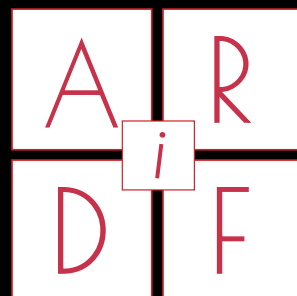


LA LETTRE

de l'AIRDF

DOSSIER

Échos du colloque « Pratiques enseignantes
et activités de l'apprenant·e en classe
de français : où en sommes-nous
en 2025 ? »



Numéro 76 / 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 (8000 à 18000 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

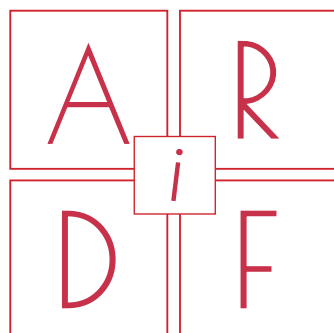
Pour adhérer à l'association, vous pouvez vous adresser aux président·es des sections :

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@um5rac.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 : airdf.org



Directrice de la publication
Équipe éditoriale

Composition
Conception graphique
Impression

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

Bernadette Kervyn
Anass El Gousairi, Marie-Hélène Giguère, Kathy Similowski
et Marielle Wyns
Dany Larouche, infographie I-Dezign
Emilie Hamoir
Numéro disponible en pdf uniquement

SOMMAIRE

Éditorial

L'AiRDF : vie et questions vives

Rapport moral de l'AiRDF AG Fribourg –
AiRDF – Mercredi 2 juillet 2025
par Nathalie Denizot, présidente sortante 9

Considérations spécifiques des vice-présidentes
sortantes des sections nationales
Belgique (Séverine De Croix) 11

Canada/Québec
*Rapport présenté pour la section
par Marie-Hélène Giguère* 12

France
Bernadette Kervyn 13

Maroc
Anass El Gousairi 14

Suisse
Véronique Marmy 16

Rapport financier
*présenté par David Vrydaghs, trésorier
international sortant de l'AiRDF* 18

Résultats de l'élection du Conseil
d'administration 19

Conseil d'administration de l'AiRDF Fribourg,
le 3 juillet 2025 19

La section belge de l'AiRDF : présentation
du bureau et des projets en cours 22
*Pierre Outers (vice-président),
Séverine De Croix, David Vrydaghs
et Marielle Wyns, membres de la section
belge du Conseil d'administration de l'AiRDF*

Une équipe renouvelée pour la section
française! 23

Le bureau de la section marocaine
de l'AiRDF (2025-2028) 24

1. Projets à venir 24

La section québécoise de l'AiRDF :
présentation des membres 26

2025 : Une année particulièrement riche pour
la section suisse!

Pour le bureau suisse, Vincent Capt 27

Dossier Échos du colloque « pratiques enseignantes et activités de l'apprenant·e en classe de français : où en sommes-nous en 2025 ? »

Les échos du colloque de Fribourg :
introduction au dossier
*Vincent Capt (HEP Vaud), Solenn Petrucci
(HEP Vaud), Véronique Marmy Cusin
(Université de Fribourg) et Virginie Conti
(Institut de recherche et de documentation
pédagogique)* 29

La didactique du français, discipline
scientifique : réflexions préliminaires
Patrice Gourdet (Cergy Paris Université) 33

Échanges sur les recherches en didactique
de la langue et en didactique de l'écriture
*Bernadette Kervyn (Université de Bordeaux),
Vincent Capt (HEP Vaud), Morgane
Beaumanoir-Secq (Université Cergy-Pontoise),
Marie-Hélène Giguère (Université du Québec à
Montréal) et Aurore Promonet
(Université de Lorraine)* 35

Échanges sur les recherches en didactique
de l'oral
*Anne Sardier (Université de Limoges), Solenn
Petrucci (HEP Vaud), Catherine Deschepper
(Université Libre de Bruxelles), Christian
Dumais (Université du Québec à Trois-Rivières)
et Roxane Gagnon (HEP Vaud)* 38

Échanges sur les recherches en didactique
de la lecture et en didactique de la littérature
*Séverine De Croix (Université catholique
de Louvain), Amélie Lemieux (Université de
Montréal), Marie-Sylvie Claude (Université
Grenoble Alpes), Magali Brunel (Université
de Montpellier) et Christophe Ronveaux
(Université de Genève)* 41

Allers-retours entre la didactique du français et d'autres horizons d'enseignement-apprentissage des langues : décontextualiser et recontextualiser des outils conceptuels et didactiques pour les mettre à l'épreuve et les légitimer <i>Glaís Sales Cordeiro (Université de Genève)</i>	45	Observer les pratiques des élèves et des adolescent·es dans les nouveaux contextes numériques en réception et en production. Méthodes, comparaisons internationales et production de résultats <i>Christophe Ronveaux (Université de Genève)</i>	58
Réflexions autour d'approches recourant à la littérature pour soutenir le développement de la compréhension en lecture auprès de divers milieux scolaires québécois <i>Catherine Gosselin-Lavoie et Rachel Berthiaume (Université de Montréal)</i>	46	Quelles formes de rétroactions en français pour quelles régulations des apprentissages ? <i>Érick Falardeau et Marie-Andrée Lord (Université Laval)</i>	60
Renouvellement des pratiques pédagogiques au Maroc : l'engagement des apprenants au cœur des enjeux <i>Bouchra Benhadi (Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation Casablanca-Settat)</i>	48	Les pratiques enseignantes et l'activité de l'apprenante : au cœur de la recherche en didactique du français <i>Caroline Scheepers (Université catholique de Louvain)</i>	62
Enseignement de la littérature et sujets sensibles : quels gestes ? Quelle didactique ? Pour quels apprentissages ? <i>Kathy Similowski (Université de CY Paris Cergy Université) et Cendrine Waszak (Université Paris-Est Créteil)</i>	50	La didactique du français au prisme des élèves <i>Solveig Lepoire-Duc (Université Lyon 1)</i>	63
Appropriation langagière en classe multilingue : une étude holistique de l'ajustement des gestes professionnels à l'école maternelle <i>Véronique Miguel Addisu (Université de Rouen Normandie) et Nathalie Thamin (Université de Marie et Louis Pasteur)</i>	52	Quelle recherche en didactique du français, pour quelle efficacité ? <i>Sonya Florey (HEP Vaud)</i>	65
Enseigner et apprendre la langue de l'enseignement. Que nous dit l'activité de l'apprenant des pratiques enseignantes et de formation ? <i>Élodie Oger (Haute École de Namur-Liège-Luxembourg)</i>	54	La didactique du français, une science agile proche des besoins des élèves et des enseignant·es <i>Rosianne Arseneau (Université du Québec à Montréal)</i>	67
Se malentendre : une cause de différenciation sociale des apprentissages littéraires <i>Aldo Gennai (Université de Montpellier) et Marie-Sylvie Claude (Université de Grenoble)</i>	56	Une association qui s'ouvre le temps d'un colloque... <i>Anass El Gousairi (Université Mohammed V de Rabat)</i>	69
		Échos des recherches et des pratiques	
		Présentation d'une recherche collaborative sur l'écriture dans toutes les disciplines à l'école et au collège <i>Kathy SIMILOWSKI, INSPÉ de l'académie de Versailles</i>	72
		Développer la langue de scolarisation dans les disciplines : un projet de recherche-accompagnement <i>Marielle Wyns (UCLouvain), Sandrine Biémar (UNamur), Séverine De Croix (UCLouvain), Anaïs Corfdir (UNamur), Camille Drugmand (UCLouvain), Anouk Dumont (UNamur)</i>	74

Attribuer un « label qualité » à un produit de médiation scientifique ? L'expérience de l'expertise scientifique du documentaire ethnographique *Oser les langues à l'école*.
Nathalie Thamin (Université Marie et Louis Pasteur) Véronique Miguel Addisu (Université de Rouen Normandie) 76

Coconcevoir des ressources pour former à la lecture et à l'analyse des écrits d'élèves : entre recherche, formation et pratiques enseignantes.
Claire Doquet, Bernadette Kervyn, Frédérique Mauguén, Arnaud Moysan INSPE de l'académie de Bordeaux (Université de Bordeaux) et Centre Alain-Savary IFE-ENS de Lyon 78

Épinglé pour vous

Réflexions en didactique de l'écriture et au-delà dans un va-et-vient épistémologique et pragmatique – Habilitation à diriger des recherches de Bernadette Kervyn
Sylvie PLANE 82

Enseigner le vocabulaire en littérature.
Discuter le sens des mots au cycle 3
Stéphanie Genre (2025) UGA éditions, 306 pages. 83

Les élèves écrivent, les professeurs corrigent.
Les pratiques langagières d'enseignants de français sur les copies d'élèves comme traces de leurs conceptions et de l'enseignement de l'écriture.
Compte rendu de la thèse d'Arnaud Moysan 85

Éclairage des modes de parler-penser l'agir professionnel d'enseignantes néotitulaires au travers d'une recherche accompagnatrice longitudinale.
Compte rendu de la thèse de Virginie Billon 86

ÉDITORIAL

Chères lectrices et chers lecteurs de La Lettre de l'AiRDF,

Du 1^{er} au 3 juillet 2025, l'équipe suisse nous a accueillis à Fribourg pour la tenue du 16^e colloque international de notre association. Cet évènement a montré une fois de plus combien nous sommes nombreuses et nombreux à nous engager dans des recherches en didactique du français. Plus de 130 communications et environ 170 communicantes et communicants ont permis de traiter la thématique retenue, à savoir l'appréhension des pratiques enseignantes et l'étude de l'activité des apprenants, ainsi que leurs interrelations. Autant dire que ces trois journées ont été denses et passionnantes ! Au nom du CA, je réitère les chaleureux applaudissements de fin de colloque pour remercier l'équipe organisatrice, de même que toutes les participantes et tous les participants qui ont aussi contribué à leur manière à cette belle réussite collective.

Pour nous replonger au cœur de ce colloque et le prolonger, le dossier de cette lettre y est consacré. Il reprend le texte de cadrage, une synthèse de la conférence inaugurale réalisée par Patrice Gourdet, les interventions des cinq grands témoins (Rosianne Arseneau, Anass El Gousairi, Sonya Florey, Solveig Lepoire-Duc et Caroline Scheepers), ainsi que des éléments clés discutés lors des trois tables rondes et des neuf symposiums. La richesse de cet ensemble tient en partie au fait que l'empan couvert s'étire de la maternelle à l'université et à la formation continue, sans exclure les liens essentiels avec l'extrascolaire. Ces textes montrent également combien l'étude des pratiques enseignantes et la prise en compte de l'activité des élèves ou des apprenants sont toujours aussi fécondes et structurantes pour notre discipline.

Comme chaque colloque trisannuel correspond aussi au congrès de notre association, ce rendez-vous fribourgeois a été l'occasion de réunir une AG. Vous en trouverez trace dans la rubrique *Vies et questions vives* via différents éléments : le rapport moral de notre présidente internationale de 2022 à 2025, Nathalie Denizot, le rapport financier de notre fidèle trésorier, David Vrydaghs, ainsi que le rapport d'activité de chacune des sections (Séverine Decroix pour la Belgique, Anas El Gousairi pour le Maroc, Marie-Hélène Giguère pour le Québec, Véronique Marmy-Cusin pour la Suisse, et moi-même pour la France). Ces rapports permettent d'apprécier la dynamique et la vitalité avec laquelle chaque section contribue à promouvoir la recherche en didactique du français.

Vu la date de parution de cette lettre, vous connaissez sans doute déjà les membres élus pour la mandature 2025-2028. Si ce n'est pas le cas, vous pouvez découvrir la composition du CA actuel dans cette même rubrique *Vies et questions vives*, ainsi que des nouvelles de chacune des sections. Merci aux onze collègues qui rejoignent le CA (comme élus ou suppléants) et viennent renforcer l'équipe en consacrant de leur temps pour l'AiRDF. Merci aussi à celles et ceux qui, après des années d'engagement, quittent le CA, tout particulièrement Nathalie Denizot, véritable pilier de notre association par ses neuf années comme secrétaire internationale puis trois comme présidente. Ta fine connaissance de l'AiRDF, chère Nathalie, ainsi que ton sens du collectif vont nous manquer. Grand merci pour tout ce que tu as porté et apporté. Sois assurée que nous poursuivons les chantiers engagés. À l'heure de l'écriture de ce papier, les nouveaux statuts de l'AiRDF internationale ainsi que le dépôt de la marque AiRDF sont en voie de finalisation. Et la communication, notamment via le site internet et au sein de chaque section, se développe.

Cette lettre étant également un lieu de partage des travaux menés dans notre champ, je vous invite à découvrir, dans la rubrique *Échos des recherches et des pratiques*, quatre projets en cours ou en voie de finalisation : une recherche-accompagnement menée en Belgique pour le développement de la langue de scolarisation dans les disciplines, une recherche collaborative sur l'écriture dans toutes les disciplines à l'école et au collège (projet LÉA Ecriflore), la production de ressources sur l'annotation des écrits des élèves à destination des formateurs et des enseignants (projet Oserait), et la production de ressources (accompagnée d'une démarche de labellisation) sur la lecture des langues et cultures du monde en maternelle (projet Lirmondes).

De même, nous avons « épinglé pour vous » deux thèses et une habilitation à diriger des recherches (HDR) soutenues récemment, ainsi que deux ouvrages susceptibles de vous intéresser. Vous aurez ainsi le plaisir de découvrir le compte rendu de la thèse de Virginie Billon, thèse consacrée à l'agir professionnel d'enseignantes et d'enseignants néotitulaires. Vous sont également présentées la recherche doctorale d'Arnaud Moysan sur le geste de correction de copies au collège et mon HDR intitulée *Réflexions en didactique de l'écriture et au-delà, dans un va-et-vient épistémologique et pragmatique*.

À ce sujet, on compte sur vous pour nous relayer des travaux (thèses, publications, recherches...) ancrés en didactique du français et/ou susceptibles d'intéresser le champ.

C'est grâce à vos apports que *La Lettre* peut être une vitrine de chantiers menés en didactique du français et plus généralement en éducation et en formation.

Il me reste, pour clore cet éditorial, à vous souhaiter une lecture inspirante de l'ensemble des rubriques composant cette *Lettre*. À l'instar des trois défis professionnels soulignés par Patrice Gourdet dans la synthèse de sa conférence introductive fribourgeoise, j'ose espérer que cette publication contribuera à « relier, articuler, tisser ».

Bon été à vous toutes et tous.

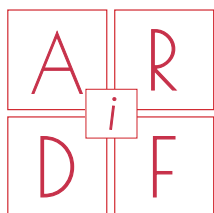
Et longue vie à l'AiRDF qui souffle ses 40 bougies en 2026¹ .

Bernadette Kervyn

Présidente de l'AiRDF

¹ Eh oui, l'association a été créée en 1986 sous l'étiquette *DFLM*, à la suite d'un colloque organisé à Namur.
Pour en savoir plus : <https://airdf.org/a-propos/notre-association>

L'AIRDF : VIE ET QUESTIONS VIVES



RAPPORT MORAL DE L'AIRDF AG FRIBOURG – AIRDF MERCREDI 2 JUILLET 2025

par Nathalie Denizot,
présidente sortante

Préambule

Comme le veut la tradition lors des colloques de notre association, c'est au nom du conseil d'administration sortant de l'AiRDF, en tant que sa présidente – également sortante – que je présente devant l'assemblée générale le rapport moral de l'association. Mais avant tout, je tiens à remercier très chaleureusement le comité d'organisation de ce beau colloque, à savoir Vincent Capt, Virginie Conti, Véronique Marmy Cusin et Solenn Petrucci, membres élus de la section suisse au CA : il faut d'ailleurs les remercier doublement, non seulement pour l'organisation du colloque, mais aussi pour l'ensemble des webinaires qui l'ont précédé et qui ont préparé bien en amont la réflexion. Et je remercie aussi Jutta Schork et Marion Gartenmeister, qui ont œuvré pendant le colloque, ainsi que la Haute école pédagogique pour son accueil dans ses beaux locaux.

Le CA 2022-2025

Ce mandat 2022-2025 a été marqué par un grand renouvellement des membres du CA : comme l'avait souligné le président sortant Christophe Ronveaux lors de l'AG de 2022, c'était la première fois que le CA se renouvelait à ce point, et Christophe Ronveaux s'en était réjoui comme d'un signe de vitalité de l'association. Le mandat a confirmé cette juste analyse, d'autant que ce nouveau CA intégrait pour la première fois depuis la création de l'AiRDF les représentants d'une nouvelle section, la section

marocaine. Qu'on me permette donc de saluer ici tout particulièrement les collègues marocains du CA, et plus particulièrement le vice-président marocain, Anass El Gousairi, qui a mené cette intégration avec brio ! Grâce à lui, grâce à eux, le Maroc a pris pleinement place dans le CA de l'AiRDF, et a contribué de manière importante à la vie scientifique et associative de l'AiRDF, ainsi qu'à son rayonnement.

Comme à chaque congrès, c'est aussi l'occasion de nommer les membres qui, pour des raisons diverses, quittent l'association. Je les cite ici par ordre alphabétique : Rosianne Arseneau, Florent Biao, Amélie Lemieux, Solveig Lepoire-Duc, Abdelouahed Mabrou, Mina Sadiki, Caroline Scheepers et Rachid Souidi, sans oublier deux membres qui ont démissionné en cours de mandat : Carole Glorieux et Christine Riat – ainsi que moi-même, qui quitte le CA après douze belles années. Je les remercie toutes et tous chaleureusement de leur engagement, et je veux dire un mot plus particulier pour Caroline Scheepers, qui m'a épaulée pendant ces trois années en tant que secrétaire internationale, dont l'efficacité n'a eu d'égale que sa loyauté et son travail au service de l'association, et qui quitte l'AiRDF après trois mandats. Je voudrais aussi dire quelques mots pour remercier Rosianne Arsenneau, qui a participé au groupe de travail sur le nouveau site, Amélie Lemieux, qui a été la vice-présidente pour le Canada/Québec, et Solveig Lepoire-Duc, qui a géré avec beaucoup d'efficacité la trésorerie française.

Les adhésions : une relative stabilité

J'ai rappelé combien nous nous étions réjouis de voir arriver de nouvelles forces dans le CA. L'Assemblée générale est aussi l'occasion de faire le point sur le nombre d'adhérents, qui donne des indicateurs intéressants sur la vitalité de l'association. Depuis 2022, les chiffres montrent une relative stabilité : en 2022, il y avait 356 adhérents (dont 49 dans la section « internationale », qui avait permis l'adhésion de collègues marocains et tunisiens) ; 302 seulement en 2023, mais 327 en 2024, la progression étant due en grande partie à la progression de la section française, mais aussi à la section québécoise. J'espère que cette dynamique se poursuivra, tant notre communauté a besoin de soutien et de visibilité ! L'AiRDF est

aussi une association militante, qui a joué un rôle important dans la structuration scientifique du champ de la didactique du français, et dont je fais le vœu qu'elle continuera longtemps à porter haut et fort ce combat.

Les activités de l'AiRDF

Le travail du CA de l'AiRDF, c'est tout d'abord deux journées annuelles de réunion, que nous avons tenues ces trois années en présentiel (c'était important de retrouver le travail collectif après les années difficiles dues à la pandémie), à l'exception bien sûr des collègues canadiens et marocains, qui pouvaient assister en visioconférence – mais qui bien souvent, pour ces derniers, ont tenu à nous rejoindre physiquement. Nous avons alterné les lieux pour ces réunions, et je remercie Caroline Scheepers, à Bruxelles, et Solveig Lepoire-Duc, à Lyon, d'avoir contribué à faire de ces journées de travail des journées conviviales voire gourmandes ! Le travail courant du CA s'organise essentiellement autour des publications de l'association, sur lesquelles je vais m'attarder. Mais nous avons aussi avancé deux gros chantiers importants, autour de groupes de travail dédiés. Le premier chantier, qui a connu de nombreux rebondissements, a été celui de la création d'un nouveau site, et je remercie ici Vincent Capt, qui a suivi le projet avec compétence, persévérance et talent ! Le résultat est à la hauteur de notre longue attente, et j'espère qu'il sera utile à l'association et à toute notre communauté. Le second chantier, bien engagé mais que nous n'avons hélas pas pu mener à terme (ce sera le travail du nouveau CA), consiste en une clarification juridique de l'association, tant dans ses statuts que dans l'articulation entre les sections nationales et l'association internationale. Si le travail est déjà bien avancé, c'est en grande partie grâce à Kathy Similowski, merci à elle ! De manière plus ponctuelle, nous avons aussi pris le temps de discuter collectivement de la préparation de ce colloque/congrès, en soutien à la section suisse – comme c'est l'usage pour chacun de nos colloques. Et deux d'entre nous ont représenté l'AiRDF aux réunions de la CFLP (commission du français langue première) de la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français) : merci pour cela à Anne Sardier et Kathy Similowski !

Les publications

Comme je viens de le dire, les publications de l'AiRDF, sous la responsabilité du CA, constituent une des tâches importantes. La *Lettre*, sous un

format stabilisé, a gardé sa périodicité de deux numéros par an. Le comité éditorial a évolué, et a notamment intégré Anass El Gousairi, aux côtés de Séverine De Croix, Marie-Hélène Giguère et Anne Sardier. Que cette équipe efficace soit ici remerciée également ! La *Lettre* est devenue définitivement numérique, et joue désormais encore davantage son rôle de « vitrine » de l'association, puisqu'elle est mise en ligne dès sa publication sur le nouveau site, avant d'être ensuite archivée de manière pérenne sur Persée. Le CA a finalement décidé de conserver le caractère hybride de la revue, pas tout à fait « scientifique » mais pas seulement « bulletin d'association » : nous avons privilégié ainsi la formule souple qui fait aussi la richesse de la *Lettre*, autour d'un dossier thématique composé d'articles relativement courts et ouvert à toutes les recherches, qu'elles soient issues de travaux de chercheuses et chercheurs confirmés tout autant que thèses encore en cours ou tout juste soutenues. Et surtout, la *Lettre* ménage toujours une place importante aux comptes rendus de thèses, d'HDR, d'ouvrages, ainsi qu'aux travaux en cours, aux « questions vives » et à la vie de l'association.

La seconde publication importante de l'association est la collection de l'AiRDF, qui repose à la fois sur le travail indispensable et ingrat de David Vrydaghs, le directeur de collection aux Presses Namur, dont je veux saluer ici le professionnalisme et l'engagement, et que je remercie très chaleureusement, et sur le travail des coordinateurs et coordinatrices, différentes pour chaque volume (généralement trois à quatre personnes, dont deux au moins sont membres du CA et issues de deux sections différentes). Le principe est que chaque ouvrage correspond à une année d'adhésion, et est envoyé gratuitement aux membres de l'AiRDF à jour de cotisation. Nous avons à nouveau pris du retard depuis 2020, que nous avons essayé de rattraper pendant ce mandat. Le volume 16, pour les adhésions 2023, est paru au printemps 2025. Le volume 17 (adhésions 2024) devrait paraître d'ici la fin de l'année 2025. On espère pouvoir publier le suivant (adhésions 2025) dès 2026. Les dossiers proposés explorent des domaines divers et toujours passionnants : après les écrits intermédiaires partagés (sous la direction de Séverine De Croix, Erick Falardeau, Dominique Ledur et Christophe Ronveaux) et les outils didactiques (sous la direction de Mohammed Bouchekourte, Nathalie Denizot et Solenn Petrucci), sont à paraître l'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte multimodal

(sous la direction de Vincent Capt, Amélie Lemieux, Kathy Similowski et Rachid Souidi) et les pratiques langagières des enseignants (sous la direction de Caroline Scheepers, Bernadette Kervyn et Anass El Gousairi). Un groupe de travail a également élaboré des documents de clarification, qui seront adressés à toutes celles et tous ceux qui coordonnent, écrivent et expertisent.

Le nouveau CA

Je voudrai saluer pour terminer le nouveau CA, et particulièrement celles et ceux qui y entrent pour la première fois – ou qui reviennent pour un nouveau mandat après une pause : Pierre Outers et Marielle Wyns, pour la Belgique ; Myriam Villeneuve-Lapointe, François Vincent et Priscilla Boyer, pour le Canada/Québec ; Blandine Longhi pour la France ; Yassamine Fertahi et Zakaria Ghazi pour le Maroc, ainsi que les nombreux suppléant·es qui ont aussi un rôle important à jouer, tant il y a au sein du CA du travail pour toutes les bonnes volontés : Fednel Alexandre (Québec), Marie-Sylvie Claude et Stéphanie Volteau (France), Matthieu Merhan, Émilie Schindelholz Aeschbacher et Diane Boër (Suisse). Je souhaite à ce nouveau CA beaucoup de succès, pour qu'il continue à faire vivre et à défendre la didactique du français comme discipline de recherche !

Pour compléter ce rapport et comme le veut également l'usage, je laisse la parole aux vice-président·es des cinq sections de l'AiRDF (par ordre alphabétique de section), avant de mettre aux voix le rapport.

CONSIDÉRATIONS SPÉCIFIQUES DES VICE-PRÉSIDENT·ES SORTANT·ES DES SECTIONS NATIONALES

Belgique (Séverine De Croix)

Un engagement dans la vie associative

De 2022 à 2025, la section belge de l'AiRDF a poursuivi son engagement au service de la recherche et de la formation en didactique du français. Les membres élus pour cette mandature, provenant de quatre institutions différentes (Caroline Scheepers – UCLouvain Saint-Louis Bruxelles, Carole Glorieux – Université libre de Bruxelles, David Vrydaghs – Université de Namur et Séverine De Croix, UCLouvain), ont œuvré

conjointement à la vie scientifique de la section et de l'association dans son ensemble en assurant des missions de communication, en organisant et soutenant des manifestations scientifiques, en participant de façon régulière aux réunions, aux missions et aux groupes de travail de l'AiRDF. Durant cette mandature, Caroline Scheepers, David Vrydaghs et Séverine De Croix ont en effet assuré les fonctions respectives de secrétaire internationale, de trésorier international et de membre du comité éditorial de *La Lettre de l'AiRDF*.

C'est également au cours de la mandature 2022-2025 que notre collègue Jean-Louis Dufays a accédé à l'éméritat. Nous profitons de ce texte pour lui témoigner toute notre reconnaissance. Membre actif de la section belge et, durant de nombreuses années, du CA de l'AiRDF, Jean-Louis Dufays a contribué de façon très significative au développement de la didactique du français comme discipline de recherche ; il a également marqué la section belge par l'esprit de convivialité et de collégialité qu'il s'est efforcé d'instaurer et que nous espérons pouvoir prolonger à l'avenir. Nous lui adressons nos plus sincères remerciements pour son engagement sans failles et lui souhaitons une retraite heureuse.

Enfin, la section belge de l'AiRDF vit d'abord et avant tout grâce à l'ensemble des membres qui la composent. Durant ces trois dernières années, le nombre d'adhérents est ainsi reparti légèrement à la hausse pour un total de 33 adhérents au moment où se tenait le colloque international de l'Association à Fribourg.

Des événements scientifiques

Outre les événements scientifiques que la section belge a contribué à soutenir, celle-ci a organisé plusieurs activités scientifiques à destination des adhérentes et d'un public plus large constitué de chercheur·ses, de formateur·ices et d'enseignantes.

Ainsi, le 5 octobre 2023 s'est tenue à l'UCLouvain une conférence-atelier donnée par Ophélie Tremblay et Éline Turgeon (UQAM, Québec) sur le thème « **Les cercles d'auteurs pour développer le plaisir d'écrire chez les formateur·rices, les enseignant·es et les élèves** ». Les intervenantes ont présenté les résultats de deux recherches-actions visant à documenter la mise en œuvre des cercles d'auteurs au primaire. Outre la présentation des principes qui fondent le dispositif et des grandes étapes qui le caractérisent, les chercheuses ont invité les participantes à vivre deux des étapes des cercles d'auteurs (cercle de planification, cercle

de partage) afin d'illustrer l'importance de l'un des principes clés de leurs recherches et activités de formation : le recours à l'approche expérientielle.

Quatre mois plus tard, le 16 février 2024, les membres de la section belge de l'AiRDF ainsi que de nombreux chercheur·ses et formateur·ices en didactique du français issus·es 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** ». La conférence inaugurale, assurée par Martine Jaubert, nous a conduits à interroger, dans une perspective historique et culturelle, les liens entre langage et savoir et, plus spécifiquement, à examiner le rôle fondamental des interactions langagières orales et écrites dans le processus de construction et d'appropriation des savoirs disciplinaires en classe. Le pilotage de ces interactions par l'enseignant·e nous est ainsi apparu comme un « geste professionnel langagier didactique » d'une très haute importance pour l'émergence, la transformation, la reformulation et l'appropriation par les élèves d'un savoir configuré en tant que savoir scolaire à l'intérieur d'une discipline donnée. Quatre interventions tout aussi stimulantes se sont succédé au fil de la journée. Nicole Wouters a tout d'abord interrogé l'émergence du « Français langue de scolarisation » dans le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles et a tenté de démêler les multiples enjeux désignés par le FLSCO (quelles cibles s'agit-il de se donner prioritairement, avec et pour quels acteurs, dans quelles perspectives et avec quelles ressources?). Marielle Wyns et Anne Libert ont quant à elles déplié les objectifs et les étapes d'un module de formation continue consacré aux consignes, considérées en tant que levier pour faire évoluer les pratiques des enseignantes vers davantage d'explicitation, par le langage, des enjeux et modalités des tâches par lesquelles les élèves sont supposés pouvoir apprendre. Martine Dubois a ensuite examiné un support fictionnel qui met en scène de façon humoristique le discours historique dans un contexte scolaire : une planche des *Cahiers d'Esther. Histoire de mes 10 ans* de Riad Sattouf. Le dispositif didactique conçu autour de ce support et son expérimentation dans deux classes étaient au cœur de la présentation. Enfin, Cécile Hayez et Aphroditi Maravelaki ont consacré leur intervention à la présentation d'un dispositif de formation consacré aux stratégies de littératie qui prend appui sur des albums et sur l'enseignement progressif des ressources,

notamment langagières, qui permettent aux élèves d'entrer dans les pratiques littéraciques ciblées.

Le 25 mars 2025, une matinée d'étude sur le **mémoire en formation d'enseignants** s'est tenue à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles. À cette occasion, Jacques Crinon a donné une conférence consacrée non seulement aux formes successives que le mémoire a prises au fil des différentes réformes de la formation des enseignant·es en France, mais également aux enjeux de formation et de développement professionnel liés à l'exercice particulier du mémoire. La conférence a, en outre, permis la mise en évidence d'une série de « problèmes » à résoudre (ou tenter de résoudre) dans l'objectif de préserver l'utilité du mémoire pour les futur·es enseignant·es. Tant la conférence que les échanges stimulants qui l'ont suivie se sont révélés éclairants dans le contexte de la Réforme de la formation initiale des enseignant·es en Fédération Wallonie-Bruxelles qui marque le passage à une certification de niveau 7 pour toutes les formations d'enseignant·es.

Outre leur intérêt sur le plan scientifique, ces différents événements se sont présentés comme de belles occasions d'échange entre les membres, anciens et nouveaux. La Réforme de la formation initiale des enseignant·es contribue en effet à élargir le réseau des chercheur·ses et formateur·ices qui, en Fédération Wallonie-Bruxelles, sont amené·es à s'intéresser à la recherche en didactique du français, à se former à la recherche et à former les futur·es enseignant·es pour qu'ils et elles puissent à leur tour développer des recherches en relation avec les pratiques de classe.

Que soient ici remercié·es, de tout cœur et très sincèrement, les membres belges du CA – Caroline Scheepers, Carole Glorieux et David Vrydaghs – pour leur engagement au sein de la section, ainsi que tous les adhérent·es et les collègues qui ont porté intérêt aux événements et aux publications de l'AiRDF et nous ont aidé·es à les porter avec conviction au fil de ces trois années.

CANADA/QUÉBEC

Rapport présenté pour la section par Marie-Hélène Giguère

Le CA québécois a été renouvelé dans son entièreté pour ce mandat 2022-2025. Il était constitué d'Amélie Lemieux, de Florent Biao, de Rosianne Arseneau et de Marie-Hélène Giguère.

Ces quatre nouvelles personnes ont poursuivi le travail de vie associative entamé par le précédent CA. Dans la première année, l'équipe a essentiellement œuvré à trouver ses marques : rapatrier le compte bancaire et instaurer une infolettre pour faciliter les communications. L'équipe a aussi organisé un colloque à l'ACFAS (association canadienne francophone pour l'avancement du savoir) portant sur les problématiques actuelles de la recherche en didactique du français. Onze communications ont eu lieu lors de cette journée.

Au cours de la seconde année, un enjeu sociétal a attiré l'attention du CA : le projet de loi 23 du gouvernement qui visait à transformer la formation à l'enseignement et à donner une orientation « *Evidence-based* » à la recherche en éducation. Une journée d'étude a été organisée par les membres du CA, journée qui a donné lieu à la publication d'une lettre ouverte dans un journal montréalais et signée par de nombreux membres de l'AiRDF, d'un chapitre de livre numérique dénonçant le projet de loi et d'un article scientifique dans un numéro spécial de la *Revue des sciences de l'éducation*. Au nom de ses membres, le CA a dénoncé ce projet de loi qui a toutefois été adopté par l'Assemblée nationale.

La troisième année a permis d'organiser un premier concours pour les personnes étudiantes en didactique du français, assorti d'une bourse. La gagnante a eu l'occasion de présenter son projet doctoral au cours d'un midi-conférence en ligne.

Au cours des trois années du mandat, l'équipe a réussi à augmenter le nombre des adhérentes et adhérents à l'association, passant de 46 à 57 !

FRANCE

Bernadette Kervyn

Au terme de ce mandat (2022 à 2025), je tiens à saluer le travail riche et collaboratif réalisé par le bureau (par ordre alphabétique, Morgane Beaumanoir-Secq, Nathalie Denizot, Bernadette Kervyn, Solveig Lepoire-Duc, Florence Mauroux, Anne Sardier, Kathy Similowski) ainsi qu'avec les adhérentes et adhérents de la section française. Merci à vous toutes et tous, membres de la section, pour votre confiance et votre soutien. L'implication et le temps consacré à notre association, alors que nos vies professionnelles sont déjà bien remplies, sont précieux.

Sans les développer, voici quelques éléments qui rendent compte des actions menées et du chemin parcouru durant ces trois années.

Journées d'étude

Durant ce mandat, nous avons poursuivi l'organisation d'une journée d'étude par an, initiée précédemment. Une première journée a ainsi eu lieu en juin 2023 à Gennevilliers. Elle avait pour titre « Écrire pour parler, parler pour écrire » et interrogeait l'articulation entre l'oral et l'écrit. Une deuxième journée, intitulée « Former à et pour l'écriture à l'école et au collège », s'est tenue à l'INSPE de Toulouse en juin 2024. Comme son titre l'indique, elle mettait à l'honneur la formation des enseignants et des formateurs. Une autre journée, dédiée à l'enseignement explicite en didactique du français, a eu lieu en décembre 2025.

Par rapport à ces événements, on peut se réjouir du nombre important de participants, lié sans doute au programme, à la gratuité, au mode hybride retenu et au fait que ces rencontres visent l'intermédiation en s'adressant à la fois aux chercheurs, aux doctorants, aux formateurs, aux enseignants et aux cadres de l'Éducation nationale.

Subventions

Outre ces journées d'étude, nous avons également eu à cœur de soutenir financièrement différents événements scientifiques portés par des adhérentes et adhérents de la section française. Sont ainsi à signaler : les rencontres annuelles des chercheuses et des chercheurs en didactique de la littérature (Toulouse, 2023 ; Paris, 2024 ; Poitiers, 2025), le colloque sur « Les modèles en didactique du français » qui s'est tenu au printemps 2023 à Toulouse, le colloque « Traces et écriture à l'école et pour l'école » réalisé à Nancy à l'automne 2024, ainsi que le colloque bordelais « Lecture des œuvres intégrales » porté par Gersende Plissonneau et Magali Brunel en 2025.

Si la section française peut subventionner ces différents événements scientifiques, c'est grâce aux adhésions et à sa trésorerie qui est stable et caractérisée par des dépenses cohérentes, consacrées prioritairement à la promotion de la recherche en didactique du français.

Communication

Un troisième point mérite d'être souligné dans ce bilan. Tout au long de ce mandat, nous avons

communiqué régulièrement par mail, via la liste de diffusion de nos membres, sur l'actualité dans notre champ disciplinaire et parfois au-delà : colloques, appels, publications, séminaires, textes engagés parfois également. Les retours de satisfaction montrent combien cette veille est utile et appréciée. Au fil des semestres, elle est devenue de plus en plus collective, divers membres faisant remonter des informations à partager.

Adhésions

Concernant les adhésions, on peut souligner une légère hausse tout au long de ce mandat, hausse qui constitue un indicateur de la vitalité de la section.

En 2023, nous comptons 86 adhérents, 101 en 2024 et, à ce stade de l'année 2025, déjà 94 adhésions alors que, chaque année, les adhésions se poursuivent jusqu'à la fin de l'année civile.

L'augmentation des adhésions permet de passer de 5 à 6 collègues élues pour le prochain mandat. À ces 6 collègues s'ajoutent 2 suppléantes qui font partie intégrante du bureau.

Expertise

Nous avons par ailleurs été sollicités en 2024 par le Ministère de l'Éducation nationale concernant le projet de programmes de cycle 1 et de cycle 2.

Plusieurs adhérents ont répondu à cet appel, ce qui a permis de faire remonter, en un temps record, un nombre relativement important de propositions argumentées scientifiquement.

Contributions aux missions inter-sections

À ces éléments internes à la section française s'ajoute la participation aux nombreuses tâches partagées avec les autres sections pour, ensemble, contribuer à la cohésion et au dynamisme de l'AiRDF. Chaque membre du bureau sortant s'est ainsi impliqué dans certaines des missions suivantes : coordination d'ouvrages de la collection de l'AiRDF publiés aux Presses universitaires de Namur, coordination de dossiers thématiques pour *La Lettre*, participation à l'équipe éditoriale de *La Lettre*, création du nouveau site internet, révision des statuts de l'association, contact avec d'autres associations ou instances.

Pour finir, au nom du bureau, je tiens à souhaiter la bienvenue aux collègues qui ont accepté de rejoindre l'équipe pour les trois années à venir :

Marie-Sylvie Claude, Blandine Longhi et Stéphanie Volteau.

Quant à nos collègues sortantes, un sincère merci à notre patiente trésorière, Solveig Lepoire-Duc, à qui nous souhaitons une belle retraite. Et un remerciement très spécial à Nathalie Denizot, secrétaire internationale depuis 2013 et présidente internationale de 2022 à 2025. Son expertise et sa fine connaissance de notre association vont manquer, vu tout ce qu'elle a porté et apporté durant ces quatre mandats.

MAROC

Anass El Gousairi

La section marocaine a compté chacune de ces trois années entre 60 et 70 membres, même si elle en rassemblait environ 80, au moment de sa création en 2022. Ce léger recul du nombre d'adhérents s'explique, me semble-t-il, par l'augmentation des frais d'adhésion et la difficulté à faire parvenir aux adhérents en ordre de cotisation les exemplaires des volumes de la collection de l'AiRDF. Sur ce dernier point, on peut espérer que la nouvelle équipe marocaine continuera, avec le prochain CA, à réfléchir à une option plus pratique, et surtout moins onéreuse pour la trésorerie internationale.

Cela dit, le nombre des adhérents est resté relativement stable au cours de cette première mandature, et leur cartographie actuelle montre qu'ils se répartissent dans 7 établissements chargés de la formation universitaire des enseignants de français du secondaire : environ la moitié exercent à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat, un tiers dans les Écoles Supérieures d'Éducation et de Formation (ESEF) de Béni Mellal, d'Agadir et de Kénitra, et quelques autres sont affiliés à des laboratoires de recherches dans les universités de Fès, d'El Jadida et d'Oujda. Les élections pour le renouvellement des représentants de la section marocaine au CA de l'AiRDF ont été marquées par de nouvelles candidatures et un fort taux de participation. Les quatre représentants élus pour siéger au prochain CA sont issus de trois différentes universités (celles de Rabat, d'Agadir et de Béni Mellal), deux d'entre eux faisaient déjà partie du CA sortant.

En tant que nouvelle section de l'AiRDF, l'enjeu, pour ses différents membres, a d'abord été de la faire exister, de travailler à sa visibilité scientifique

et de la faire reconnaître en particulier auprès des instances ministérielles. Dans ce bilan de première mandature, il faut souligner ce dernier objectif demeure difficilement atteignable dans le contexte national, en raison de la faible implication des chercheurs dans les réformes en cours de l'enseignement du français, et plus encore dans celles de la formation, mais aussi à cause du faible ancrage institutionnel des recherches de type collaboratif, encore trop peu reconnues dans les structures de recherche en didactique du français. À cela s'ajoute le caractère centralisé et descendant des réformes, d'autant plus que le Ministère de l'Éducation Nationale ne prend que très marginalement en compte les travaux de recherche en didactique du français, et préfère faire appel à des expertises externes, souvent pilotées par l'ambassade de France et l'Institut français du Maroc.

Cette réalité pèse sur le contexte institutionnel et professionnel dans et sur lequel travaillent les membres de la section, mais elle ne compromet en rien son fonctionnement scientifique. En effet, au-delà des difficultés brièvement évoquées ici, la section marocaine a été particulièrement active, à travers les différentes rencontres scientifiques qu'elle a organisées à Rabat, et celles qu'elle a soutenues en d'autres lieux, mais aussi, en amont, à travers les discussions menées avec d'autres chercheurs de l'AiRDF autour de son identité, de sa spécificité, de ses fondements et de ses ouvertures possibles :

- D'abord, un premier colloque, véritablement inaugural, s'est tenu en mai 2022, autour de la question du français comme discipline scolaire, un peu dans la continuité ou la mémoire du colloque de Québec en 2004. Ce colloque a réuni des membres anciens et nouveaux de l'AiRDF – Bernard Schneuwly, Brigitte Louichon, Christophe Ronveaux, Nathalie Denizot, Caroline Scheepers et Marie-Christine Pollet –, et a constitué un moment fort, en ce qu'il a pu symboliquement asseoir la légitimité de la jeune section marocaine ;
- Dans la foulée, un second colloque, organisé en mai 2023 au même lieu, a permis de prolonger la réflexion sur la question plus spécifique des contextes d'enseignement du français, dans un dialogue fécond avec d'autres chercheurs, notamment Patrick Rayou, Ana-Dias Chiaruttini et Isabelle Delcambre ;

- Enfin, deux ans plus tard, en avril 2025, une journée d'étude a été organisée en double hommage à Christophe Ronveaux et à Soumya El Harmassi qui ont, de longue date, soutenu et orchestré, de l'intérieur du champ didactique marocain, le développement de la section. La journée a été consacrée à la question des relations, réelles ou à construire, entre recherche et formation en didactique du français, et elle a été marquée par les conférences de Jean-Louis Dufays et de Noël Cordonier.

Dans le cadre de son projet d'élargissement institutionnel, la section marocaine a également apporté son soutien scientifique à plusieurs manifestations portées par certains de ses membres. Trois événements en particulier méritent d'être signalés :

- Le colloque international « Littéracies scolaire, universitaire et professionnelle : objets, pratiques, contextes, enjeux et perspectives », organisé à l'ENS de Martil en novembre 2022, en partenariat avec le CIREL – Université de Lille ;
- La journée d'étude « La recherche en didactique du français au Maroc : état des lieux et perspectives », tenue à l'ESEF d'Agadir en novembre 2024, par le Réseau Marocain de l'Éducation et de la Formation ;
- Le séminaire de recherche « (Re)territorialiser la recherche marocaine en didactique : questions et méthodes », organisé à Béni Mellal, en avril 2025, par le Laboratoire de Recherches Appliquées sur la Littérature, la Langue, l'Art et les Représentations Culturelles (LRALLARC).

Par ailleurs, la section a été fortement impliquée dans des journées de formation dédiées à ses membres doctorants et à de jeunes chercheurs, comme celles organisées entre janvier et mai 2025, d'abord en présentiel à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat, puis à distance. Ces journées ont permis à une trentaine de participants d'explorer des questions vives dans la recherche en didactique du français : l'articulation entre théories et pratiques (Marlène Lebrun) ; la recherche empirique et la question des focales d'analyse (Christophe Ronveaux) ; les apports de l'analyse compréhensive des écrits (Caroline Scheepers) ; et les spécificités épistémologiques et discursives de l'écriture de recherche (Marie-Christine Pollet).

En plus de ces activités coordonnées par les membres marocains du CA sortant, et qui avaient pour objectif majeur de faire reconnaître l'AiRDF et ses travaux auprès d'un plus grand nombre d'adhérents, la section a pris une part active aux activités de l'Association. Elle a ainsi participé aux webinaires AiRDF-Suisse organisés en amont du colloque de Fribourg, et contribué au comité éditorial de *La Lettre de l'AiRDF* et à la coordination de ses numéros 72, 74 et 75, respectivement consacrés à l'articulation oral-écrit, au français langue de scolarisation et à la collecte de données à l'international. Elle a également contribué à la coordination des volumes 16, 17 et 18 de la collection *Recherches en didactique du français*, portant sur les outils didactiques, l'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte multimodal, et les pratiques langagières des enseignants. Enfin, 25 thèses sont en cours, sous la direction d'adhérents marocains, dont ceux du CA sortant et de la nouvelle équipe élue.

Un autre fait marquant de ce mandat est par ailleurs la publication des actes des deux colloques de Rabat, dans le numéro 42 de la collection *Diptyque* des Presses universitaires de Namur, sous le titre « Le français comme discipline : histoire, tensions et spécifications ». À travers une perspective internationale, l'ouvrage, qui réunit 26 contributions, interroge le français comme discipline scolaire et revient sur les concepts et les méthodes de la recherche en didactique du français, sur les liens entre didactique et disciplines de référence, ainsi que sur l'histoire de la discipline.

Je ne peux conclure ce rapport moral qu'en remerciant vivement l'ensemble des adhérents de notre section (qui sont d'ailleurs bien nombreux à participer à ce beau colloque de Fribourg), pour la confiance qu'ils ont accordé à notre équipe pendant ces trois ans. Un grand merci aux collègues sortants, Rachid Souidi, Mina Sadiki et Abdelouahed Mabrouk, pour les moments de travail partagés. C'est désormais à la nouvelle équipe de prendre le relais pour continuer à militer au sein de l'AiRDF et vivre l'effervescence des débats. Il est important, pour la section marocaine, qu'elle poursuive la réflexion sur le statut qu'elle peut attribuer aux questions posées actuellement par les chercheurs en didactique du français, à travers les interprétations qu'elle en fait et qui dépendent étroitement des parcours de ses membres, des relations qu'ils instaurent par leurs implications dans ces débats et de leur positionnement vis-à-vis du champ lui-même.

SUISSE

Véronique Marmy

Au cours des années 2022 à 2025, la section suisse a poursuivi avec dynamisme et engagement ses activités au service de la recherche et de la formation en didactique du français. Le Conseil d'administration, composé de Vincent Capt, Virginie Conti, Solenn Petrucci et Véronique Marmy Cusin, a œuvré pour faire vivre la section, mais aussi préparer le colloque de l'Association en juillet 2025 à Fribourg. Nous remercions aussi Nathalie Nazzari, en charge du secrétariat et des finances de la section grâce à une collaboration avec l'Institut de recherche et documentation pédagogique. Le nombre de membres entre 2022 et 2025 est resté stable et nous comptons à l'heure du colloque 77 membres.

L'année 2022 a été marquée par le départ à la retraite de notre collègue et ami Joaquim Dolz et la communauté de recherche en didactique du français lui a rendu hommage en septembre 2022. Ce professeur en didactique des langues et formation des enseignants à l'université de Genève est un membre actif de la section suisse de l'AiRDF depuis de nombreuses années, notamment au CA et nous lui exprimons ici toute notre gratitude pour son implication et lui souhaitons une belle retraite reposante.

Des journées d'étude riches et variées

L'un des piliers de l'action des membres de la section suisse reste l'organisation régulière de journées d'études, qui permettent de faire vivre la réflexion collective et de nourrir les pratiques professionnelles.

Claire Detcheverry, Sonya Florey et Sonia Guillemain ont organisé en novembre 2022 une journée d'étude sur *La littérature de jeunesse numérique en contexte scolaire*, proposant des conférences, une table ronde et un entretien avec un designer graphiste. La journée visait à faire le point sur la place que cette littérature occupe dans les classes primaires, sur les conditions dans lesquelles elle rend possible une articulation entre contenus disciplinaires et technologies du numérique, et sur le lien entre types d'ouvrages et types d'apprentissages possibles – avec la perspective de mettre l'élève au centre des préoccupations.

Christine Riat et Vincent Capt ont en février 2023 proposé une journée sur les *Traces et productions*

écrites au primaire qui a permis de questionner le rôle de chacun des partenaires de cette situation : d'un côté, l'élève face à des normes complémentaires et néanmoins différentes; de l'autre l'enseignante, empreinte de représentations des normes linguistiques, sociétales et dont les actions se révèlent parfois un frein au rôle de scripteur. Elle a aussi visibilisé des pratiques de formations et a scruté « de l'intérieur » l'apprentissage de l'écriture. Les réflexions initiées durant cette journée se sont poursuivies par un dossier de *La Lettre* 73.

Toujours en février 2023, la journée d'étude *Enseigner la littérature dans le souci de l'éducation à la durabilité*, organisée par Carole-Anne Deschoux (HEP VD) et Anne Monnier (UNIGE), a tenté d'envisager le rôle de l'enseignement de la littérature dans l'éducation à la durabilité, par rapport notamment aux questions de responsabilité écologique, de solidarité sociale et d'efficacité économique.

En automne 2023 et 2024, deux journées d'étude se sont centrées sur la formation. En 2023, les didacticiennes et didacticiens du français en Suisse romande se sont réunis à Lausanne autour de la question de *la maîtrise du français écrit pour enseigner*, avec une table ronde et des conférences, notamment la conférence d'Olivier Dezutter (Professeur titulaire, Université de Sherbrooke) sur la *formation en langue d'enseignement pour les futurs enseignants et enseignantes* au Québec. En novembre 2024 s'est tenue une journée d'étude centrée sur les savoirs didactiques et les dispositifs d'enseignement-apprentissage en formation initiale intitulée *De la formation initiale à la pratique*. La journée a été rythmée par deux conférences majeures. Bernard Schneuwly a abordé les enjeux institutionnels liés à ce passage, en insistant sur la nature des savoirs enseignés. Séverine de Croix a proposé une typologie des leviers favorisant l'appropriation des savoirs de la formation en contexte, soulignant l'importance de l'accompagnement.

Par ailleurs, Christophe Ronveaux et Vincent Capt ont proposé deux journées d'étude sur les *supports composites*, en janvier 2024 et 2025. Ces journées faisaient partie d'un cycle de quatre journées d'étude, en lien avec le projet FNS du Grafe'LLN.

Enfin, une demi-journée à destination d'un public enseignant s'est intéressée à l'enseignement du *code et du geste d'écriture* dans les nouveaux moyens de français romand (NMER) au cycle 1.

En effet, afin de répondre à un certain nombre d'interrogations, de craintes et d'appréhensions exprimées par des enseignantes et des partenaires de l'école, ce moment a permis de mieux expliciter les choix didactiques des NMER et les raisons théoriques impliquant une évolution des pratiques. Elle a constitué une occasion d'échanger entre expert-es, formateur-trices, enseignant-es et rédactrices des MER et a représenté une étape essentielle à la mise en œuvre des MER 3^e.

Par ailleurs, depuis octobre 2023, les membres suisses du CA ont organisé un cycle de conférences en ligne et ont invité des chercheurs et chercheuses expérimenté-es, mais aussi de jeunes chercheur-ses afin de préparer le colloque 2025 qui s'est déroulé à Fribourg en juin 2025 sur la question suivante : *Pratiques enseignantes et activité de l'apprenant-e en classe de français : où en sommes-nous en 2025*. La première conférence en octobre 2023 a permis à Jean-Louis Dufays (UCLouvain, CRIPEDIS) et Magali Brunel (Université Côte d'Azur) de présenter quelques résultats de leur *recherche internationale à partir d'une nouvelle de Romain Gary « J'ai soif d'innocence »* et de mettre en évidence quelques interrelations entre les pratiques enseignantes observées et les niveaux des élèves. En novembre 2023, Catherine Deschepper et Stéphane Colognesi ont présenté une conférence liée à l'enseignement de l'oral et aux *liens entre pratiques enseignantes et apprentissage de l'oral*. En mars 2024, Céline Guerrouache a présenté les résultats d'une recherche doctorale s'inscrivant dans la lignée des travaux sur les *écritures « approchées »* et a montré comment des situations régulières d'écritures approchées amènent les jeunes apprenant-es à mieux comprendre et mettre en œuvre les composantes du plurisystème orthographique du français. En mai 2024, la conférence de Stéphane Bonnéry sur la *lecture d'albums pour enfants*, avec un regard davantage sociologique, a insisté sur le fait que les enfants, dès la maternelle, montrent des « compétences » expertes qui s'appuient sur des savoirs notamment construits dans le cadre familial, d'où la nécessité de la médiation enseignante pour favoriser de telles compétences indispensables à la compréhension des albums de jeunesse actuels. En décembre 2024, Sandy Stoudmann et Matthieu Merhan ont présenté des *analyses de l'activité langagière d'élèves apprenant la grammaire*, en particulier lorsqu'ils justifient et explicitent des phénomènes grammaticaux. Leurs analyses croisées de leurs données de thèse ont permis de proposer un outil utile à la fois pour analyser

les conduites langagières en classe et pour guider des démarches didactiques réflexives à propos de la langue. Ce cycle de conférences en ligne s'est clos avec l'intervention d'Anass El Gousairi sur les *traces de lecture et d'apprentissage* issues de l'analyse de notes de lecture (NL) produites par des étudiant·es en formation d'enseignant·es de français au Maroc. Cette analyse met en évidence la diversité des usages de ces écrits intermédiaires (de types restitutif, reformulatif ou problématisant) et interroge la manière avec laquelle ces NL sont utilisées, voire évaluées dans la formation enseignante. Ce cycle de conférence en ligne peut être (re)visionné sur la plateforme switch : <https://tube.switch.ch/channels/KWptaAeY3m>.

Grâce à la communauté AiRDF, nous vivons un très beau colloque 2025, autant sur le plan scientifique que sur le plan social et plusieurs publications sont en cours d'élaboration. En premier lieu, nous publierons les actes du colloque format numérique sous la forme de résumés des communications retravaillés. Par ailleurs, le conférencier principal, les grands témoins ainsi que les équipes ayant proposé un symposium contribueront collectivement aux *Échos du 16^e colloque de 2025 à Fribourg* qui paraîtront dans *La lettre* 76. Enfin, nous projetons l'édition d'un ouvrage collectif avec une quinzaine de contributions issues de communications qui ont été un *coup de coeur* des grands témoins ou des organisateurs et organisatrices.

Nous tenons donc à remercier chaleureusement tous les participantes et participants à ce très beau colloque, tous les organisateurs et organisatrices des journées d'études et conférences en ligne ainsi que tous nos membres pour leur participation très active au cours de ces trois années.

RAPPORT FINANCIER

présenté par David Vrydaghs, trésorier international sortant de l'AiRDF

La santé financière d'une association comme la nôtre est la condition *sine qua non* à l'élaboration et à l'aboutissement de projets.

La trésorerie de l'AiRDF est alimentée par les cotisations annuelles, dont le montant varie selon les pays (ils sont notamment fonction du niveau de vie dans ces pays). Pour la période considérée, ces rentrées s'élèvent à la somme de 16.471,28€ (sans compter les adhésions marocaines des années 2023 et 2024, dont le montant doit encore être calculé et reversé à la trésorerie internationale).

Les dépenses ordinaires de l'association se distribuent en cinq postes : publications (mise en page, impression et envoi des exemplaires de *La Lettre* et des volumes de la collection) (-6.579,74€), maintenance du site internet (-131,99€), vie associative (adhésion à la FIPF : -369€), frais de fonctionnement (-1990,97€) et soutien aux activités de l'association (-1308,78€). Pour la période concernée, nos dépenses ordinaires s'élèvent donc à 10.380,48€, soit une légère hausse par rapport à la période précédente (-9.201,53€), qui s'explique par le fait que la trésorerie internationale prend désormais en charge les dépenses liées à l'organisation des CA (auparavant, celles-ci étaient prises en charge par les sections qui accueillaient, tour à tour, nos réunions).

À la date du 30 juin 2025, le bilan des recettes et des dépenses donne un solde de 23.886,88€.

Il y a trois ans, à la même époque, le solde était de 35.721,82€ ; il y a six ans, de 23.337,35€ ; il y a neuf ans, de 13.713,76€. Le différentiel entre le dernier bilan et celui-ci s'explique par les investissements plus importants réalisés par l'association après une longue période de thésaurisation. Ceux-ci se répartissent en deux postes : la création du site internet, supervisée par Vincent Capt (-5.575€), et la révision de nos statuts, confiée à un avocat sous la supervision de Nathalie Denizot et Kathy Similowski (-6.000€).

On peut, en conclusion, se réjouir de cette situation. Notre association dispose sur le plan financier d'une santé propice au bon déroulement de ses activités.

RÉSULTATS DE L'ÉLECTION DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

La composition du CA international a été soumise aux votes des adhérent·es de l'AiRDF durant l'assemblée générale du 2 juillet 2025. Le vote s'est fait à main levée. L'Assemblée générale valide les élections des membres du CA issus des élections nationales. Le nouveau CA de l'AiRDF est le suivant :

Belgique	Canada/Québec	France	Maroc	Suisse
Séverine De Croix Pierre Outers David Vrydaghs Marielle Wyns	Priscilla Boyer Marie-Hélène Giguère Myriam Villeneuve-Lapointe François Vincent Fednel Alexandre (suppl.)	Morgane Beaumanoir-Secq Bernadette Kervyn Blandine Longhi Florence Mauroux Anne Sardier Kathy Similowski Marie-Sylvie Claude (suppl.) Stéphanie Volteau (suppl.)	Mohammed Bouchekourte Anass El Gousairi Yassamine Fertahi Zakaria Ghazi	Vincent Capt Virginie Conti Véronique Marmy Cusin Solenn Petrucci Diane Boër (suppl.) Matthieu Merhan (suppl.) Emilie Schindelholz Aeschbacher (suppl.)

CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AIRDF FRIBOURG, LE 3 JUILLET 2025

AiRDF

(Association internationale pour la Recherche en Didactique du français)

Présent·es à Fribourg : Anass El Gousairi, Anne Sardier, Bernadette Kervyn, Blandine Longhi, David Vrydaghs, Diane Boër, Emilie Schindelholz, Florence Mauroux, Kathy Similowski, Marie-Hélène Giguère, Marie-Sylvie Claude, Marielle Wyns, Matthieu Merhan, Mohammed Bouchekourte, Morgane Beaumanoir-Secq, Pierre Outers, Séverine De Croix, Solenn Petrucci, Stéphanie Volteau, Véronique Marmy-Cusin, Vincent Capt, Virginie Conti, Yassamine Fertahi.

Présent·es en visio : Myriam Villeneuve-Lapointe et Fednel Alexandre.

Excusé·es : Priscilla Boyer, Zakharia Ghazi et François Vincent.

1. Approbation de l'ordre du jour et planification du prochain CA de l'Association

L'ordre du jour soumis en séance par Bernadette Kervyn est approuvé à l'unanimité.

Bernadette Kervyn ouvre la réunion en adressant de chaleureux remerciements au comité organisateur du Colloque international de l'AiRDF qui vient de s'achever. Après un tour de table qui permet aux nouveaux membres titulaires et suppléants de se présenter, Bernadette Kervyn soumet à l'ensemble des membres la proposition d'organiser le prochain CA à Bordeaux, option qui convient au plus grand nombre. La date retenue est celle du 23 janvier 2026. Une discussion sur les modalités d'organisation des CA (dates et lieux) sera programmée lors de la prochaine rencontre.

2. Le point sur la revue, *La Lettre de l'AiRDF*

Deux membres de l'équipe éditoriale se retirant de l'équipe pour assurer d'autres missions au sein de l'Association, il est décidé d'intégrer deux nouveaux membres pour les remplacer aux côtés de Marie-Hélène Giguère et Anass El Gousairi : Marielle Wyns et Kathy Similowski acceptent d'assurer cette fonction. Chaque section est en outre invitée à identifier une personne qui pourra assurer le relais entre la section et *La Lettre* (notamment pour alimenter la rubrique « Vie et questions vives »). Un échange porte sur la programmation des prochains numéros (2 numéros par année).

Nu-méro	Date de publication	Coordinateurs du dossier	Titre	État d'avancement
75	Octobre 2025	Séverine De Croix, Florent Biao et Rachid Souidi	<i>Les recherches internationales en didactique du français (hors frontières) : collecter des données dans différents pays, pour quoi, comment ?</i>	Le numéro part chez le graphiste à la fin de l'été.

Nu- méro	Date de publi- cation	Coordinateurs du dossier	Titre	État d'avancement
76	Janvier 2026	Vincent Capt, Virginie Conti, Véronique Marmy Cusin, Solenn Petrucchi et Christine Riat	<i>Les échos du 16^e 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	Juin 2026	Morgane Beaumanoir- Secq, Anass El Gousairi et Caroline Scheepers	<i>Le mémoire en formation d'enseignants</i>	L'appel à contri- butions a été diffusé.
78	Dé- cembre 2026	Mohammed Bouchekeurte, Marie-Hélène Giguère (ou autre collègue de la section québécoise) et Solenn Petrucchi	<i>Quand la ques- tion de l'effica- cité interroge la didactique</i>	L'appel sera dis- cuté lors du CA de janvier 2026.
79	Juin 2027	Marie-Sylvie Claude, Yassa- mine Fertahi, Véronique Marmy Cu- sin, Blandine Longhi, Emilie Schindelholz Aeschbacher	Thème précis à déterminer, Retenir une entrée qui per- met de mettre en dialogue la sociodidactique et/ou d'autres sciences hu- maines avec la didactique du français; Pistes évo- quées : la question du sujet, le ma- lentendu, les inégalités...	La discussion sur le thème et le titre du dos- sier, ainsi que l'équipe de coor- dination, pourra être poursuivie lors du CA de janvier 2026.

3. Les statuts juridiques de l'Association internationale pour la Recherche en didactique du français

Kathy Similowski accepte de poursuivre, avec les membres du groupe de travail mis en place lors du précédent mandat, la réflexion sur les statuts juridiques de l'association. Il est également fait mention d'un éventuel dépôt de la « marque AiRDF » dans l'objectif de la protéger.

4. La communication

Chaque section est invitée à identifier une personne responsable de la communication (nous ferons le point à ce sujet lors du CA de janvier 2026). Les enjeux importants relatifs à la communication nous conduisent en outre à identifier un-e chargé-e de communication pour l'AiRDF internationale.

Morgane Beaumanoir-Secq accepte d'assurer cette mission.

Il s'agira de réfléchir à la continuité de certaines tâches : Rosianne Arseneau, qui quitte le CA, s'occupait par exemple de la communication sur les réseaux sociaux; il faut également reprendre les échanges avec « Atelier média » qui a conçu le nouveau site Internet de l'AiRDF pour examiner le contrat lié à la maintenance du site. Plus généralement, les membres s'accordent sur l'intérêt de réfléchir aux informations à diffuser sur le site Internet (ce qui suppose la caution du CA) et/ou via les sections.

5. Le point sur la collection « Recherches en didactique du français »

Un échange spécifique porte 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 à présent presque résorbé.

Vo- lume	Adhé- sion	Coordinateurs du volume	Titre	État d'avancement
16	2023	Mohammed Bouchekeurte, Nathalie Denizot et Solenn Petrucchi	<i>Les outils didactiques en question(s)</i>	L'ouvrage est sorti. Il reste à gérer les envois.
17	2024	Vincent Capt, Amélie Le- mieux, Kathy Similowski et Rachid Souidi	<i>L'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte multimodal : 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	Caroline Scheepers, Bernadette Kervyn et Anass El Gousairi	<i>Les pratiques langagières des enseignants</i>	La 2e version des chapitres était attendue pour la mi-mars. Le tapuscrit sera envoyé à David courant septembre. La publication est prévue pour janvier 2026.

19	2026	Véronique Marmy Cusin, Marie-Hélène Giguère et Florence Mauroux	<i>Les premiers apprentissages</i>	30 septembre 25 : première version des textes 15 novembre 25 : retours des expertises 15 janvier 26 : deuxième version des textes Avril 26 : envoi aux PUN Automne 26 : publication du volume
20	2027	Un appel pourrait être diffusé au début de l'année 2026, après avoir été discuté lors du CA de janvier. Une première suggestion émerge : « Langue de l'école et didactique du français » (coordinateurs pressentis : David Vrydaghs, Anass El Gousairi et éventuellement 1 personne du Québec). On retient aussi, selon les choix qui seront posés à propos du n°79 de <i>La Lettre</i> , la didactique du français et la question de l'efficacité / des injonctions faites à l'école ; l'approche sociodidactique ou les champs ou disciplines contributives. Nous en reparlerons lors du prochain CA.		

6. Publication des actes du colloque de Fribourg, « Pratiques enseignantes et activité des apprenant-es en didactique du français, où en sommes-nous en 2025 ? »

Les membres évoquent enfin les pistes de publications issues du colloque de Fribourg. Quelques échos (textes des grands témoins et des organisateurs de symposiums) pourront paraître dans le numéro 76 de *La Lettre*. Des résumés allongés pourraient également être publiés sur le site Internet de l'Association. Un ouvrage qui reprendrait une sélection de contributions particulièrement en relation avec le thème du colloque est envisagé – une présélection des articles pourrait être réalisée avec l'aide des grands témoins.

7. Le prochain CA

Le prochain CA aura lieu à Bordeaux, le 23 janvier 2026.

8. Composition du nouveau CA

La composition du nouveau CA ainsi que les membres de chaque section figurent dans le document joint intitulé *CA AiRDF 2025-2028*. Ci-dessous également la répartition section par section et la composition du bureau international.

Section belge

Pierre Outers,
membre du CA et président de la section belge

Séverine De Croix,
membre du CA et du bureau de la section belge
David Vrydaghs,
membre du CA et du bureau de la section belge
Marielle Wyns,
membre du CA et du bureau de la section belge

Section française

Anne Sardier,
membre du CA et président de la section française
Morgane Beaumanoir-Secq,
membre du CA et du bureau de la section française
Bernadette Kervyn,
membre du CA et du bureau de la section française
Blandine Longhi,
membre du CA et du bureau de la section française
Florence Mauroux,
membre du CA et du bureau de la section française
Kathy Similowski,
membre du CA et du bureau de la section française
Marie-Sylvie Claude, suppléante
Stéphanie Volteau, suppléante

Section marocaine

Anass El Gousairi,
membre du CA et président de la section marocaine
Mohammed Bouchekourte,
membre du CA et du bureau de la section marocaine
Yassamine Fertahi,
membre du CA et du bureau de la section marocaine
Zakaria Ghazi,
membre du CA et du bureau de la section marocaine

Section québécoise

Priscilla Boyer,
membre du CA et présidente de la section québécoise
Marie-Hélène Giguère,
membre du CA et du bureau de la section québécoise
Myriam Villeneuve-Lapointe,
membre du CA et du bureau de la section québécoise
François Vincent,
membre du CA et du bureau de la section québécoise
Fednel Alexandre,
suppléant

Section suisse

Vincent Capt,
membre du CA et président de la section suisse
Virginie Conti,
membre du CA et du bureau de la section suisse
Véronique Marmy Cusin,
membre du CA et du bureau de la section suisse
Solenn Petrucci,
membre du CA et du bureau de la section suisse
Matthieu Merhan, suppléant
Emilie Schindelholz Aeschbacher, suppléante
Diane Boër, suppléante.

Bureau international

Bernadette Kervyn, présidente
Séverine De Croix, secrétaire
David Vrydaghs, trésorier
Morgane Beaumanoir-Secq, responsable
communication
Priscilla Boyer, vice-présidente
Vincent Capt, vice-président
Anass El Gousairi, vice-président
Pierre Outers, vice-président
Anne Sardier, vice-présidente

Pour le CA,
Séverine De Croix, secrétaire internationale

LA SECTION BELGE DE L'AIRDF : PRÉSENTATION DU BUREAU ET DES PROJETS EN COURS

Pierre Outers (vice-président),
Séverine De Croix, David Vrydaghs
et Marielle Wyns,
membres de la section belge du
Conseil d'administration de l'AiRDF

Le Bureau de la section belge de l'AiRDF a été renouvelé lors des élections de 2025, qui ont précédé le 16^e colloque de l'association. Nous communiquons ici la composition du nouveau Bureau, par ordre alphabétique, avec quelques informations sur les quatre membres et des indications quant aux fonctions que chacun-e sera amené-e à assumer durant la mandature.

- **Pierre Outers** enseigne la didactique du français langue première à l'Université de Liège où il fait

partie de l'unité de recherche DIDACTIfen. Il est également professeur visiteur à l'Université de Namur. Il mène des recherches en didactique générale du français langue première et surtout en didactique de la littérature. Élu en 2025, il est le nouveau vice-président de l'AiRDF responsable de la section belge.

- **Séverine De Croix** enseigne la didactique du français et la littérature contemporaine à l'Université catholique de Louvain. Membre du GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation), elle conduit des recherches relatives à la didactique de la lecture et de la littérature et au développement professionnel des enseignantes. Anciennement responsable de la section belge, elle devient secrétaire internationale de l'AiRDF et responsable de la communication pour la section belge.
- **David Vrydaghs** enseigne la littérature française des XX^e et XXI^e siècles à l'Université de Namur. Il y codirige également la Salle des Pros, espace dédié à la formation continue des enseignant·es. Au sein de l'AiRDF, il reste trésorier de la section belge et de l'association internationale.
- **Marielle Wyns** est chercheuse à l'Université catholique de Louvain et à la Haute École Léonard de Vinci, où elle enseigne la didactique du français. Ses recherches portent sur l'apprentissage de l'écriture et de la langue française, ainsi que sur la langue de scolarisation et le développement professionnel des enseignant·es. Éluée en 2025, elle est membre de l'équipe chargée de l'édition de *La Lettre de l'AiRDF*.

Notre souhait durant les années à venir est d'une part de poursuivre l'animation de la vie scientifique collective dans l'espace francophone belge, notamment par le financement et l'organisation d'événements scientifiques ou encore la diffusion auprès de nos membres d'informations sur la recherche en didactique du français, et d'autre part de continuer à prendre une part active dans les réflexions et les activités de l'association internationale. La prochaine journée d'étude organisée par la section belge, prévue en 2026, devrait porter sur l'enseignement-apprentissage de la langue. Afin de faire connaître davantage l'AiRDF, nous avons aussi pris contact à la fin de l'été 2025

avec toutes les hautes écoles pédagogiques en Fédération Wallonie-Bruxelles.

UNE ÉQUIPE RENOUVELÉE POUR LA SECTION FRANÇAISE !

La section française est vigoureuse et, étant donné le nombre croissant d'adhésions, l'équipe s'est élargie de deux collègues. Depuis le conseil d'administration de l'AiRDF à Fribourg en juillet 2025, la section française dispose donc de huit représentantes.

1. Les rôles de chacune

- **Anne Sardier**, enseignante-chercheuse à l'université Clermont Auvergne et au laboratoire ACTé, est la nouvelle présidente de la section française et, à ce titre, vice-présidente de l'AiRDF.
- **Florence Mauroux**, enseignante-chercheuse à l'université de Toulouse et membre du laboratoire CLLE-LL, est maintenant trésorière de la section française et **Blandine Longhi**, enseignante-chercheuse à Sorbonne université et au laboratoire CELLF-UMR8599, rejoint le bureau en tant que trésorière adjointe.
- **Marie-Sylvie Claude**, qui est enseignante-chercheuse à l'université Grenoble Alpes et membre du laboratoire UMR 5316 Litt&Arts, arrive également au bureau de la section française et prend le poste de secrétaire.
- **Kathy Similowski**, enseignante-chercheuse à Cergy Paris Université et membre du laboratoire EMA, est désormais membre de l'équipe éditoriale de *La Lettre de l'AiRDF*.
- **Morgane Beaumanoir-Secq**, enseignante-chercheuse à l'université de Paris Cité et membre du laboratoire EDA, est toujours chargée de communication. Elle partage désormais cette tâche avec **Stéphanie Volteau**, enseignante-chercheuse à l'université de Poitiers et membre du laboratoire FoReLLIS. Via la liste de diffusion, les adhérents et adhérentes recevront de leur part des courriels les informant des activités de la section et des manifestations scientifiques liées à la recherche en didactique du français.
- Enfin, **Bernadette Kervyn**, enseignante-chercheuse à l'université de Bordeaux et membre du laboratoire LabE3D EA 7441, est maintenant la nouvelle présidente de l'AiRDF.

2. Les actions engagées par l'équipe

Les membres de l'équipe ont déjà proposé une première journée d'étude organisée à l'INSPE de l'Académie de Poitiers en décembre 2025. Cette journée concernant l'enseignement explicite en didactique du français a été un franc succès. Elle était ouverte aussi à distance et un grand nombre de personnes formatrices ou chercheuses de plusieurs académies étaient connectées. Après une introduction de la journée présentée par Denis Alamargot, directeur de l'INSPE de Poitiers et Bernadette Kervyn, présidente de l'AiRDF, le public a pu entendre cinq présentations. D'abord, Marie-Sylvie Claude a proposé une réflexion intitulée « Attendus mal entendus et étayage : proposition pour une approche socio-didactique de l'explicitation. Le cas du commentaire littéraire ». Dans un exposé riche en exemples tirés d'entretiens avec des lycéens, notre collègue a cherché, avec son regard socio-didactique, à répondre entre autres à la question suivante : Suffit-il que les enseignants explicitent ce qu'ils attendent, quand les logiques sociales dont les différents élèves sont porteurs peuvent produire des malentendus socio-cognitifs, susceptibles de résister diversement aux reformulations qu'ils proposent ? Puis, Séverine Tailhandier Barbero a également abordé la question de l'enseignement de la littérature dans sa présentation intitulée « Comprendre le lecteur pour mieux enseigner la lecture littéraire. Oui, mais comment ? ». Elle a alors cherché à réfléchir aux rapports qui se tissent entre un lecteur et un texte, notamment grâce à une proposition didactique nommée MEM-ISIS. La troisième présentation était celle d'une jeune chercheuse, Ismahane Raach qui nous a parlé des « Pratiques ordinaires d'explicitation des procédures d'écriture des textes à l'école élémentaire ». Via l'analyse de pratiques de personnes enseignantes, elle a mis au jour les choix des procédures travaillées et les manières de les expliciter, pour mieux comprendre leur rôle dans les apprentissages. Ensuite, Anne Sardier a étudié l'« Enseignement explicite et l'explicitation dans l'enseignements-apprentissage du lexique ». Elle a présenté une exploration d'articles de recherche didactique pour étudier le rapport entre enseignement explicite et explicitation dans ce domaine de l'enseignement du français. Enfin, Alexandre Thévenet, doctorant à l'université Grenoble Alpes, a proposé une présentation intitulée « L'enseignement explicite en dictée et en lecture : une condition du développement de l'accessibilité ? ». Il a abordé la question des pratiques à mettre en œuvre pour garantir

l'accessibilité aux apprentissages, notamment le rôle de l'enseignement explicite pour favoriser l'engagement et l'autorégulation des élèves. Les cinq présentations ont donné lieu à des échanges fructueux pour l'enseignement-apprentissage du français et pour la recherche didactique ; elles ont permis de mettre en regard différentes démarches possibles en classe et en formation.

Le bureau de la section est déjà actif pour préparer une autre journée d'étude qui aura lieu en décembre à Paris et qui interroge les interactions entre recherche en didactique du français et formation continue. Cette journée s'annonce déjà riche en débat.

LE BUREAU DE LA SECTION MAROCAINE DE L'AIRDF (2025-2028)

Anass El Gousairi
Faculté des Sciences
de l'Éducation, Rabat
Vice-président marocain
du CA de l'AiRDF

En juillet dernier, lors de l'élection du nouveau CA de l'AiRDF, le bureau de la section marocaine s'est partiellement renouvelé. Il comprend aujourd'hui quatre membres élus pour un mandat de trois ans :

- **Yassamine Fertahi** est enseignante-chercheuse en didactique du français à l'École supérieure d'éducation et de formation (Université Ibn Zohr d'Agadir). Membre du laboratoire de recherches « Langues et Sciences Humaines et Sociales », ses recherches se consacrent à l'analyse des pratiques enseignantes, à la didactique de la littérature et aux sciences de l'éducation.
- **Anass El Gousairi** est enseignant-chercheur en didactique du français à la Faculté des Sciences de l'Éducation (Université Mohammed V de Rabat). Il mène de nombreuses recherches sur les écrits réflexifs en formation d'enseignants, sur les processus de circulation des savoirs entre enseignement, formation et recherche en didactique du français. Ses travaux portent également sur l'enseignement de la littérature au secondaire, y compris dans une perspective historique. Il est vice-président de l'AiRDF, responsable de la section marocaine et membre de l'équipe éditoriale de *La Lettre de l'AiRDF*.

- **Mohammed Bouhekourte** est enseignant-chercheur en didactique du français à la Faculté des Sciences de l'Éducation (Université Mohammed V de Rabat). Il est spécialiste de la didactique de l'écrit et auteur de plusieurs publications dans ce champ. Ses recherches actuelles s'inscrivent dans le champ des littératures universitaires et portent plus spécifiquement sur la description de l'écriture académique, ainsi que sur la mise en discussion, tant théorique que méthodologique, de l'entrée des enseignants de français en littérature scientifique.

- **Zakaria Ghazi** est enseignant-chercheur en didactique du français à l'École Normale Supérieure (Université Sultan Moulay Slimane de Béni Mellal). Ses travaux s'intéressent à la formation initiale et continue des enseignants de formation, à l'épistémologie de la didactique du français comme discipline de formation, ainsi qu'à la littérature comme objet d'enseignement au secondaire. Passionné de langue et de littérature françaises, il est également auteur d'un roman, *Un silence à voix haute*, publié aux Éditions Jets d'encre.

En adressant ici de vifs remerciements aux membres sortants, la nouvelle équipe dit son engagement de contribuer à faire reconnaître davantage les activités de l'Association auprès d'un plus large public, et à susciter l'adhésion de nouveaux membres, tout en poursuivant la réflexion aux fondements scientifiques de la didactique du français au Maroc, envisagés sous le prisme nodal de la question de la discipline « français », de son statut, de son histoire et de ses configurations actuelles.

1. PROJETS À VENIR

1.1. D'une journée d'étude « itinérante »...

Pour les trois années à venir, la section marocaine envisage d'organiser des journées d'études « itinérantes », coorganisées par ses membres dans diverses universités, autour d'une thématique commune, mais déclinée selon des programmes partiellement différents. L'idée est à la fois de pouvoir rencontrer l'ensemble des adhérents, de les associer davantage à la vie scientifique de la section et de préparer progressivement le congrès trisannuel de l'AiRDF prévu en 2028 à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat.

Une première journée est prévue pour avril 2026. Elle sera consacrée à la double question des dispositifs didactiques et des traces écrites scolaires, selon trois entrées complémentaires :

Écrire sa lecture en classe : de l'activité enseignante aux traces écrites des élèves (FSE, Rabat)

Longtemps reléguées à une fonction de mémorisation ou de restitution, les traces écrites produites à l'issue ou au fil des activités de lecture ont progressivement été requalifiées par la recherche comme des lieux privilégiés d'élaboration de l'activité interprétative des élèves. Écrire sa lecture ne consiste pas seulement à consigner des réponses attendues ou des savoirs stabilisés, mais engage des formes d'écriture intermédiaires par lesquelles les élèves construisent, négocient et transforment leur rapport aux textes. Ces écrits (notes de lecture, carnets, journaux, annotations, reformulations, écrits réflexifs ou interprétatifs) ne prennent sens qu'au sein de dispositifs didactiques spécifiques. Dès lors, la question des traces écrites de lecture ne peut être dissociée de celle des dispositifs qui les rendent possibles, les orientent, les configurent et les transforment : écrits pour soi ou pour autrui, traces transitoires ou stabilisées, supports de verbalisations individuelles et collectives, d'institutionnalisation ou d'évaluation des savoirs. La journée de Rabat propose ainsi d'analyser comment les dispositifs sollicitent, façonnent, voire contraignent, l'activité langagière des élèves, les postures lectorales attendues et les formes de savoir effectivement construits en classe.

(Faire) parler et écrire sur, à partir de la littérature (ESEF, Agadir)

Depuis plusieurs décennies, la didactique de la littérature s'est progressivement déplacée d'une approche centrée sur les textes et les savoirs à transmettre vers une attention accrue portée à l'activité langagière des élèves et leur rapport à l'objet « littérature ». Lire la littérature à l'école implique désormais de créer les conditions didactiques permettant aux élèves de parler et d'écrire sur les textes, mais aussi à partir d'eux, dans des pratiques qui articulent interprétation, subjectivité, savoirs littéraires et activité langagière. Dans cette perspective, les productions orales et écrites des élèves ne peuvent être envisagées indépendamment des dispositifs didactiques qui les rendent possibles et les configurent, et qui régulent les interactions en classe. Débats interprétatifs, échanges oraux guidés, écrits intermédiaires, carnets de lecture, reformulations, réécritures constituent autant de formes langagières dont les fonctions, les statuts et les effets sur les

apprentissages varient selon les dispositifs dans lesquels elles s'inscrivent. Ceux-ci organisent les modalités de circulation de la parole et de l'écriture, les postures attendues des élèves, les rapports à la littérature et les formes de savoirs élaborés ou institutionnalisés en classe. La journée d'Agadir propose notamment d'interroger à la fois la nature des genres oraux et écrits mobilisés, et les formes de médiation langagière mises en œuvre par les enseignants, tout en cherchant à comprendre, à travers des dispositifs analysés, comment les traces langagières produites donnent accès à l'activité réelle des élèves face aux œuvres.

Écrits de travail en grammaire : quels apprentissages du fonctionnement de la langue ? (ENS, Béni Mellal)

L'enseignement de la grammaire s'appuie largement sur des écrits produits en situation scolaire, souvent considérés comme des supports transitoires au service d'un savoir linguistique à stabiliser. Tableaux, phrases manipulées, exercices, annotations, brouillons, reformulations ou schématisations constituent autant d'écrits de travail qui jalonnent les activités grammaticales en classe, sans toujours faire l'objet d'une explicitation didactique de leurs fonctions ni de leurs effets sur les apprentissages. Or certaines recherches en didactique du français ont montré que l'apprentissage de la grammaire ne se réduit ni à l'acquisition de règles ni à la maîtrise de procédures d'application, mais engage des activités langagières de manipulation, de mise en relation, de verbalisation et de reformulation. Dans cette perspective, les écrits de travail constituent des médiations essentielles entre l'activité métalinguistique orale, les échanges collectifs et l'institutionnalisation des savoirs grammaticaux. Sous l'angle des dispositifs prescrits et mobilisés en classe, la journée de Béni Mellal vise à mieux comprendre quels apprentissages linguistiques se construisent effectivement à travers les écrits de travail, et dans quelles conditions ces écrits deviennent de véritables outils de conceptualisation grammaticale. En définitive, une attention particulière sera portée aux articulations entre oral et écrit, notamment aux débats métalinguistiques et à leur inscription (ou non) dans des traces écrites.

Les dates et le programme détaillé de la journée seront fixés prochainement.

1.2. ...à une journée consacrée aux jeunes chercheurs en didactique du français

En mai 2026, la section marocaine organisera une journée dédiée aux jeunes chercheurs (JJC),

doctorants et doctorantes en didactique du français, adhérents de la section. Cette journée sollicitera des travaux sur l'élaboration, la mise en œuvre et l'analyse de dispositifs, à différents niveaux d'enseignement, avec une attention particulière aux objets de la discipline « français », qu'il s'agisse de la littérature, des pratiques langagières (lecture, écriture, oral) ou de l'étude la langue dans ses dimensions grammaticale, lexicale, discursive. Les contributions attendues devraient relever d'analyses conceptuelles ou méthodologiques de la notion de dispositif; d'études empiriques consacrées à des dispositifs didactiques situés, qu'ils soient décrits comme prescrits et ordinaires, ou présentés comme innovants; ou encore de recherches en cours ou abouties évaluant les effets des dispositifs sur les apprentissages de la lecture, de l'écriture, de l'oral ou du fonctionnement de la langue.

Les adhérents marocains et l'ensemble des membres de l'AiRDF recevront tout prochainement de plus amples informations concernant ces journées à venir.

Nous ne pouvons d'ores et déjà que nous réjouir des échanges et des discussions que ces rencontres susciteront.

LA SECTION QUÉBÉCOISE DE L'AIRDF : PRÉSENTATION DES MEMBRES

Le travail associatif comme celui des membres du conseil d'administration de l'AiRDF s'inscrit dans l'ombre d'activités plus visibles de la recherche comme les publications, les communications ou même l'enseignement. Il contribue pourtant à la vitalité de cette recherche en assurant à la fois la qualité, la légitimité et la pérennité des travaux en didactique du français, notamment par *La lettre de l'AiRDF*, par la publication des ouvrages de la collection et par l'organisation d'événements scientifiques à diverses échelles. Pour que l'AiRDF puisse jouer son rôle correctement, elle a besoin d'une équipe de personnes dédiées, prêtes à s'investir à la hauteur des besoins. C'est le cas de la nouvelle équipe de la section Québec de l'AiRDF. Outre Marie-Hélène Giguère, qui assure la continuité avec l'équipe précédente, elle est constituée de Fednel Alexandre, Myriam Villeneuve-Lapointe, François Vincent et Priscilla Boyer.

Marie-Hélène est professeure au département d'éducation et formation spécialisées de l'UQAM. Elle s'intéresse à la didactique de l'écriture et de la grammaire, ainsi qu'au développement

professionnel des personnes enseignantes, conseillères pédagogiques et orthopédagogues. Elle fait partie de l'équipe de recherche ADEL (Apprenants et difficultés en littératie) et est membre de l'équipe de recherche FRQSC Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ).

Fednel enseigne au cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et au département d'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement de la poésie au secondaire, la lecture chez les étudiants du cégep et le développement de la compétence culturelle chez les futurs enseignants. Auteur et poète, il réalise des projets de médiation littéraire et culturelle afin de rendre la littérature et les arts plus accessibles à tous.

Myriam est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses travaux de recherche portent sur la didactique de l'écriture et de la grammaire au primaire ainsi que sur l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire. Tout comme Marie-Hélène, Myriam est chercheuse régulière dans l'équipe de recherche FRQSC Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ).

François est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et directeur du Module des sciences de l'éducation, qui chapeaute tous les programmes de 1er cycle de son département. Ses recherches portent sur l'enseignement en articulation de la langue et du discours, de même que sur la compétence à écrire en contexte universitaire. Il participe au comité de direction du collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (collectif CLÉ) et est membre régulier du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et du Partenariat universitaire de prévention du plagiat (PUPP).

Priscilla est professeure au département des sciences de l'éducation de l'UQTR et directrice des programmes de la maîtrise en éducation. Elle s'intéresse à la didactique de la grammaire, mais également à la littératie universitaire et au soutien à la rédaction en contexte scientifique. Elle est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et du collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (collectif CLÉ).

Cette équipe renouvelée souhaite s'investir pleinement dans la vie de l'association, tant dans ses activités internationales que dans le développement des activités scientifiques sur le territoire québécois. Plusieurs projets sont d'ores et déjà en préparation pour l'année 2026, dont une journée d'étude sur les nouveaux programmes d'enseignement du français au primaire et au secondaire en février, un symposium de la recherche étudiante en didactique du français en mars, ainsi que plusieurs colloques organisés par les membres à l'occasion du congrès de l'ACFAS, en mai. Au plaisir de vous y rencontrer !

2025 : UNE ANNÉE PARTICULIÈREMENT RICHE POUR LA SECTION SUISSE !

Pour le bureau suisse,
Vincent Capt

L'année 2025 s'est révélée particulièrement riche pour la section suisse, qui a eu l'honneur d'accueillir à Fribourg le seizième colloque de l'AiRDF, du 1^{er} au 3 juillet autour des « Pratiques enseignantes et activité de l'apprenant·e en classe de français : où en sommes-nous en 2025 ? ». Ce colloque avait été précédé d'un webinar qui a réuni, entre 2023 et 2025, une demi-douzaine de collègues affiliés à différentes sections de l'association, pour des communications en ligne portant sur le thème du colloque, dans le but de préparer la réflexion collective. Ainsi, la section suisse a eu le plaisir d'accueillir Anass el Gousairi le 14 février 2025 pour la dernière intervention à ce webinar. Avec plus de 130 communications, le colloque a quant à lui été d'une ampleur particulière, donnant l'occasion aux collègues de réfléchir à nouveau, trente-cinq ans après les journées d'études de Montpellier « Pratiques enseignantes / activité des élèves dans la classe de français », à une thématique qui met en avant les acteur·ices essentiel·les de la classe de français, ainsi que leurs interrelations dans l'enseignement et l'apprentissage du savoir en jeu. Le colloque a notamment vu Patrice Gourdet intervenir lors de la conférence inaugurale et a officialisé le passage de témoin de la Présidence entre Nathalie Denizot et Bernadette Kervyn.

Trois publications pour valoriser le travail effectué durant le colloque ont été lancées : 1. le dossier de la présente *Lettre*, qui recueille des synthèses de la conférence inaugurale, des neuf symposiums, des trois tables-rondes et des cinq

grands témoignages ; 2. un volume d'actes en ligne, regroupant tous les résumés des communications, à paraître sur FOLIA, le dépôt numérique de l'Université de Fribourg ; 3. un ouvrage collectif à paraître chez Alphil, contenant une quinzaine d'articles relatifs à des communications tenues à Fribourg et considérées comme particulièrement intéressantes pour notre champ disciplinaire par les grands témoins et les membres du CA actuel du bureau suisse.

2025 a aussi été l'occasion d'officialiser les nouveaux moyens d'enseignement romands pour l'enseignement du français au primaire (années 1 à 8 de la scolarité obligatoire), auxquels ont contribué, à titre de conseillers didactiques, plusieurs membres du bureau suisse (actuel et précédent). Le 3 mai, la conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a inauguré à la HEP-Vaud cet outil de référence, accessible en ligne pour ses usager·ères et conçu dans le souci d'un alignement avec le plan d'études romand. Des formations dans les différents cantons sont encore données et un manuel romand pour les trois dernières années de la scolarité obligatoire (années 9 à 11), conçu sur le même modèle, est en phase finale de conceptualisation.

À la suite du colloque de Fribourg, le bureau suisse pour la nouvelle législature (2025-2028) a été officiellement désigné : Vincent Capt (HEP-Vaud, nouveau président de la section), Virginie Conti (IRDP), Véronique Marmy (Université de Fribourg) et Solenn Petrucci (HEP-Vaud) poursuivent l'aventure, accompagnés de leur fidèle et précieuse secrétaire Nathalie Nazzari. Le bureau a le plaisir d'accueillir trois nouveaux collègues, à titre de suppléantes : Diane Boer (Université de Fribourg), Matthieu Merhan (Université de Genève) et Emilie Schindelholz (HEP-BEJUNE). À noter aussi que 2025 a vu l'arrêt d'adhésion à la section suisse de deux collègues, en retraite, qui ont particulièrement œuvré pour la didactique du français et l'AiRDF, à savoir Jean-Paul Bronckart et Jean-Paul Mabillard : qu'ils soient ici chaleureusement remerciés et salués !

Enfin, le bureau suisse planche actuellement, dans le prolongement des trois publications mentionnées ci-dessus, sur un prochain projet de recherche et de réflexion, dont le format reste à définir et qui portera certainement sur la didactique du français « avec » les intelligences artificielles génératives, par exemple dans le contexte de la formation des étudiant·es et des enseignant·es ou celui de l'enseignement de la production écrite.

Dossier

ÉCHOS DU COLLOQUE
« PRATIQUES ENSEIGNANTES
ET ACTIVITÉS DE L'APPRENANT·E
EN CLASSE DE FRANÇAIS :
OÙ EN SOMMES-NOUS EN 2025 ? »

LES ÉCHOS DU COLLOQUE DE FRIBOURG : INTRODUCTION AU DOSSIER

Vincent Capt (HEP Vaud), Solenn Petrucci (HEP Vaud),
Véronique Marmy Cusin (Université de Fribourg)
et Virginie Conti (Institut de recherche et de documentation pédagogique)

À la fin des années 1990, l'association Didactique du français, langue maternelle (DFLM) organisait à Montpellier des journées d'étude à propos de deux pôles essentiels du triangle didactique : « Pratiques enseignantes / activité des élèves dans la classe de français » (Bucheton, Chabanne et Simon, 1997). Après 30 années de recherches en didactique du français, où en sommes-nous ? La thématique retenue pour le colloque de l'AiRDF organisé les 1-3 juillet 2025 à Fribourg, dont rend compte le présent dossier, remet donc en avant les acteur·rices¹ essentiel·les de la classe de français : i) l'enseignant·e et ii) les apprenant·es², auxquels s'était déjà intéressé un numéro de *La Lettre* (Garcia-Debanc et Dufays, 2008).

Pourquoi se pencher à nouveau sur les relations entre pratiques enseignantes et activité de l'apprenant·e ? Pour les initiateur·trices du colloque de l'époque, comme pour les didacticiens et didacticiennes qui s'inscrivent dans la lignée du projet de Jean-François Halté, c'est d'abord un projet politique (Garcia-Debanc, Leclaire-Halté et Rispail, 2008), avec l'objectif de lutter contre l'échec scolaire en lien avec une école davantage démocratique, et la volonté d'amener les élèves, en particulier les élèves en difficulté, à comprendre que le langage ne sert pas seulement à communiquer, mais qu'il est aussi un objet de savoir, à propos duquel on peut apprendre et construire des connaissances.

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

¹ Dans le présent dossier, l'application de l'écriture inclusive relève du choix de chacune et chacun.

² Une introduction plus développée sur ces deux acteur·rices essentiel·les figurera dans le volume (à paraître aux éditions Alphil) consacré à la thématique du colloque de Fribourg.

Des méta-analyses ont également confirmé l'existence de liens entre les pratiques des enseignant-es et les résultats des élèves. En effectuant une synthèse de plus de 800 méta-analyses soit plus de 50 000 recherches en éducation, Hattie (Hattie, 2012 ; Hattie et Yates, 2014) a pu quantifier l'effet de multiples facteurs sur les apprentissages des élèves. Il a notamment confirmé que l'enseignement direct contribue à la réussite des élèves, ce que des travaux plus anciens comme ceux de Rosenshine (1986) avaient déjà mis en évidence. Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement montrent qu'une grande partie de la variance des résultats des élèves peut être expliquée par le niveau de la classe, et tout particulièrement par ce que font les enseignant-es dans leur classe (Muijs et al., 2014 ; Reynolds et al., 2011).

Sur le plan théorique et méthodologique, il s'agit de chercher à développer des outils efficaces afin d'observer la façon dont enseignant-es et apprenant-es fonctionnent au quotidien aux prises avec le savoir. Quels outils méthodologiques se donner pour analyser les pratiques enseignantes et décrire leurs postures et gestes efficaces, c'est-à-dire ceux qui servent la réflexivité des apprenant-es et leurs apprentissages (Bucheton, 2021) ? Quelles méthodes et dispositifs mettre en place en classe de français pour permettre aux élèves, en particulier les plus fragiles, de développer leurs savoirs et savoir-faire, leurs représentations et « rapport à », ainsi que leurs compétences à l'oral comme à l'écrit ? Le questionnement est aussi lié aux interactions langagières en classe favorisant l'activité (méta) langagière des élèves, mais aussi aux écrits (intermédiaires) pour penser, apprendre, élaborer et construire sa pensée (Chabanne et Bucheton, 2002).

Cinq axes ont structuré les interventions du colloque sur la thématique :

- 1) De l'activité enseignante à l'activité de l'élève dans l'histoire de la recherche en didactique du français : quelles recherches en didactique du français ont-elles pris en compte les deux acteurs du système didactique (élèves et enseignant-es) ? Pour quelle visée et quels effets ? Pour quels effets sur les politiques et les pratiques ?
- 2) L'activité de l'élève : comment « tracer » l'activité de l'élève dans les situations didactiques en allant au-delà des simples actions visibles dans les tâches scolaires ?
- 3) Des pratiques enseignantes à l'activité de l'élève ou de l'activité de l'élève aux pratiques enseignantes : quelles pratiques enseignantes favorisent ou empêchent la mise en activité de l'élève qu'elle soit (méta)linguistique, cognitive, socio-affective ? Quels sont les liens entre expertise professionnelle et développement de l'apprentissage des élèves ? En quoi une meilleure connaissance de l'activité de l'élève peut-elle guider la pratique enseignante ? Quels discours de l'enseignant-e en classe au service de l'apprentissage des élèves ?
- 4) Des outils méthodologiques pour appréhender l'activité du couple enseignant-e / élève : comment penser une méthodologie de recherche qui permette d'appréhender l'activité du couple enseignant-e / élève ? En quoi des dispositifs de recherche davantage participatifs peuvent-ils permettre de développer des pratiques enseignantes plus efficaces, c'est-à-dire avec un impact sur l'apprentissage des élèves ?
- 5) La formation et l'appréhension de l'activité du couple enseignant-e / élève dans la classe de français : comment la formation appréhende-t-elle l'activité du couple enseignant-e-élève dans la classe de français ? Quels sont les enjeux en formation afin de tenir compte à la fois de l'activité de l'élève et de la pratique enseignante en classe de français ?

Durant le colloque, ces axes ont été investis dans différents formats de communication, qui structurent le présent dossier. Ainsi la réflexion est-elle entamée par Patrice Gourdet, reprenant sa conférence inaugurale consacrée à des réflexions préliminaires sur les difficultés pour la didactique du français à être considérée comme une discipline de référence par certains pouvoirs politiques : l'occasion pour Gourdet de rappeler que l'orientation « praxéologique » est un fondement épistémique de notre discipline. Le dossier se poursuit avec une synthèse des échanges tenus lors des trois tables rondes. La première, coordonnée par Bernadette Kervyn et Vincent Capt, a réuni Morgane Beaumanoir-Secq, Aurore Promonet et Marie-Hélène Giguère autour des recherches en didactique de la langue et de la production écrite : il a été question des défis et des obstacles posés par l'articulation de ces deux pans de la didactique du français, interrogeant en particulier le rôle joué par les traces dans les enseignements et apprentissages respectivement concernés. Anne Sardier et Solenn Petrucci ont animé la deuxième table ronde, consacrée aux recherches en didactique de l'oral, accueillant Roxane Gagnon, Catherine Deschepper et Christian Dumais : ont été proposés un état des chantiers en didactique de l'oral, des pistes pour la recherche et la formation, ainsi que des interrogations sur les designs de recherche les plus pertinents pour travailler sur la didactique de l'oral. Pour leur part, Séverine de Croix et Amélie Lemieux ont orchestré les échanges entre Marie-Sylvie Claude, Magali Brunel et Christophe Ronveaux, en didactique de la lecture et de la littérature : divers enjeux liés à la disciplinisation de la littérature au fil des curriculums ont été abordés, ainsi que les apports et obstacles propres aux designs de recherche (approches quantitatives ou qualitatives), avant de conclure avec un état critique des cursus de formation en la matière.

S'ensuit une présentation synthétique des neuf symposiums par chacun-e des coordinateur-ices. Nourri des échanges entre la Suisse et le Brésil, le symposium placé sous la responsabilité de Glaís Sales Cordeiro a rendu compte d'enjeux liés à la recontextualisation d'outils conceptuels de la didactique du français dans le champ des didactiques des langues. Dans le symposium coordonné par Catherine Gosselin-Lavoie et Rachel Berthiaume, les réflexions se sont centrées sur des approches recourant à la littérature pour soutenir le développement de la compréhension en lecture auprès de divers milieux scolaires québécois. Regroupant des contributions centrées sur le renouvellement de pratiques pédagogiques au Maroc, le symposium organisé par Bouchra Benhadi a montré que l'engagement des apprenants est au cœur des enjeux d'enseignement. Kathy Similowski et Cendrine Waszak ont proposé aux participant-es du symposium suivant d'approcher, dans le contexte français, l'enseignement de la littérature au prisme des sujets sensibles, interrogeant les gestes et les apprentissages engagés. Dans le symposium coordonné par Véronique Miguel Addisu et Nathalie Thamin, regroupant également des contributions venues de France, les échanges se sont articulés autour de l'appropriation langagière en classe multilingue et l'ajustement des gestes professionnels à l'école maternelle. Lors du symposium trinational (Belgique, France, Luxembourg) dirigé par Élodie Oger, les communications se sont penchées sur l'activité de l'apprenant-e en tant que révélatrices de pratiques enseignantes et de formation. Aldo Gennai et Marie-Sylvie Claude ont organisé un symposium autour du malentendu scolaire : les présentations, ancrées dans le contexte français, ont montré dans quelle mesure les malentendus sont une cause de différenciation sociale des apprentissages littéraires. Le symposium suivant, initié par Christophe Ronveaux, s'est proposé d'observer à l'international (Belgique, Canada, France et Suisse) les pratiques des élèves et des adolescent-es dans les nouveaux contextes numériques, en réception et en production. Les questions de méthodes, liés à la comparaison entre pays et à la production de résultats, ont été au centre des débats. Dans le dernier symposium, placé sous la houlette d'Érick Falardeau et

de Marie-Andrée Lord, il a été question de la diversité des formes de rétroactions en français et de leurs liens avec la régulation des apprentissages.

Le présent dossier se termine avec les cinq grands témoignages prononcés en clôture du colloque, donnant la parole à des collègues qui font leur adieu à l'association et d'autres qui ouvrent l'horizon de réflexions futures. Caroline Scheepers rappelle en quoi les pratiques enseignantes et l'activité de l'apprenant-e devraient toujours être au cœur de la recherche en didactique du français, elle-même indétachable d'un engagement militant et d'une inscription politique. Solveig Lepoivre-Duc s'est intéressée aux communications plaçant en leur centre la question de l'activité de l'élève : elle retient que celles-ci renforcent la dynamique centrifuge entre les pôles du triangle de la didactique du français et ouvrent de nouvelles voies pour aborder l'élaboration didactique dans des actions menées conjointement avec les enseignant-es. Dans son grand témoignage, Sonya Florey a pour sa part mis l'accent sur la notion d'efficacité, qui gagnerait selon elle à être problématisée dans notre champ disciplinaire : comment déplacer la pensée de l'efficacité, suivant Hartmut Rosa, du paradigme de la compétence vers celui de la résonance ? Rosianne Arseneau s'est intéressée à l'agilité de la didactique du français, soit l'aptitude de notre champ disciplinaire à répondre aux besoins littérariques des utilisateur-rices et à intégrer dans nos propositions les dimensions sociale et environnementale qui caractérisent les questionnements contemporains. Enfin, Anass el Gousairi a centré son intervention sur la faible prise en compte dans notre champ disciplinaire des contextes plurilingues : il invite à « défrontiérer » la réflexion, rappelant, après d'autres, que le français est toujours en contact avec d'autres langues et qu'il est certainement plus risqué d'occulter une telle problématique plutôt que de s'y ouvrir... De belles perspectives pour le prochain colloque en 2028 à Rabat !

Références bibliographiques

- Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe*. ESF Sciences humaines.
- Bucheton, D., Chabanne, J.-C. et Simon, J.-P. (1997) Introduction. Actes des journées d'étude de Montpellier. *La Lettre de la DFLM*, 21(2), 3-6.
- Chabanne, J.-C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? Dans C. Vargas (dir.), *Langue et étude de la langue : approches linguistiques et didactiques* (p. 125-134). Presses Universitaires de France.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Presse Universitaires de France.
- Elalouf, M.-L., Gomila, C., Bourhis, V., Péret, C., Avezard-Roger, C. et Gourdet, P. (2017). Le rôle du maître dans l'étude de la langue au CP : Description et analyse de pratiques différenciées. *Repères*, 55, 183-205.
- Garcia-Debanc, C. et Dufays, J.-L. (2008). Introduction. Les pratiques enseignantes en français et leurs effets sur les apprentissages des élèves. *La Lettre de l'association AiRDF*, 43, 3-6.
- Garcia-Debanc, C., Leclaire-Halté, A. et Rispail, M. (2008). Quelques phases d'un engagement. *La Lettre de l'AiRDF*, 21-22.

- Goigoux, R. (2016). Lire et écrire au CP. Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur les premiers apprentissages. Institut français de l'éducation. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>
- Gourdet, P., Gomilla, C., Elalouf, M.-L., Bourhis, V., Péret, C. et Avezard-Roger, C. (2015). De la grammaire au CP pour lire et écrire? Description et analyse de pratiques dans le cadre de la recherche Lire-écrire au CP. *Repères*, 52, 39-58.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J. et Yates, G. C. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Jaubert, M., Rebière, M. et Bernié, J.P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. *Forumlecture, Leseforum*, 3. https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. et Earl, L. (2014). State of the art-teacher effectiveness and professional learning. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 231-256.
- Reynolds, D., Chapman, C., Kelly, A., Muijs, D. et Sammons, P. (2011). Educational effectiveness: the development of the discipline, the critiques, the defence, and the present debate. *Effective Education*, 3(2), 109-127.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational leadership*, 43(7), 60-69.
- Schneuwly, B. (1996). Le métalangage n'existe pas ? Et alors ? Notes sur la table ronde 1 du colloque de Lyon : Les métalangages dans la classe de français vus par d'autres sciences humaines. *La Lettre de la DFLM*, 18, 19-21.
- Vinel, E. et Bautier, E. (2020). Des échanges langagiers dans la classe pour construire des usages cognitifs du langage et réduire les inégalités scolaires. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 42(3), 557-568.

LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, DISCIPLINE SCIENTIFIQUE : RÉFLEXIONS PRÉLIMINAIRES

Patrice Gourdet (Cergy Paris Université)

Pour questionner la didactique du français et soulever (voire raviver) les questions et les débats au sein de notre champ de recherche, je pose trois préalables. Le premier est de s'inscrire dans une démarche ascendante avec une conception praxéologique qui prend appui sur des situations d'enseignement et d'apprentissage pour poser des réflexions et qui s'en éloigne par la conceptualisation pour construire des hypothèses génératrices de nouveaux savoirs (Dabène, 1992). Le deuxième est de promouvoir une didactique qui vise la transformation de l'enseignement-apprentissage du français pour construire une société plus juste (Halté, 1992) : s'intéresser aux relations entre pratiques enseignantes et activités des apprenant-es, c'est avant tout un projet politique. Le troisième, c'est d'assumer que s'engager en didactique, c'est s'impliquer en tant que chercheur-ses et accepter que « cette implication est inévitable mais nécessaire et potentiellement constructive » (Kervyn, 2025). Mon objectif est de tenter d'apporter de quoi réfléchir et problématiser, mais je ne suis pas neutre car je vois les choses depuis une perspective

donnée, fruit de mon parcours professionnel, de mes objets de recherche et donc avec un angle d'analyse qu'il est essentiel d'assumer.

La didactique du français, pour être une discipline scientifique de référence reconnue et respectée, doit bien identifier ses forces et ses faiblesses. Des points de fragilité sont à cibler pour les analyser et permettre une mise en système. Tout d'abord la visée utilitaire car cela nous entrainerait vers un statut « domestique » où la didactique ne servirait qu'à fournir des cadres et des pistes d'applications de programmes institutionnels (situation prégnante dans le contexte de la France). Or nos recherches sont riches et foisonnantes avec une grande diversité d'approches, de méthodologies, de champs explorés. L'enjeu est double et complexe : ne pas réduire cette diversité des recherches en didactique du français, mais ne pas non plus donner l'impression d'éparpillement avec une dispersion suggérant un corps théorique peu robuste (Guernier, 2020). En parallèle, le statut de la preuve devient central avec une prolifération de résultats et de données qui sont (seraient) à reconfigurer en « données probantes », solides qui dépassent le cadre restreint des recherches randomisées (survalorisées dans le contexte français). Le besoin de méta-analyse et la nécessité de concaténer ces résultats de natures différentes semblent un chantier incontournable mais gigantesque. Je ne suis pas le premier à le dire : il semble que ce travail reste à faire. Enfin, la question de la montée en échelle de résultats, sachant que chaque classe, chaque élève, chaque enseignant-e sont singuliers et nous renvoient à la complexité, au cœur des questions d'apprentissage. Il faut éviter le piège de l'applicationnisme mais, en parallèle, poser des appuis qui alimentent le pouvoir d'agir des enseignant-es.

Je cible trois verbes à déplier et qui déclinent l'ensemble des questions actuelles auxquelles nous sommes confronté-es (des priorités existentielles) : il s'agit de relier, d'articuler et de tisser.

Le verbe « relier », dans le sens *lier ensemble des couples*, porte en lui des tensions potentielles. Nos fondements épistémologiques doivent relier le domaine de l'éducation et le domaine du langage (dimension linguistique et littéraire), nous devons également faire des va-et-vient permanents entre principes théoriques et perspectives de l'enseignement du français, entre principes d'action pertinents et mise en œuvre concrète dans la classe, entre le raisonnable scientifiquement et le souhaitable scolairement, entre l'expérimentation locale et la montée en échelle, entre une discipline de recherche et une discipline d'intervention, entre preuves statistiques et preuves anthropologiques.

Le verbe « articuler », dans le sens *unir des éléments d'un ensemble par des articulations*, renvoie à la question des interdépendances entre des champs complémentaires (littérature, oral, langue), des directions de travaux des didacticien-nés (réflexions sur les objets d'enseignement, les conditions d'appropriation des savoirs, les interventions des acteur-ices), des complémentarités de méthodes de recherche (recherches descriptives, expérimentales, impliquées, collaboratives).

Enfin le verbe « tisser » vient subsumer l'ensemble, dans le sens *entrelacer, entrecroiser, produire un tout cohérent*.

Notre travail est bien de décrire, d'expérimenter, de comprendre en assumant la complexité pour améliorer l'enseignement et peser sur les transformations futures. La didactique du français a une visée descriptive pour construire des connaissances scientifiques et une dimension plus praxéologique pour permettre la transformation des pratiques. En 1993, Michel Dabène (qui nous a quittés cette année et ce court texte lui rend hommage) avançait l'idée que nous constituions un champ de recherche

autonome, mais interdépendant avec d'autres disciplines concernées par la question de l'enseignement-apprentissage. C'est bien au sein de cette problématique que nous devons trouver notre identité d'une didactique du français, véritable discipline scientifique reconnue et respectée.

Pour conclure ces réflexions préliminaires, je me permets de citer Michel Develay, qui écrivait dans son livre intitulé *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines* ceci :

« (...) le mot science désigne tout corps de savoirs ayant un degré suffisant d'unité et de généralité, et susceptible de consensus au sein d'une communauté qui s'y consacre. Consensus qui ne résulte pas de conventions arbitraires, mais de relations objectives que l'on confirme par des méthodes de vérification définies ». (1995 : 18)

Nous avons donc nos objectifs et de belles perspectives : la recherche d'unité et de généralité en appui sur des données robustes, sachant que « Connaitre et penser, ce n'est pas arriver à une vérité certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude » (Morin, 1999).

Références bibliographiques

Dabène, M. (1992). La didactique du français. *La Lettre de la DFLM*, 10, 24-25.

Dabène, M. (1993). La recherche en didactique du français : autonomie et interactivité. Dans M. Lebrun et M.-C. Paret (dir.), *L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français, Actes du V^e colloque international de Didactique du Français Langue Maternelle*. (p. 11-16). Delachaux et Niestlé.

Develay, M. (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique. Dans M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines* (p. 17-31). ESF.

Guernier, M.-C. (2020). Les concepts dans la recherche en didactique du français. Émergence et création d'un champ épistémique. *La lettre de l'AiRDF*, 67, 5-17.

Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Presses Universitaires de France.

Kervyn, B. (2025). *Réflexions en didactique de l'écriture et au-delà. Dans un va-et-vient épistémologique et pragmatique*. Habilitation à diriger des recherches.

Morin, E. (1999). *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*. Le Seuil.

ÉCHANGES SUR LES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE LA LANGUE ET EN DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

Bernadette Kervyn (Université de Bordeaux), Vincent Capt (HEP Vaud), Morgane Beaumanoir-Secq (Université Cergy-Pontoise), Marie-Hélène Giguère (Université du Québec à Montréal) et Aurore Promonet (Université de Lorraine)

La didactique de la langue comme de l'écriture constituent deux champs de recherche vastes qui, dans l'espace d'une table-ronde, ne peuvent donner lieu qu'à une approche restreinte. Aussi, pour structurer la discussion, animée par Bernadette Kervyn et Vincent Capt, et le questionnement, particulièrement foisonnant, quatre axes ont été retenus collectivement :

- 1) réinvestissement/transfert des contenus grammaticaux en écriture (et vice versa) ;
- 2) fonctions de l'écriture et de la grammaire, notamment dans une perspective littéraire ;
- 3) traces en matière de grammaire et/ou d'écriture comme outil pour l'élève, l'enseignant et le chercheur ;
- 4) perspectives de recherche et de formation en lien avec la thématique du colloque.

Pour chacun d'entre eux, la parole est donnée à une ou deux intervenantes pour une mise en exergue de points cruciaux abordés. Au travers de ces points, la didactique de la langue et la didactique de l'écriture, entendues au sens large, sont envisagées soit de façon juxtaposée, en privilégiant l'une des deux entrées, soit via un traitement de l'ordre de la coordination, de l'entrecroisement ou de l'éclairage réciproque.

1) Morgane Beaumanoir-Secq interroge le réinvestissement en écriture (à l'échelle phrastique et textuelle) du fonctionnement de la langue. Si les bénéfices de l'enseignement-apprentissage du fonctionnement de la langue semblent faire consensus, les moyens pragmatiques d'une articulation réelle entre ces deux sous-domaines traditionnels peinent à être clairement définis. À l'école primaire notamment, le contrat didactique qui veut que la grammaire apporte aux élèves des solutions concrètes pour écrire paraît biaisé par au moins deux problèmes. Le premier relève de l'organisation globale de l'enseignement de la langue : cloisonnement, démarche inductive et exercisation décontextualisée laissent l'élève accomplir l'ensemble de la démarche de transfert. Le second est dû à la nature métalinguistique des concepts concernés : grande abstraction et articulation entre dimension référentielle et morphosyntaxe, ils constituent des outils inadaptés dans la grande majorité des cas. L'analyse constitue un levier puissant, tant pour améliorer les écrits que pour résoudre des problèmes orthographiques. Reste à considérer que l'analogie possède un meilleur rendement tant que ce levier est trop lourd à manipuler : montrer des exemples, les modifier, les trier, produire d'autres exemples, écrire, écrire encore... cela aussi, c'est appréhender l'organisation de la langue.

2) En se penchant sur les fonctions assignées à l'écriture et à la grammaire, Marie-Hélène Giguère s'intéresse à la tension entre la construction des savoirs grammaticaux et la prise de ces savoirs au service de la communication. Les fonctions associées à l'acte d'écrire sont largement connues et documentées. Il s'agit d'abord de communiquer un message à un destinataire, mais aussi de transmettre une pensée personnelle, une expression de soi. L'écriture agit également comme un vecteur de transmission de connaissances et de culture. Elle représente un outil cognitif pour la mémorisation et pour l'apprentissage lorsqu'elle contribue à façonner la pensée. De son côté, la grammaire a comme fonction de décomposer la langue pour en connaître et comprendre le fonctionnement ; elle s'avère un levier précieux pour la compréhension écrite, autant que pour la production. Il faut toutefois se garder de considérer le levier comme plus lourd que l'objet ! La grammaire permet l'expression d'une pensée complexe et se devrait d'être au service de l'écriture dans une perspective littéraire. Conséquemment, il ne faudrait pas attendre que les élèves soient prêt·es pour la diversité des formes en écriture, mais plutôt oser les apprentissages, même pour les élèves en difficulté. En leur montrant comment utiliser (et même tordre) la norme, on les amène à produire ou à apprécier la littérature. C'est ce que se proposent de faire entre autres les ateliers d'écriture (Atwell, 2017 ; Nadon, 2011) et les cercles d'auteurs (Tremblay et Turgeon, 2020) : travailler la grammaire « au bon moment » en contexte d'écriture. Ce faisant, par de nombreuses pratiques encadrées de l'écriture, l'acte d'écrire (re)prendra une fonction essentielle, mais souvent mise de côté à l'école, soit une fonction de création, de plaisir et même de guérison.

3) La question des traces occupe centralement les didactiques réunies dans la présente table ronde. En quoi les traces peuvent être un outil didactique au service de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire et de l'écriture? Aurore Promonet analyse les diverses formes adoptées par les traces et approfondit l'apport de ces dernières pour le ou la chercheur-euse, l'enseignant-e et l'élève. Aborder les écrits produits au prisme du concept de trace peut aider à saisir des opérations de transfert entre langue et écriture. Cela nécessite une sélection rigoureuse de traces, à traiter comme indices de degré de maîtrise, et instruments d'étayage. Lire les écrits relève alors de l'enquête, documentée par des traces à priori inertes mais porteuses d'intentions, de stratégies, de gestes de maîtrise. La méthode consiste à en décrire la matérialité (ratures, erreurs, inscription en marge, sous ou sur la ligne d'écriture, épaisseur et couleur du trait...) pour leur donner sens sur le plan de l'intentionnalité : créativité, commentaire, réduction, étoffement (Bucheton, 1996). Par exemple, une erreur traitée par l'élève devient l'indice d'un manque de connaissances sur le fonctionnement de l'écrit tandis qu'une erreur soulignée peut manifester une réflexivité sur l'inscription ou bien signaler une intervention enseignante à visée d'étayage ou d'évaluation. Se pose en outre la question de la temporalité propre à toute trace (rétrospective et prospective) inscrite par nature dans un rapport dynamique au temps. Lire les écrits d'élèves comme des traces permet de saisir la naissance du texte à travers une diversité d'états, une évolution des représentations, par transposition des méthodes de critique génétique dans la sphère scolaire (Doquet, 2011). Cela incite à la captation du processus au long cours pour re-tracer un cheminement, un parcours d'apprentissage. On peut envisager de faire produire aux élèves des écrits-traces de leurs apprentissages : l'élève peut se doter de documents jugés utiles à la composition d'une fiche-ressource (Équipe de recherche LÉA TEC, 2022). L'outil ainsi produit se fait alors trace de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) : indice d'une stratégie réflexive, d'une perception de l'écrit à produire, d'une connaissance de ses fragilités et des outils mis à sa disposition pour y remédier.

Pour Marie-Hélène Giguère, la question des traces soulève l'enjeu du support : les élèves du secondaire utilisent moins de traces sur leurs travaux rédigés à l'ordinateur. De plus, elles nécessitent un soutien régressif au fur et à mesure que les apprentissages se consolident, notamment en orthographe.

4) Enfin, les intervenantes de la table ronde ont questionné les liens entre la thématique du colloque (consacré aux relations entre pratiques enseignantes et activités des élèves) et leurs pratiques de recherche et de formation. Quels enjeux peuvent être identifiés et quelles perspectives ouvrir?

Selon Marie-Hélène Giguère, un enjeu consiste à requestionner des habitus scolaires comme, par exemple, le fait de commencer l'année scolaire par l'enseignement (la révision) des classes de mots. Quelle est la portée de cet enseignement s'il faut y revenir chaque année? Quelles sont les attentes pour les élèves en lien avec ces apprentissages « figés »? Les gestes professionnels associés aux pratiques de l'étude de la langue (dictée 0 faute, ponctuation négociée, combinaison de phrases, atelier de négociation graphique, etc.) devraient par ailleurs se réaliser en contexte d'écriture, au bon moment : que veut dire « au bon moment »? Comment identifier ce bon moment pour l'apprentissage optimal des élèves? Quel soutien est-il possible d'offrir pour un développement professionnel à large échelle? Comment soutenir une masse critique d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire, dans leurs pratiques en enseignement de l'écriture tout en tenant compte de leur rapport à l'écrit (écriture)?

Aurore Promonet indique pour sa part que la didactique sait rendre visibles des intentions scripturales, articulant options d'encodage et choix rédactionnels, en se mettant en quête de traces et d'indices de

liens, pas toujours conscients ni effectifs, entre grammaire et écriture. En classe, la notion de trace reste relativement impensée : l'expression « trace écrite » se réduisant à ce que l'on décide de faire consigner dans les supports scolaires. Des travaux scientifiques mobilisant le paradigme des traces étudient différents moments de production : brouillons (Boré, 2014), écrits intermédiaires ou provisoires (Bucheton et Chabanne, 2002), annotations (notamment Doquet et Pilorgé, 2020), entretiens métagraphiques (Mauroux et Morin, 2018). Ces recherches mériteraient d'être mieux intégrées dans les cursus de formation des enseignants.

Références bibliographiques

- Atwell, N. (2017). *Conseils et stratégies issus de plus de 40 ans d'expérience en enseignement*. Chenelière Éducation.
- Boré, C. (2014). Le sujet de l'écriture et la révolution des brouillons. Dans Meskel-Cresta, M., Nordmann, J.-F., Bongrand, P., Boré, C., Colinet, S. et Elalouf, M.-L. (dir.), *École et mutation* (p. 297-308). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqu.2014.01.0297>
- Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères*, 26, 123-148.
- Doquet, C. et Pilorgé, J.-L. (2020). La correction de copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntactico-énonciative. *Repères*, 62, 191-213.
- Mauroux, F. et Morin, M.-F. (2018). Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ? *Repères*, 57, 123-142.
- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. Chenelière Éducation.
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (2020). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), I-XIII. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.988>

ÉCHANGES SUR LES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'ORAL

Anne Sardier (Université de Clermont Auvergne), Solenn Petrucci (HEP Vaud), Catherine Deschepper (Université Libre de Bruxelles), Christian Dumais (Université du Québec à Trois-Rivières) et Roxane Gagnon (HEP Vaud)

Les questions posées pour préparer cette table ronde, organisée par Anner Sardier et Solenn Petrucci, étaient nombreuses et relevaient de plusieurs ordres :

- Quel oral et quelle formation à l'oral dans l'enseignement supérieur ?
- Quelle évaluation de l'oral ?
- Quel rapport à l'oral est développé à l'école ?
- Quels effets d'une certaine institutionnalisation de la didactique de l'oral ?
- En conséquence, quelle est la présence de l'oral dans les documents descriptifs ?

- Quels nouveaux questionnements émergent ?
- Et pour terminer, quels designs de recherche sont efficaces dans la recherche en didactique de l'oral ?

Afin que chacun-e se représente les avancées et interrogations des recherches en didactique de l'oral, les trois intervenant-es à la table ronde ont mis ensemble l'accent sur trois grands points :

1. Les chantiers actuels en didactique de l'oral

De nombreux chantiers sont en cours dans différents pays francophones. Parmi ceux-ci, le projet ERO (Échelle du Rapport à l'Oral) réunit des didacticien-nés de la Belgique, du Québec, de la Suisse et de la France : il s'intéresse au rapport à l'oral des personnes enseignantes et futures enseignantes. De plus en plus de recherches participatives sont par ailleurs réalisées. Elles répondent aux besoins du personnel enseignant, en plus de permettre la coconstruction de ressources utiles à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral. Les recherches en cours en didactique de l'oral sont aussi de plus en plus diversifiées (utilisation d'agents conversationnels vocaux en français, points de vue des apprenants en ce qui concerne l'oral, rôles des personnes conseillères pédagogiques en lien avec l'oral, etc.), ce qui montre que ce champ d'études connaît un développement soutenu et fécond, en plus d'être en constante évolution.

2. Les perspectives pour la recherche et la formation en didactique de l'oral ?

Il semble à présent raisonnable de considérer que la didactique de l'oral n'est plus un « parent pauvre » de la didactique et qu'elle a atteint une certaine « maturité » ou maturation qui se manifeste conceptuellement et institutionnellement et (s')ouvre à de nouvelles perspectives de recherche.

D'un point de vue conceptuel, certains concepts se stabilisent, même si des questions restent vives, telles que l'évaluation de l'oral, les progressions curriculaires, l'oral réflexif, la conscientisation de l'apprentissage de l'oral, les enjeux et pratiques à mobiliser, la place de la norme et de la variation, le rapport mouvant et hybride entre oral et écrit, et les parcours d'apprentissage jusqu'à l'université. En matière de perspectives, cette stabilisation conceptuelle fait l'objet d'un travail de collaboration entre chercheur-es. Ainsi, un des enjeux du REF 2026 vise à produire, à l'instar des travaux menés sur l'évaluation de l'oral (Gagnon, Guillemain et Lebreton, 2025), des revues systématiques de littérature autour de certains concepts saillants de la didactique de l'oral pour les stabiliser, les valider, mais aussi en nuancer certains aspects et mettre en évidence les tensions et zones plus grises à explorer.

D'un point de vue institutionnel, les nouveaux programmes et plans d'études abordent à présent plus largement l'enseignement-apprentissage de l'oral. Au niveau des instituts de formation, on constate un intérêt accru pour la didactique de l'oral au supérieur, qui dépasse la simple FIE, pour questionner la place de la didactique de l'oral au-delà de la discipline « langue française », comme langue de scolarisation (voire langue d'évaluation) qui nécessite une acculturation. Dès lors, la mise en œuvre de ces programmes nécessite une réflexion sur la formation (initiale et continue) et la manière dont le terrain s'empare des prescrits, ce qui ouvre de nouvelles perspectives de recherches. Enfin, on observe que les questions relatives à la didactique de l'oral intègrent d'autres dimensions. On peut ainsi pointer des recherches récentes ou à venir en lien avec la psychologie et les émotions, ou le rapport à l'oral au cœur du projet ERO (Colognesi et al., 2023).

3. Les designs de recherche pertinents pour travailler sur la didactique de l'oral ?

Il y a quinze ans, Nonnon s'interrogeait sur la faible recevabilité par les enseignant-es des propositions issues des recherches en didactique de l'oral, qu'elle attribuait à l'insuffisance de la

réflexion sur les normes et valeurs de l'oral scolaire et la faible prise en compte des « conditions ordinaires de l'enseignement » (2011, p. 199). C'est désormais une histoire révolue : à l'heure actuelle, les dispositifs impliquent une collaboration entre enseignant-es et chercheur-es autour de questions liées à l'enseignement de l'oral. Les méthodologies concernent ce qui se passe sur le terrain et visent le soutien de l'action des acteurs et actrices : les enjeux de l'oral à l'articulation entre formation et pratique enseignante impliquent la formulation de réponses communément acceptables en fonction des contraintes des contextes scolaires et de la formation. La recherche agit comme levier de transformation des pratiques et épouse des formes plurielles : recherche participative, interactive, développement, etc. Les analyses sont de nature qualitative, descriptive. Les méthodologies de type mixte sont aussi mobilisées. Dans beaucoup de travaux, ce sont les effets d'un dispositif didactique sur les pratiques ou les apprentissages, son appropriation, sa mise en œuvre qui sont thématiques.

Si l'on doit célébrer la présence plus grande de travaux consacrés à l'oral, de l'évolution des thématiques et des questionnements, on peut aussi regretter l'absence de capitalisation des travaux menés. Des initiatives déjà mentionnées, telles que le projet ERO (Colognesi et al., 2024) ou le prochain REF autour de l'élaboration conceptuelle, viseront à combler ce manque.

Quel avenir en somme pour la recherche en didactique de l'oral ? En 2010, Garcia-Debanç explicitait trois principes à considérer dans l'action et la recherche : distinguer les différentes situations d'oral, prendre en compte les niveaux de fonctionnement de l'oral et la circulation permanente de l'oral et l'écrit. Sur les liens oral-écrit, soulignons l'intérêt de la thèse en cours de Blanc sur les effets d'un enseignement articulé de l'oral et de l'écrit sur les récits d'élèves de primaire (Blanc et al., 2023). À ces principes, s'ajoute celui du traitement des données orales à l'aide d'outils et de cadre d'analyse adaptés. Ceci implique un usage de corpus « authentiques » qui permettent d'esquisser des « modèles de registres de langue orale » (Blanche-Benveniste, 1998) et la conduite de réflexions avec les élèves sur les manières d'adapter sa parole aux situations de communication.

Comme avenues potentielles de recherche, mentionnons la prise en compte des profils des élèves, pour assurer les progrès en utilisant ou non les technologies offertes. La compréhension de l'oral mérite d'être investiguée. Les caractéristiques de l'orateur-ice de demain : quels codes sont à maîtriser dans les nouveaux médias ? Quels seront les nouveaux genres de textes oraux ? Mongenot (2024) nous invite à investir les oraux dialogués, interactionnels et non seulement monologués. Les oraux de travail, les pratiques d'oral plus spontanées, comme l'improvisation théâtrale, les oraux interactifs constituent d'autres objets à investiguer. La question de la progression revient aussi de manière récurrente : quelle ingénierie de programmation la plus optimale ? Sans oublier la place de l'évaluation : le travail de thèse entamé par Lebreton sur les régulations enseignantes dans l'enseignement de l'oral sera très attendu.

Références bibliographiques

- Blanc, A.-C., Gagnon, R. et Colognesi, S. (2023). L'articulation oral-écrit dans les dispositifs d'enseignement de la production de récits au primaire. *Le français aujourd'hui*, 222(3), 53-67.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). Langue parlée, genres et parodies. *Repères*, 17, 9-19.
- Colognesi, S., Sénéchal, K., Gagnon, R., Dupont, P., Dumais, C., Deschepper, C. et Coppe, T. (2023). ÉRO : vers une Échelle du Rapport à l'Oral des (futurs) personnes enseignantes : les fondements

d'un construit hypothétique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 126-149. <https://doi.org/10.7202/1108189ar>

Gagnon, R., Guillemin, S. et Lebreton, C. (2025). Quelle place et quel traitement de l'évaluation en production de l'oral?, *Tréma*, 64. <https://doi.org/10.4000/14r9g>

Garcia-Debanc, C. (2010). Chapitre 12. L'oral. Dans C. Simard, Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (dir.), *Didactique du français langue première* (p. 283-299). De Boeck Supérieur.

Mongenot, C. (dir.) (2024). Vers de nouvelles pratiques d'oral au secondaire. *Le français aujourd'hui*, 227.

Nonnon, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques*, 149-150. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1739>

ÉCHANGES SUR LES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE ET EN DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE

Séverine De Croix (Université catholique de Louvain), Amélie Lemieux (Université de Montréal), Marie-Sylvie Claude (Université Grenoble Alpes), Magali Brunel (Université de Montpellier) et Christophe Ronveaux (Université de Genève)

Animée par Séverine De Croix et Amélie Lemieux, la table ronde consacrée aux recherches en didactique de la lecture et de la littérature a tout d'abord permis de mettre en évidence quelques grandes avancées des dernières décennies et de soulever quelques questionnements relatifs aux designs de recherche. Marie-Sylvie Claude se dit très inquiète par la tendance, dans les publications institutionnelles, à la promotion/prescription de « bonnes pratiques », sans que soient donnés les appuis théoriques sur lesquelles elles reposent, qui seraient pourtant nécessaires pour que l'enseignant-e se les approprie et les adapte à son contexte, et sans que soit précisé en vertu de quoi elles sont estampillées comme bonnes. Cela l'incite à prendre le contrepied en recherche, en trouvant les moyens de regarder les apprentissages effectifs des élèves, considérés comme les juges de touche de la qualité d'une pratique. Ni la seule ni la meilleure solution pour le faire ne résident à ses yeux dans les approches quantitatives de type *evidence based*. Des approches qualitatives peuvent gagner en finesse de l'analyse ce qu'elles perdent en quantité et permettent d'entrer dans la spécificité d'un contenu d'apprentissage. Elle est rejointe sur cette position par Christophe Ronveaux, qui adopte à son tour une posture critique de contrepied des publications institutionnelles, mais s'interroge : que signifie prendre le contrepied ? Exiger que des recherches soient rigoureuses, élaborent leurs résultats sur des designs empiriques, des méthodologies « robustes » relève en effet de l'évidence. Mais de quelle robustesse parle-t-on ? Le sens commun attribue la robustesse à des méthodologies qui privilégient les suivis longitudinaux, les comparaisons expérimentales (groupes témoins et contrôles), qui prétendent neutraliser les biais liés aux contextes socio-économiques, par exemple. La description et compréhension de pratiques sociales que représentent l'enseignement et ses déterminants divers ne se laissent pas réduire à des explications causales. La constitution de corpus importants de pratiques enseignantes et leurs observations requièrent des outils de recherche et des designs spécifiques, que justifie le champ académique des sciences du didactique. Ronveaux ajoute que les « grandes avancées » de la question ne renvoient sans doute pas seulement aux résultats produits par des recherches quantitatives (les enquêtes internationales qui évaluent les compétences des apprenants

par exemple), qui portent sur des échantillons importants de milliers d'élèves et prétendent expliquer par un lien causal une performance décontextualisée par une structure institutionnelle, forcément contextuelle – comme si la performance en lecture pouvait se construire de manière universelle indépendamment des contextes régionaux sur lesquels se structurent des « disciplines ». Ainsi selon le chercheur, une « grande avancée en didactique » pourrait concerner l'observation de corpus importants de pratiques scolaires qui dépasseraient les leçons de 45 minutes et pousseraient leurs analyses sur des temporalités à l'échelle de la séquence d'enseignement. Dès que l'empan de la recherche s'étend à des temporalités longues, de plusieurs séances, à l'échelle d'une année scolaire, voire d'un curriculum, d'autres phénomènes didactiques peuvent être observés et décrits. Ces empan d'observation posent des questions méthodologiques et théoriques redoutables sur le temps notamment. Comment traiter en effet un pas-à-pas planifié par l'enseignant-e qui s'étend sur plusieurs périodes ? Au moyen de quels outils de recherche rendre compte d'une logique d'enseignement qui court sur un curriculum effectif de plusieurs années ? Le synopsis et la comparaison d'un même objet sur plusieurs niveaux sont autant d'essais méthodologiques pour décrire la mise en scène didactique d'objets enseignés dépliés dans des temps longs. Ce que l'on voit avec ces outils constitue, selon le chercheur, une avancée, notamment la réponse outillée de manière robuste sur le processus de fabrication de la réputation de la littérature par l'école.

Invités ensuite à tenter d'identifier ce qui gagnerait à être davantage approfondi en recherche dans le domaine de la didactique de la lecture et de la littérature, les trois chercheurs avancent plusieurs propositions susceptibles de guider les travaux futurs. Claude évoque tout d'abord le questionnement relatif au caractère inégalitaire de l'école (française). Le PISA 2022 (OCDE) fait apparaître que toutes choses étant égales par ailleurs, le score aux épreuves en France peut varier de 21,5 % selon le milieu socio-économique. On sait qu'il existe des inégalités héritées, comme le montrait la sociologie critique de Bourdieu et Passeron dans les années 70, qui font que les élèves des milieux socio-économiques les moins favorisés sont moins nombreux dans les filières produisant les diplômes qui ont le plus de valeur sur le marché de l'emploi. Mais la didactique s'intéresse aussi aux inégalités fabriquées dans les mêmes salles de classe. La centration progressive, au cours des années 1990, sur le sujet, l'élève lecteur qui a fait naître la lecture littéraire induit en effet le risque d'imposition culturelle d'une lecture lettrée rigidement normée et la disqualification de la lecture ordinaire (du moins celle des gens ordinaires). En réaction, le courant du sujet lecteur recommande d'inciter les élèves lecteurs à entendre les échos singuliers que leur lecture suscite vraiment en eux et de partir de la réception effective du texte par chaque élève, donc d'accepter toutes les lectures comme base de travail. Cette définition de la lecture scolaire est parfois suspectée de produire une forme de « populisme pédagogique », au sens de Bernstein (2007) : pour favoriser l'implication des élèves peu connivents de la culture scolaire/lettrée, on se contenterait de les laisser s'exprimer spontanément sur leur lecture sans rien leur apprendre, avec pour effet réel de les tenir éloignés des modalités d'expression scolairement valorisées, et donc de produire, à terme, de la différenciation de réussite. Pour mieux appréhender ce débat qui reste ouvert, Claude cherche à comprendre ce qui produit des inégalités sociales d'apprentissage en croisant les appuis théoriques et méthodologiques de la sociologie avec ceux de la didactique. Il s'agit de mettre au jour les arrière-plans socialement construits par lesquels les élèves appréhendent la lecture littéraire, pour ne pas voir les différences entre eux en termes de manques ou de lacunes mais pour comprendre les logiques sociales dont ils sont porteurs et les accompagner pour qu'ils s'approprient les logiques scolaires sans renoncer à leur propre lecture des textes, riche pour la communauté interprétative (Claude, à paraître).

De son côté, Magali Brunel soutient qu'un angle de recherche qui reste peu approfondi, parce qu'il est sans doute difficile à opérationnaliser, est celui qui concerne le suivi d'un public. Étudier comment les pratiques des enseignants influencent sur la durée l'activité et l'apprentissage des élèves semble être une piste prometteuse qui nécessite des équipes entières et des moyens importants, notamment une temporalité longue. En effet, l'appréhension de l'évolution d'une activité, d'un apprentissage, le développement de compétences doit être appréhendé sur le long terme. Parallèlement, on sait que plus une expérimentation s'étale sur la durée, plus la présence de biais ou de facteurs externes peut être importante. Enfin, il est de plus en plus difficile (en dehors des LEA en France), compte tenu des orientations actuelles de la formation continue, d'avoir la possibilité de conduire de telles expérimentations en sollicitant les enseignants sur le long terme, dans des conditions acceptables de confort pour eux. Une autre orientation de recherche s'ouvre à peine et présente, selon Brunel, de forts enjeux, celle de l'étude des usages de l'IA dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Cette piste est d'ailleurs à inscrire dans une histoire plus globale, celle de l'étude des rapports entre numérique et didactique de la littérature. Les premiers travaux sur le numérique portaient en effet sur les pratiques innovantes qui pouvaient être développées en se saisissant de ces nouveaux outils. Depuis 10 ans, les recherches se sont davantage centrées sur les corpus et les pratiques numériques, et ont pris en compte la pénétration générale d'Internet et des réseaux sociaux dans toutes les sphères de notre société ; parallèlement, ces travaux ont pris une dimension sociale, en intégrant l'influence des inégalités sociales sur les pratiques et les compétences numériques. Aujourd'hui, les recherches concernant l'IA dans les pratiques de lecture et d'écriture se déclinent à la fois sur le plan des pratiques pédagogiques et sur le plan didactique, avec l'étude de nouveaux objets d'enseignement, et, si elles intègrent également la dimension sociale, elles devraient aussi prendre en compte la dimension environnementale. Il s'agirait ainsi d'analyser l'intérêt des pratiques mobilisant l'IAG en didactique de la littérature dans un rapport entre coût et profit sur le plan social et environnemental.

Quant à lui, Ronveaux s'interroge : faut-il privilégier la connaissance du développement cognitif des élèves ou celle de leur *disciplination* par les disciplines scolaires (Ronveaux et Schneuwly, 2018) ? Le choix de l'une ou l'autre option implique des méthodologies et des cadres de pensée radicalement différents. Comment penser didactiquement une progression dans un curriculum structuré sur des disciplines, avec leur histoire ? La question du temps du développement ne se réduit pas à un traitement longitudinal d'un sujet individuel et singulier. Le sujet didactique et son développement sont aussi affaire d'assujettissement, pour reprendre les termes de Védrines (2023), à des médiations contextualisées et historiquement déterminées.

Enfin, dans le domaine de la formation des maîtres en didactique de la lecture et de l'écriture, le constat dressé par Ronveaux est quelque peu pessimiste : on ne peut affirmer que les acquis de la recherche en didactique ont véritablement été intégrés à la formation. Faute d'un espace de formation suffisamment étendu pour un développement en profondeur d'une épistémologie de la discipline ou d'un point de vue critique *du* didactique, les collègues formateurs et formatrices d'enseignant-es construisent au plus pressé, avec les moyens restreints que les ministères leur allouent, des formations à un « modelage » applicationniste et généraliste où domine encore peu ou prou le paradigme d'un praticien « réflexif », sans contenu et sans histoire, pour des enseignant-es de moins en moins entraîné-es à créer et à scénariser des séquences, à prendre une posture critique par rapport aux savoirs des disciplines. Mais sans doute aussi ces formations à l'emporte-pièce, qu'il faudrait documenter davantage, répondent à l'inquiétude que crée la volatilité des nouveaux contextes numériques d'assistance générative. Comment prévoir,

anticiper, mesurer même les effets des artifices numériques génératifs sur les outils de l'enseignant-e ? Il paraît donc difficile aux yeux de Ronveaux de faire l'impasse aujourd'hui sur l'intégration des praticien-nes dans des designs de recherches collaboratives et des recherches orientées par la conception. Moins pour innover que pour comprendre comment les nouveaux contextes questionnent les instruments déjà là et poussent à transformer, adapter, recycler.

De son côté, Brunel souligne les contraintes exercées par les prescriptions institutionnelles et invite à distinguer les contextes de formation initiale et de ceux de la formation continue. Pour la formation initiale, la proposition d'un mémoire de recherche aux étudiants de master MEEF a constitué un véritable levier de développement professionnel des étudiants. Il serait d'ailleurs intéressant de suivre l'entrée dans le métier de ces étudiants pour identifier comment leur travail de mémoire influence leur début de carrière et les choix professionnels qu'ils opèrent (avec la réforme en Belgique, il devient obligatoire). Ce type d'argument permettrait en outre de peser sur les débats institutionnels à propos du maintien d'une forte dimension recherche dans les masters en enseignement – un rôle d'alerte que pourrait jouer l'AiRDF selon la chercheuse. En outre, l'un des enjeux de cette formation concerne le caractère intégratif de l'alternance : les enseignements abordés en formation sont souvent bien accueillis, mais engagent un trop gros effort en termes de mise en œuvre, surtout si le tuteur n'est pas lui-même formé à ces questions. Offrir aux tuteurs une formation associée à un temps de décharge même minime, afin qu'ils puissent mieux s'approprier eux aussi les contenus abordés avec les stagiaires et accompagner leur développement professionnel sur ces aspects semble être une piste à creuser (Vanhulle, Ronveaux et Merhan, 2007).

Marie-Sylvie Claude partage la réflexion de Magali Brunel sur l'intérêt du mémoire : avoir appris à mettre à distance un problème ou une question professionnelle pour en faire une question de recherche, à traiter au moyen de données recueillies sur le terrain scolaire, est susceptible d'aider à considérer les difficultés de la pratique non comme des échecs mais comme des questions à résoudre en analysant la situation. En revanche, la formation continue reste très réduite en France. Les enseignants auraient pourtant besoin d'être mieux formés théoriquement. En recherche, on gagnerait, entre autres pour nourrir de telles formations, à approfondir l'exigence de clarté et de discussion théoriques. Organiser des controverses professionnelles telles que les définit Yves Clot (2020) en psychologie du travail, pour poser collectivement des dilemmes de métier dans lesquels les points de vue divergent et sur lesquels il faut argumenter pour convaincre, peut déboucher sur des modèles théoriques qui ne s'imposent pas mais qui seront disponibles, au besoin, en situation.

Références bibliographiques

- Bernstein, B. (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Presses Universitaires de Lyon.
- Brunel, M., Dufays, J.-L., Emery-Bruneau, J. et Florey, S. (2024). *La progression en lecture au fil de la scolarité. Une recherche internationale*. Presses Universitaires de Rennes.
- Claude, M.-S. (2026). *Entendre le lecteur. Pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Clot, Y. (2020). *Ethique et travail collectif. Controverses*. Erès – Clinique du travail.
- OCDE (2022). *Résultats du PISA 2022. Volume 1, Apprentissage et équité dans l'éducation*. https://www.oecd.org/fr/publications/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36.html.

Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (ThéoCrit). Peter Lang.

Vanhulle, S., Ronveaux, C. et Merhan, F. (2007). *Alternances en formation*. De Boeck.

Védrines, B. (2023). *L'expérience de la subjectivité dans l'enseignement littéraire*. Peter Lang.

ALLERS-RETOURS ENTRE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET D'AUTRES HORIZONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES : DÉCONTEXTUALISER ET RECONTEXTUALISER DES OUTILS CONCEPTUELS ET DIDACTIQUES POUR LES METTRE À L'ÉPREUVE ET LES LÉGITIMER

Glaís Sales Cordeiro (Université de Genève)

Les interrelations entre les pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves sont au cœur des préoccupations des didacticien·nes du français. Les travaux en didactique du français sont d'abord passés par des démarches d'ingénierie didactique soit « applicationnistes » soit très ancrées dans la profession enseignante, puis par des recherches visant à examiner les pratiques d'enseignement des objets langagiers en classe et/ou leurs effets sur les apprentissages des élèves. Aujourd'hui, ces travaux cherchent à mieux articuler « théorie » et « pratique ». Certains de ces travaux, surtout les plus récents, engagent une collaboration étroite entre enseignant·es et chercheur·es. Néanmoins, ils soulèvent parfois la question de la légitimité (Goigoux, 2017 ; Petrucci, 2021), pour les enseignant·es et chercheur·es, des outils conceptuels et didactiques élaborés.

Ce symposium a réuni cinq communications concernant des contextes d'enseignement et d'apprentissage divers qui se rejoignent toutefois dans leur référentiel théorico-didactique pour l'approche de la compréhension en lecture de textes à dominante narrative. Ce référentiel est issu d'une Recherche d'ingénierie didactique en collaboration (RIDCo) (Aeby et Cordeiro, 2023) conduite par le *Réseau Maison des Petits* (RMdP) à Genève portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension en lecture d'albums de jeunesse avec des élèves de 4-8 ans.

Dans une démarche de décontextualisation, qui sépare les outils produits par le RMdP – le « système récit-personnages » et le « circuit minimal d'activités » – de leur contexte initial d'élaboration pour les mettre à l'épreuve dans d'autres contextes et à partir d'autres questionnements, le but du symposium a été, dans un mouvement réflexif subséquent de recontextualisation dans le cadre de la didactique du français, de faire ressortir, en les justifiant, les éléments qui pourraient légitimer ces outils. Avec cette démarche, le symposium a visé ainsi à contribuer aux réflexions du colloque sur les repères méthodologiques pour appréhender les relations entre enseignement et apprentissage.

Les communications de Linda Béji et de Solenn Petrucci ont concerné l'enseignement de la compréhension en lecture en français langue de scolarisation, la première au canton de Genève au primaire avec des élèves de 4-5 ans et la deuxième en France au secondaire avec des élèves de 14-15 ans. La communication de

Simone Duarte Medeiros et Andréa Márcia Almeida de Oliveira a porté sur l'enseignement du portugais du Brésil langue de scolarisation avec des élèves en fin du primaire (12-14 ans). Les communications de Josiete Cristina Schneider Queroz et de Juliana Reichert Assunção Tonelli se sont intéressées à l'enseignement d'une langue additionnelle, respectivement l'allemand et l'anglais, au début de la scolarité (élèves de 4-6 ans) au Brésil.

Les cinq communications ont mis en évidence les apports de l'outillage développé par le RMdP. Tout d'abord, celui du système récit-personnages comme outil conceptuel organisateur d'un enseignement de la compréhension en lecture de textes à dominante narrative – en tant que révélateur du processus de mise en intrigue – en accord avec les spécificités des différents contextes d'enseignement et d'apprentissage où il a été éprouvé, et ceci à différents niveaux de la scolarité. Du point de vue didactique, l'intérêt particulier d'une activité du circuit minimal d'activités, celle du « tableau système récit-personnages », a été souligné par son rôle médiateur et le dialogue didactique qu'elle instaure en classe entre l'enseignant-e et les élèves, contribuant considérablement au développement des capacités de compréhension en lecture de ces dernier-ères.

Le mouvement de décontextualisation-recontextualisation des deux outils produits originellement dans le cadre de la didactique du français, opéré à l'intérieur et au-delà de ses frontières, s'est révélé ainsi comme une démarche fructueuse pour le processus de légitimation de ces outils, invitant à de nouvelles réflexions méthodologiques sur les manières d'étudier les rapports entre le travail de l'enseignant-e, les outils d'enseignement et les apprentissages des élèves d'objets langagiers.

Références bibliographiques

- Aeby Daghé, S. et Cordeiro, G. S. (2023). La recherche d'ingénierie didactique en collaboration : éléments de contextualisation d'un dispositif émergent. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 29, 7-22.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11(3), 135-142.
- Petrucci, S. (2021). *Coconstruction et mise à l'épreuve d'une séquence d'enseignement articulant orthographe et production textuelle : collaboration avec des enseignantes et transformation des pratiques*. Thèse de doctorat, Université de Genève.

RÉFLEXIONS AUTOUR D'APPROCHES RECOURANT À LA LITTÉRATURE POUR SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE AUPRÈS DE DIVERS MILIEUX SCOLAIRES QUÉBÉCOIS

Catherine Gosselin-Lavoie et Rachel Berthiaume (Université de Montréal)

Ce symposium¹ s'est inscrit dans une volonté de questionner les approches visant à soutenir le développement de la compréhension en lecture à travers le prisme de la littérature, dans un contexte

¹ Déclaration d'utilisation de l'intelligence artificielle générative : les autrices souhaitent déclarer l'utilisation que l'outil Copilot (fourni par l'Université de Montréal) a été utilisé pour inspirer la structuration du texte.

scolaire québécois, marqué notamment par une grande diversité linguistique et culturelle. Au-delà de la présentation de résultats de recherches, les cinq communications ont permis d'explorer des enjeux épistémologiques et pédagogiques liés à la manière dont la compréhension en lecture est conceptualisée, enseignée et évaluée.

Deux recherches menées à l'éducation préscolaire ont mis en lumière l'importance d'interventions pédagogiques variées pour soutenir le développement langagier des enfants. La première, conduite par Catherine Gosselin-Lavoie, a montré que l'utilisation d'albums jeunesse plurilingues dans des situations d'apprentissage coconstruites avec des enseignantes favorise le développement des habiletés narratives, en valorisant les ressources langagières des enfants. La seconde, présentée par Rachel Berthiaume, Daniel Daigle et Agnès Costerg, s'est intéressée aux effets de la conscience lexicale et morphologique sur les compétences en lecture. Les résultats d'une étude longitudinale montrent que le travail sur ces dimensions dès la maternelle favorise une meilleure sensibilité aux structures du langage écrit.

Au primaire, deux communications ont abordé la compréhension en lecture sous des angles complémentaires. Celle d'Alexandre Lanoix et Isabelle Montésinos-Gelet a proposé une réflexion sur l'apport de la lecture littéraire au développement de la littératie historique. En combinant œuvres littéraires et documents historiques, les élèves développent des compétences interprétatives et un recul critique. La communication de Catherine Turcotte a examiné l'effet du genre de texte, du type de question et du processus cognitif ciblé sur la compréhension. Les résultats montrent que les textes informatifs posent davantage de défis et que les questions ouvertes sollicitant des inférences sont plus exigeantes, soulignant l'importance de varier les situations d'enseignement et d'évaluation.

Au secondaire, la recherche menée par Amélie Lemieux a exploré l'enseignement de la poésie décoloniale diffusée sur Instagram. Cette approche, ancrée dans les pratiques littéraciques numériques des adolescents, visait à rapprocher les expériences scolaires des pratiques culturelles contemporaines. Elle a permis de développer la compréhension d'enjeux sociaux et de justice, tout en travaillant la réception esthétique et critique des textes dans un contexte numérique.

L'objectif de ce dialogue entre communications issues d'épistémologies, de disciplines et d'approches variées était de favoriser la co-construction de savoirs sur la compréhension en lecture. Cette diversité a mis en lumière la richesse des manières d'aborder, de conceptualiser et d'étudier la compréhension. Cette rencontre visait à faire progresser les connaissances, mais aussi à susciter des questionnements et des réflexions critiques pour éclairer les pratiques et orienter les recherches futures.

Les échanges ont soulevé des enjeux politiques liés à l'ère des données probantes, en écho aux débats autour de la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation. La valorisation des outils standardisés et des indicateurs quantitatifs tend à occulter la complexité des profils langagiers et des contextes scolaires, notamment pour les élèves plurilingues. Cette tension entre logique de preuve et reconnaissance des singularités appelle à une réflexion critique sur les instruments de mesure, les pratiques évaluatives et les rapports entre recherche et politique éducative.

Le symposium a aussi mis en lumière des lacunes dans la formation des enseignant-es quant à la prise en compte des élèves plurilingues. Ce constat souligne la nécessité d'un accompagnement professionnel plus soutenu pour favoriser une approche inclusive de l'enseignement de la lecture. Il appelle également

à une réflexion critique sur les politiques éducatives afin que les pratiques ne reproduisent pas des inégalités linguistiques ou sociales, mais contribuent à une école plus équitable.

Enfin, plusieurs communications ont interrogé l'usage de la littérature en classe. Si celle-ci est souvent mobilisée pour soutenir les compétences langagières, l'aspect proprement littéraire de la lecture, en tant qu'expérience esthétique, interprétative et critique, tend à être négligé. Cette observation invite à revaloriser la lecture littéraire comme vecteur de développement de la pensée, de la culture et de la citoyenneté.

Références bibliographiques

Armand, F. (2021). Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (2^e éd., p. 232-244). Fides Éducation

Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Audet, G., Magnan, M.-O., Charette, J., Larochelle-Audet, J., Koubeissy, R., Gosselin-Lavoie, C., et C. Maynard (2023). Entre occultation et renforcement des inégalités par les données probantes : l'exemple de l'avis du Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire sur la réussite et la persévérance des élèves issus de l'immigration. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.A. Éthier, H. Makdissi et S. Allaire, (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 158-164). <https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation>.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. Hatier pédagogie.

RENOUVELLEMENT DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES AU MAROC : L'ENGAGEMENT DES APPRENANTS AU CŒUR DES ENJEUX

Bouchra Benhadi (Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation Casablanca-Settat)

Le système éducatif marocain a connu une transformation majeure visant à améliorer la qualité de l'enseignement (CSEFRS, 2019). Le symposium a examiné des approches innovantes centrées sur l'engagement des apprenants, en réponse aux défis actuels comme la maîtrise limitée des langues d'enseignement, notamment le français, et l'accès inégal aux ressources.

L'étude comparative présentée par Bouchra Benhadi examine l'effet possible de la pédagogie de projet combinée aux TICE (Google Docs, Padlet, Canva, podcasts) sur l'engagement et les compétences linguistiques de 60 élèves de première année du baccalauréat. Le projet « Ma ville, ma vie ! » a été déployé pendant quatre semaines, avec un accent sur la production écrite et l'interaction collaborative. L'étude montre que les élèves ont véritablement progressé en production écrite et en orthographe, ainsi qu'au niveau de l'engagement comportemental et celui de la motivation affective. Cette dynamique positive s'explique en partie par la transformation du rôle de l'enseignant, qui adopte davantage une posture de facilitateur conforme aux principes de l'autodétermination. Toutefois, l'accès inégal aux

outils numériques, les contraintes du curriculum et la persistance de difficultés morphosyntaxiques rappellent la nécessité de concilier innovation pédagogique et renforcement des acquis linguistiques.

La recherche qualitative de Fatima Zahra Lotfi, menée auprès de 9 enseignants de français du primaire dans quatre écoles de Casablanca-Settat, s'est appuyée sur des entretiens semi-directifs. Trois dimensions complémentaires de l'autonomie ont été analysées : curriculaire-didactique (réadaptation des contenus, simplification du vocabulaire, enrichissement des cours par des ressources externes) ; organisationnelle (ajustement des rythmes, regroupement différencié des élèves, outils pédagogiques personnalisés ; auto-développement professionnel (recours aux formations continues, échanges entre pairs, appropriation de ressources numériques et réflexivité individuelle). Les résultats indiquent que les enseignants exercent une autonomie située et fonctionnelle, en réinterprétant les prescriptions officielles et en mobilisant leur jugement professionnel. Leur motivation intrinsèque apparaît comme le moteur principal de cette autonomie, confirmant l'approche de l'enseignant « praticien réflexif » telle que définie dans les stratégies de formation professionnelle (Paquay *et al.*, 2012). Cependant, l'étude met également en évidence des contraintes institutionnelles et bureaucratiques (standardisation de l'évaluation, pression des programmes) qui limitent l'autonomie et peuvent fragiliser l'engagement professionnel.

Dans sa recherche, Manal Raoui a montré que le soutien offert s'est concentré sur certains aspects du caractère motivant des activités, notamment la gestion du temps, l'interaction entre les élèves et la prise en compte de leurs caractéristiques. Ce soutien a permis la planification d'activités généralement signifiantes, mais leur complexité demeure limitée. Peu d'activités étaient interdisciplinaires ou sollicitaient des compétences de lecture adaptées au niveau des élèves. La langue arabe, pourtant utilisée en classe pour favoriser la compréhension, n'a pas été intégrée à la planification. Les activités interdisciplinaires se sont révélées plus engageantes cognitivement. Ces résultats s'expliquent en partie par la nature du dispositif de formation, centré sur l'application de plusieurs théories d'apprentissage, ce qui a pu disperser les stagiaires et limiter leur réflexion didactique. Le lien entre théorie et pratique apparaît fragile, influencé par les perceptions, les conceptions et les objectifs personnels des stagiaires (Abric, 1994). L'étude souligne la nécessité d'un accompagnement métacognitif plus soutenu et d'une approche intégrative liant théorie, pratique et contexte réel de la classe.

Le symposium a réaffirmé que l'engagement apprenant repose sur :

- l'authenticité : projets ancrés dans la réalité sociale (ex. : étude de B. Benhadi sur les villes marocaines).
- l'équilibre entre autonomie et encadrement : besoin de politiques éducatives « cadre » plus que « prescriptives ».
- l'ancrage numérique : nécessité d'équiper les établissements et de former les enseignants à l'intégration critique des TICE.

Des recommandations ont également été prononcées à trois niveaux :

- institution : activer la pédagogie de projet dans les référentiels nationaux (modifiés en 2022).
- terrain : créer des communautés de pratique inter-lycées pour mutualiser les ressources innovantes.
- recherche : poursuivre les recherches-actions sur les hybridations entre pédagogie active et contraintes locales.

Références bibliographiques

CSEFRS. (2019). *Rapport national sur l'état et les perspectives du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique 2015-2018*. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. <https://www.csefrs.ma/>

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.

Paquay, L., Altet, M., Étienne, R. et Perrenoud, P. (dir.) (2012). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ?* De Boeck Supérieur.

ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE ET SUJETS SENSIBLES : QUELS GESTES ? QUELLE DIDACTIQUE ? POUR QUELS APPRENTISSAGES ?

Kathy Similowski (Université de CY Paris Cergy Université)
et Cendrine Waszak (Université Paris-Est Créteil)

La démultiplication des « éducations à » conduit à un recours fréquent à la littérature de jeunesse pour porter des sujets sensibles et tend à en faire, depuis le « tournant éthique » des années 2010, une discipline « transversale ». Ce statut se conjugue avec une réflexion didactique qui, tenant compte des recherches en esthétique de la réception, théorise la lecture littéraire, le sujet lecteur, et s'intéresse à l'expérience de lecture.

En abordant les questions socialement vives (QSV), le symposium s'est interrogé sur des manières de scolariser la lecture d'œuvres littéraires traitant de sujets difficiles du primaire jusqu'à l'université, et sur des manières littéraires de lire des ouvrages nouvellement perçus comme littéraires.

Cendrine Waszak et Kathy Similowski constatent que des textes littéraires qui thématisent des sujets sensibles sont exploités en éducation morale et civique, au risque de les figer dans une interprétation contre les « droits du lecteur ». Les auteures ont émis l'hypothèse que la didactique de la littérature devrait être privilégiée pour lire ces œuvres, particulièrement celles qui abordent le sujet des violences sexuelles subies par les enfants. À côté d'une séquence non littéraire préconisée par l'Institution, une lecture de *Mô Namour* de Claude Ponti, a été proposée au CM2, scandée par l'écriture créative de journaux de personnages. À travers les débats menés en classe, l'analyse montre tout l'intérêt de la lecture littéraire.

Comment l'expérience en formation d'enseignant·es d'une réception sensible et corporelle d'*Une connaissance inutile* de Charlotte Delbo conduit à comprendre les enjeux d'écriture touchant à l'expérience de violences extrêmes ? C'est la question posée par Olivia Lewi à propos de la Shoah. L'empreinte laissée par le texte se mesure, par des outils empruntés à la sémiotique du corps, dans l'analyse des textes de lecteurs. Le passage à une écriture créative autorise ensuite à aller à l'encontre de l'affirmation d'un *indicible*, pierre d'achoppement de réflexions critiques sur le témoignage en désacralisant la voix unique du témoin.

Christelle Camsuza a analysé des pratiques d'enseignement et de formation autour de deux albums traitant du harcèlement : *Marcel la mauviette* d'Anthony Browne et *Rouge* de Yan de Kinder. Des tensions émergent : entre compréhension et interprétation, entre lecture littéraire et éducation morale et civique. Pour résoudre ces tensions, il apparaît que ce sont des leviers diégétiques et iconographiques qui autorisent, par-delà une approche thématique, une lecture littéraire qui s'empare des enjeux axiologiques des œuvres.

Genevière Di Rosa a pris en considération l'impact émotionnel et polémique des QSV sur les apprenant-es. Elle réfléchit à l'intérêt de la mise en œuvre d'approches sensibles dans la perspective d'une « éducation au » harcèlement scolaire, au secondaire. Elle envisage les stratégies et pratiques d'enseignement dans le second degré, permettant aux textes littéraires de ne pas être simplement média facilitateur des QSV, mais le lieu même du combat sensible et réflexif en lien avec une QSV, l'espace-temps d'une mise au jour problématisante.

Catherine Huchet s'est intéressée au positionnement didactique des QSV en classe de français à l'école primaire, en abordant le sujet de l'anthropocène. Le traitement des QSV invite les enseignant-es à adopter de nouveaux savoirs professionnels, dans une perspective interdisciplinaire. L'objectif est que les élèves se saisissent de la complexité de ces questions tout en construisant littérairement le sens des albums lus, *via* des écrits d'appropriation et des débats interprétatifs à même d'engager les jeunes sujets lecteurs et citoyens en devenir.

Anne Schmehl-Postaï a cherché à dessiner des possibles didactiques pour une « lecture littéraire et une éducation *au* politique » sur la base d'une expérimentation dans une classe de cycle 2 à partir de la lecture d'un album. L'analyse des débats (énonciation, modalisation, lexicque) illustre comment les élèves (re)construisent des problèmes démocratiques. Les gestes langagiers de l'enseignante guidant la réflexion des élèves ont fait l'objet d'une attention particulière. Les élèves découvrent qu'ils sont dotés en tant qu'individus d'un pouvoir d'agir sur les conditions de leur vie, ce qui semble porteur dans le cadre d'une éducation *au* politique.

Références bibliographiques

- Brillant-Rannou, N., Sauvaire, M. et Le Goff, F. (dir.) (2023). *Voies du sensible, expériences dans l'enseignement de la littérature*. Les Presses de L'Écureuil.
- Daumet Y., Le Goff F., Marpeau A.-C., Similowski K. et Waszak C. (à paraître). Les corpus socialement vifs. *Pratiques*, 197-198.
- Di Rosa G. et Lewi O. (à paraître). *Forger un espace commun du sensible à partir d'expériences de lecture*. EUD.
- Schmehl-Postaï, A. et Huchet, C. (2025). Lecture littéraire et éducation au politique à l'école. Des possibles didactiques pour explorer le projet démocratique et faire société. *Éducation & didactique*, 19(2), 29-47.

APPROPRIATION LANGAGIÈRE EN CLASSE MULTILINGUE : UNE ÉTUDE HOLISTIQUE DE L'AJUSTEMENT DES GESTES PROFESSIONNELS À L'ÉCOLE MATERNELLE

Véronique Miguel Addisu (Université de Rouen Normandie)
et Nathalie Thamin (Université de Marie et Louis Pasteur)

Le terrain des inégalités langagières en maternelle et donc celui de l'inclusion « demeure peu investi par les recherches en didactique du français » (Aeby Daghe et al., 2024) alors même que les langues sont mobilisées de façon hétérogène par les enfants avec leurs parents et en classe, selon des modalités très labiles et encore peu connues par les chercheur·euses et les praticien·nes. Ce symposium s'est ainsi centré sur la diversité langagière comme ressource didactique en maternelle pour tous les élèves. Celle-ci renvoie ici à la pluralité des langues (dimension linguistique) mais aussi à la variabilité des usages d'une ou de plusieurs langues en présence (dimension sociolinguistique).

Les communications ont présenté des résultats et discussions issus du projet de recherche collaborative *Lire les langues et cultures du monde en maternelle* (désormais *LirMondes*, financement PIA3 100 % IDT), mené dans deux écoles REP+. Il vise à soutenir l'intégration des langues et cultures des familles pour les apprentissages en français de tous. L'approche holistique adoptée prend appui sur « une réflexion et des outils didactiques qui ne dissocient plus [...] des savoirs diversement situés et les valeurs locales et familiales qui les sous-tendent » (Moore et Sabatier, 2014, p. 34). La première phase (2021/24) met en évidence une amélioration du climat scolaire, liée à des pratiques didactiques ajustées (Miguel Addisu et Thamin, 2025) et à l'implication des enseignant·es dans des entretiens interculturels avec les familles (Miguel Addisu et al., 2025). Cette phase souligne l'intérêt d'intégrer des variables sociolinguistiques pour étudier l'objet didactique transversal qu'est le langage.

Un documentaire ethnographique a été réalisé pour la formation et l'information. Véronique Miguel Addisu, Nathalie Thamin, Frédéric Geslin, Guillaume Ledemé et Catherine Mas ont présenté ce produit de médiation scientifique disponible en ligne pour les formateur·rices, les chercheur·ses, les enseignant·es et les familles (<https://lirmondes.univ-rouen.fr/lirmondes/le-documentaire/>). Il donne à voir comment il est concrètement possible de mobiliser plusieurs langues en classe pour favoriser l'acculturation à l'écrit et l'éveil aux langues pour tous les élèves ; il montre aussi la pertinence d'une posture de médiation co-construite avec les parents, qui en reconnaissent la plus-value.

Les gestes professionnels lors de rituels en grande section ont été étudiés par Malgorzata Jaskula-Lemercier et Frédéric Geslin, avec le modèle du multi-agenda (Bucheton, 2021). Ces rituels travaillent la numération, la phonologie, l'alphabet, tout en mobilisant la diversité langagière. Le but est d'acculturer les élèves à l'écrit et de structurer leurs apprentissages en langue de scolarisation. L'efficacité des gestes de pilotage, d'étayage et d'atmosphère se trouve renforcée par les gestes de tissage avec les langues premières. Ces pratiques constituent des gestes d'*empowerment* : l'enseignant·e s'autorise à utiliser les langues en classe tout en donnant un pouvoir d'action aux élèves expert·es des ressources partagées.

Le projet *LirMondes* se décline actuellement en une seconde phase (2024/2027), durant laquelle l'accent est mis, entre autres, sur la formation des ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles), auxquels se sont intéressées Aurélie Doelrasad et Alice Motzo-Guérinot, en complémentarité avec des observations ethnographiques. Les pratiques les plus fréquentes, souvent proches du registre « mère-enfant », intègrent une dimension plurilingue. Certaines ATSEM ont d'emblée montré une connaissance du développement langagier et du plurilinguisme ; elles adoptent progressivement une posture plurilingue consciente, en cohérence avec les autres acteur-ices du projet.

Pour examiner de possibles effets du projet sur les interactions langagières adulte/enfant, 77 élèves de grande section ont été écouté-es en mars 2024 (2 cohortes *LirMondes*, 1 témoin) : elles et ils se sont entretenu-es avec un chercheur et lui ont raconté 3 histoires (2 inconnues et 1 connue, 17 h d'enregistrement vidéo). Les résultats préliminaires révèlent une certaine homogénéité entre les écoles mais une forte variabilité interindividuelle. Malgré 16 langues recensées, peu d'élèves ont accepté de raconter aussi dans une autre langue que le français. Les variables sociolinguistiques et didactiques recueillies alimenteront les analyses qualitatives et quantitatives, avec une approche complexe et altéritaire approfondie par Sladjana Djordjevic, Mehmet-Ali Akinci et Violaine Béduneau.

Enfin, une méta-analyse du processus collaboratif (2021-2025) a été présentée par les chercheur-euses du projet, montrant que, malgré des finalités différentes entre praticien-nés et chercheur-euses, la dynamique engagée transforme les postures didactiques et scientifiques : les enjeux d'équité et de justice sociale à l'œuvre sont désormais systématiquement pris en compte par les chercheur-euses et par les praticien-nés, dans les actions touchant au projet mais aussi hors du projet. Autrement dit, *LirMondes* a également modifié le rapport à l'altérité des acteur-rices de la recherche collaborative.

Références bibliographiques

- Aeby Daghé, S., De Croix, S. et Boiron, V. (2024). Objets d'enseignement et sujets apprenants à l'école maternelle : la didactique du français au défi de la diversité, *Repères*, 70, 7-15.
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent* (2^e éd.). ESF Sciences Humaines.
- Moore, D. et Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65.
- Miguel Addisu, V. et Thamin N. (2025). Acculturer à l'écrit dans une classe multilingue en maternelle : une étude holistique de l'ajustement des gestes professionnels, *Repères*, 70, 131-153.
- Miguel Addisu, V., Karachotziti, E., Geslin, F. et Mas, C. (2025). Entretiens entre enseignants et familles en contexte de diversité linguistique et culturelle : enjeux, démarches, et effets sociodidactiques en maternelle. Dans N. Auger (dir.), *Bi-Plurilinguisme : apprentissages et formations*. Peter Lang.

ENSEIGNER ET APPRENDRE LA LANGUE DE L'ENSEIGNEMENT. QUE NOUS DIT L'ACTIVITÉ DE L'APPRENANT·E DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET DE FORMATION ?

Élodie Oger (Haute École de Namur-Liège-Luxembourg)

Ce symposium avait pour ambition d'interroger l'enseignement et l'apprentissage de la langue de l'école en adoptant un angle particulier : ce que l'activité de l'apprenant·e – déclarée, observée ou évaluée – permet de comprendre des pratiques enseignantes et des choix curriculaires. Dans la continuité des travaux montrant le rôle déterminant de la langue scolaire dans la construction des inégalités éducatives (par exemple Lahire, 1993) , les communications ont analysé dans quelle mesure les orientations didactiques adoptées récemment en France et en Belgique francophone influencent les apprentissages et les pratiques pédagogiques. Parmi ces orientations figurent la promotion de la littératie, le développement du français langue de scolarisation et la reconnaissance du plurilinguisme des apprenant·es.

Les travaux exposés lors de ce symposium étudient les phénomènes mentionnés ci-dessus en prenant en compte deux perspectives distinctes mais complémentaires : d'une part, aborder la formation initiale des enseignant·es (FIE) et la façon dont elle évolue en fonction des exigences croissantes posées aux apprenant·es; d'autre part, examiner dans les salles de classe tant les pratiques enseignantes que les activités, les outils, les dispositifs et les perceptions des étudiant·es/élèves qui utilisent le français dans le cadre de leur scolarisation et leurs études.

Dans une étude ethnographique en FIE, Aphrodite Maravelaki et Cécile Hayez formulent l'hypothèse que l'usage persistant du terme de « maîtrise de la langue » et du cadre conceptuel qu'il implique (Vigner, 2011) ferait écran à l'émergence d'un paradigme centré sur le développement des compétences littéraciques. Les premiers résultats confirment que les difficultés tiennent moins à une résistance explicite aux réformes qu'à des représentations profondément ancrées – chez enseignant·es et étudiant·es – sur la langue, son enseignement et son évaluation. Ces représentations, héritées de traditions scolaires durables et profondément « sédimentées » (Ronveaux et Schneuwly, 2018), constituent un obstacle majeur à l'appropriation de démarches pédagogiques renouvelées.

Salima El Karouni s'interroge sur l'impact du récent test de maîtrise du français, mis en place pour les futur·es enseignant·es belges francophones, sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Elle examine plus particulièrement quelles pratiques ont été adoptées par les enseignant·es suite à la mise en place de ce test et dans quelle mesure ces pratiques tiennent compte des performances réelles des étudiant·es. Cette analyse questionne les choix théoriques sous-jacents, l'effet prescriptif des compétences à acquérir, et la pertinence du test pour mesurer effectivement les compétences qu'il prétend évaluer.

À travers une recherche collaborative menée entre l'Université d'Aix-Marseille et un lycée professionnel, Karima Gouaïch et Fatima Chnane-Davin s'intéressent aux défis liés à l'apprentissage de la langue de spécialité dans un contexte plurilingue. Partant du constat que les technolectes s'acquièrent directement dans une langue seconde pour beaucoup d'élèves, les chercheuses analysent, à partir de séquences filmées, les obstacles rencontrés mais aussi les leviers possibles pour soutenir les apprentissages. Leurs résultats montrent que faire du plurilinguisme une ressource didactique suppose plusieurs conditions :

accompagner les élèves pour dépasser les réticences à mobiliser toutes les langues présentes dans leur répertoire lorsqu'elles et ils travaillent en contexte professionnel ; encourager le travail collaboratif entre enseignant-es ; et enfin, didactiser la question de la traduction dans les classes.

S'inscrivant dans la continuité des travaux valorisant les compétences plurilingues et pluriculturelles comme ressources pour l'apprentissage (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021), Leila Derrouich propose d'intégrer dans les pratiques d'enseignement les procédures d'apprentissage réellement mobilisées par les apprenant-es. Son analyse s'appuie sur l'étude des composantes d'un programme de FLE articulant deux axes – langue et interculturalité – afin de soutenir le développement d'une compétence dite « globale ». Cette approche vise à encourager des pratiques pédagogiques qui prennent en compte la diversité des savoirs et représentations des apprenant-es, et à promouvoir une vision de l'enseignement des langues comme vecteur d'inclusion et de citoyenneté active.

Après avoir mené des entretiens auprès d'enseignant-es de classes plurilingues, Maxime Alais propose plusieurs pistes pour la FIE ainsi que pour renforcer la collaboration entre professeur-es de français et enseignant-es d'autres disciplines. Son travail invite à dépasser une conception centrée sur le plurilinguisme individuel des élèves pour envisager cette dimension à l'échelle du système scolaire dans son ensemble. Il s'agit ainsi de penser le plurilinguisme non comme une réalité isolée ou marginale, mais comme un cadre organisationnel, pédagogique et institutionnel structurant, susceptible de transformer durablement les pratiques d'enseignement.

Enfin, Élodie Oger propose une réflexion méthodologique fondée sur une approche systémique de l'enseignement et de l'apprentissage, invitant à considérer ceux-ci comme un système complexe et dynamique. Cette perspective s'écarte d'une lecture linéaire des phénomènes éducatifs pour envisager les interactions entre pratiques enseignantes, activité de l'apprenant-e, contexte institutionnel comme un réseau de relations interdépendantes. Un tel cadre, relevant du « paradigme de la complexité » (Morin, 2005), permet d'analyser plus finement les variations observées et de mettre en lumière des effets indirects ou émergents.

Pour conclure, ce symposium met en lumière l'incorporation progressive, dans les pratiques enseignantes et les dispositifs éducatifs, de nouvelles orientations didactiques. Les contributions montrent que cette transformation ne peut s'opérer sans une analyse de l'activité de l'apprenant-e. À travers des terrains variés, les travaux présentés rappellent que les apprenant-es ne sont pas seulement des bénéficiaires des politiques éducatives, mais agissent comme des révélateurs puissants de leurs effets, de leurs tensions et de leurs limites.

Références bibliographiques

- Auger, N. et Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesse des classes multilingues : construire des ponts entre les cultures*. ESF.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinarisation et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- Vigner, G. (2011). La maîtrise de la langue : une construction institutionnelle ? *Le français aujourd'hui*, 173(2), 21-32.

SE MALENTENDRE : UNE CAUSE DE DIFFÉRENCIATION SOCIALE DES APPRENTISSAGES LITTÉRAIRES

Aldo Gennaï (Université de Montpellier)
et Marie-Sylvie Claude (Université de Grenoble)

Le malentendu socioscolaire (Rayou, 2020) est un concept charnière susceptible de soutenir l'approche des inégalités d'apprentissage : il doit à la sociologie l'explication relationnelle des difficultés d'une partie des élèves. Sa ressaie par les didactiques permet de spécialiser cette explication en fonction des contenus disciplinaires, pour identifier ce qui empêche parfois que l'action conjointe des enseignants et des élèves soit un jeu « gagnant-gagnant » (Sensevy, 2011). Dans le présent symposium, il s'est agi de savoir comment mobiliser une approche sociodidactique (Claude et Rayou, 2024) pour poursuivre la documentation des formes du malentendu socioscolaire dans l'enseignement de la littérature.

Dans son cadrage, Marie-Sylvie Claude est partie du constat que les milieux socio-économiques restent très différenciateurs en France, malgré la massification du public scolaire. La sociologie critique (Bourdieu et Passeron, 1970) a expliqué cela par la transmission d'un capital culturel, dont les classes sociales sont différemment dotées. Mais ces effets ne sont pas systématiques : les inégalités ne sont donc pas seulement héritées, elles peuvent être fabriquées ou amoindries par l'école. Une approche sociodidactique aide à comprendre comment en articulant les deux éclairages. Le malentendu socioscolaire (Rayou, 2020) est un concept qui fait charnière (Claude, 2026) : il doit à la sociologie l'explication des difficultés d'une partie des élèves par les logiques sociales dont ils sont porteurs, qui ne sont pas forcément en phase avec les logiques scolaires, que la didactique permet d'étudier spécifiquement pour chaque discipline. Le modèle théorique des registres (Bautier et Rayou, 2013), selon lequel la réussite d'un apprentissage suppose que l'élève configure des opérations cognitivo-langagières, des savoirs culturels et une certaine façon d'être soi permet d'étudier ce qui peut gêner ou favoriser l'appropriation des différents contenus de savoir.

C'est précisément le malentendu socioscolaire dans l'enseignement de la littérature que la recherche (ELMa)¹, présentée par Aldo Gennaï, vise à décrire et comprendre. L'analyse d'entretiens semi-directifs menés dans trois classes² de CE2 (9 entretiens, 3 élèves), de CM2 (6 entretiens, 9 élèves) et de 3^e (15 entretiens, 5 élèves) révèle un malentendu sur les finalités de l'enseignement de la littérature, les apprentissages visés étant majoritairement situés, par les élèves de CM2 et de 3^e en particulier, dans la maîtrise de la langue : orthographe, conjugaison, lexique. Le malentendu se joue donc sur le terrain de la conscience disciplinaire (Cohen-Azria et al., 2013). Confirmant à contrario la nature socioscolaire de ce malentendu, les deux élèves (CM2 et 3^e) qui semblent avoir fort bien entendu les enjeux de la littérature à l'école, ont toutes deux bénéficié d'une familiarisation précoce et continue à la lecture. Au sein de ces enjeux, la finalité éthique de l'enseignement de la littérature peut être comprise comme un des lieux de recouvrement du sujet scolaire et du sujet social. Or, dans cette même recherche, les entretiens, menés dans une classe de CE2 et analysés par Yoann Daumet, révèlent un malentendu

1 « Enseignement de la littérature et malentendus », recherche impliquant en 2024-2025 sept membres de la Faculté d'éducation de l'Université de Montpellier et du LIRDEF : Aldo Gennaï, Sandrine Bazile, Magali Brunel, Claire Colard-Thomas, Yoann Daumet, Yves Soulé et Frédéric Torterat.

2 À ce jour, l'enquête est menée dans une classe de CE2, deux classes de CM2, deux classes de 3^e et une classe de 2^{de}.

entre enseignante et élèves. En effet, les attentes explicitement formulées en classe par l'enseignante relèvent principalement du registre cognitif et sont bien identifiées par une élève en réussite scolaire, sans pour autant satisfaire d'autres attentes de l'enseignante dans les registres identitaire-symbolique et culturel. Dans une logique comme inversée, deux élèves en « difficulté scolaire » font état d'une lecture personnelle et socialisée dans la famille, manifestant la construction d'une « identité narrative » (Ricœur, 1991) invisibilisée dans l'espace de la classe. Cette dissociation socioscolaire des registres pose la question de la réussite paradoxale de certain-es élèves issu-es des milieux défavorisés chez lequel-les serait à l'œuvre une déconstruction de la relation personnelle et éthique aux textes, pourtant *in fine* discriminante dans la discipline, comme elle semblerait encourager les élèves désigné-es comme les moins performant-es à minorer leur rapport à la lecture dans l'espace de la classe.

L'étude de souvenirs d'élèves de 3^e, collectés sur un autre terrain dans le cadre de la recherche doctorale menée par Claire Colard-Thomas, a permis d'identifier deux malentendus mémoriels. Le premier concerne la décontextualisation des expériences vécues en classe, perçues par certain-es élèves sur le mode quotidien : le français est considéré comme une discipline d'évènements, mémorables certes, notamment en littérature, mais qui ne permettent pas d'apprentissages. Les savoirs littéraires ne sont pas identifiés, et les élèves se restreignent à des savoirs déclaratifs à mémoriser « par cœur ». Le deuxième malentendu a trait à la sélection mémorielle : la cristallisation de la conscience disciplinaire (Azria-Cohen et al., 2013) autour d'enjeux de maîtrise de la langue entraîne une disjonction nette, pour la plupart des élèves, entre discours sur la discipline et souvenirs effectifs. Alors que les élèves disent avoir surtout étudié la « grammaire » et la « conjugaison », iels n'en évoquent aucun souvenir précis. À l'inverse, les souvenirs de cours de littérature, pourtant mémorables, sont évacués de leurs récits, car ils ne sont pas perçus comme « importants ». En somme, les élèves se souviennent et savent raconter leurs cours passés, mais leurs récits sont inefficaces d'un point de vue disciplinaire.

L'analyse de ces malentendus dans le cadre de ce symposium a permis de repenser la conscience disciplinaire comme un concept-charnière, offrant une « actualisation disciplinaire » aux notions de *représentations* et de *rapport à* et ouvrant la réflexion aux logiques sociales qui interviennent dans la construction de cette conscience.

Références bibliographiques

- Bautier, É. et Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Claude, M.-S. (2026). *Entendre le lecteur. Pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D. et Reuter, Y. (2013). *Conscience disciplinaire : les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation & didactique*, 14(2), 49-64.
- Ricœur, P. (1991). *Temps et récit. Tome 3, Le temps raconté*. Seuil.

OBSERVER LES PRATIQUES DES ÉLÈVES ET DES ADOLESCENT·ES DANS LES NOUVEAUX CONTEXTES NUMÉRIQUES EN RÉCEPTION ET EN PRODUCTION. MÉTHODES, COMPARAISONS INTERNATIONALES ET PRODUCTION DE RÉSULTATS

Christophe Ronveaux (Université de Genève)

Ce symposium a rassemblé plusieurs équipes de recherche et visait à mettre en discussion les méthodes de recherche et la production de résultats concernant les pratiques des élèves en réception et en production de littérature numérique multimodale (Lacelle *et al.*, 2017). Les projets impliqués dans la réflexion concernaient le projet LM-Ados, qui s'intéressait aux compétences multimodales des adolescent·es en production de texte sous la coordination de Pierre Fastrez et Nathalie Lacelle; le projet Lecture-Littérature-Numérique, qui poursuivait l'observation d'une genèse instrumentale en compréhension en lecture, sous la coordination de Christophe Ronveaux et Vincent Capt.

Souchier *et al.* (2019, p. 68) ont montré combien le numérique et internet en particulier ont poussé les locuteur·ices « à renouer avec la *fonction éditoriale* du texte », combien elles et ils ont modifié en profondeur les pratiques de lecture, d'écriture et d'édition des textes. Ils ont souligné l'importance que prennent désormais les matérialités dans la médiation des contenus. Leur concept *d'énonciation éditoriale*, en particulier, rend compte plus spécifiquement de l'articulation des formes que prennent les textes avec les « voix » qui pensent et utilisent des matérialités multimodales pour donner forme à ces textes et faire signe.

Appréhender les supports de lecture et d'écriture à l'articulation des formes et des voix invite à penser à nouveaux frais les situations d'enseignement et d'apprentissage. Le symposium a répondu à deux questions : dans quelles mesures ces nouvelles médiations impliquent de repenser les modalités de lecture et l'enseignement des compétences qu'elles requièrent? Quels nouveaux enseignables pour quelles disciplines faut-il modéliser pour enseigner la langue par le texte?

Les interventions liées au projet LM-Ados apportaient trois points de vue sur la mesure des compétences littéraciées multimodales.

Eve Gladu, Nathalie Lacelle et Erick Falardeau, tout d'abord, ont décrit deux dimensions spécifiques de la compétence des adolescent·es québécois·es de 15 ans en production : (1) les diverses modalités d'appropriation de l'information trouvées en ligne pour écrire un texte numérique (la multimodalisation, la transmodalisation, le copier-coller, etc.); (2) la prise en compte du destinataire dans le choix de modes, d'agencements multimodaux ou de disposition des informations. Les résultats proviennent d'un questionnaire d'autoévaluation des compétences et des pratiques en littérature médiatique (N=208) et d'un questionnaire composé de tâches simplifiées de production numérique (N=208). Ils révèlent que, bien qu'elles et ils se déclarent très compétent·es pour reformuler ou citer directement un texte, peu réussissent les tâches simples correspondantes. Elles et ils semblent toutefois beaucoup plus habiles pour multimodaliser un texte et tenir compte du destinataire lors de la production (Gladu et Lacelle, 2023).

Julia Bihl et Pierre Fastrez, ensuite, ont examiné comment les adolescent-es belges s'approprient les « matérialités éditoriales » et développent l'« énonciation éditoriale » dans leur production, à partir des concepts de pertinence énonciative et d'évidentialité, empruntés aux sciences de l'information et de la communication. À partir de l'analyse de productions informatives réalisées par des adolescent-es belges sur une plateforme de blog (N=49), ils ont mis en évidence la manière dont les élèves s'approprient les matérialités éditoriales pour construire un discours situé, traçable et orienté vers un destinataire. L'étude montre notamment que les élèves peinent à rendre visibles leurs sources ou à articuler de façon cohérente intention, format et posture énonciative, alors qu'elles et ils développent parfois une appropriation créative des formes multimodales (Bihl, 2024).

Catherine Delarue-Breton, Éric Delamotte, Ghislain Chasme et Jonas Didisse se sont intéressé-es à la production de contenu informationnel chez les élèves français-es, en portant une attention particulière au « document de collecte » que ces dernier-es sont invité-es à utiliser pour préparer leur production. Dans ces documents, cohabitent des pratiques documentaires « pour soi ». Les assemblages finaux témoignent de l'importance d'un design esthétique, mis au service d'une éditorialisation qui « sonne juste » (Cordier, 2021), mais inégalement adaptée à l'enjeu discursif du document. Dès lors, le document de collecte apparaît comme un écrit intermédiaire à prendre au sérieux, susceptible de contribuer à réintroduire questionnement et problématisation dans la production d'écrit.

Dans la dernière intervention qui portait sur le projet Lecture-Littérature-Numérique, Christophe Ronveaux, Olivia Graf, Linda Beji et Diane Boër montraient comment les enseignant-es transformaient les supports de lecture d'une notice encyclopédique numérique dans la visée de rendre présente la dimension générique et participative du texte. La modélisation construite en collaboration avec les enseignant-es sur une itération de trois années consécutives confirme l'intérêt épistémologique pour *l'enseignement de la compréhension de texte* d'intégrer les outils de navigation, l'hypertextualité, et de les subordonner aux dimensions textuelles de l'encyclopédie.

Références bibliographiques

- Bihl, J. (2024). Penser l'agir critique en activité de production informationnelle multimodale. *R2LMM. Revue de Recherches en littératie médiatique multimodale*, 20. <https://revuemultimodalites.com/articles/bihl>
- Cordier, A. (2021). Des formats d'information : une mise à l'épreuve critique de l'expérience informationnelle. Dans I. Saleh *et al.* (dir.), *H2PTM'21 : Information, enjeux et nouveaux défis. Conférence internationale H2PTM* (p. 39-56). Iste éditions.
- 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, 113-135.
- 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.
- Souchier, E., Candel, E. et Gomez-Mejia, G. (2019). *Le numérique comme écriture. Théories et méthodes d'analyse*. Armand Colin.

QUELLES FORMES DE RÉTROACTIONS EN FRANÇAIS POUR QUELLES RÉGULATIONS DES APPRENTISSAGES ?

Érick Falardeau et Marie-Andrée Lord (Université Laval)

La question des rétroactions dans l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage est au cœur d'un nombre grandissant de travaux parce que sur elle repose la capacité des élèves à mieux contrôler leurs apprentissages et à s'autoréguler (Mottier-Lopez, 2012). Toute rétroaction vise ainsi la construction graduelle de la capacité des élèves à porter un regard critique de plus en plus autonome non seulement sur leurs apprentissages, mais aussi sur leur activité d'apprentissage. De nombreux travaux en didactique du français se sont emparés de cette question pour en étudier l'apport sur les apprentissages des élèves. Les contributions à notre symposium se sont intéressées à toutes les disciplines du français.

Séverine De Croix a examiné les modalités d'interaction entre un dispositif didactique (délinéarisé ou non) et les gestes professionnels didactiques à fonction régulatrice ainsi que leurs « effets » sur la réception et l'interprétation des lecteurs. L'étude de la captation de deux séances de classe menées par une enseignante à propos d'un même album (*Tous les bateaux ne prennent pas la mer*, de Zullo et Albertine, 2024) mais avec des dispositifs didactiques différents met en évidence, dans la classe avec dispositif délinéarisé, un allongement du temps de discussion à propos de l'interprétation de l'album, une augmentation des gestes de l'enseignante à visée régulatrice, une plus grande diversité de dimensions de l'album prises en compte par les élèves et une empathie fictionnelle envers les différents personnages.

Aya Bouebdelli et Dominic Anctil se sont intéressés aux rétroactions des enseignant·es du primaire en lien avec le vocabulaire. Les erreurs sémantiques, de registre et de cooccurrence sont peu relevées et rarement accompagnées d'explications. Les rétroactions demeurent peu systématiques et vagues, fournissant peu de pistes concrètes pour améliorer la dimension lexicale des textes.

Marielle Wyns a pour sa part mené une étude de cas qui a porté sur une activité de copie couloir qui vise à accompagner des élèves de 6 à 7 ans dans la mémorisation de la graphie de mots fréquents, en s'appuyant sur des stratégies explicitement enseignées précédemment. L'étude permet de catégoriser les gestes de rétroaction et d'observer comment ils s'articulent, selon un scénario récurrent. L'analyse des gestes de rétroaction semble un levier intéressant pour comprendre les moyens utilisés en classe pour développer les compétences métalinguistiques et métacognitives des élèves.

Roxane Gagnon et Charlotte Lebreton ont effectué une revue de la littérature pour porter un regard analytique et systématique sur la place et le traitement de la rétroaction au sein de travaux récents en didactique du français. Alors que l'oral et les rétroactions semblent former un couple fusionnel, trois questions de recherche ont été explorées. Les concepts et ancrages théoriques mobilisés et la mise en œuvre praxéologique des rétroactions ont été explicités avant de conclure sur leurs apports pour la didactique de l'oral et les points de vigilance à prendre en compte.

Céline Foliot et Magali Brunel ont quant à elles réfléchi à une pratique particulière des enseignant·es, celle qui consiste à favoriser la rétroaction des élèves sur leur activité et son acquisition, à travers un enseignement explicite de la lecture littéraire notamment fondé sur l'apprentissage de procédures et stratégies soutenant la métacognition. Leur problématique est la suivante : comment s'enseigne

et s'exerce un enseignement explicite de la rétroaction de l'élève sur son activité de lecture littéraire? Sur le plan empirique, elles ont envisagé cette question dans le contexte d'une recherche collaborative.

Kim Samson a pour sa part présenté une étude visant à aider les étudiant-es universitaires à améliorer la cohérence textuelle de leur argumentaire : les enseignant-es doivent formuler des rétroactions qui ciblent des structures syntaxiques précises et les lier aux dimensions discursives du texte. Ainsi, les étudiant-es sont plus à même d'identifier leurs forces et leurs faiblesses.

Érick Falardeau, Xavier Serra et Marie-Andrée Lord ont présenté les résultats d'une étude visant à évaluer les effets d'une séquence d'enseignement explicite de stratégies d'écriture de textes argumentatifs sur les apprentissages. Leurs résultats mitigés montrent que la rétroaction par les pairs doit reposer sur une structuration des échanges sans laquelle les élèves se limitent à émettre des rétroactions peu susceptibles d'aider leurs pairs à améliorer leurs textes.

Nikita Marique a étudié les interactions orales entre enseignant-es et élèves qui coconstruisent la mémoire didactique lors de débats interprétatifs autour d'un texte littéraire. Les rétroactions des enseignant-es qui semblent orienter cette co-construction dans la sélection des savoirs essentiels sont la répétition, la reformulation, la régulation et la relance.

Enfin, Lucie Mottier Lopez et Céline Girardet se sont intéressées aux rétroactions inscrites dans une évaluation continue pour apprendre à débattre. Leur étude montre l'importance de situer la rétroaction dans des démarches évaluatives interreliées impliquant les élèves et leurs voix (co-construction, pratiques, réflexivité), afin d'en faire un élément porteur de sens dans la microculture de classe et favorisant la régulation des apprentissages.

Références bibliographiques

- Ancil, D. et Sauvageau, C. (2020). Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs? La place du réemploi dans les tests de vocabulaire. *Repères*, 61. <https://journals.openedition.org/reperes/2697>
- De Croix, S., André, M., Dacht, D., Dumont, A., Ledur, D., Pénillon, É. et Schillings, P. (2023). Recourir à un devis de recherche mixte pour étudier l'évolution des compétences scripturales d'élèves qui pratiquent les ateliers d'écriture au premier cycle du primaire. *Mesure et évaluation en éducation*. 46(1), 55-108.
- Mottier-Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.

LES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET L'ACTIVITÉ DE L'APPRENANT·E : AU CŒUR DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Caroline Scheepers (Université catholique de Louvain)

Mon témoignage se décline autour de l'acronyme AiRDF, en prenant les lettres dans le désordre.

I comme international

International, le colloque le fut au vu des nombreux pays impliqués. Les contextes étudiés furent nombreux, du préscolaire à l'université, du Maroc au Québec. Catherine Delarue-Breton a rappelé l'importance de la recherche fondamentale, Marie-Sylvie Claude voyant dans l'enseignant·e un·e véritable intellectuel·le. Patrice Gourdet a réaffirmé l'importance d'articuler une posture de recherche et de militantisme. Catherine Huchet a parlé de questions socialement vives, tandis qu'Annette Schmel-Postaï a montré comment la littérature de jeunesse peut soutenir une éducation au politique.

D comme didactique

Le colloque a mis en avant les contenus enseignés, les interactions entre enseignement et apprentissage, entre les disciplines. On a beaucoup entendu parler de sociologie, de sociodidactique, mais aussi d'anthropologie ou de didactiques des mathématiques. Patrice Gourdet a déploré le fait que la didactique ne soit pas traitée comme une discipline de référence par le pouvoir politique. Nous devons œuvrer pour enfin faire reconnaître pleinement notre discipline.

F comme français

Un français aux contours redéfinis en fonction des distinctions de plus en plus poreuses entre le français langue première, seconde ou étrangère. Un français aux qualifications de plus en plus nombreuses : français langue de scolarisation, langue d'apprentissage... Un français de plus en plus multimodal, en butte aux effets grandissants du numérique. Un français qui se décline dans des tâches de plus en plus variées, de plus en plus multimodales. Le colloque a porté sur des tâches multiples : notes de lecture, écriture de résumés incitatifs ou de textes argumentatifs, rétroactions enseignantes, oral réflexif, slam...

R comme recherche

La question des pratiques enseignantes et de l'activité des élèves nous place au cœur de ce qu'est la recherche scientifique : élaborer des savoirs empiriques et aussi objectifs que possible, observer le réel en instrumentant le regard posé sur des données empiriques recueillies dans un contexte bien décrit, en adoptant des principes de rigueur et de sincérité, en prenant du recul face à ses représentations initiales, en acceptant de voir ses résultats discutés... S'interroger sur les pratiques enseignantes et sur l'activité des élèves conduit à recueillir et à analyser, très rigoureusement, des données empiriques. Ce que Patrice Gourdet a appelé la question de la preuve et Aurore Promonet la question de la trace. De toute évidence, les scanners ont chauffé, tout comme les micros, les caméras, les appareils photo, les photocopieuses, les logiciels de retranscription de verbatims. Nous avons pu voir la vidéo d'une jeune fille occupée à slamer, découvrir de très nombreux scans de documents produits par des élèves, des étudiant·es ou des enseignant·es, lire des retranscriptions de verbatims, des photos de classe, observer des annotations enseignantes ou des consignes, appréhender des réponses à des questionnaires écrits

ou à des entretiens, admirer des albums pour enfants ou plus grands... Les différents-es chercheur-ses ont pu mettre au jour des données recueillies entre les murs de la classe et hors la classe. On pense à ces enseignant-es qui publient, étudiés par Marie-Astrid Clair. Lors de la communication de Véronique Paolacci et de Florence Mauroux, nous avons vu une vidéo qui filme une élève occupée à écrire et donne à voir le texte en train de s'écrire progressivement. Nous avons vu, entendu et lu des élèves et des enseignant-es, fait-es de chair et d'os.

La table ronde sur la langue et l'écriture a montré la difficulté méthodologique de construire et d'interpréter des données probantes en matière d'écriture. Aurore Promonet a démontré l'importance de la trace, sa matérialité, parfois sa double intentionnalité ou son double adressage. Il a beaucoup été question de méthodologie dans ce colloque. Les résistances du réel furent prises au sérieux, tout comme l'écart entre la tâche prescrite et la tâche effective, les difficultés rencontrées, les limites des études. Érick Falardeau a dit : « On a trouvé le contraire de ce qu'on s'attendait à trouver au début de la recherche ».

A comme association

Une association est un regroupement de personnes travaillant à un but commun. Quel but commun poursuit l'AiRDF ? La question est vitale dans un monde de plus en plus clivé, polarisé, où est érigé l'antiintellectualisme, où on discrédite cet effort qui consiste à lire, à dire, à écrire, à écouter, où on discrédite la littérature, la culture. Cet effort et ce plaisir, aussi. Discipline aussi singulière que transversale, le français et sa didactique sont des vecteurs majeurs de lutte pour faire advenir des individus émancipés par le savoir, le langage, la littérature, ce qui nous oblige à concilier recherche et militantisme. Pour ma part, cet engagement se fera désormais tout à fait en dehors de l'AiRDF. Que celles et ceux qui continuent à cheminer avec l'association portent haut les valeurs que j'associe à l'association telle que je l'ai connue et dans laquelle j'ai pris plaisir à grandir : militantisme, engagement, rigueur, analyse, théorie et pratique, communauté.

LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS AU PRISME DES ÉLÈVES

Solveig Lepoire-Duc (Université Lyon 1)

Le colloque s'est fixé pour but d'observer les relations entre deux pôles du système didactique, les enseignant-es et les élèves. L'orientation que j'ai choisie de donner à mon approche des communications fait écho à l'ouvrage *Didactique du français : du côté des élèves*, dirigé en 2014 par Daunay et Dufays. Ils relèvent que, au cours de la décennie précédente, la focalisation sur le pôle des élèves était restreinte par des problèmes méthodologiques. Qu'en est-il aujourd'hui ? Les lois sur l'école inclusive rappellent la nécessité d'œuvrer en faveur d'une école démocratique au service de la réussite de tous. Pour atteindre cet objectif, des recherches, pour certaines conduites en partenariat avec les enseignant-es et/ou au moyen de méthodologies innovantes, visent à affiner la compréhension de l'activité de l'élève, prise dans sa singularité et sa spécificité.

La plupart des recherches présentées au cours du colloque concernent un nombre d'élèves assez réduit, qui va de quelques individus choisis dans une même classe à des groupes répartis dans plusieurs. Les élèves observé-es sont identifié-es à partir de leurs besoins spécifiques, relatifs à des contextes sociaux, culturels, langagiers (plusieurs recherches sur les allophones) ou à des difficultés d'apprentissage

portant sur une compétence spécifique. La notion d'archi-élève est mobilisée dans des études qui s'intéressent à la manière dont des enseignant-es élaborent et réajustent leurs interventions à partir de la représentation qu'ils construisent d'un-e élève idéal-e. Les études portant sur des panels conséquents et menées sur des périodes longues font exception. De telles recherches sont de nature à fournir des données quantitatives probantes qui peuvent servir de contrepoint aux tests nationaux et internationaux par lesquels se construit la preuve de la réussite ou de la faillite des apprentissages. Lorsqu'elles sont menées par les chercheur-ses, les études permettent de s'intéresser aux élèves : en proposant d'autres modes de traitement des données (par exemple la mesure de la progression des compétences en termes d'efficacité) elles peuvent donner à voir ce qui ne se voit pas dans les données purement quantitatives. Il est par ailleurs possible d'adosser à ces dernières des recherches qualitatives pour, dans un souci d'efficacité, identifier et tester les conditions qui seraient nécessaires pour qu'un dispositif expérimenté « in vitro » devienne transférable à d'autres classes.

Les chercheur-ses s'attachent à recueillir des traces diversifiées : tests-prétests-postests, questionnaires, verbatim d'activités orales, écrits d'élèves... Si de telles études permettent de mieux capter et comprendre l'activité des élèves, il n'en demeure pas moins que les traces étudiées restent « pixellisées » et que, malgré leur pluralité et leur complémentarité, elles ne permettent pas d'accéder au réel de l'apprenant-e : il ou elle demeure toujours, en arrière-plan, une zone d'ombre et une part d'inconnu à laquelle les chercheur-ses n'ont pas accès. La question a été posée : qu'analyse-t-on vraiment ?

L'élève est observé-e dans son milieu, le plus souvent dans sa relation d'apprentissage avec un-e enseignant-e, aguerri-e ou débutant-e, plus rarement dans ses interactions avec d'autres élèves. On dénombre un nombre important de recherches collaboratives dans lesquelles des chercheur-ses et des enseignant-es œuvrent ensemble pour concevoir et expérimenter des dispositifs d'apprentissage, observer et interpréter les résultats et les actions des élèves. La présence d'un-e chercheur-se dans la classe permet de capter l'activité de l'élève qui peut également être observée par le prisme de celle de l'enseignant-e. Les recherches collaboratives présentent de plus un intérêt pour le processus de formation des enseignant-es : elles les éclairent sur leur pratique et leur permettent de procéder à des ajustements. Elles et ils progressent sans se sentir remis-es en question.

Dans le cadre de recherches collaboratives, l'analyse de l'activité de la classe rend par ailleurs possible le processus de savantisation décrit par Lefevre *et al.* (2024) : il le définit comme l'approfondissement et l'élargissement de leurs connaissances sur le savoir enseigné par les membres de la communauté de pratiques qui (co)-conçoit des démarches et des supports d'apprentissage. Lorsque les conditions sont favorables (stabilité des équipes, part des praticien-nes et des chercheur-ses dans la conception et dans le choix des données à analyser...), la collaboration peut alors déboucher sur la création de ressources didactiques que Bernadette Kervyn (2020) considère comme robustes.

À l'issue du colloque, on constate que les recherches qui prennent ancrage dans l'activité des élèves renforcent la dynamique centrifuge entre les pôles du triangle de la didactique du français et ouvrent de nouvelles voies pour aborder l'élaboration didactique dans des actions menées conjointement avec les enseignant-es.

Références bibliographiques

- Daunay, B. et Dufays, J.-L. (dir.) (2014). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. De Boeck.
- Kervyn, B., (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2). <http://journals.openedition.org/rdlc/7339>
- Lefevre, L., Messina, V., Louis, F. et Blocher, J.-N. (2024). Travail épistémique et dialogue d'ingénierie au sein d'une ingénierie coopérative. Enseigner une fable de La Fontaine. Dans Collectif Didactique pour enseigner (dir.), *Un art de faire ensemble. Les ingénieries coopératives* (p. 211-230). Presses Universitaires de Rennes.

QUELLE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, POUR QUELLE EFFICACITÉ ?

Sonya Florey (HEP Vaud)

En occupant le rôle de grand témoin, lors du 16^e colloque international de l'AiRDF, j'ai choisi d'adopter la perspective des sciences critiques, postulant que la connaissance n'est pas neutre et invitant les chercheur-ses à analyser les enjeux et les relations de pouvoir qui structurent leur champ. C'est donc un regard curieux et vigilant que je propose de poser sur 17 interventions, 3 tables rondes et une conférence d'ouverture qui m'ont permis de mesurer la richesse des recherches développées en didactique du français en 2025. Au-delà du fort et vif intérêt porté aux apprentissages des élèves et aux tensions relevées par le corps enseignant, j'aimerais m'intéresser à un terme qui a émergé au cours du colloque : l'efficacité. Ce terme a parfois ponctué explicitement certaines communications et parfois émergé de choix conceptuels, méthodologiques ou analytiques, mais il est aussi largement répandu aujourd'hui dans le discours des décideur-euses politiques, du corps enseignant, des directions d'établissement, des formateur-ices, des chercheur-ses. À ce titre, l'efficacité gagnerait à être problématisée dans notre champ disciplinaire.

« Intégrer les outils numériques de façon critique et *efficace* », « une mémoire *efficace* du point de vue disciplinaire », « développer le sentiment d'*efficacité* personnelle des élèves en orthographe lexicale », « identifier les pratiques les plus *efficaces* pour faire progresser tous les élèves », « viser un enseignement *efficace* et équilibré » : voici quelques occurrences relevées lors des interventions. Évidemment, les projets recherchent et revendiquent une forme d'efficacité. Mais, de quelle efficacité parle-t-on ? Celle qui est définie par le corps enseignant, par l'élève ou par les chercheur-ses ? À l'aide de quels indices peut-on définir qu'un dispositif, un outil, une séquence d'enseignement sont efficaces ? L'efficacité est-elle ou non un acquis pérenne ? Nos projets ont-ils les moyens d'évaluer cette efficacité 5 ans après la fin du dispositif de recherche et de formation ? Est-ce que cela intéresse les chercheur-ses, nos pourvoyeur-ses de fonds, nos décideur-ses politiques ?

Hokheimer et Adorno (1974) distinguent l'efficacité de la raison instrumentale et celle de la raison critique. La première place une focale sur l'optimisation des moyens pour atteindre un but précis, sur le rendement. La seconde cherche à examiner de manière critique les fondements de la société, les normes,

les valeurs et les institutions dans l'idée d'interroger les conditions d'une éventuelle transformation sociale, voire d'une émancipation. À la lumière de ces définitions, on pourrait ainsi chercher à définir les méthodologies adoptées, les objets travaillés, les questions de recherche formulées, la place accordée au corps enseignant, les injonctions de publication qui guident nos choix ; plus généralement, les finalités poursuivies dans nos recherches en didactique du français. Visant une forme d'efficacité, on peut éveiller le soupçon d'utilitarisme, et avec ce dernier, la connotation péjorative qui entoure le terme. Les deux raisons définies par Horkheimer et Adorno dialoguent-elles à des moments particuliers de la recherche ? Pourraient-elles même être jugées complémentaires, à certaines conditions ?

Difficile de donner une réponse définitive à cette interrogation. On peut néanmoins esquisser trois prolongements, nourris par des interventions de nos collègues.

L'efficacité dans la recherche : oui, pour des effets spécifiques, tels que décrire des pratiques d'enseignement, transférer les résultats à d'autres contextes de recherche, corroborer les résultats de certaines recherches ou assumer (éventuellement) une dimension transformative.

L'efficacité dans les pratiques d'enseignement : oui, en inscrivant des valeurs mises en lumière durant ces 3 jours d'échanges, telles que *construire des apprentissages, cultiver le plaisir et l'envie, renforcer le sentiment de compétence chez les élèves, réduire l'impact des inégalités socio-économiques*, dans un contexte accueillant des forces en tension, notamment l'endogénéisation de la logique de marché par le domaine du savoir et de l'École (Bachand et Demers, 2023).

Enfin, l'efficacité dans le champ de la didactique du français : oui, mais pour quelle résonance ? Hartmut Rosa oppose *compétence*, définie comme la maîtrise assurée d'une technique qu'on s'est appropriée et dont on dispose, à *résonance*, qui engage une relation avec un objet, avec le monde, et qui suppose une transformation de soi (2018). Impossible à objectiver, à mesurer, à évaluer, la résonance implique qu'on ne peut pas la planifier : parfois, elle n'advient pas malgré un contexte qu'on a estimé favorable, mais là où elle advient, elle déploie un effet métamorphique. La résonance, c'est l'inconnu. En classe, rappelle Rosa (2018, p. 125-126), « [l]es enseignants comme les élèves doivent être prêts à emprunter des chemins dont on ne sait pas s'ils mènent vraiment quelque part », mais aussi hors de la classe, dans la recherche, comme le rappelait notre collègue Morgane Beaumanoir-Secq (2025), lors d'une table ronde : « Je ne pense pas que ce soit possible de tout calculer ». Cela n'enlève peut-être rien à l'efficacité du travail des enseignant-es, ni à l'efficacité de la recherche.

Références bibliographiques

- Bachand, C.-A., et Demers, S. (2023). Chapitre 2. Les sciences de l'éducation sur l'autel des données probantes et de l'efficacité ? Dans S. Chkair et S. Wagnon (dir.), *Les données probantes et l'éducation* (p. 47-64). De Boeck Supérieur.
- Horkheimer, M. et Adorno, T. (1974). *La dialectique de la raison*. Gallimard.
- Rosa, H. (2018). *Résonance : une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.

LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, UNE SCIENCE AGILE PROCHE DES BESOINS DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANT-ES

Rosianne Arseneau (Université du Québec à Montréal)

L'AiRDF m'a fait un grand honneur en me lançant le défi d'être aux côtés de quatre collègues didacticien·nes du français que je porte en haute estime pour dresser le bilan du colloque de juillet 2025 à Fribourg. Bien que l'invitation s'adressait d'abord à la chercheuse que je suis, mon expérience nouvellement amorcée à titre d'experte technopédagogique à Alloprof, une organisation sans but lucratif québécoise qui développe des outils d'enseignement-apprentissage numériques offerts gratuitement, a également imprégné ma réflexion.

C'est donc avec l'attention et la retenue attendues d'un témoin que j'ai tendu l'oreille aux différentes communications. Le bilan livré, ici à l'écrit, a pour objectif de mettre en valeur la richesse des interventions sous la loupe de deux concepts issus du domaine du développement numérique les besoins « utilisateur·rices » et l'agilité.

Ce domaine s'appuie fortement sur des considérations liées à l'expérience des personnes qui naviguent dans les outils. Les besoins « utilisateur·rice » désignent l'ensemble des attentes, préférences et conditions nécessaires pour que l'utilisateur·ice interagisse de manière signifiante, fluide et engageante avec un dispositif numérique. Les décisions prises en ce sens visent à répondre aux besoins cognitifs, affectifs et fonctionnels, à réduire la friction et à renforcer l'engagement.

Les utilisateur·rices premier·ères étant les élèves et les enseignant·es, deux des trois pôles en interaction dans le triangle didactique (Chevallard, 1991), je me suis posé la question suivante : de quelles manières la didactique du français s'applique-t-elle à répondre aux besoins des utilisateur·rices ? C'est à travers cette loupe que les tableaux 1 et 2 ont pris forme.

Quelques besoins des élèves	Exemples d'interventions
Se sentir en confiance Se sentir compétent Avoir du plaisir!	Sécurisation linguistique et motivation (Thibeault et Quevillon Lacasse ¹ : <i>it was fun to learn more ways of learning grammar by reading</i>) Jeux de langue et Renaud <i>Dès que le vent tournera, je repartira</i> (Giguère)
Réussir Donner un sens aux apprentissages (grammaticaux)	Premiers apprentissages en lecture (Berthiaume <i>et al.</i>) Rôle de l'enseignement grammatical et question du transfert (Beaumanoir-Secq)
Communiquer et penser efficacement Créer un impact	Difficultés de communication entre élèves et ajustements didactiques (Dumais <i>et al.</i> , symposium sur l'oral) Articulation grammaire texte et <i>utilité perçue</i> (Thibeault et Quevillon Lacasse)

Tableau 1. Une didactique du français qui s'applique à répondre aux besoins des utilisateur·rices – ÉLÈVES

¹ Les sources indiquées seulement par des noms d'auteur·es sans année réfèrent à des communications ou interventions faites dans le cadre du colloque.

Quelques besoins des enseignant-es	Exemples d'interventions
Aider à apprendre Pister les progrès	Interventions sur la conscience lexicale et morpho (Berthiaume <i>et al.</i>) Démarche métaorthographique et entretiens métagraphiques (Mauroux et Nootens) Ateliers de négociation graphique (Parent)
Renouveler sa pratique S'inspirer, innover	Fabulathèques (Bertrand et Dias-Chiaruttini) Littératie historique (Lanoix et Montesinos Gelet)

Tableau 2. Une didactique du français qui s'applique à répondre aux besoins des utilisateur·rices – ENSEIGNANT·ES

Ces deux tableaux mettent respectivement en correspondance des besoins des élèves et des enseignant-es, utilisateur·rices des connaissances produites par les recherches, avec des interventions faites durant le congrès, mettant en valeur la capacité vive de la didactique du français à y répondre.

Un concept issu du deuxième domaine qui a servi de loupe à mon témoignage est celui du développement agile. L'agilité est un mode de gestion et d'organisation du travail basé sur des cycles courts, une collaboration étroite entre les parties prenantes, une capacité d'adaptation rapide aux changements, et une amélioration continue. Elle vise à livrer de la valeur de manière itérative et incrémentale, tout en s'ajustant aux besoins réels et évolutifs des usagers. Je me suis demandé : la didactique est-elle une science de l'agilité ?

Les communications du congrès font à mon avis la preuve manifeste que la didactique du français est une science agile. D'abord, elle prouve son agilité, ou celle des chercheur·ses qui l'exercent, en naviguant dans des contraintes nombreuses et contextes institutionnels complexes et en s'y ajustant en continu. En effet, plusieurs collègues français ont fait état de contraintes et de prescriptions institutionnelles lourdes. Faisant référence au contexte québécois, Gosselin-Lavoie a pour sa part évoqué la menace d'orientations politiques sur la mise en place de pratiques plurilingues dans les classes. Contrairement à des approches descendantes ou dites « top-down » associées à la rigidité (Fortin et Gagnon, 2022), des méthodes de recherche employées par plusieurs chercheur·ses, tels que les *recherches développement* (Giguère *et al.*, Parent, Viau), contribuent également à construire une didactique agile par des phases d'analyse des besoins et d'ajustements (Loiselle et Harvey, 2007).

Nous avons vu également à l'œuvre une didactique du français agile qui se penche sur les réalités d'une société mouvante et en transformation rapide. Des questions criantes d'actualité ont effectivement été prises à bras le corps : plurilinguisme (Gosselin-L., Karima *et al.*, Alais), harcèlement et sujets sensibles (Symposium 4, e.g. Camsuza), multimodalité et jeux vidéos (Grégov, Gladu *et al.*, Vallières), intelligence artificielle générative (Corteel et Valma, Nguyen). Dans un Fribourg en pleine canicule, j'ai été ravie de voir abordée la question des dérèglements climatiques. Magali Brunel a par exemple proposé au sujet de l'IA : « À nouveau, c'est l'occasion de reconfigurer les objets de recherche et pratiques pédagogiques nouvelles. Ces recherches doivent intégrer la dimension sociale et la dimension environnementale, dans un rapport "profit-cout" sur le plan social et environnemental. ».

Les interventions qui se sont tenues lors de l'édition 2025 du Colloque de l'AiRDF témoignent d'une didactique du français à la fois ancrée dans les besoins des utilisateurs et agile. Des interventions montrent comment les chercheur·ses en didactique du français peuvent éclairer et contribuer à résoudre des questions contemporaines.

Références bibliographiques

- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e édition). Chenelière éducation.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.

UNE ASSOCIATION QUI S'OUVRE LE TEMPS D'UN COLLOQUE...

Anass El Gousairi (Université Mohammed V de Rabat)

En choisissant pour thème au 16^e colloque de l'Association « *Pratiques enseignantes et activité des apprenants en didactique du français : où en sommes-nous en 2025* », nos collègues suisses ont voulu poser frontalement la question de l'état du champ et de son évolution. Pour comprendre ce que nous dit aujourd'hui ce titre, je l'ai prolongé à ma manière, à partir de quelques repères historiques, que je n'évoque ici que brièvement pour situer ma réflexion : où en est l'AiRDF, vingt-huit ans après les journées DFLM de Montpellier, de cette « didactique de l'ordinaire » – syntagme employé lors de ces journées en 1997, pour désigner les recherches qui tentent « d'approcher, de décrire ce qui se passe dans la classe de français, d'enraciner un peu la didactique du français dans l'ordinaire, dans le réel des situations d'enseignement et d'apprentissage » (Dufays *et al.*, 1997)? Où en est-elle des débats sur le caractère ambigu, sociologiquement trop étroit et lourdement politisé, des catégories « langue maternelle » et « langue étrangère », des catégories insuffisantes, comme l'écrivait Dolz en 2000, pour rendre compte du réel ordinaire des classes, de l'hétérogénéité croissante des publics scolaires et des réalités sociales et culturelles, ou encore de la complexité des situations linguistiques des pays francophones? Si par ailleurs « l'AiRDF s'ouvre », comme le pensait Daunay en 2015, dans l'éditorial du numéro 57 de *La Lettre* de l'AiRDF, à quoi et comment s'ouvre-t-elle précisément? Avec quelles implications pour la recherche en didactique du français au sein de l'AiRDF?

À l'écoute de plusieurs travaux présentés, il me paraît important de souligner la manière dont le colloque de Fribourg a ravivé la réflexion sur le français en situation de plurilinguisme, une problématique qui, bien qu'historiquement présente dans certains travaux de l'AiRDF (par exemple, le volume 6 de la collection « *Recherches en didactique du français* »), y occupait jusque-là une place relativement périphérique, sinon discrète. Cette réflexion a été étroitement associée à la question des entours des pratiques de classe, et plus particulièrement, aux situations d'enseignement du français dans des classes plurilingues, ainsi qu'aux apprentissages langagiers en contexte d'inclusion scolaire. Le 38^e numéro de *La Lettre de l'AiRDF*, coordonné par Plane et Rispail, préfigure déjà cette orientation, à l'origine du changement de dénomination de l'Association. Selon les autrices, il s'agit, pour la didactique du français, de « prendre en compte non seulement le contexte culturel local, mais aussi le statut sociolinguistique et politique de la langue française dans les différents endroits où se déploie l'enseignement du français, la formation à l'enseigner et la recherche » (2006, p. 4). À partir de cette orientation de recherche, il a été question, pour les travaux consacrés à l'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme,

de l'analyse de dimensions sociologiques, telles que le lien école-famille ou la part langagière dans la fabrique des inégalités scolaires, et de la manière dont elles influent directement sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du français. Dans cette perspective, comment la question des contextes est-elle particulièrement posée, construite dans ces recherches ?

À suivre beaucoup de travaux sur le plurilinguisme, la description et la modélisation des phénomènes liant contextes, apprentissages et enseignements donnent à voir deux lignes dominantes : d'une part, une vision relativiste des contextes d'enseignement, qui amènerait à reconnaître les variations des pratiques de classe d'un contexte à l'autre et à identifier des spécificités nationales, *frontiérisées*, de la didactique du français, selon les contextes d'enseignement de la langue ; d'autre part, une vision plutôt déterministe de ces contextes qui impliquerait de considérer les contextes comme des réalités sociolinguistiques ou socioculturelles locales (comme la crise migratoire), des réalités autonomes, descriptibles en tant que telles, et auxquelles devraient s'ajuster les pratiques scolaires du français et leur fonctionnement didactique. Dans cette perspective, contextualiser consiste, pour beaucoup de chercheur-ses, à réfléchir aux moyens d'adapter des programmes, des dispositifs ou des ressources, préalablement élaborés, à des publics nouveaux ou différents, qu'il s'agisse d'élèves allophones primoarrivant-es, d'élèves réfugié-es ou d'élèves en situation d'exil. Des étiquettes, très récurrentes dans le discours sur le plurilinguisme, mais qui restent à nuancer avec beaucoup de prudence, au-delà de tout préjugé culturaliste préétabli ou de toute forme d'essentialisation des parcours, des profils ou des trajectoires individuelles et sociales, car elles amènent à réifier le réel ou les phénomènes que l'on cherche précisément à expliquer. Si cette adaptation s'opère de manière descendante, du « centre » vers la « périphérie », en intégrant certains éléments de l'environnement des élèves concerné-es, elle n'interroge que très marginalement la contextualité des savoirs eux-mêmes, encore moins leur historicité au cœur de la discipline « français ».

Une autre dimension des travaux sur l'enseignement du français en contexte de plurilinguisme mérite d'être soulignée, liée à la question du contact des langues à l'école. L'intérêt a porté sur les positions du français par rapport à d'autres langues avec lesquelles il coexiste et au-delà les relations entre ces langues elles-mêmes, leur statut scolaire parfois redéfini, les conditions concrètes de leur rencontre, les modalités de leur enseignement et de leur apprentissage. Le français se trouve ainsi en contact, arbitraire ou choisi, avec des langues proches ou lointaines. Cela implique de reconnaître la diversité des fonctions qui lui sont assignées, dans des situations variées, non irréductibles les unes aux autres. Dès lors, jusqu'où peuvent aller les ouvertures évoquées sans que l'AiRDF ne perde « son âme », pour reprendre une objection entendue, au fil de certaines discussions, dans certains ateliers ? Le risque ne serait-il pas d'occulter les problématiques proprement liées à la discipline « français » ?

Au-delà de toute forme de scepticisme, le colloque de Fribourg aura permis un retour sur l'histoire de la didactique du français et mis en évidence son état actuel et ses évolutions présentes et à venir. C'est au prochain colloque de l'AiRDF de continuer à tracer ce chemin d'ouverture de l'Association, et de poursuivre le débat sur ces questions d'épistémologie... sous le soleil revigorant de Rabat.

Références bibliographiques

- Daunay, B. (2015). L'AiRDF s'ouvre. *La Lettre de l'AiRDF*, 57, 5-6.
- Dolz, J. (2000). De la difficulté de « couper avec la mère » chez les didacticiens du français. Plaidoyer pour un changement de dénomination de la discipline. *La Lettre de la DFLM*, 27, 29-31.
- Dufays, J.-L., Dezutter, O., Giroul, V. et Ronveaux, C. (1997). Vers une didactique de l'ordinaire. *La Lettre de la DFLM*, 20, 18-19.
- Plane, S. et Rispaïl, M. (2006). La didactique du français et les contextes d'enseignement du français. *La Lettre de l'AiRDF*, 38, 4-5.



ÉCHOS DES RECHERCHES ET DES PRATIQUES

PRÉSENTATION D'UNE RECHERCHE COLLABORATIVE SUR L'ÉCRITURE DANS TOUTES LES DISCIPLINES À L'ÉCOLE ET AU COLLÈGE

Kathy SIMILOWSKI, INSPÉ
de l'académie de Versailles

La recherche « Écriflore » (2024-2027) s'inscrit dans le cadre du réseau des LéA (Lieux d'éducation associés) porté par l'Institut Français de l'Éducation au sein de l'ENS de Lyon. Il s'agit d'une recherche collaborative qui vise la co-construction de savoirs autour des pratiques professionnelles (Desgagné, 1997), la production de ressources, et repose sur l'hypothèse que la collaboration entre les acteurs de la communauté éducative et ceux de la communauté de la recherche conduit au développement professionnel de chacun des membres de ces communautés. Le projet implique 3 chercheuses (K. Similowski, MCF, CY Cergy Paris Université, laboratoire EMA, correspondante recherche ; M. Gabriel, docteure en sciences de l'éducation ; D. Ulma, MCF, Université d'Angers, Laboratoire Ligérien de Linguistique). Il regroupe 17 enseignants d'école et de collège et 8 formatrices autour des questions soulevées par l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 (8-11 ans) dans toutes les disciplines.

1. L'écriture en classe dans toutes les disciplines : un défi pour la classe et une question pour la recherche

Les savoirs fondamentaux conditionnent la réussite dans toutes les disciplines. Or, les récentes enquêtes institutionnelles qui se sont intéressées aux compétences rédactionnelles des élèves de l'école primaire (rapports de l'IGESR n° 2022-048 – avril 2022 et n°22-23 277B-juillet 2023) montrent combien l'écriture doit être soutenue. Selon ce rapport, les temps dédiés aux activités d'écriture sont limités en fréquence et en durée. L'écriture est aussi peu évaluée, les évaluations nationales depuis 2007

ne concernant plus d'ailleurs la production écrite (Similowski, 2024). Quand les activités sont présentes, l'écriture ne fait pas assez l'objet d'un enseignement explicite. Par ailleurs, la production d'écrits est trop souvent circonscrite au français et insuffisamment développée dans différents contextes disciplinaires. L'école semble ainsi parier que les compétences construites en classe de français – notamment sur les textes narratifs – sont transférables dans les autres disciplines, alors que les genres diffèrent et supposent un apprentissage de leurs caractéristiques et de leur fonctionnement. L'étayage de l'adulte permet à cet égard de valider les usages de la langue et de construire le savoir (Jaubert, 2018).

Dès lors notre projet cherche à mettre en œuvre des écrits variés au sein des disciplines : écrits de travail (Orange *et al.*, 2001), écrits intermédiaires (Chabanne et Bucheton, 2002) / transitoires (Garcia-Debanc *et al.*, 2009), écrits réflexifs, écrits de réception (Le Goff et Larrivé 2018), écrits créatifs (Ulma *et al.* 2022). L'écriture est envisagée comme tâche scolaire pour répondre aux impératifs disciplinaires, mais aussi comme moyen d'expression et d'émancipation. En effet, l'objectif est d'articuler plusieurs finalités de l'écriture qui peuvent paraître contradictoires, entre une écriture normée, des formats imposés par les genres scolaires (Plane, 2022), et une recherche d'auctorialité (Tauveron, 1996). Il s'agit de rétablir une confiance des élèves en l'écrit, de soutenir la motivation des apprenants, et de maintenir un rapport positif à l'écrit (Barré-de Miniac, 2002) participant à la construction d'un sujet écrivain, à son épanouissement et à sa réussite scolaire. Travailler *sur* et *à* la production d'écrits dans toutes les disciplines à l'école est un enjeu majeur pour la société : redonner du plaisir à écrire pour penser, mémoriser, communiquer, s'exprimer.

2. Résumé de l'action de recherche

Le projet de recherche a une triple visée : influencer sur les processus d'enseignement-apprentissage de l'écriture des élèves avant l'entrée au cycle 4 en fonction des progrès identifiés ; participer à la professionnalisation des acteurs par un enseignement explicite de l'écriture ; produire des savoirs et des ressources sur les tâches

rédaCTIONNELLES. Il part du constat que l'écriture est un objet complexe à apprendre et à enseigner, qui ne relève pas uniquement du domaine littéraire ni de la classe de français, mais qu'il participe à la construction d'un sujet écrivain, à son épanouissement et sa réussite scolaire. Ce projet concerne la continuité des enseignements-apprentissages entre l'école et le collège, en s'intéressant aux élèves présentant des difficultés scolaires, dont ceux de Segpa.

3. Expérimenter l'écriture

Notre LéA a débuté en septembre 2024. La première année a permis d'explorer les différents champs de recherche sur l'écriture et de s'acculturer à la recherche collaborative. Les enseignants ont répondu à un questionnaire sur leurs pratiques d'écriture personnelle et professionnelle et sur l'enseignement de cet objet. De nombreux échanges ont porté sur les difficultés rencontrées pour cet enseignement, sur les besoins des élèves, et les pistes que le collectif souhaitait explorer. Deux groupes de travail se sont formés : l'un sur l'écriture dans les disciplines, l'autre sur la réécriture. Des réflexions ont été menées collectivement, avec un éclairage théorique apporté par les chercheuses, à partir des productions d'élèves, des documents de travail fournis par les enseignants ou de leurs témoignages, et de lectures scientifiques. Des temps d'écriture commun ont permis également de préparer plusieurs communications : sur les pratiques efficaces d'écriture et l'enseignement, aux rencontres internationales des LéA-Ifé (mai 2025) ; sur les pratiques langagières écrites des enseignants, au colloque de l'AiRDF (juillet 2025) ; sur l'évolution des programmes scolaires de cycle 3, au congrès de la FIPF (juillet 2025). La question des annotations des enseignants et de l'évaluation a également été abordée lors d'un atelier inter-LéA organisé en mai 2025 avec le LéA PACE, coordonné par B. Longhi, s'intéressant à la posture d'auteur. En outre, des formations ont été proposées par les chercheuses pour présenter les premiers éléments de réflexion sur les représentations des enseignants et la réécriture (Académie d'Orléans-Tours en avril 2025 auprès de formateurs de français 1^{er} degré), sur l'écriture dans les disciplines (Académie de Rennes en février 2025 auprès d'enseignants du 1^{er} et second degrés), enfin sur le pilotage des IEN en production d'écrit (Plan National Français de la DGESCO en avril 2025).

La seconde année, quatre groupes se sont constitués : un groupe qui réfléchit au rôle des

directeurs et chefs d'établissement pour stimuler les projets d'écriture au sein des écoles et des collèges ; un groupe sur les écrits en maths et en sciences, un groupe sur les écrits en EPS, un groupe sur les écrits réflexifs et le journal des apprentissages dans les disciplines. Cette seconde année est consacrée à des expérimentations en classe à l'école et au collège. Au sein de chaque classe, il sera observé plus particulièrement soit la préparation à l'écrit (Kervyn, 2021), soit la mise en texte en coécriture, soit la réécriture des textes. Enseignants et chercheuses vont ainsi collecter des données en vue de leurs analyses. Des entretiens avec élèves et professeurs sont également envisagés. Deux étudiantes en master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, encadrées par des formatrices de l'Inspé d'Orléans, travailleront sur des problématiques en lien avec l'écriture dans les disciplines, et participeront ainsi à l'analyse des données.

La 3^e et dernière année aura pour objectif la poursuite des expérimentations et des analyses et la production d'outils pour l'enseignement.

Le LéA Écriflore espère ainsi contribuer à la réflexion didactique sur l'écriture.

Références

- Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques* n°113-114. p. 29-40.
- Chabanne, J.C. et Bucheton D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Presses Universitaires de France. p. 25-51.
- 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*, n°23(2), p. 371-393.
- Garcia-Debanc C., Laurent D. et Galaup M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Pratiques* n°143-144, p. 27-50.
- Jaubert, M. (2018). Peut-on travailler l'écriture dans toutes les disciplines scolaires ? *Conférence de consensus, écrire et rédiger*. <http://netboardme-cf1.s3.amazonaws.com/published/19410/files/7dc88b00618166238a7d2f2bce70c4cd.pdf>
- Kervyn, B. (2021). La préparation à l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence.

Pratiques n°189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.10259>

Le Goff F. et Larrivé V. (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. UGA Éditions.

Orange C., Fourneau J.-C., Bourbigot J.-P. (2001). Écrits de travail, débats scientifiques et problématisation à l'école élémentaire, *Aster*, p. 111-133.

Plane, S. (2022). Continuités et discontinuités dans l'enseignement de l'écriture. *Recherches* n°77, p. 107-129.

Similowski, K. (2024). Quelles performances sont mesurées en écriture dans les évaluations nationales françaises de CE2-6^e ? *Repères* n°69, *Les évaluations institutionnelles et leurs enjeux dans le champ du français*. <https://journals.openedition.org/reperes/6365>

Tauveron C. (1996). Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire ? *Repères* n°13. p. 191-210.

Ulma, D., Pauzet, A. et Prouteau, A. (2022). *Écritures créatives : représentations contemporaines, processus créatifs, nouveaux enjeux professionnels*. Presses Universitaires de Rennes.

DÉVELOPPER LA LANGUE DE SCOLARISATION DANS LES DISCIPLINES : UN PROJET DE RECHERCHE-ACCOMPAGNEMENT

Marielle Wyns (UCLouvain), Sandrine Biémar (UNamur), Séverine De Croix (UCLouvain), Anaïs Corfdir (UNamur), Camille Drugmand (UCLouvain), Anouk Dumont (UNamur)

La langue de scolarisation (FLSco) est la langue dans laquelle les personnes enseignantes exposent les savoirs disciplinaires ; sa maîtrise permet aux élèves d'exécuter des consignes, de décoder des énoncés, de comprendre et de produire des genres d'écrits spécifiques à l'école. De plus, la langue de scolarisation rend possible le travail de la pensée qui soutient l'appropriation des savoirs (Verdelhan-Bourgade, 2002).

De nombreuses recherches montrent que la faible familiarité avec le FLSco constitue un frein aux apprentissages pour certains élèves allophones et francophones vulnérables. Ainsi, les élèves de milieux populaires, dont la culture familiale est éloignée de celle de l'école (Wauters, 2020), entretiennent un « rapport non scriptural au monde » (Lahire, 2021) : ils ont un usage conversationnel et pré-réflexif du langage, alors que d'autres en ont déjà construit, dans le cadre familial, une maîtrise symbolique, consciente et réflexive, qui correspond aux attentes implicites de l'école (Romainville, 2019). Pour aider l'élève à développer une posture réflexive dans toutes les situations de la vie scolaire (Bucheton et Soulé, 2009), une prise en charge dans le cadre du cours du français (FLM ou FLS) ne suffit pas : une approche transversale et contextualisée est nécessaire au transfert, comme le préconisent, en Fédération Wallonie-Bruxelles, les nouveaux référentiels d'enseignement (FWB, 2021).

Une recherche participative

Le programme « Accompagner les élèves dans l'appropriation de la langue de l'école à l'aide de dispositifs flexibles et transversaux » (UCLouvain-UNamur) propose un accompagnement des équipes pédagogiques dans la mise en place de dispositifs visant à développer la langue de scolarisation dans toutes les disciplines, de la 3^e maternelle à la 6^e primaire. Il s'adresse aux écoles dites « en dispositif d'ajustement » (EDA). Ces établissements, qui témoignent d'écarts significatifs de performances scolaires et d'un climat peu favorable au développement de pratiques professionnelles collaboratives, bénéficient de ressources spécifiques pour soutenir la réussite des élèves et développer une dynamique collective au sein de l'équipe éducative (FWB, 2021).

L'intervention repose sur la mise en œuvre, sur un temps long, d'écrits réflexifs en classe, ainsi que sur l'intégration progressive de gestes et outils d'explicitation dans les pratiques d'enseignement. De septembre 2024 à août 2029, trois cohortes successives d'équipes pédagogiques sont accompagnées pendant trois ans chacune. Le dispositif est fondé sur une approche compréhensive de la réalité de terrain, sur la création d'un partenariat recherche-pratique, et sur la formation des personnes enseignantes au recueil, à l'interprétation de données et à la mise en œuvre d'actions à partir de ces données.

Design de l'accompagnement

Durant les deux premières années du projet, les équipes pédagogiques sont accompagnées par une chercheuse de référence.

La première année vise prioritairement la création d'une relation de confiance avec les enseignant.es. Elle prévoit également la mise en œuvre, au sein des classes, d'un journal des apprentissages (JDA), outil didactique flexible qui permet de développer la posture réflexive des élèves (Crinon, 2008). Concrètement, il s'agit de mettre en œuvre un rituel au cours duquel les élèves réfléchissent à ce qu'ils ont appris au cours de la journée. Ensuite, il leur est demandé d'écrire, de dicter ou de dessiner ces éléments. Le fait d'organiser ce temps de façon régulière constitue un levier au développement de la posture réflexive : il se peut que l'élève, au départ, indique uniquement ce qu'il a fait ; progressivement, il apprend à verbaliser ce qu'il a appris, ses démarches, ses difficultés etc. Les enseignant.es sont invité.es à observer, à l'aide d'une grille d'observation, les traces de l'activité réflexive de leurs élèves, et à identifier où ils se situent dans la secondarisation de leurs apprentissages.

L'objectif de la deuxième année, est d'intégrer du changement dans les pratiques. Premièrement, les enseignant.es sont outillé.es pour la gestion de moments d'exploitation collective du JDA à partir des éléments de la grille d'observation : il s'agit de guider les élèves dans le développement de leur posture réflexive, sur la base d'une progression pensée en amont, en les faisant reformuler, en leur demandant d'explicitier, en étayant, en procédant éventuellement à du modelage. Deuxièmement, les personnes enseignantes sont amenées à découvrir et à mettre en œuvre diverses démarches pédagogiques permettant d'explicitier, dans des séances d'apprentissage de toutes disciplines, le sens des activités et les stratégies cognitives pour les réaliser. La construction de tableaux d'ancrage constitue un levier pour identifier et structurer les démarches (souvent implicitement) attendues des élèves pour réaliser une tâche complexe déterminée.

Lors de chacune de ces deux années, les personnes enseignantes bénéficient d'une journée de formation. Organisées en début d'année, ces journées ont pour visées de construire un cadre de référence commun et d'outiller les enseignants pour la mise en œuvre des activités prévues par le programme.

L'accompagnement prévoit en outre des rencontres régulières sur le terrain. La chercheuse de référence rencontre les équipes cinq fois par an, lors d'observations participantes suivies de retour réflexifs avec les enseignants observés, et lors de concertations d'équipes, qui permettent de réguler les pratiques à la lumière des traces collectées auprès des élèves, ainsi que des outils d'analyse et d'enseignement découverts en formation.

En troisième année, l'objectif est d'autonomiser les équipes éducatives, de susciter les collaborations entre elles et d'élargir les pistes d'intervention/régulation, par le biais d'une communauté de pratiques permettant d'échanger sur des questions de mise en œuvre, de partager des pratiques et outils efficaces ainsi que des pistes d'action alternatives.

Questions de recherche

Les questions de recherche au cœur du projet concernent la progression des élèves dans l'usage de la langue scolaire et l'évolution des pratiques enseignantes.

D'une part, du point de vue des apprentissages, nous nous intéressons notamment aux jeunes élèves de notre échantillon (maternelle et début de primaire), auprès desquels la mise en place du JDA nous semble soulever des questions spécifiques, étant donné leur développement cognitif et leurs compétences scripturales émergentes. Nous cherchons à documenter les formats et les modalités de mise en œuvre privilégiés par les enseignants travaillant dans ces classes, nous tâchons d'identifier les enjeux spécifiques des activités articulées autour du JDA avec des élèves relevant de ce niveau de scolarité, et nous observons la manière dont ces élèves parlent des activités vécues en classe durant les trois années de suivi.

D'autre part, en ce qui concerne le développement professionnel, nous nous intéressons à l'évolution des conceptions et pratiques des enseignants concernant la langue de scolarisation, le JDA et les gestes d'explicitation.

Pour traiter ces questions, nous nous appuyons sur des données collectées auprès des élèves et des enseignants : non seulement, nous relevons les JDA de tous les élèves impliqués dans le projet, mais de plus, nous recueillons des traces (photos d'activités, rapports) des observations et concertations menées sur le terrain, ainsi que des verbalisations d'enseignants, notamment par le biais de questionnaires individuels proposés en amont et en aval de l'intervention.

Bibliographie

- Bautier, É., et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (3-3), 29-48.
- Crinon, J. (2008). Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire. *Repères*, 38, 137-149.
- Lahire, B. (2021), *Cultures écrites et inégalités scolaires*, PU Lyon.
- Rochex, J.-Y et Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. PU Rennes.
- Romainville A.-S. (2019). *Les Faces cachées de la langue scolaire. Transmission de la culture écrite et inégalités sociales*. La Dispute.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. PUF.
- Wauters, N. (2020), *Langage et réussite scolaire*, CGé/Couleurs livres.

ATTRIBUER UN « LABEL QUALITÉ » À UN PRODUIT DE MÉDIATION SCIENTIFIQUE ? L'EXPÉRIENCE DE L'EXPERTISE SCIENTIFIQUE DU DOCUMENTAIRE ETHNOGRAPHIQUE OSER LES LANGUES À L'ÉCOLE.

Nathalie Thamin (Université Marie et Louis Pasteur) Véronique Miguel Addisu (Université de Rouen Normandie)

Le documentaire ethnographique *Oser les langues à l'école*, réalisé en 2025, est un produit de

médiation scientifique qui relève d'une démarche de rapprochement entre science et société. Réalisé par deux chercheuses et une monteuse en collaboration avec des enseignants, il s'adresse à des chercheurs, des formateurs et enseignants, ainsi qu'à des familles. Sa pertinence a été soumise à un processus d'expertise qualité pour en évaluer sa robustesse en termes scientifiques et pédagogiques : était-il valide scientifiquement tout en intégrant « les caractéristiques des utilisateurs, les exigences et les contraintes de leur métier et de leur milieu » (Kervyn, 2020, p. 7) ? Pour le savoir, nous avons conçu un processus d'expertise hybride transposable à d'autres projets, dont nous explicitons ici les étapes ainsi que les premiers résultats après avoir présenté rapidement le contexte scientifique et le documentaire lui-même. Nous pensons que cette démarche peut intéresser des recherches qualitatives de type interprétatif ne relevant pas du paradigme des données probantes (Astolfi, 1993).

Contexte scientifique

La recherche collaborative LirMondes (*Lire les langues et cultures du monde à l'école maternelle*)¹ vise à soutenir la mobilisation du plurilinguisme comme ressource didactique au service des apprentissages en français en maternelle. Depuis 2021, elle explore deux besoins (non-exhaustifs) de deux écoles pour favoriser l'engagement de tous les élèves (monolingues et plurilingues) avec une perspective inclusive : des pratiques didactiques incluant la diversité langagière et culturelle des classes en tant que ressource didactique, une alliance éducative avec les familles renforcée (Miguel Addisu et Thamin, 2024). Elle a permis de concevoir plusieurs ressources sociodidactiques à destination des enseignants, des formateurs, des familles et des chercheurs, avec le souci de franchir le « gouffre » existant entre données scientifiques et enseignement (Kervyn et Goigoux, 2021).

Réalisation du documentaire ethnographique

Ce documentaire donne à voir les pratiques didactiques à l'œuvre dans la communauté scolaire participant au projet. Sa dimension ethnographique (Olivier de Sardan, 1994 ; Boudreault-Fournier, 2019) tient à son ancrage dans le quotidien des classes et à la polyphonie des voix entendues (praticiens et parents) ainsi que des contributeurs (enseignants et chercheurs). Cinq capsules vidéos thématiques d'une vingtaine de minutes s'appuient sur des moments de

1 Financement principal : PIA3 100 % IDT Normandie.

classe ainsi que des entretiens menés avec huit enseignants, cinq ATSEM¹, deux chercheuses et dix mamans d'élèves volontaires². Le film montre comment il est concrètement possible de mobiliser plusieurs langues pour favoriser l'acculturation à l'écrit et l'éveil aux langues pour tous les élèves. Il souligne aussi la pertinence d'une posture de médiation co-construite avec les parents et la plus-value du projet selon ces derniers. L'épisode 1 présente la dynamique du projet collaboratif et ses acteurs, l'épisode 2 évoque la posture de médiation des enseignants dans un protocole d'entretien mis en place avec les familles pour faciliter l'inclusion. L'épisode 3 montre la classe au quotidien. L'épisode 4 se concentre sur la réalisation de lectures plurilingues en classe avec les parents. L'épisode 5 met en valeur l'enjeu citoyen du projet pour un mieux vivre ensemble.

Les enjeux de la démarche de labélisation

Dans une société fragmentée où l'image et les discours sont souvent mal compris et où les recherches en sciences humaines et sociales (SHS) sont reçues à l'aune de normes objectivantes, enclencher la mise en place d'un processus d'expertise qui déboucherait sur un « label qualité médiation scientifique » contribue selon nous à une démarche de science ouverte avec et pour la société (SAPS). Dans un paradigme qualitatif, la labélisation validerait à la fois la pertinence des fondements scientifiques, la transparence des choix épistémologiques et éthiques, et l'existence de « résultats » portant sur les transformations des pratiques (Lima et Tual, 2022). Dans cette intention, nous avons développé un processus formel d'expertise après une phase exploratoire informelle. En effet, tout au long du montage (février 2024 à juin 2025), nous avons diffusé des extraits auprès des familles, des enseignants et d'autres professionnels extérieurs au projet afin d'adapter au mieux les choix faits, la mise en images et les explications rythmant le documentaire. Mais les discussions que ces adaptations ont fait émerger nous ont convaincus de la nécessité d'une expertise plus formelle réalisée par des collègues spécialistes des domaines concernés et tout à fait extérieurs au projet, afin de proposer une charte ou un label qualité indépendant.

L'expertise formelle

La procédure d'attribution du label repose ici sur une évaluation en quatre étapes : 1. Une phase d'évaluation par des chercheurs (en didactique du français et didactique des langues) et des formateurs spécialisés n'ayant pas de conflits d'intérêts académiques avec l'équipe de recherche³ ; 2. Un échange critique entre ces experts et les chercheurs/réalisateurs ; 3. L'élaboration et la publication d'une synthèse évaluative, validée par les experts et mise à disposition en ligne sur le site LirMondes ; 4) La création de ressources complémentaires au documentaire en réponse aux conseils des experts (critères de transparence, d'éthique et de transposition pédagogique). L'ensemble sera rendu disponible pour tous sur le site LirMondes en prenant appui « sur des connaissances et des savoirs d'expérience mixtes, un tissage des points de vue et une complémentarité polyphonique, (...) une implication et une distanciation critique ainsi qu'une horizontalité maximale » (Kervyn, 2020, p. 40).

De l'expertise à la transposition : À l'heure où nous écrivons, la phase 2 a confirmé la pertinence du documentaire en tant que produit de médiation, mais elle a aussi permis de comprendre que sa dimension ethnographique nécessitait que les formateurs, les familles et les chercheurs puissent se référer à d'autres éléments complémentaires pour l'utiliser. Par exemple, désormais, les transcriptions des capsules sont en ligne (pour la formation) ainsi que les corpus complets et les protocoles des entretiens (pour les chercheurs). Les compétences évoquées dans le documentaire doivent être prochainement corrélées explicitement au nouveau référentiel de compétences des enseignants et des propositions de transposition pédagogiques sont en cours d'élaboration. La discussion conceptuelle sera rendue plus visible. Quant au processus lui-même, il relève bien, selon nous, d'une démarche de science ouverte avec et pour la société (SAPS) du fait du statut hybride du documentaire, mais aussi *de* et *par* l'indépendance des experts. Cependant, le terme « label » demeure discutable pour l'implicite néo-libéral qu'il est susceptible de véhiculer.

1 Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, assistant.es qui travaillent en binôme avec l'enseignant.e.

2 La liste exhaustive des membres du projet, ainsi que le corpus des entretiens et le documentaire sont disponibles sur le site <https://lirmondes.univ-rouen.fr>.

3 Nous remercions vivement les experts qui ont accepté d'expertiser le documentaire en répondant à un ensemble de questions portant sur sa dimension scientifique et sa plus-value pédagogique, ainsi que le processus lui-même. Merci aux chercheuses Isabelle Audras, Carole-Anne Deschoux, Claudine Garcia-Debanck et Cécile Goï, et aux formateurs Emmanuel Hauchard et Jean-Luc Vidalenc.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- Boudreault-Fournier, A. (2019). Film ethnographique. Dictionnaire *Anthropen*.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2017 [1994]). Pacte ethnographique et film documentaire ». *Images du travail, travail des images*, 3.
- Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2).
- Kervyn, B., Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères*, 63, 185-210.
- Lima, L., Tual, M. (2022). De l'étude randomisée à la classe : est-il suffisant d'avoir des données probantes sur l'efficacité d'un dispositif éducatif pour qu'il produise des effets positifs en classe ? *Éducation & didactique*, 16(1), 153-162.
- Miguel Addisu, V. et Thamin N. (2025). Acculturer à l'écrit dans une classe multilingue en maternelle : une étude holistique de l'ajustement des gestes professionnels. *Repères*, 70, 131-153.

COCONCEVOIR DES RESSOURCES POUR FORMER À LA LECTURE ET À L'ANALYSE DES ÉCRITS D'ÉLÈVES : ENTRE RECHERCHE, FORMATION ET PRATIQUES ENSEIGNANTES.

Claire Doquet, Bernadette Kervyn, Frédérique Mauguen, Arnaud Moysan INSPE de l'académie de Bordeaux (Université de Bordeaux) et Centre Alain-Savary IFE-ENS de Lyon

Lire et analyser des écrits d'élèves, de quoi parle-t-on ?

La réception des écrits scolaires et les retours que les enseignants doivent donner aux élèves sont des gestes de métier ordinaires et paradoxalement complexes, et ce à tous les niveaux de la scolarité. Claudine Fabre-Cols a, la première, proposé d'éclairer la didactique de l'écriture par la lecture – ou les défauts de lecture – des textes des élèves (Fabre-Cols, 2000).

« Que faire des écrits des élèves ? » est une question récurrente soulevée en formation (David, J., Doquet, C. et Rinck, F., 2018). Quelle(s) dimension(s) des textes prioriser entre l'orthographe – souvent privilégiée – la syntaxe, la cohérence, les genres des textes ou même leurs effets stylistiques et rhétoriques ? Quels outils et quelles démarches sont les plus efficaces pour aider les élèves à progresser à l'écrit ? Quelles annotations peuvent-elles être à la fois utiles pour les apprentissages des élèves et acceptables dans le quotidien du travail enseignant ?

C'est à ces questions qu'a tenté de répondre le projet OSERAIT (*Observer la Scripturalité chez les Elèves. Réflexivité et Analyses Interprétatives sur le Terrain*), menée sur trois années à l'INSPE de Bordeaux en collaboration avec l'académie, l'Université de Grenoble-Alpes et le centre Alain Savary de l'IFE. Le projet s'inscrit dans une démarche collaborative réunissant un collectif pluricatégoriel composé d'enseignants-chercheurs (Claire Doquet, Bernadette Kervyn, Sara Mazziotti, Arnaud Moysan, Claude Ponton, Fanny Rinck), de formateurs INSPE (Vincent Gerard, Cécile Champie), de conseillers pédagogiques de circonscription et départementaux (Emilie Ithier, Corinne Mignerot, Frédéric Besnier, Véronique Michel, Sara Spittal, Cécile Laborde, Samia Ait-Ali, Béatrice Gautier, Audrey Moreno, Agnès Laurent), et de chargées d'études au Centre Alain Savary, à l'IFE-ENS de Lyon (Frédérique Mauguen et Claire-Lise Muzart). Ce collectif a vu le jour autour d'une question de métier centrale en didactique du français : la correction – ou l'annotation – des écrits d'élèves.

De nombreux travaux ont déjà souligné l'aspect chronophage et peu satisfaisant (Delforce, 1986) de ce geste de métier (Jorro, 2005), faisant l'objet d'une focalisation quasi systématique sur la norme orthographique au détriment des autres dimensions textuelles (Halté, 1989 ; Lavieu-Gwozdz, 2013). De plus, les élèves ne (re)mobilisent que peu les annotations de leur professeur, ce qui interroge leur efficacité didactique réelle. Face à ce

constat, le projet OSERAIT a cherché à observer les pratiques réelles de correction d'enseignants, à mesurer leurs effets sur l'écriture et la réécriture des textes, et à expérimenter des dispositifs permettant d'en faire un véritable geste didactique au service du développement des compétences scripturales. En outre, la spécificité du projet réside dans son articulation étroite entre recherche et terrain dans une logique d'observatoire de laboratoire et de conservatoire des pratiques d'enseignement (Cèbe et Goigoux, 2011) : observer les pratiques ordinaires de correction pour mieux comprendre les tensions, les obstacles et les effets sur les productions des élèves, afin de concevoir des ressources pour la formation fondées sur des savoirs de recherche actualisés et utilisables dans la formation continuée des enseignants. Dans cette perspective, le collectif a pu notamment mobiliser des corpus de copies d'élèves et d'annotations issus de la plateforme E-Calm (Doquet et Ponton, 2024).

Plusieurs objectifs ont motivé le projet OSERAIT durant ces trois années de recherche-action-formation. Tout d'abord, il est apparu nécessaire de déplier la complexité de ce problème de métier, largement partagé par la communauté enseignante : comment corriger de manière efficace les écrits d'élèves afin de soutenir et de développer leurs apprentissages en matière d'écriture (de textes) ? Par la suite, le projet a cherché à produire des ressources pour la formation s'inscrivant dans un protocole de conception progressive *avec et pour* les acteurs de terrain, en alliant essais-analyses et ajustements à posteriori. Ce faisant, le collectif s'est donné pour ligne directrice la production de ressources de formation dites « robustes » (Kervyn, 2020), c'est-à-dire fondées sur : (1) des connaissances scientifiques consensuelles sur l'écriture et la correction, (2) le croisement de recherches issues de différents travaux, (3) une veille scientifique structurée, (4) un travail avec et pour le terrain, (5) l'analyse des pratiques effectives, (6) la prise en compte des obstacles professionnels, et (7) l'ancrage dans les programmes scolaires.

Plus concrètement, il s'agissait d'outiller les formateurs à mieux comprendre la nature des difficultés des enseignants et des élèves, pour ensuite envisager d'accompagner leurs transformations.

Les livrables du projet : modules de formation et ressources

L'un des principaux livrables du projet relève de la co-conception de modules de formation appréhendées sous forme d'une progression

des questions de métier relatives au geste professionnel de correction. Trois modules de formation ont ainsi vu le jour. Conçus collectivement, ils sont pensés comme des dispositifs modulables, ajustables aux contraintes de formation (durée de la formation, types de publics, objectifs visés par le formateur ou exprimés par les formés, etc.) et directement mobilisables par les formateurs. Leur dimension « clé en main » a été un principe phare de la co-conception de ces modules. Ces modules sont à retrouver sur le site Alain Savary.

Le module 1, intitulé « La correction des écrits d'élèves », s'appuie sur les représentations et les pratiques de correction et vise à cerner les différentes dimensions de ce problème professionnel. Il repose sur un questionnaire liminaire à destination des formés qui les engagent dans la mise en situation de correction à partir d'un corpus de copies (suite d'une nouvelle à chute, issue du corpus E-Calm). Les annotations produites à l'issue de ce travail font alors l'objet d'une analyse collective : elles sont comparées et discutées afin d'identifier les visées implicites de la correction et les choix dans les priorités que se donnent les enseignants lorsqu'ils corrigent et annotent. Le module se conclut par une analyse outillée d'une situation d'écriture pour anticiper les attendus ainsi que les tâches et les supports proposés aux élèves tout au long du processus d'écriture.

Le module 2, « Des annotations efficaces, à quelles conditions ? », s'intéresse à la dimension à proprement parler didactique des annotations. À partir d'un texte d'élève annoté et d'entretiens menés auprès d'enseignants et d'élèves en école élémentaire, les formés analysent les convergences et les écarts entre l'intention didactique et les effets réels des annotations sur la réécriture. L'accès au point de vue des élèves permet ici de rendre visible la manière dont ils comprennent les annotations et les attendus de l'enseignant. Cette entrée en formation permet de mettre en discussion les conditions permettant des annotations efficaces, à savoir : explicitation des attendus, hiérarchisation des annotations, leur lisibilité/compréhensibilité, le rôle et le statut accordé à la révision des textes, ainsi que l'identification des « zones à risque » susceptibles d'en limiter l'efficacité.

Le module 3, « Le geste de correction dans le processus d'écriture », replace la correction dans une approche procédurale de l'écriture en s'appuyant notamment sur une situation d'écriture collaborative entre adultes (par les formés, donc). L'analyse d'une situation de classe vient compléter ce module 3. Elle

viser à mieux comprendre les enjeux d'enseignement lors de la préparation, l'écriture et la révision, à partir d'une pratique ordinaire.

Ces trois modules de formation s'appuient sur des ressources plurielles conçues pour alimenter différentes directions que les formateurs peuvent investir en formation (Centre Alain-Savary, 2019), en particulier :

- Introduire le réel des classes en formation ;
- Partager des références théoriques sur l'écriture et les pratiques de correction ;
- Oser les outils pour la classe et pour la formation (corpus de copies annotées, grilles d'analyse des annotations, situation d'homologie, proposition de questionnaire pour conduire des analyses de situations d'écriture, répertoire d'outils pour soutenir l'activité scripturale des élèves réalisés à partir de pratiques observées, etc.)

Cette ressource connexe vise à accompagner la transposition didactique et à articuler plus finement conception de la tâche d'écriture et pratiques de correction.

Conclusion et perspectives

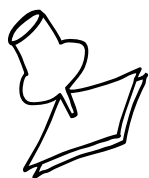
Face à la complexité de l'écriture et de son enseignement, cette entrée en formation par les annotations et donc par la révision, nous semble pouvoir contribuer à soutenir à nouveaux frais l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Prendre au sérieux et déprivatiser le geste ordinaire et solitaire de la correction pour comprendre dans ce que l'on fait ce qui a un impact sur les apprentissages des élèves, et construire collectivement des réponses contextualisées, nous apparaissent comme une voie féconde pour la formation initiale et continue.

Références bibliographiques

- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2010). Réduire les difficultés lexicales des adolescents en situation de lecture. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52(4), 47-59. <https://doi.org/10.3917/nras.052.0047>.
- Centre Alain-Savary (2019). Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves. IFÉ-ENS de Lyon, 7. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formationen>
- Delforce, B. (1986). Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour

changer les usages, *Etudes de communication*, 7, 21-52. <https://doi.org/10.4000/edc.3245>

- David, J. Doquet, C., et Rinck, F. (2018) (dir) Que faire avec les écrits des élèves ? *Le français aujourd'hui*, 203.
- Doquet, C. et Ponton, C. (2024). Rendre « visible » l'écriture scolaire. Choix de transcription et d'annotation pour une mise en corpus, *SHS Web of Conferences*, 186. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418601002>
- Fabre-Cols, C. (2000) (dir). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles, De Boeck Duculot.
- Halté, J.-F. (1989). Savoir écrire – savoir-faire. *Pratiques*, 61, 3-28.
- Jorro, A. (2005). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations, *Actes du congrès international de l'AiRDF*, Québec.
- Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, Les cahiers de l'Acedle, 17-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7339>
- Lavieu-Gwozdz, B. (2013). Évaluation et production d'écrits Le poids du linguistique et de la créativité. *Le français aujourd'hui*, 181(2), 83-93. <https://doi.org/10.3917/lfa.181.0083>.



ÉPINGLE POUR VOUS

RÉFLEXIONS EN DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE ET AU-DELÀ DANS UN VA-ET-VIENT ÉPISTÉMOLOGIQUE ET PRAGMATIQUE – HABILITATION À DIRIGER DES RECHERCHES DE BERNADETTE KERVYN

Sylvie PLANE

Bernadette Kervyn a soutenu à l'Université de Bordeaux le 27 février 2025 une habilitation à diriger des recherches devant un jury composé de Claire Doquet (garante), Jean-Charles Chabanne, Claudine Garcia-Debanc, Martine Jaubert, François Le Goff, Bernard Schneuwly et Sylvie Plane (invitée).

Le dossier présenté par Bernadette Kervyn confirme la place éminente qu'occupe la chercheuse dans la communauté des didacticiens du français, par le parcours intense qu'il retrace, par l'intérêt des publications qu'il rassemble et par l'exigence intellectuelle dont témoigne la synthèse. Ce compte rendu portera sur la synthèse dont la qualité a été unanimement saluée par le jury et qui a nourri de riches discussions lors de la soutenance.

Le volume de synthèse de 271 pages s'organise en quatre parties, prolongées par une bibliographie riche de 570 références.

La première partie, intitulée « Orientations majeures », est à dimension autobiographique, mais elle ne fait pas que retracer le cheminement intellectuel personnel de Bernadette Kervyn, elle l'ancre dans celui de la communauté des didacticiens en lui donnant comme arrière-plan l'évolution des problématiques que s'est données la didactique. Bernadette Kervyn montre comment son questionnement, stimulé par de premières expériences professionnelles d'enseignante confrontée à des publics très divers, s'est d'abord porté sur un objet d'étude singulier auquel elle

a consacré sa thèse, à savoir le stéréotype comme outil d'enseignement de l'écriture à l'école primaire, puis, plus largement, sur la didactique de l'écriture. Elle s'est donc attachée à en explorer la complexité mouvante et évolutive. Son entrée en dialogue avec les différentes approches disponibles dans le champ de la didactique de l'écriture l'a conduite à considérer que les choix épistémologiques et les choix pragmatiques doivent s'étayer mutuellement. Son analyse des courants qui traversent la didactique a déterminé son orientation épistémologique majeure, qui est d'appréhender ses objets de recherche sous l'angle du processus. Sa réflexion sur la transposition et sur l'opérationnalisation a guidé le positionnement pragmatique qu'elle a adopté et qui consiste à associer les acteurs de terrain à ses recherches. Ces deux options sont en cohérence l'une avec l'autre, et elles relèvent de ce que François Le Goff a appelé « une éthique de la recherche fondée sur le partage et la communauté des intelligences ».

Comme l'indique le titre « Approche didactique du prescriptif et préparation de l'écriture », la partie suivante est consacrée à la genèse du concept de « préparation à l'écriture », dont le recueil de publications figurant dans le dossier d'habilitation permet d'apprécier la fécondité. Bernadette Kervyn expose comment ce concept, par sa perspective didactique et par sa centration sur un temps précis de l'écriture, se distingue à la fois du concept de planification, développé dans le champ de la psychologie cognitive, et de celui d'avant-texte mobilisé en génétique textuelle. Comme le note Claudine Garcia-Debanc, l'attention portée à la fois aux paramètres scolaires, à l'analyse de l'activité langagière, à la singularité des sujets, aux acquis de l'observation des pratiques d'enseignement rend particulièrement intéressante la liste des points de vigilance que dresse Bernadette Kervyn. La préparation à l'écriture est en effet envisagée sous l'angle des deux catégories d'acteurs qui y participent, les enseignants et les élèves, avec des rôles qui leur sont propres et qui doivent s'ajuster entre eux. La préparation à l'écriture est distinguée de l'entrée en écriture, mais cette dernière fait partie de la réflexion de Bernadette Kervyn qui s'interroge sur le dialogue entre le langage intérieur du scripteur et les traces graphiques, linguistiques ou iconiques, de son activité.

Comme l'illustrent les exemples analysés dans cette partie de la synthèse, le concept de préparation à l'écriture fournit un cadre pour traiter didactiquement l'activité langagière dans toute sa complexité, en prenant en compte la temporalité de l'écriture et de son apprentissage et les spécificités des textes à produire, et en attirant l'attention sur les processus de sémiotisation, même lorsqu'ils se manifestent à travers des formes hybrides.

La troisième partie intitulée « Outil, ressource, dispositif, croisement conceptuel » élargit le champ par une réflexion portant sur l'ensemble hétérogène des artéfacts ou des ressources qui, sous différentes dénominations dont Bernadette Kervyn note les fluctuations, affichent comme caractère commun leur vocation à servir d'adjuvants à l'enseignement. Bernadette Kervyn en dresse un panorama, dont la qualité de l'information est saluée par Bernard Schneuwly qui souligne la filiation avec le concept vygotkien de médiation et d'instrument.

Dans cette partie comme dans les autres parties de la synthèse – ainsi que dans les publications qui composent le dossier d'habilitation – Bernadette Kervyn met un soin particulier à examiner dans quels systèmes fonctionnent les principaux termes circulant dans le champ de la didactique de l'écriture. S'attachant à clarifier et stabiliser des catégorisations, elle retient comme étant les plus englobantes et les plus distinguables entre elles, malgré les croisements qu'elles entretiennent, trois classes d'objets qu'elle fait figurer dans le titre donné à cette partie de la synthèse. Elle engage à les examiner sous l'angle de leur modularité et surtout de leur usage. Qu'ils soient isolés ou en système, matériels ou symboliques, leur conception est soumise à deux conditions interreliées entre elles : ils doivent être étayés par un arrière-plan théorique robuste et être adaptés à l'usage auquel ils prétendent. D'où l'importance de penser les produits de la recherche comme des objets que les usagers devront s'approprier, partager et éventuellement faire évoluer, mais aussi coconcevoir.

La quatrième partie apporte une contribution nouvelle à la didactique en explorant, « la notion de robustesse », comme l'indique son titre, et en examinant les conditions qui permettent à une recherche en didactique ou à ses produits de se prévaloir de cette qualité. Pour conduire cette démonstration, cette partie de la synthèse propose à la fois une vision surplombante de ce qui a été présenté dans les parties précédentes et

un resserrement de la focale autour du concept de « robustesse ». Dans un univers où foisonnent les propositions d'outils à disposition des enseignants, il s'agit de se donner les moyens de les évaluer, et plus largement d'apprécier la pertinence des recherches en didactique. Bernadette Kervyn propose de recourir à deux critères, l'exigence scientifique et l'acceptabilité, critères dont elle détaille les composantes et les fonctionnements et montre qu'ils doivent être articulés entre eux.

Poursuivant l'examen critique de la notion de transposition didactique entamé dans les parties précédentes et en l'articulant avec une réflexion sur la vulgarisation, Bernadette Kervyn met en garde contre les dangers de la généralisation de résultats obtenus dans des conditions particulières. Et, à l'issue d'une réflexion sur la variabilité des normes et sur le partage des rôles dans les recherches qui impliquent les enseignants, elle rappelle l'exigence de pertinence sociale et la responsabilité éthique qui sont au fondement de la didactique, confirmant ainsi que son engagement dans la recherche en didactique est également, comme le note Martine Jobert, un engagement politique.

Cette synthèse propose donc des apports de trois ordres : elle affine l'appareil théorique de la didactique de l'écriture en examinant les tensions qui la parcourent, elle contribue à la réflexion méthodologique en investiguant le concept de robustesse issu des sciences exactes, et elle enrichit la connaissance de l'objet qu'est l'apprentissage de l'écriture.

ENSEIGNER LE VOCABULAIRE EN LITTÉRATURE. DISCUTER LE SENS DES MOTS AU CYCLE 3

Stéphanie Genre (2025)
UGA éditions, 306 pages.

Stéphanie Genre, dans cet ouvrage paru en juin 2025, se donne pour objectif de montrer que le travail sur le vocabulaire en littérature est « un élément essentiel de l'activité interprétative » (p. 285). Pour ce faire, elle propose un exposé en quatre grandes parties et prend appui sur un grand nombre de transcriptions de discussions pour illustrer son propos.

La première partie revient sur les différentes approches du vocabulaire en littérature et effectue des clarifications terminologiques. Après avoir rappelé les entrées dans le sens en littérature (textualité, création, interprétation), l'autrice aborde l'intérêt des « discussions sur les vocables » (p. 21) qui se situent à l'intersection entre la didactique du vocabulaire et la didactique de la littérature, l'étude du vocabulaire ne se limitant alors pas à la définition des « mots difficiles » (p. 43). Dans le cadre de séances de littérature, il s'agit dès lors de tenter de délimiter cet espace de discussion sur les vocables, à l'intérieur de la discussion à visée littéraire. L'autrice propose notamment d'envisager l'étude des associations de vocables et leur rôle dans l'interprétation du texte littéraire, elle les nomme AVI pour Agencements Vocables Interprétatifs. Le lecteur retrouvera tout au long de l'ouvrage le rôle joué par ces AVI dans les réflexions présentées ; il s'agit de mettre en écho le sens en langue, le sens en emploi, le sens en association et le sens pour soi (p. 73). Chacun de ces sens est défini et mobilisé également.

La deuxième partie rend compte de l'ancrage théorique de la réflexion et précise ainsi le cadre de référence adopté par Stéphanie Genre. Par exemple, du point de vue de la sémantique interprétative, l'autrice revient sur les relations entre sens et signification, entre sèmes afférents et inhérents, et, du point de vue de la lecture littéraire, elle revient sur les liens entre la compréhension et l'interprétation, ou sur l'activité fictionnalisante. Le rôle de la coénonciation dans le cadre de la discussion à visée littéraire est également précisé. Ce faisant, au lieu d'opposer vocabulaire et littérature, l'autrice montre les relations entretenues par ces deux pans de la discipline française. Ainsi, les différentes gloses définies au chapitre 8 de cette deuxième partie, et distinguées des reformulations et paraphrases, permettent d'envisager plus clairement « la construction collective du sens » (p. 151) grâce aux discussions sur les vocables du texte littéraire.

La troisième partie illustre les quatre types de gloses pratiquées lors des discussions sur les vocables du texte : gloses sur le sens en langue, sur le sens en emploi, sur le sens en association et sur le sens pour soi. Par exemple, sont relevés les atouts et difficultés des gloses métalexicales qui interrogent le sens en langue, dans le cadre de la discussion à visée littéraire. Ce faisant, c'est bien ce point de jonction entre lecture du texte littéraire et travail sur le vocabulaire qui est analysé. Des nombreux exemples, notamment à

partir de discussions relatives à l'ouvrage *Zappe la guerre*, viennent à l'appui du propos. L'objectif reste d'aboutir à un « réglage collectif du sens » (p. 147) dans l'activité discursive au sein de la classe.

La quatrième partie ouvre vers la formation des enseignants. Les travaux relatifs à l'activité de l'enseignant du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation, Formation de l'université de Montpellier constituent là le point de départ de l'analyse de l'activité lors des discussions à visée littéraire. Les gestes professionnels permettant notamment une oscillation entre l'étude du sens en langue et celle du sens en emploi dans le texte littéraire y sont précisés. Par exemple, l'autrice montre aussi comment le tissage peut mettre en écho vocables du texte et vocables des élèves. La réflexion se poursuit par une proposition de mise en œuvre pour une étude du vocabulaire des textes littéraires, avec ses différentes phases, avant, pendant et après la lecture. La formation continue ou la formation initiale des personnes enseignantes sont toutes deux concernées par ces propositions, l'ouvrage constituant ainsi un apport précieux pour la formation à la didactique de la discussion à visée littéraire sur les vocables d'un texte. L'originalité de la proposition, et son atout, réside justement dans la volonté de travailler au carrefour entre littérature et vocabulaire.

Anne Sardier
ACTÉ

Université Clermont Auvergne

LES ÉLÈVES ÉCRIVENT, LES PROFESSEURS CORRIGENT. LES PRATIQUES LANGAGIÈRES D'ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS SUR LES COPIES D'ÉLÈVES COMME TRACES DE LEURS CONCEPTIONS ET DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE.

Compte rendu de la thèse
d'Arnaud Moysan

Thèse de doctorat en sciences du langage soutenue le 10 décembre 2024 à l'Université Sorbonne Nouvelle, devant un jury composé de : Daniel BART (examinateur); Élisabeth Bautier (co-directrice); Jean-Charles Chabanne (rapporteur); Claire Doquet (directrice); Céline Poudat (examinatrice); Pierre-Yves Testenoire (rapporteur).

La thèse réalisée par Arnaud Moysan intitulée « *Les élèves écrivent, les professeurs corrigent. Les pratiques langagières d'enseignants de français sur les copies d'élèves comme traces de leurs conceptions et de l'enseignement de l'écriture.* » questionne un geste professionnel pratiqué régulièrement et encore peu exploré, celui de la correction de productions écrites. Cette recherche ambitieuse de près de 500 pages pose un regard nouveau sur ce geste par un éclairage théorique à la croisée des sciences de l'éducation, des sciences du langage et de la didactique de l'écriture.

La question de recherche qui sous-tend la thèse d'Arnaud Moysan est la suivante : « le geste professionnel de la correction est-il un geste didactique ? » (p.286). S'attachant d'abord à considérer le geste professionnel, Arnaud Moysan précise ce qu'on entend par « correction », terme éminemment polysémique renvoyant aussi bien à l'activité qu'au résultat de cette activité. De là, il expose les différentes tensions qui traversent ce geste : tension entre activité professionnelle partagée et pratique singulière, entre lecture et écriture (déjà évoquée par Pilorgé en 2008), entre correction et évaluation, entre « retour

à la norme » et « amélioration d'un déjà-là » (p.32). Pour mieux circonscrire l'activité de correction, Arnaud Moysan prête attention aux usages contextualisés des différents termes concurrençant celui de *correction*, et justifie le choix du terme *intervention*. Il montre alors tout l'intérêt de convoquer les théories linguistiques de l'énonciation et les outils de la génétique textuelle pour aborder les textes corrigés des élèves, considérant avec attention le brouillon et l'activité métalinguistique et métadiscursive qu'il met au jour. C'est par un éclairage à travers les différentes théories de l'écriture – « linguistiques, psycholinguistiques, cognitives didactiques, sociolinguistiques » (p.124) qu'il entend problématiser le geste professionnel de correction de copies, marqué par des pratiques de correction hétérogènes.

La partie II présente un corpus multimodal riche et une méthodologie d'analyse particulièrement détaillée. Le corpus écrit est constitué de 657 productions corrigées d'élèves de 6^{ème} et de 3^{ème} recueillies en contexte écologique, soit 17 devoirs différents dont les spécificités sont précisées, certains faisant l'objet de plusieurs jets. Il est complété par la captation de 20 séances et des entretiens menés auprès des enseignantes et des élèves. L'originalité de la thèse d'Arnaud Moysan consiste notamment dans le déplacement opéré par rapport aux recherches dans la lignée desquelles il s'inscrit. En effet, la sienne se focalise sur les interventions comme objet d'analyse et il se donne pour ambition d'établir une catégorisation qui englobe toutes les marques de correction, verbales comme non verbales. Prolongeant les différents travaux en linguistique et en didactique, l'observation du corpus écrit, dans une approche sémiolinguistique, le conduit à proposer une catégorisation inédite recouvrant diverses dimensions : position et portée de l'intervention, typologie, contenu, forme. Sur le plan méthodologique, cette partie présente l'intérêt de donner à voir la complexité et la richesse de l'exploitation de corpus d'écrits scolaires. Inscrite dans le projet E-Calm, soutenu par l'ANR, visant la mise à disposition d'un grand corpus scolaire, cette recherche financée expose les protocoles de transcription et d'annotation de copies. La description minutieuse de la méthodologie d'exploration automatique du corpus à partir d'un script personnalisé laisse entrevoir les opportunités de recherches à venir.

Les résultats de la partie III soulèvent des interrogations quant à l'enseignement de l'écriture. Le détour par l'examen d'un sous-corpus recueilli

auprès du Musée de l'Éducation Nationale de Rouen est tout à fait éclairant, en ce sens qu'il amène à considérer ce geste professionnel comme un geste hérité, ayant finalement peu évolué. L'analyse nous renseigne sur la nature des interventions des enseignants, les réactions des élèves, les effets dans la réécriture en termes de réussite ou d'échec. La focalisation des enseignants sur la dimension orthographique, soulignée dans des recherches antérieures, s'y trouve confirmée. Chez les élèves se dégagent deux postures dans la gestion de la réécriture : celle du « recopieur » (p.460) se bornant au geste mécanique des corrections de surface, issues des corrections directes des enseignants, sans prise de recul réflexif, et celle du « réécrivain » (p. 461) davantage inscrit dans une posture d'auteur, mais ne considérant pas pour autant les interventions. Ainsi la portée didactique du geste correction se trouve mise à mal.

La dernière partie s'intéresse aux conceptions de l'enseignement de l'écriture et du geste de correction en particulier. L'analyse des dispositifs et des situations d'écriture proposés par les enseignantes, croisée aux entretiens, révèle une grande hétérogénéité et un « brouillage des consignes » (p.394) conduisant à des malentendus ou une complexification de la tâche. Une attention est portée sur la dimension orale des dispositifs, qui offre davantage d'espace aux commentaires sur la textualité. Il ressort de ces analyses « l'absence d'une conception claire et consensuelle » (p.414) du rôle de la correction et de l'enseignement de l'écriture. L'écart entre les pratiques déclarées et le discours enseignant sur la copie pointe une tension entre « enseigner à bien orthographier » et « enseigner à écrire des textes en prenant en compte ses différentes dimensions intrinsèques » (p. 431). Il s'avère que le geste de correction sert peu l'apprentissage de l'écriture de textes, mais constitue plutôt un outil d'ajustement de l'enseignement.

En définitive, la thèse passionnante d'Arnaud Moysan ouvre grand le champ de la didactique de la correction, et offre des perspectives essentielles pour la formation des enseignants, qui ne s'est pas véritablement emparée de cet objet.

Lydie Feugnet
Université de Bordeaux, Lab-E3D

ÉCLAIRAGE DES MODES DE PARLER-PENSER L'AGIR PROFESSIONNEL D'ENSEIGNANT·ES NÉOTITULAIRES AU TRAVERS D'UNE RECHERCHE ACCOMPAGNATRICE LONGITUDINALE

Compte rendu de la thèse de Virginie Billon

Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation soutenue le 18 décembre 2025 à l'Université de Bordeaux dirigée par Martine Jaubert (Université de Bordeaux) et co-dirigée par Véronique Boiron (Université de Bordeaux), devant un jury composé de Sandrine Aeby-Daghé (Université de Genève, rapporteure), de Dominique Broussal (Université Toulouse 2 Jean Jaurès, rapporteur), de Claudine Garcia-Debanc (Université Toulouse 2 Jean Jaurès, présidente), de Stéphanie Volteau (Université de Poitiers, examinatrice) et de Dominique Bucheton (Université de Montpellier, invitée).

La thèse de Virginie Billon, intitulée *Éclairage des modes de parler-penser l'agir professionnel d'enseignant·es néotitulaires au travers d'une recherche accompagnatrice longitudinale*, s'inscrit dans la continuité des travaux menés par Dominique Bucheton portant sur les gestes professionnels tout en se focalisant sur les gestes professionnels langagiers didactiques d'enseignant·es débutant·es.

Cette recherche doctorale, d'une grande richesse et d'une grande densité, se concrétise par l'écriture de deux volumes conséquents (volume 1 : manuscrit de 687 pages – volume 2 : annexes de 301 pages), s'appuyant sur des cadres théoriques à la fois robustes et complexes. Plusieurs concepts et notions sont convoqués dans la partie 1 « arrières-plans théoriques » composée de trois chapitres portant successivement sur i) la théorie historico-culturelle, qui fonde l'ancrage théorique de Virginie Billon largement inspiré de la théorie vygotkienne, ii) l'agir enseignant et enfin iii) le geste des enseignants et des élèves au centre de l'activité. Virginie Billon montre, de

manière pertinente, l'intérêt de convoquer ces différents cadres de référence qui lui permettent de poser sa question de recherche : « en quoi un dispositif longitudinal de recherche action, type recherche accompagnante, fournissant à ses participant·es un espace combiné d'analyses de pratiques et d'échanges entre pairs – et entre pairs et formateur·ice·s –, est-il susceptible d'éclairer les modes de parler-penser l'agir professionnel d'enseignant·es néotitulaires ? ». Deux hypothèses découlent de ce questionnement : l'une s'appuyant sur la secondarisation des discours des néotitulaires au cours de la recherche action, l'autre mettant en évidence la dimension didactique.

La thèse s'appuie sur un corpus particulier et une méthodologie rigoureuse qui forment un ensemble cohérent. Les données foisonnantes, recueillies par Virginie Billon, sont compilées et organisées dans le volume 2. Les transcriptions sont réalisées de manière minutieuse. Elles constituent des données pertinentes pour la recherche et méritent d'être mises à disposition de la communauté scientifique. La constitution du recueil de données prend appui sur une recherche action source dirigée par six chercheuses et formateur·ice·s de l'ESPE¹ (appellation en vigueur au moment de la constitution de la recherche) et de la DSDEN² et de douze 12 enseignant·es néotitulaires. La recherche a une double visée, l'une scientifique, l'autre praxéologique, dans une perspective de formation initiale et continuée. Le protocole de recherche, conduit sur trois années, se réalise sur trois temps différents formant un ensemble cohérent : séance en classe, entretien post-visite de type auto-confrontation, séance plénière en grand groupe. Les données sont conséquentes : 20 séances de classe, 16 entretiens, 16 séances plénières. Ce recueil, sans doute difficile à circonscrire, conduit Virginie Billon à procéder à une réduction des données (partie 2 du volume 1) pour les besoins de l'analyse (partie 3 du volume 1). Ce resserrement des données aboutit à un corpus de référence nommé "ELLA" composé d'un atelier d'écriture autonome mené par l'enseignante ELLA auprès d'élèves de moyenne et grande section, d'un entretien d'autoconfrontation et d'une séance plénière réunissant tous les membres de la recherche dont la problématique a porté sur la notion de geste didactique. Au cours de la séance plénière, un extrait de l'atelier d'écriture autonome a été visionné. Ces données sont complétées par un nouvel enregistrement d'atelier

d'écriture autonome par la même enseignante néotitaire ELLA en grande section et par un entretien d'auto-confrontation.

Les analyses s'appuient sur la pratique de l'enseignante ELLA lors d'un atelier dirigé d'écriture autonome qu'elle mène et de deux séances plénières. La pratique d'ELLA, minutieusement décrite et analysée, montre que les gestes didactiques et les gestes d'études sont articulés. L'atelier d'écriture autonome est qualifié de « scénario didactique » (Billon et Boiron, 2022). La posture d'ELLA se caractérise par une posture accompagnante et plus précisément une posture d'ajustement. C'est dans une approche compréhensive que les gestes didactiques et les contenus de savoirs mobilisés dans la séance d'entrée dans l'écrit sont identifiés par les douze enseignant·es néotitulaires au cours des interactions langagières que constituent les séances plénières. Le corpus ELLA permet à Virginie Billon de s'intéresser aux mouvements discursifs présents au cours des interactions langagières en séance plénière entre les enseignant·es néotitulaires et les chercheurs.

Ce travail de recherche, que Virginie Billon qualifie de « recherche accompagnante », est sans aucun doute précieux pour la formation professionnelle, initiale et continue des enseignant·es. Il ouvre, par ailleurs, des réflexions intéressantes dans la communauté de chercheur·euse·s notamment sur la confrontation des cadres théoriques mobilisés et des méthodologies utilisées. La thèse de Virginie Billon apporte une meilleure connaissance des modes de parler-penser l'agir professionnel dans un contexte didactique. Son travail est remarquable.

Stéphanie Volteau
INSPE, Académie de Poitiers

1 École Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

2 Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale.



Le dossier de ce numéro de *La Lettre* est consacré à quelques échos du 16^e colloque de l'AiRDF, qui s'est tenu à Fribourg, du 1^{er} au 3 juillet 2025. Sous l'intitulé « *Pratiques enseignantes et activité des apprenantes en didactique du français : où en sommes-nous en 2025 ?* », il revient sur un questionnement fondateur de notre discipline en examinant les relations entre pratiques enseignantes, activité des apprenantes et construction des savoirs. Il y est question de l'évolution de ces problématiques dans l'histoire de la didactique du français, des manières d'appréhender l'activité des élèves, des liens entre pratiques d'enseignement et apprentissages, des outils méthodologiques permettant d'étudier l'activité du couple enseignant-e-élève, ainsi que des enjeux de leur prise en compte dans la formation. Une belle occasion pour notre discipline de porter un regard réflexif sur les recherches consacrées aux relations entre pratiques enseignantes et activité des apprenantes, mais aussi sur les problématiques, les concepts, les modèles théoriques et les méthodes qui en renouvèlent aujourd'hui l'étude.

