéraire. Ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Hatier.



ÉPINGLÉ POUR VOUS

QUEL CURRICULUM LITTÉRAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR EN BELGIQUE FRANCOPHONE ? ENQUÊTE DANS TROIS ÉTABLISSEMENTS - CHOIX, DISCOURS ET CONTEXTES

Compte rendu de la thèse de Marie Barthélemy

Thèse de doctorat en Langues, lettres et traductologie présentée le 4 décembre 2024 à l'Université catholique de Louvain, devant un jury composé de Magali Brunel, Séverine De Croix, Jean-Louis Dufays (promoteur), Pierre Piret et David Vrydaghs.

Il faut commencer par souligner la pertinence et l'originalité de ce projet, qui a consisté à enquêter sur les conditions effectives de l'enseignement de la littérature dans des contextes scolaires contrastés en privilégiant la piste de l'effet établissement et en croisant les voix des différents acteurs, professeurs, élèves, mais aussi directeurs. Ce type de démarche en effet n'a pas d'équivalent dans les recherches en didactique du français. Ce choix original a aussi été le choix du courage, car il était clair dès le départ que « recruter » trois équipes complètes d'enseignants pour un ensemble d'entretiens approfondis ne serait pas une sinécure, mais exposerait Marie Barthélemy à de nombreux refus, silences ou dérobades.

Au courage de la constitution des données s'ajoute celui des choix théoriques et méthodologiques de Marie Barthélemy.

Sur le plan théorique, il lui a fallu intégrer l'importante littérature relative aux études du curriculum, qu'elle a choisi d'aborder sous un angle d'analyse encore peu exploité en didactique du français, celui de la sociodidactique. Marie Barthélemy a ainsi ouvert son regard de littéraire à la prise en compte des représentations sociales

des acteurs et des rapports de domination symbolique, ce qui lui a permis à la fois de relativiser et d'élargir les analyses traditionnelles ancrées dans des discours de nostalgie ou de déploration. Plus largement, le jury a apprécié la richesse du cadrage théorique de la thèse, la diversité des notions et des références qu'elle convoque et le souci constant qu'a eu Marie Barthélemy de nuancer les définitions et leurs usages.

Sur le plan méthodologique, Marie Barthélemy a dès lors choisi de sélectionner des données à la fois d'une grande richesse – trois écoles d'indices socio-économiques contrastés, 20 enseignants, 59 élèves, et quatre années de la scolarité – et suffisamment limitées pour pouvoir faire l'objet d'une analyse cohérente. Ensuite, elle a choisi de traiter ses données avec minutie, en créant une grille d'analyse qui lui a permis de repérer efficacement les récurrences et les spécificités des différents discours, en alternant avec à propos des analyses micro, centrées sur les paroles des différents acteurs, et des analyses comparatives méso et macro, portant sur les niveaux scolaires, sur les croisements entre les discours des profs et des élèves, et enfin sur les établissements dans leur ensemble.

Cette recherche a ainsi pris corps et consistance au fil du temps, au point constituer aujourd'hui un vrai travail de référence, à la fois riche sur les plans théorique et historique et fin dans ses analyses de discours des acteurs de l'école.

Cela étant, certains choix méthodologiques peuvent être interrogés. Par exemple, au sein de la grille utilisée pour analyser les discours des équipes éducatives, la différence entre les axes « former » et « apprendre » ne va pas toujours de soi. Cela souligne le caractère relatif et poreux des catégories de codage, comme de toute catégorisation sans doute. On peut se demander dès lors s'il n'y a pas des enseignants qui relèvent de manière plus ou moins équilibrée de deux, voire de trois axes à la fois, et si au lieu de classer chacun dans une catégorie unique (même si Marie Barthélemy prend soin de la présenter seulement comme « dominante »), il n'aurait pas été plus riche d'associer à chacun un indice d'intensité à propos des trois catégories.

S'agissant par ailleurs des résultats de l'analyse, il est remarquable de constater qu'en fait l'école n°2, qui est celle à l'indice socio-économique (ISE)

1, est de loin celle où les discours des enseignants sont les plus convergents (les 6 premiers items mobilisés par les enseignants y sont codés de 19 à 27 fois), alors que dans l'école n°1 (d'ISE 10), l'inconfort et le malaise des répondants priment, et que dans l'école n°3 (d'ISE 20), c'est le souci de plaire aux élèves qui l'emporte nettement. Même si cela peut sembler à première vue paradoxal, il est significatif que cet équilibre et cette convergence soient présents seulement dans cette école-là, qui est à priori la plus « difficile » pour les enseignants, alors que c'est, à l'inverse, dans l'école n°3 (d'ISE 20, et donc la plus « facile » à priori) que les enseignants semblent se plaindre le plus du contexte. C'est là un résultat important de la recherche, parce que cela vient contrecarrer l'idée reçue selon laquelle le métier d'enseignant serait plus gratifiant dans les écoles « favorisées ».

Autre constat : 8 enseignants sur les 20 (et presque tous parmi les professeurs de 4-5-6) plaident pour une transmission du patrimoine littéraire axé sur les œuvres de référence. Cela semble à nouveau très révélateur des tendances actuelles de l'enseignement de la littérature d'une part et de ses évolutions envisageables ou souhaitables d'autre part.

À ce propos, d'une manière générale, les élèves semblent considérer que les plaisirs et les savoirs sont fortement liés. Ces mêmes élèves, en outre, sont nombreux à plaider pour une conception de la lecture qui relève de la lecture littéraire : c'est le cas des élèves de 6^e de l'école n°1, de l'école n°2 et de l'école n°3, mais aussi des élèves de 4^e de cette dernière école. Voilà encore un résultat de recherche particulièrement important, et qui mériterait sans doute d'être relayé dans la formation des enseignants.

On relèvera aussi le constat selon lequel l'attention aux savoirs dont témoignent les élèves de 6^e de l'école n°2 (ISE 1) contraste avec les avis des chercheurs de l'équipe ESCOL (Charlot, Rochex et Bautier). Il y aurait donc chez certains élèves « défavorisés » socio-culturellement un appétit du savoir « gratuit » qui mériterait d'être pris en compte et nourri. En revanche, plusieurs constats de la littérature scientifique concernant les élèves issus de milieux aisés (Bourdieu et Passeron, Siroux...) se sont vus assez largement confirmés par l'analyse des discours des jeunes de l'école n°3 (ISE 20).

Par ailleurs, même si tel n'était pas l'objectif, il aurait semblé utile que, pour faire parler encore davantage ses données, Marie Barthélemy fournisse des informations sur les résultats de

fin d'année des élèves des trois écoles, et en particulier sur leur taux de réussite en français et l'évaluation de leurs compétences en littérature par leurs enseignants.

Enfin, le jury a tenu à souligner que la thèse est écrite dans une langue élégante, fluide et rigoureuse.

En somme, on a affaire ici à une recherche riche et originale, qui devrait servir de référence à toutes celles qui s'intéressent à la manière dont, au-delà des choix individuels des acteurs, les dynamiques propres à chaque établissement orientent, et dans une certaine mesure modèlent les activités d'enseignement et d'apprentissage du français.

Jean-Louis Dufays, UCLouvain, Cripedis

DES GESTES PROFESSIONNELS LANGAGIERS DIDACTIQUES AU COURS PRÉPARATOIRE, AU SERVICE DE LA CO-ACTIVITÉ LANGAGIÈRE DE RÉVISION DES TEXTES ÉCRITS ET DE LA CONSTRUCTION DU SUJET DANS DIFFÉRENTES DISCIPLINES

Compte rendu de la thèse de
Véronique Magniant

Thèse soutenu le 9 décembre 2024 à l'Université de Bordeaux devant un jury composé de Martine Jaubert et Bernadette Kervyn (codirectrices de la thèse), Séverine De Croix, Catherine Delarue-Breton, Claire Doquet, Patrick Rayou et Christophe Ronveaux.

La thèse de Véronique Magniant donne véritablement matière à penser au lecteur et modifie son regard sur les apprentissages langagiers des jeunes enfants et sur l'étayage de l'enseignant-e. Le cadre théorique extrêmement bien développé, nourri de multiples sources, remonte à des travaux fondateurs sur lesquels les recherches en didactique se sont développées – Léontiev, Bakhtine, Vygotski, pour ne citer qu'eux – dont la chercheuse a mené une lecture précise, rigoureuse et développée. De très nombreuses notions (par exemple, *contexte, genre, situation, dialogisme, schématisation, énonciation, représentation, étayage, scénarios et formats*, etc.) sont posées, définies et dépliées. Elles sont aussi articulées les unes aux autres de façon à esquisser un véritable arrière-plan sur lequel bâtir par la suite le développement de la réflexion et l'analyse des pratiques d'écriture des enfants et des pratiques de classe des maitres. Les nombreuses parties de ce cadre théorique conduisent le lecteur à circuler de l'écriture comme activité langagière aux dispositifs qui permettent d'y former les élèves en classe (sans oublier les conceptions historiques et culturelles de cet apprentissage ni les avancées amenées par l'approche littéracique) : cette passionnante

pérégrination illustrée par des extraits tirés du corpus de données suscite l'émergence de nombreuses questions et hypothèses de recherche. La contextualisation qui accompagne ces extraits les rend particulièrement opératoires, font véritablement voir la complexité de l'activité langagière de l'enfant qui, peu à peu, apprend à écrire et à produire des discours ancrés dans les disciplines scolaires. Le cadre théorique semble ainsi nourri de l'observation minutieuse par la chercheuse qui est aussi enseignante, mais il alimente également de façon précieuse les théories de l'apprentissage initial du lire-écrire.

Le modèle de la coactivité langagière emprunté à M. Jaubert et M. Rebière (2021) apparaît comme un édifice solide pour concevoir l'apprentissage en tant que processus dynamique de transformation et d'interrelation entre les connaissances déjà-là des élèves et celles à élaborer, pour appréhender le travail langagier qui permet le déplacement d'une communauté discursive initiale vers la communauté discursive disciplinaire scolaire visée, en soulignant le rôle de l'enseignant-e qui, par ses gestes professionnels – plus particulièrement ses gestes professionnels langagiers didactiques – organisant les interactions orales à visée de construction de connaissances (au sein de scénarios et de formats didactiques), tente de transformer les pratiques matérielles et langagières des élèves, d'ancrer l'activité cognitive et langagière de ces derniers dans un monde plus scientifique que quotidien, de transformer l'activité du locuteur en activité d'énonciateur. Les dispositifs, programmes et propositions didactiques étudiés dans le 4^e et dernier chapitre du cadre théorique complètent très utilement les chapitres qui précèdent. Le chapitre est l'occasion d'une réflexion intéressante sur le caractère plus ou moins autonome/accompagné de certaines pratiques (comme les écritures tâtonnées) et sur l'importance de la médiation du langage de l'enseignant-e, ce qui pourrait permettre d'ouvrir la voie, tant en recherche et qu'en formation, à une approche des dispositifs du point de vue du degré d'étayage offert par l'enseignant-e, approche qui pourrait aider à établir une progression.

La partie dédiée à la méthodologie de recherche s'ouvre sur six hypothèses, qui traduisent un resserrement pertinent de la focale et que la thèse entreprend de vérifier grâce à un dispositif de recherche praxéologique, pragmatique et collaborative. Les éléments constitutifs de ce dispositif et du design méthodologique sont décrits de façon progressive et s'accompagnent d'éléments de contextualisation qui en favorisent

la compréhension : ces derniers fondent le choix de travailler sur le dispositif de révision avec les jeunes élèves de CP. Le dispositif d'enseignement – le COREVEDIS – apparaît lui aussi très précisément décrit, notamment du point de vue des savoirs sémiotiques, procéduraux, disciplinaires et discursifs qu'il devrait permettre de construire. Ce dernier est mis en œuvre par plusieurs enseignant-es. Dans le cadre du corpus constitué pour l'analyse de la thèse, trois enseignant-es expérimenté-es et formé-es à la recherche sont conservé-es et les classes concernées sont dédoublées (les élèves travaillent en demi-groupe lors de la mise en œuvre du dispositif). La thèse envisage ainsi le suivi longitudinal (sur une période d'un an) d'un grand nombre de traces (les écrits et les interactions) au sein de trois classes différentes.

La partie dédiée aux résultats et à l'analyse couvre environ 200 pages de la thèse. Elle apparaît, là encore, très bien structurée : quatre ensembles de traces de travail portant sur un texte descriptif (« portrait chinois »), un texte explicatif à propos du développement des plantes à fleurs, un texte explicatif sur le fonctionnement d'un robot et un récit sont analysés selon une démarche et une progression similaires. Le mouvement part d'observations générales, pour interroger les déplacements observables dans les écrits de trois élèves (de la version 1 à la version 2 ou 3 pour chaque ensemble de données), puis examiner à grain fin et à partir de verbatims soigneusement choisis les interactions orales susceptibles d'avoir suscité ces déplacements. Ce mouvement permet de saisir la complexité des apprentissages que les enfants doivent mettre en œuvre progressivement ; l'impact des interactions de classe dans l'élaboration de ces savoirs et les déplacements importants qui se produisent dans le « temps long » d'une année scolaire, pour l'ensemble des élèves et avec le concours de tous les élèves.

Dans la discussion, Véronique Magniant statue de la façon suivante sur les hypothèses formulées : les interventions orales de l'enseignant-e ne sont pas fortuites ; elles sont récurrentes, régulières, elles évoluent et peuvent être catégorisées en fonction de l'enjeu principal de l'activité langagière qu'elles visent. On pourrait ainsi distinguer quatre catégories de GPLD selon les enjeux (épistémique, sociodiscursif, culturel et psychoaffectif). Dans cette partie – tout à fait passionnante – la chercheuse entreprend une relecture des interactions en se centrant à présent sur l'examen de la régularité et de la récurrence de

certaines GPLD et de leur rôle possible (a) pour faire développer aux élèves une activité sémiotique, (b) pour cibler les caractéristiques discursives des genres, (c) pour s'appropriier des savoirs et pratiques culturels et (d) pour transformer les représentations des élèves sur l'écriture ou sur eux comme scripteurs. Des échanges similaires à ceux étudiés dans les chapitres précédents sont ici passés en revue, ce qui induit un inévitable effet de redite concernant les verbatims, mais ils le sont avec un autre éclairage, puisqu'il s'agit de relever les GPLD spécifiques aux disciplines et aux objets, de montrer que les enseignant-es circulent sur une très large diversité de GPLD. Par la suite, la chercheuse met véritablement en relation ses résultats de recherche avec d'autres travaux et apporte ainsi sa pierre à l'édifice de l'étude et de l'opérationnalisation de la notion de gestes professionnels. Elle situe les GPLD comme une catégorie de gestes didactiques (dans la foulée des travaux de Sandrine Aeby Daghe et de Joachim Dolz). Les GPLD sont ainsi définis comme des gestes de coactivité langagière (bi ou multidirectionnels : de l'enseignant-e vers les élèves et des élèves vers l'enseignant-e), pas tout à fait conscientisés. Ils circulent de l'intrasubjectif (déjà-là), vers l'intersubjectif (savoirs qui s'élaborent et se transforment au cœur des séances) avant un retour vers l'intrasubjectif (activité réorientée). La chercheuse montre que les gestes de monstration sémiotique, de catégorisation des situations d'écriture scolaire, de récapitulation des représentations initiales, de clarification des contextes tissent des liens qui permettent à l'élève, lorsqu'il écrit ou réécrit, de s'inscrire dans la communauté discursive didactique scolaire dont il peut rejouer les interactions orales (pour lui-même, intérieurement). La discussion se termine par un questionnaire sur les retombées de la recherche, par exemple pour la formation des enseignant-es : la chercheuse constate avec lucidité et authenticité que le dispositif COREVEDIS est assurément *utile*, mais qu'il reste à explorer son *utilisabilité* et son *acceptabilité* par les enseignant-es dans d'autres travaux. Le terreau se révèle idéalement nourri pour le développement de travaux ultérieurs qui pourraient, par exemple, consister à mettre en évidence les caractéristiques du dispositif COREVEDIS qui permettent le soutien aux élèves les plus fragiles ou les plus éloignés à priori des codes et postures proprement scolaires ; à poser la question de la progression dans les dimensions traitées (à quel moment, par exemple, se préoccuper de l'orthographe lexicale ?) ; à envisager l'appropriation, par les enseignant-es (novices) d'une approche qui les conduit à

travailler sur plusieurs plans simultanément en étant conscient-es des différents objets en cours de construction par les jeunes élèves et à observer les progressions de leurs élèves sur les différents plans (épistémique, socio-discursif, culturel, psycho-affectif). Le lecteur l'aura compris : il s'agit là d'une thèse excellente.

Séverine De Croix, UCLouvain, Cripedis & Girsef

LANGAGE ET RECHERCHE COLLABORATIVE : EFFETS DE LA CONSTRUCTION D'UNE COMMUNAUTÉ DISCURSIVE D'ENSEIGNANTS EN GRAMMAIRE SUR LEURS MODES D'AGIR, PARLER ET PENSER ET SUR CEUX DE LEURS ÉLÈVES DANS LA DISCIPLINE

Compte rendu de la soutenance de thèse de Magali Durrieu-Gardelle

Thèse soutenue le 16 décembre 2024 à l'Université de Bordeaux devant un jury composé de Martine Jaubert (directrice de la thèse), Ana Dias-Chiaruttini, Ecaterina Bulea-Bronckart, Stéphane Bonnéry, Véronique Paolacci et Marie-Laure Elalouf.

La thèse de Magali Durrieu-Gardelle s'inscrit dans la double lignée de l'oral pour apprendre (*Repères*, 17, 1998, 24/25 2001) et de l'oral pour faire réfléchir et apprendre telle qu'elle s'est développée à Bordeaux autour de Jean-Paul Bernié. Entrer dans une communauté discursive disciplinaire et scolaire exige la construction d'une position d'énonciateur spécifique, exercice couteux tant pour l'écolier que pour l'enseignant polyvalent, et ce d'autant plus s'agissant de la grammaire, discipline dont le statut épistémologique est discuté. En effet, les modes d'agir, parler et penser en *grammaire* se distinguent de ceux qui se pratiquent dans les autres sous-disciplines du français, tout en étant étroitement solidaires, ce que Bernier (2004) nomme co-disciplinarité, et cette dualité est interprétée diversement, de l'opposition radicale à l'indifférenciation.

Pour étudier la construction de cette communauté, Magali Durrieu-Gardelle a mis en place un dispositif de recherche collaborative avec quatre enseignantes de CM2 ayant entre 5 et 19 ans d'expérience et exerçant dans des écoles de l'agglomération toulousaine, aux profils socio-économiques variés (deux en REP+, une en centre-ville et une où les écarts sont très marqués). Initiée en 2018, elle s'est poursuivie pendant le confinement jusqu'en 2021, et prolongée par un

club grammaire à la demande des enseignantes en année 3 et un bilan en année 4. La démarche écologique retenue entre en congruence avec les principes et points de vigilance, dégagés dans les travaux de Desgagné, Berdnaz et Kervyn : les enseignantes ont choisi collégialement la notion qu'elles souhaitaient traiter compte tenu de leur progression respective – la phrase complexe, une notion qu'elles n'avaient jusqu'à présent jamais mise en œuvre malgré leur ancienneté dans ce niveau de classe. Elles ont conçu librement la séquence qu'elles ont menée. Pour articuler le questionnement des enseignantes avec ceux de la recherche, un dispositif d'autoconfrontation et de confrontation croisée a été proposé après une première mise en œuvre en 2019-2020 puis après une seconde séance en 2020-2021, des réunions de régulation l'ont complété selon les besoins. Ce dispositif a permis de travailler avec les enseignantes sur l'oral pour apprendre à partir de l'analyse de leur activité en classe de grammaire, les échanges langagiers dans ce cadre portant sur la nature et les effets des interactions langagières observées. Au sein de la communauté discursive de praticiennes ainsi formée, les constats, discussions, débats entre enseignantes ont nourri un processus de développement professionnel que la thèse a pu analyser. En effet, la réitération du dispositif en 2020-2021 a permis de comparer les pratiques enseignantes initiales à celles mises en œuvre en fin de recherche en y associant les participantes, et d'observer si les changements, notamment ceux relatifs à leurs pratiques langagières avaient des incidences sur les savoirs construits, sur les pratiques grammaticales et les usages du langage mobilisés par leurs élèves, mais aussi sur leur conscience disciplinaire de la grammaire et sur leurs conceptions des fonctions de l'oral en grammaire.

Par cette thèse, Magali Durrieu-Gardelle soumet les données qu'elle a construites à la communauté scientifique, en restituant toutes les étapes d'élaboration de l'imposant corpus ainsi constitué. Elle mène une réflexion très pertinente sur la transcription comme moyen de mise à distance, qui permet une « dépersonnalisation » (p. 130) et réalise pour chaque séance observée un synopsis à grain très fin, chaque tour de parole étant transcrit, quantifié en nombre de mots, contextualisé pour dégager des éléments d'analyse sur la place et la nature de l'oral, la répartition de la parole, les caractéristiques des énoncés produits, la mise en texte du savoir, l'articulation entre le discours de l'enseignant et celui des élèves, les genres de discours et les usages du langage, le positionnement énonciatif

de chacun, cela pour caractériser la communauté discursive grammaticale mise en œuvre dans la classe.

La même démarche est suivie pour l'analyse des auto-confrontations, des confrontations croisées réunissant chaque année les quatre enseignantes et les enregistrements de réunions de régulation ou de bilan. Les postes d'observation précédents sont repris, auxquels s'ajoutent l'analyse des déplacements énonciatifs, des changements de point de vue, des mises à distance, de la schématisation des objets dans la succession des discours et des figures d'action, cela pour documenter la construction d'une communauté discursive de praticiens. On peut lire des analyses très fines de la façon dont l'enseignant fait entrer dans le discours métalinguistique ou non (par ex., p. 215-17), et de la transformation des objets de discours dans l'hétéro-confrontation (par ex., p. 296). La chercheuse joue un rôle crucial dans l'orchestration de l'hétéroglossie et l'analyse de ses propres gestes professionnels pourra faire l'objet de nouvelles recherches.

Se doter d'outils pour évaluer les effets d'une recherche collaborative sur l'apprentissage des élèves n'est pas chose facile. Magali Durrieu-Gardelle convoque à la fois l'analyse de leurs verbalisations orales et de leurs réponses écrites à un questionnaire visant à évaluer l'évolution de leur conscience disciplinaire. Interrogés sur ce qui caractérise la grammaire et la distingue des autres matières et sur le rôle de l'oral en grammaire, les élèves font des réponses plus précises en année 2 et recourent davantage au métalangage, mais l'importance des réponses lacunaires incite à rechercher d'autres modalités comme l'entretien métasyntaxique ou le commentaire d'un court enregistrement de la séance par un focus groupe.

Ancrée en didactique tant pour ce qui concerne les élèves que les enseignants, cette thèse pose comme centrale la question : sur quels savoirs s'appuyer pour construire une communauté discursive disciplinaire scolaire en grammaire ? Magali Durrieu-Gardelle emprunte à Vygotski la transformation des concepts spontanés en concepts scientifiques, mais s'agissant de la grammaire, ce processus est souvent brouillé par des interférences entre le sens mondain et le sens grammatical, ce dont atteste le corpus recueilli. Il l'est aussi par l'accélération des changements de programmes aux orientations différentes et l'accumulation de textes réglementaires de statuts eux-mêmes différents, aux préconisations parfois divergentes : repères de progressivité, terminologie grammaticale et guides pour

enseigner. La thèse montre les contradictions devant lesquelles sont ainsi placés les enseignants. Alors que les programmes 2015 préconisaient une progressivité autour de quelques notions noyaux, la terminologie grammaticale de 2020 réintroduit tous les termes de la tradition grammaticale. Les difficultés rencontrées par les enseignantes quand elles essaient d'enseigner la proposition infinitive sont un bon exemple des impasses auxquelles conduit le maintien par tradition d'une notion entrant en conflit avec la définition du sujet grammatical.

Enfin, cette thèse est utile pour la formation des enseignants. Elle permet un inventaire des obstacles didactiques côté élèves, mais aussi côté enseignants : l'assimilation phrase simple/ complexe à l'opposition écrit/ oral, le manque de clarté cognitive sur la notion de règle, l'obstacle que constitue l'absence de la notion de prédicat, ce qui conduit à parler de la nature ou de la fonction du verbe, les difficultés liées à l'introduction de la notion de proposition. La thèse parvient ainsi à cerner la zone de proche développement professionnel d'enseignantes polyvalentes enseignant la grammaire.

Elle importe et reconfigure, dans le champ de la recherche, les questions de terrain, les tensions qu'elles génèrent et les préoccupations centrales des enseignants et des formateurs :

- Questions des enseignants qui s'interrogent sur l'oral pour apprendre dans les disciplines, objet récurrent dans les textes officiels qui restent cependant sibyllins, de sorte que certains voient dans cette demande un nouvel objet d'enseignement auquel attribuer un créneau horaire, et s'interrogent sur les modalités de son enseignement ;
- Questions des formateurs : comment former les enseignants à cette question ? Comment leur faire prendre conscience du rôle essentiel du langage (oral pour apprendre, écrits intermédiaires) dans la construction des savoirs et leur faire constater que ce n'est pas une perte de temps ? Comment les faire rompre avec des conceptions (i) de l'apprentissage qui occultent la nécessaire activité cognitive et langagière de l'élève, (ii) de l'enseignement proches du gavage de l'outre vide, (iii) du savoir comme préexistant à toute activité humaine ? Comment rompre avec ce puissant système de représentations de l'enseignement particulièrement cohérent quand par ailleurs on ne conçoit le langage qu'à travers sa seule fonction référentielle,

le réduisant ainsi à traduire une pensée préexistante ? Quels dispositifs de formation proposer ? Plus particulièrement en grammaire : comment amener les enseignants à rompre avec des pratiques essentiellement magistrales et une conception normative de la grammaire ?

L'analyse du dispositif d'auto- et d'hétéro-confrontation est elle-même un apport à la recherche sur la formation d'enseignants polyvalents en grammaire. La thèse recense des prises de conscience formulées par les participantes : le piège des questions fermées (« j'ai appelé ça les devinettes »), la nécessaire clarté cognitive pour éviter un « dialogue de sourds » (p. 301), l'importance d'écrire les consignes devant le constat que les reformulations à l'oral perdent certains élèves (p. 304). On voit les enseignantes clarifier elles-mêmes ce qu'est concevoir un corpus, observer les élèves au travail, accepter de chercher avec eux (« on cherche ensemble on tâtonne »), donner une place à l'erreur (p. 308), gérer une mise en commun, co-construire une trace écrite. Entre les années 1 et 2, les pratiques de traitement de l'erreur et de négociation de la preuve évoluent, la construction cognitive et langagière des savoirs s'affermir. S'il en résulte, pour les enseignantes ayant participé à la recherche, une plus grande estime de soi malgré les remises en question, c'est aussi grâce au doigté avec lequel sont menés ces entretiens, en accord avec l'exigence éthique de la doctorante.

Cette recherche apporte de nombreux résultats qui confortent le projet de connaissance initial. Les analyses des échanges langagiers au sein de la communauté discursive des praticiens mettent en évidence l'impact de la recherche collaborative sur la renégociation du sens de l'activité « enseigner la grammaire » et sur le positionnement énonciatif des enseignants. Au cours des interactions langagières se déploient des enjeux fondamentaux : le corpus, initialement objet flou, commence à être conçu comme un artefact pour confronter les élèves aux différents éléments constitutifs du savoir en vue de leur appropriation ; cette confrontation exige de laisser un espace de parole aux élèves pour appréhender leurs connaissances « déjà-là » et les obstacles qu'ils vont devoir surmonter en s'essayant à des raisonnements de nature grammaticale.

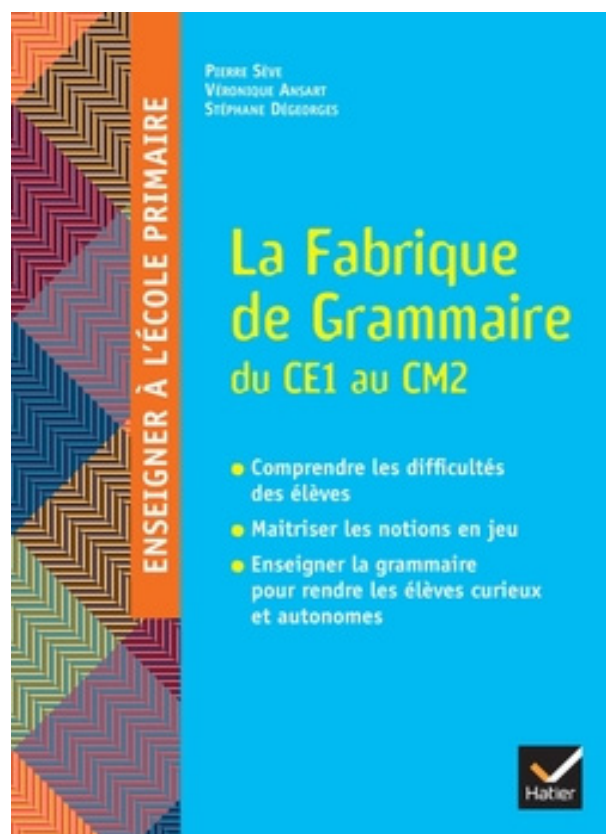
Un autre apport important de la recherche est de mettre en évidence des corrélations entre pratiques d'enseignement et activité d'apprentissage des élèves. L'analyse des interactions langagières en année 2 permet d'identifier des usages du langage

qui caractérisent l'activité grammaticale : au-delà de la simple *désignation* de classes de mots ou de *relevés de mots*, les élèves mobilisent la *description* de phrases, l'*énonciation de procédures de vérification*, l'*exemplification*, et la *contre exemplification*, la *justification*, l'*énonciation de règles*... qui s'appuient sur des pratiques méta. Pour autant, la thèse se garde de préconiser de « bonnes pratiques », misant sur le potentiel réflexif de l'analyse collective de l'activité. Le jury a unanimement salué l'apport de cette thèse à la recherche sur la formation didactique des professeurs des écoles.

Marie-Laure Elalouf, Paris Cergy Université

LA FABRIQUE DE GRAMMAIRE DU CE1 AU CM2.

Pierre Sève, Véronique Ansart, Stéphane Dégeorges (2024). Paris : Hatier.



Voilà un ouvrage fort utile en formation ! *La Fabrique de Grammaire* fait écho à la méthode pédagogique *La Petite Fabrique de Grammaire CE1* (guide, fichier, diaporama, livret d'activités) et au site <https://la-petite-fabrique-de-grammaire.fr/> construit par les auteurs. L'ouvrage vise à outiller au mieux les personnes formatrices et enseignantes en proposant une réflexion quant aux démarches et contenus d'enseignement de la grammaire. Après une préface de C. Brissaud et une introduction, il s'organise sans bibliographie en deux grandes parties, présente des annexes utiles à l'enseignant, une rubrique « pour aller plus loin » ouvrant la réflexion grâce à des références qui peuvent être utiles aux lecteurs et lectrices.

La première partie fait le point sur les difficultés de la langue française qui sont clairement expliquées, ce qui donne des repères précieux pour former à l'enseignement de la langue. Cette partie est composée de neuf chapitres :

orthographe, nom et verbe, verbe et sujet, groupe verbal, groupe nominal, groupe complément de phrase, formes verbales, énonciation, segmentation de l'écrit. Chacun de ces chapitres s'organise en quatre volets : d'abord les causes des difficultés possibles des élèves, ensuite un point linguistique pour comprendre les raisons de ces difficultés (parfois, comme p. 57 à propos de certaines ambiguïtés dans la construction groupe verbal, en utilisant des exemples de la *Grammaire méthodique du Français*), puis des éléments de progression concernant la notion abordée, et enfin une situation d'apprentissage pour la classe. Par exemple, le premier chapitre revient sur certaines difficultés orthographiques, telles « pourquoi écrit-on le son [j] entre deux voyelles parfois *-ill* et parfois *-y* » (p. 23), ou « pourquoi écrit-on *arriver* avec deux *-r* alors qu'il n'y a qu'un *-r* au mot *dérivé* ? » (p. 28), puis expose clairement « ce qu'il faut savoir pour enseigner » quant au phénomène d'assimilation et, enfin, propose des « éléments de progression pour la constitution de corpus sur les règles orthographiques » (p. 31) et une situation d'apprentissage intitulée « Atterrir / alunir » (p. 32). Ainsi, dans cette première partie, les difficultés possibles, les apports linguistiques, et les propositions didactiques sont toujours mis en relation pour favoriser un enseignement raisonné de la langue.

La deuxième partie présente et exemplifie une démarche « en quatre temps » pour l'enseignement de la grammaire. Elle s'organise autour de sept chapitres : (1) entre langage (dire, lire, écrire) et langue (objet d'étude), (2) la leçon de grammaire, (3) appropriation et entraînement, (4) quels écrits de travail tout au long de la séquence ?, (5) homophonie et polysémie des marques, (6) la démarche en quatre étapes, (7) nourrir et cultiver le goût de la langue. Les trois premiers chapitres évoquent les difficultés des élèves et ce à quoi l'enseignant doit être attentif. Par exemple, le chapitre relatif à la leçon de grammaire explique la difficulté des élèves à se représenter les enjeux d'une tâche de classement, d'appariement, ou autre, et montre le rôle déterminant de l'enseignant pour « faire advenir une posture de "chercheur" chez les élèves » (p. 163), ou pour « faire construire une posture de "laborantin" » (p. 167). Des échanges en classe sont analysés pour donner des indications afin forger de telles postures, comme la relation étroite entre explicitation et démarche inductive. La conception des corpus ou la mise en œuvre des

méthodes pour faire exercer les manipulations sont aussi abordées dans ce chapitre. Le chapitre sur les écrits de travail propose, lui, une réflexion sur la nature et le rôle de tels écrits au long d'une séquence de grammaire en mentionnant par exemple le lien avec la lecture ou l'écriture. Le chapitre sur les homophones présente une réflexion autour de l'intérêt d'étudier l'homophonie en prenant appui sur des exemples produits en classe. Les quatre étapes de la démarche proposée (1/ donner du sens, 2/ investiguer, 3/ mettre à l'épreuve, structurer, entraîner, 4/ réinvestir) sont ensuite clarifiées dans le chapitre 6, tandis que le chapitre 7 veut ouvrir le regard vers d'autres langues notamment.

Tout au long de l'ouvrage, les mises au point linguistiques et didactiques sont toujours utiles et reliées à la compréhension et la production. L'ouvrage propose ainsi des réponses claires et pratiques aux questions qui se posent en formation à l'enseignement de la grammaire.

Anne Sardier, Université Clermont Auvergne

LECTURE DOC. APPRENDRE À COMPRENDRE DES TEXTES DOCUMENTAIRES, CM1- CM2

Juliette Renaud (2024). Paris : Retz.



Enseignante dans une première vie, Juliette Renaud découvre en reprenant des études en sciences de l'éducation les travaux de Roland Goigoux sur l'enseignement de la lecture. La recherche française de grande envergure *L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages en CP*, menée entre 2013 et 2014, fait apparaître que le documentaire n'est présent que dans une minorité des classes et n'occupe que 6 minutes du temps hebdomadaire moyen passé sur chaque type d'écrits. L'enquête Pirls de 2021¹ pointera de son côté la faible performance des élèves français dans ce domaine (6% des élèves en dessous du niveau 1, le plus bas, concernant la localisation et la restitution d'information

explicite). Le documentaire est pourtant un facteur de motivation pour entrer dans l'écrit, permet d'enregistrer des connaissances sur le monde qui ont un poids dans les processus de compréhension (notamment s'agissant des inférences à réaliser), sans compter que l'exposition à une diversité des types d'écrits initie les lecteurs à l'éventail des intentions de communication. J. Renaud décide alors de se spécialiser dans l'enseignement de cette lecture. Après sa thèse dirigée par R. Goigoux sur le « processus de conception d'un outil didactique d'enseignement de la lecture documentaire numérique au cycle 3 » (2020), elle poursuit ses travaux et propose en 2024 un ouvrage chez Retz à destination des enseignants.

Cet ouvrage est issu d'une aventure collective dans laquelle ont été associés, entre 2017 et 2024, 150 enseignants « testeurs » et co-concepteurs, mais aussi des formateurs, équipes de circonscriptions, étudiants en master « Pratiques et ingénierie de la formation » et plus de 300 élèves évalués pour tester la pertinence de la recherche. J. Renaud s'inscrit en effet dans une démarche de conception d'outil « utile, utilisable et acceptable » (Renaud, 2020). *Lecture Doc*, bâti en conception continuée dans l'usage (Goigoux, Renaud et Roux-Baron, 2021), a nécessité plus de 6 ans de dialogue entre chercheurs et terrain pour allier exigences scientifique et empirique. L'ouvrage vise à développer des compétences métatextuelles (connaître et savoir tirer parti de la structure spécifique des documentaires, alors que selon l'enquête Pirls 2021 seulement 14% des enseignants français demandent aux élèves de décrire la structure du texte), d'autorégulation (guidée par un triple questionnement : ce que je cherche/ce que je sélectionne/ce que je déduis) et des connaissances personnelles à mettre en lien avec le texte pour traiter l'implicite.

Pour les enseignants, il offre une progression et une programmation (sur 1 ou 2 ans) autour de 4 modules : Apprendre aux élèves à lire des articles d'encyclopédie papier (1) et en ligne (2), Apprendre à prendre des notes pour rédiger une explication (3), Apprendre à faire des exposés (4). Plus qu'un simple manuel, l'ouvrage se veut un dispositif de formation continue sur les stratégies en lecture documentaire, que complète une bibliographie scientifique. Ainsi, chaque module comporte une description des procédures suggérées, étayées par des ressources numériques et des commentaires situés dans la marge, tantôt pour introduire des

¹ <https://www.education.gouv.fr/pirls-2021-la-france-stabilise-ses-resultats-contre-ailleurs-pays-europeens-majoritairement-378107>

suggestions (Ex : « Des co-concepteurs ont préféré mener ce temps de lexique de manière décrochée afin de ne pas alourdir la séance », p. 37), tantôt pour justifier les choix didactiques et pédagogiques de l'ouvrage (Ex : « Eme et Rouet (2001) montrent que ce sont les connaissances fonctionnelles qui sont à construire prioritairement car elles serviront à lire de manière stratégique. C'est ce que nous travaillons ici », p. 32).

Du côté des élèves, l'ouvrage propose des activités de lecture (alternant lecture survol et lecture linéaire) mais aussi d'écriture englobant la préparation à l'écriture (rédaction d'« aides mémoire » à l'aide de post-it) dont on sait qu'elle est peu travaillée en classe, d'écrits de travail et d'écrits traces des apprentissages. Le module sur les exposés vise à transférer les compétences travaillées en lecture, en écriture, mais aussi à donner l'occasion d'apprendre en classe à produire une explication orale. Celui sur la prise de notes, qui s'appuie sur une démarche active de sélection d'informations par des écrits synthétiques, présente un vif intérêt pour la préparation au collège. L'ensemble est pensé de façon à favoriser l'engagement des élèves par des défis (ne pas lire un documentaire en sciences comme un roman, par exemple), des jeux, des temps d'échanges et de bilans, et des auto-évaluations en fin de module. On apprécie aussi de pouvoir lire quelques verbatims d'élèves (Ex : « On n'est pas obligé de lire tout l'article, on regarde dans le sommaire », p. 67).

Les programmes de cycle 3 (2025) réaffirment la nécessité de lire, de « faire vivre par une lecture expressive devant un public » et d'apprendre à comprendre les textes documentaires. Comme l'indique R. Goigoux, il « semble légitime de recommander l'utilisation [de cet outil rigoureux] au bénéfice des élèves » (p. 5). Il fournit aussi un support de réflexion pour les formateurs et les chercheurs qui s'intéressent à la création de ressources didactiques et à la conception d'outils robustes.

Références

- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. et Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 63-79.
- Eme, E. et Rouet, J.-Fr. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53(4), 309-

328.

- Goigoux, R., Renaud, J. et Roux-Baron, I. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?* Coordination éditoriale de Benoît Galand, Michel Janosz, 67-76.
- Kervyn, B. et Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63, 185-210.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage : cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques ». *Éducation et didactique*, 2, 65-84.
- Renaud, J., Schillings, P. et André, M. (à paraître). La lecture documentaire à l'heure du numérique : compétences des élèves et outils pour la classe en France et en Belgique francophone. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 72.
- Kathy Similowski, Inspé de l'académie de Versailles, CY Cergy-Paris Université, Laboratoire EMA.

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.

Les dossiers de « La Lettre de l'AiRDF »



Coup d'œil sur les derniers dossiers

- N°74 Le français langue de scolarisation: perspectives didactiques
- N°73 Traces et productions écrites au primaire
- N°72 Ecrire pour parler, parler pour écrire
- N°71 Les recherches en didactique du français: nos résultats en question(s)
- N°70 La question des normes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues
- N°69 Pratiques et compétences langagières en contexte d'enseignement supérieur : évolutions, actualités et perspectives composites
- N°68 Lire, comprendre, interpréter et apprécier des supports composites
- N°67 Les concepts dans la recherche en didactique du français (2020). Les échos du 14^e colloque de Lyon (27-28-29 août 2019)
- N°66 Traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques (2019)
- N°65 Les savoirs disciplinaires et didactiques dans la formation à l'enseignement du français (2019)
- N°64 La didactique du lexique (2018)
- N°63 L'enseignement du français à l'épreuve du genre (2018)

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 Cedocéf (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.

Coup d'œil sur les derniers volumes

- 2025 *Les outils didactiques en question(s), sous la direction de Mohammed Bouchekourte, Nathalie Denizot et Solenn Petrucci*
- 2023 *Les écrits intermédiaires partagés, sous la direction de Séverine De Croix, Érick Falardeau, Dominique Ledur et Christophe Ronveaux*
- 2022 *Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français, sous la direction de Bernadette Kervyn, Marlène Lebrun, Véronique Marmy Cusin et Caroline Scheepers*
- 2021 *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline française: quelles articulations ?, sous la direction d'Ecaterina Bulea Bronckart et Claudine Garcia-Debanc*
- 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 Aeby 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 Rispaïl*
- 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 Schneuwly*
- 2011 *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université, sous la direction de Roland Goigoux et Marie-Christine Pollet*

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

La dimension internationale de la recherche en didactique du français fait partie intégrante du projet des didacticiens du français depuis qu'ils se sont constitués au sein de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français. Les recherches à dimension internationale non seulement impliquent des chercheur-euse-s de différentes nationalités, mais supposent aussi la collecte de données dans différents pays et régions. Dans un contexte d'influence croissante des enquêtes de grande ampleur sur la définition des attentes institutionnelles à l'égard de l'école, les expérimentations à large échelle qui cherchent à mettre à distance les constats nationaux par le recours à des questionnements plus larges semblent avoir tout leur sens. La dimension comparative internationale permet en effet de comprendre un phénomène par confrontation de situations différentes dans lesquelles les faits étudiés apparaissent. Reste à savoir quels objets se prêtent particulièrement à une telle approche, quels objectifs les recherches à dimension internationale en didactique du français peuvent chercher à atteindre et quels moyens déployer pour tenter d'y parvenir.

Ce 75^e dossier se veut à la fois un espace de présentation de recherches à dimension internationale en didactique du français et le lieu d'une réflexion collective sur l'intérêt, les défis et les possibilités que soulève le développement de telles recherches dans notre champ, aujourd'hui ou à l'avenir.