

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

15^e colloque de l'AIRDF - Louvain-la-Neuve, 23-25 mai 2022

Appel à communications

Depuis qu'ils se sont constitués en association, les chercheurs en didactique du français n'ont cessé de s'interroger sur la spécificité et la finalité des recherches au sein de leur discipline. En 2007, c'est l'inscription sociale de leurs travaux qui était ainsi questionnée, en 2010, leur ancrage dans la dimension curriculaire des enseignements et des apprentissages, en 2013, leur devenir dans un environnement de plus en plus numérique, en 2016, leur diffusion et leur utilité, et en 2019, leurs assises conceptuelles et épistémologiques.

Pour le colloque qui nous réunira à Louvain-la-Neuve en 2021, le moment est peut-être venu de s'interroger sur les fruits de ces recherches, sur ce qu'elles cherchent à produire, à révéler, à faire progresser. **Qu'est-ce qu'un résultat de recherche en didactique du français ?** La question est importante, si l'on admet que la recherche scientifique a pour visée principale de contribuer à l'avancement des savoirs, entendus comme les résultats des travaux d'une communauté scientifique, ces résultats pouvant prendre la forme de « constats », mais aussi de concepts, de lois, de théories ou de modèles institués et dépersonnalisés (Thouin, 2014). Plus précisément, pour se constituer en tant que telle, une discipline de recherche ne peut se constituer que dans la mesure où elle « se dote tout à la fois d'un ensemble de questions spécifiques, d'un corps théorique propre, de méthodes de recherche contrôlables qui permettent de produire des résultats différenciés des opinions et des croyances, et de procédures réflexives et évaluatives qui autorisent un retour critique non seulement sur les recherches effectuées et leurs résultats, mais encore sur le questionnement, les méthodes et l'appareil conceptuel qui les fondent » (Reuter, 2007 : 5).

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

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

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

Quelles *conceptions* ces différents acteurs ont-ils d'un résultat de recherche, quelles *attentes* éventuellement contrastées nourrissent-ils à cet égard, quelles *postures* adoptent-ils dès lors

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

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

Plusieurs questions se posent à cet égard. Quelle est la légitimité différentielle qui est accordée (et par qui ? comment ?) à ces différents types de résultats ? Quelles relations, éventuellement hiérarchisées, peuvent les relier ? Quel type de résultats domine dans les recherches, actuelles ou passées, en didactique du français ?

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

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

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

5. Enfin, au-delà des résultats liés à la diversité des recherches singulières, une question récurrente qui se pose aux didacticiens du français est celle de la **capitalisation** des résultats issus de ces différentes recherches (Daunay, Reuter & Schneuwly, 2011), non seulement celles qui sont issues du même chercheur ou de la même équipe – ce qui relève de l'évidence – mais aussi et surtout celles qui émanent de projets voire de sphères différentes. Une distinction majeure semble ici devoir être marquée entre les recherches « centripètes », qui consistent à creuser des sillons dans des directions préétablies, en réitérant les mêmes types d'expériences d'observation, d'analyse sur la base des mêmes catégories et dans le cadre des mêmes théories, et les recherches « centrifuges », peut-être plus rares, qui visent au contraire à ouvrir les cadres et à rassembler au sein de nouveaux « résultats » des éléments à priori hétérogènes, voire disparates.

C'est l'occasion aussi, partant, de se demander si les résultats sont perçus de la même manière en fonction des différentes disciplines contributives dont ils émanent, et si le seul fait de « migrer » d'un cadre disciplinaire vers un cadre interdisciplinaire n'en modifie pas à la fois l'enjeu et l'impact.

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

Enfin, les résultats des recherches sont-ils convoqués et traités différemment selon **les contextes** d'enseignement que sont le français langue première, le français transversal

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

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

Deux modalités d'interventions sont envisagées : les **communications en ateliers** (25 minutes + 15 minutes de discussion) et les **symposiums** réunissant au moins trois interventions issues d'équipes différentes autour d'une même question. De plus, le colloque laissera aussi une place à des sessions de **varias** rassemblant des interventions hors thème.

Bibliographie

BRUNEL M., DUFAYS J.-L., CAPT V., FLOREY S. & ÉMERY-BRUNEAU J. (2018). « Le discours des élèves sur les valeurs du texte littéraire et leur exploitation didactique par les enseignants : quelles variations selon les classes d'âge et selon les pays ? », in N. ROUVIÈRE (dir.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Berlin, Peter Lang, pp. 279-302.

DAUNAY B., REUTER Y. & SCHNEUWLY B. (dir.) (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur (Recherches en didactique du français)

DUFAYS J.-L. (2001), « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires », in *Enjeux*, 51-52 pp. 7-29.

GOIGOUX R. (2016), *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Lyon, Institut français d'éducation/ENS de Lyon, 444 p.

JOSHUA S. (1996). « Qu'est-ce qu'un "résultat" en didactique des mathématiques ? », in *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 16, 2, pp. 197-220.

LAHANIER-REUTER D. & RODITI É. (dir.) *Questions de temporalité : Méthodes de recherches en didactique (2)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

LOUICHON B. (dir.) (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Bruxelles, Peter Lang.

PAQUAY L., CRAHAY M. & DE KETELE J.-M. (dir.) (20e06, 2^e éd. 2010), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles, De Boeck.

PERRIN-GLORIAN M.-J. & REUTER Y. (dir.) (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

REUTER Y. (2007), « Penser les méthodes de recherche en didactique du français », in *La Lettre de l'AIRDF*, 40, pp. 5-8.

REUTER Y., COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I. & LAHANIER-REUTER D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

RONVEAUX Chr. & SCHNEUWLY B. (dir.) (2019). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Bruxelles, Peter Lang.

SCHNEUWLY B. & DOLZ J. (2009), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rennes, PUR.

SIMARD Cl., DUFAYS J.-L., DOLZ J. & GARCIA-DEBANC Cl. (2019). *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck.

SPRENGER-CHAROLLES, L., LAZURE, R., GAGNÉ, G., ROPÉ, Fr. (1987). Propositions pour une typologie de recherches. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 11.

THOUIN M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*, Québec, MultiMondes.

Comité d'organisation

Marie Barthélemy, Stéphanie Delneste, Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays (coordinateur), Fabienne Ferrière (secrétaire du colloque), Carole Glorieux, Nikita Marique, Marie-Christine Pollet, Christophe Ronveaux, Caroline Scheepers, David Vrydaghs.

Comité scientifique

Ecaterina Bulea Bronckart, Vincent Capt, Séverine De Croix, Nathalie Denizot, Jean-François de Pietro, Ana Dias-Chiaruttini, Jean-Louis Dufays, Claudine Garcia-Debanc, Isabelle Gauvin, Patrice Gourdet, Bernadette Kervyn, Marlène Lebrun, Véronique Marmy, Marie-Christine Pollet, Christine Riat, Christophe Ronveaux, Jean-Pierre Sautot, Marion Sauvaire, Caroline Scheepers, Kathleen Sénéchal, Ophélie Tremblay, David Vrydaghs.

Site du colloque (actif à partir de juin 2021)

<https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/iacchos/cripedis/colloqueairdf2022>

Adresse de contact

colloqueairdf2022@uclouvain.be

Echéancier

- | | |
|-------------------|--|
| 30 septembre 2021 | Dépôt des projets de communications (2000 signes tout compris) sur le site du colloque : préciser le titre, l'axe envisagé, le résumé et trois références bibliographiques |
| 30 novembre 2021 | Envoi aux auteurs des évaluations de leur projet et des éventuelles demandes de révision |
| 15 janvier 2022 | Envoi des résumés revus au comité scientifique |
| 15 février 2022 | Approbation ou refus des projets de communication |
| 15 mars 2022 | Diffusion du programme |

15 avril 2022

Diffusion du programme et ouverture des inscriptions en ligne