

SOMMAIRE

Éditorial

Jean-Louis DUMORTIER
Rédacteur en Chef

5

LE DOSSIER

*Les 25 ans de l'AiRDF
Lyon, 22 octobre 2011*

TABLE RONDE DES ANCIENS PRÉSIDENTS

- Michel DABÈNE
- Jean-Louis CHISS
- Yves REUTER
- Christine BARRÉ-de MINAC

TABLE RONDE DES JEUNES CHERCHEUSES

- Séverine DE CROIX
- Anna DIAS-CHIARUTTINI
- Roxane GAGNON

21

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

Nos coups de cœur et nos coups de tête

- Julien VAN BEVEREN

- Marielle CRAHAY et Sébastien MARLAIR

- Ana DIAS-CHIARUTTINI

- Nathalie DENIZOT

- Jean-Louis DUMORTIER

- Carole FISHER

- Nathalie LACELLE
et Marie-Christine BEAUDRY

- Jean-Paul LAURENT

41

NOTES DE LECTURE

- Jean-Louis DUMORTIER

43

INFORMATIONS

Vie associative

Compte rendu du C.A. du 21 octobre 2011

Préannonce du 12^e colloque de l'AiRDF
L'enseignement du français à l'ère informatique

Équipe éditoriale :

Sandrine Aeby-Daghé, Jocelyne Cauchon, Glaís Cordeiro, Noël Cordonier, Bertrand Daunay, Jean-François de Pietro, Micheline Dispy, Joaquim Dolz, Jean-Louis Dufays, **Jean-Louis Dumortier**, Erick Falardeau, Carole Fisher, Claudine Garcia-Debanc, Marie-Cécile Guernier, Nathalie Lacelle, Caroline Masseron, François Quet, Marielle Rispail, Christophe Ronveaux, David Vrydaghs

ÉDITORIAL

Dans l'avant-dernier numéro de la *Lettre*, je vous reposais la question qu'en 2007 Roland Goigoux et moi-même vous avions adressée : avez-vous des suggestions à nous faire pour que cette publication réponde mieux encore à vos attentes ? Pas plus cette fois-ci que la fois précédente vous ne vous êtes manifestés, sauf pour déplorer, avec raison, que certains exemplaires du numéro de juin aient été mal imprimés ou qu'ils vous soient parvenus tardivement. L'imprimeur a réparé, à ses frais, son erreur et j'ose espérer qu'à l'heure qu'il est nul n'est plus obligé de lire la *Lettre* comme, paraît-il, on lit les mangas... Quant au retard, dû à la décentralisation de la distribution, nul n'en devrait plus pâtir puisqu'il a été décidé, lors de la dernière séance de notre conseil d'administration, que la distribution serait désormais centralisée.

Si je m'en tiens à l'adage « Qui ne dit mot consent », vous êtes donc satisfaits du contenu de la *Lettre*, vous estimez qu'il n'y faut rien changer. Nous veillerons donc à n'innover qu'avec prudence. Innover cependant, car la décision que nous avons prise, en 2007, de créer une collection scientifique a entraîné une révision de notre ligne éditoriale. En effet, chaque volume de cette collection est consacré à un secteur de notre champ que des recherches récentes signalent à l'attention et il rassemble des articles susceptibles de valoir à leurs auteurs une meilleure reconnaissance institutionnelle que celle qu'ils peuvent espérer en publiant dans la *Lettre* ; en outre, les directeurs de ces volumes s'attachent à cerner, à éclairer et à baliser les secteurs en question et ils rendent ainsi superflu un dossier qui, naguère, leur aurait probablement été consacré.

Nous n'avons toutefois pas renoncé à perpétuer la tradition des dossiers. En effet, ces derniers permettent de mettre au jour des domaines d'investigation que la collection, qui s'enrichit d'un seul volume par an, ne peut investir tous. Certains de ces domaines sont très féconds parfois, même s'ils ne sont pas tous très récents. Par ailleurs, les dossiers ont l'avantage de présenter une information synthétique, bien utile quand le temps fait défaut pour entreprendre la lecture d'ouvrages détaillés. Nous continuerons donc à en proposer, mais pas dans chaque numéro : certains de ceux-ci seront composés de varia et, pour que la récolte n'en soit pas maigre, nous faisons d'ores et déjà appel à vous.

La *Lettre*, comme la collection, est pilotée par le CA, mais si la collection est un organe destiné à faire connaître des recherches, la *Lettre* a vocation d'être, plus encore que par le passé, un forum pour les chercheurs, un espace de rencontres et de discussions, un espace propice à la présentation de travaux qui viennent d'être menés à terme, qui sont en cours ou qui pourraient être entrepris, un lieu de questionnement et de débat, une vitrine aussi pour les publications de nos membres... à la condition qu'à défaut de recenseurs bénévoles, leurs auteurs prennent le temps d'en présenter le contenu.

Lors de la journée d'études du 22 octobre qui commémorait, entre autres anniversaires, celui de la *Lettre* dont vous tenez en mains le cinquantième numéro, une table ronde a rassemblé trois jeunes chercheuses que j'avais reçu pour mission d'interroger, notamment, sur la vitalité de notre Association. Unaniment, elles ont déclaré qu'une des manifestations majeures de cette vitalité était la publication de la *Lettre*. Je suis certain que tous les membres du CA se sont, comme moi-même, réjoui de cette déclaration, car la *Lettre* nous demande beaucoup de soins et elle ne laisse pas de nous causer, parfois, bien du souci.

Celle-ci, par exemple : nous aurions souhaité la remplir entièrement de brèves contributions où de très nombreux membres de l'AiRDF auraient fait part de rencontres, de lectures, d'événements qui les avaient marqués, ou encore auraient pris position dans l'une ou l'autre de controverses qui agitent (heureusement) une association comme la nôtre. Nous aurions souhaité... et deux d'entre nous, Erick Falardeau et François Quet, s'étaient dévoués pour recueillir les propositions et pour les mettre en gerbe. Las ! rares ont été ceux qui ont répondu à l'appel et il a fallu, dans l'extrême urgence, solliciter des contributeurs — grand merci à tous ! — pour que ce numéro ne donne pas à penser qu'une revue cinquantenaire est décidément entrée dans l'âge de la décrépitude.

Il est prévu que les deux prochaines *Lettres* contiennent des dossiers consacrés, d'abord, à l'orthographe, ensuite aux recherches sociologiques susceptibles de nourrir la réflexion des didacticiens. C'est donc le numéro 53 qui devrait être composé de varia. — Alors ce n'est pas pour demain que... Si c'est pour demain : qu'il s'agisse de la présentation claire et succincte d'une entreprise, individuelle ou collective, qu'il s'agisse d'une prise de position argumentée ou d'un compte rendu de lecture alléchant, une contribution de qualité, vous le savez bien, ne se rédige pas dans la presse. — Oui, mais rien que l'idée de voir mon papier publié en 2013... Que cette idée ne chagrine personne : outre le dossier, les numéros 51 et 52 proposeront les rubriques habituelles : « Réflexions et débats », « Des recherches sur... », « Notes de lecture » et ces rubriques vous sont d'ores et déjà ouvertes.

Les vice-présidents « nationaux » ne tarderont pas à vous rappeler que les membres du CA comptent sur votre collaboration ; je profite de cet éditorial pour vous le dire une première fois, au nom du CA, et, comme vous lirez probablement ces pages durant les vacances d'hiver, je vous souhaite, à toutes et à tous, une année très agréable.

Jean-Louis DUMORTIER
Rédacteur en chef

LE DOSSIER

Les 25 ans de l'AiRDF

Lyon, 22 octobre 2011

TABLE RONDE DES ANCIENS PRÉSIDENTS

Michel DABÈNE

Président de 1986-1992

Lorsqu'on sollicite les souvenirs des anciens combattants, on prend des risques. Risque de récits héroïques, enjolivés ou noircis selon les circonstances, risque de répétitions des mêmes vieilles histoires, bref beaucoup de choses sans grand intérêt pour les anciens collègues et les jeunes générations. Ces risques, je les ai évalués mais je ne pouvais pas m'empêcher de les affronter quand même.

Je me demande encore comment j'ai pu accéder à l'honneur d'être le premier président de cette association pendant le colloque de Namur. Ce n'est pas fausse modestie mais simplement le rappel de ce qui m'apparaît aujourd'hui comme le résultat d'un paradoxe révélateur à la fois d'une tension et d'un besoin. Tension institutionnelle, besoin fédérateur.

En effet, notre collègue Frank Marchand a frappé un soir à la porte de ma chambre, à Namur, pour me demander si j'accepterais d'être candidat à la présidence de l'association qui allait se créer (la DFLM), en me faisant valoir qu'il s'agissait de concilier le courant universitaire naissant en France et les recherches pédagogiques plus anciennes, développées par des institutions comme feu l'INRP, et qui avaient donné lieu à une première rencontre à Lyon en 1981. Or je n'étais marqué ni d'un côté ni de l'autre.

J'avais certes obtenu la création d'une chaire de linguistique et didactique du français à l'Université de Grenoble et la création d'un centre de didactique du français, après un assez long parcours à la direction du CREDIF, c'est-à-dire dans le domaine du FLE, et des activités plus marquées par la gestion et la formation que par la recherche, ce qui m'avait donné l'occasion de découvrir, lors d'un colloque à l'Université Laval en 1972, les recherches en didactique des langues conduites par William Francis Mackey et Lorne Laforge. Par ailleurs, je m'orientais vers la formation permanente des adultes en expression orale et écrite avant de considérer que la didactique du français devait prendre en compte les pratiques langagières et les usages sociaux de l'oral et de l'écrit, dans et hors de la classe, ce qui m'avait d'ailleurs valu de ne pas figurer, au début, dans la banque de données de l'INRP puisque mes explorations sortaient de la pensée unique, à l'époque, du triangle didactique et des recherches menées dans d'autres disciplines.

C'est sans doute ce qui m'a valu, quelque temps après, cette réflexion de l'un de nos éminents collègues : « C'est moi qui aurais dû être président de cette association ». C'est sûrement ce qui serait arrivé s'il avait été sollicité.

Quoi qu'il en soit, la didactique du français s'est progressivement constituée grâce à une fructueuse réunion de compétences diversifiées donnant lieu, à partir de convictions communes, à des échanges dénués de toute préoccupation de « territoires », à des ouvertures abolissant progressivement les méfiances respectives des chercheurs proches du terrain, et ceux plus marqués par leurs disciplines d'origine et leur ancrage universitaire. Ainsi se sont construites les fondations d'une discipline progressivement autonome et interactive, à la fois interface entre la problématisation de l'enseignement-apprentissage de la discipline « français » et les savoirs théoriques disponibles, et lieu d'élaboration de savoirs finalisés nouveaux, susceptibles de transformer les pratiques.

Certains d'entre vous se souviennent des réunions des premiers bureaux dans les locaux de l'École normale d'instituteurs d'Auteuil, autour de son Directeur, Frank Marchand, un précurseur. Avec Louise Dabène, j'étais à l'époque englué dans les problèmes rencontrés à l'université pour faire reconnaître la didactique du français et la didactique des langues comme disciplines d'enseignement et de recherche (le président de Grenoble III de l'époque ne considérait-il pas que la didactique, c'était bon pour le tiers-monde !). Je partais alors à ces réunions parisiennes comme pour une excursion où j'allais rencontrer des amis et respirer avec eux de l'air pur, l'esprit libre. Nous pouvions alors nous enrichir mutuellement et progresser en découvrant des approches nouvelles.

Linguiste de formation (tardive, il est vrai, en fait littéraire ayant mal tourné), j'ai parfois eu du mal avec la linguistique ou la littérature pures et dures, les sciences de l'éducation (n'est-ce pas Philippe Meirieu ?) et la psychologie (surtout cognitive, n'est-ce pas Michel Fayol ?). Je redoutais surtout que les théoriciens de ces disciplines connexes ne se servent de ce nouveau terrain de recherche pour enrichir leur propre problématique, quitte à ne pas prendre en compte la complexité des problèmes et à découper en tranches les phénomènes de l'enseignement-apprentissage, en oubliant qu'il s'agissait d'une langue, support de l'expression, de l'intercompréhension et de la culture. Il n'était pas rare de voir débarquer dans les classes des linguistes ou des psychologues venus recueillir des données pouvant servir à valider leurs théories. C'était l'époque, qui se prolongera avec les préoccupations expérimentales, où on commençait à en « savoir de plus en plus sur de moins en moins ». La création de l'Association a permis, je crois, d'éviter ces écueils, mais non sans difficulté. Avant la déferlante cognitiviste, régnait encore, y compris dans certains manuels d'enseignement, après les arbres de Chomsky, la linguistique appliquée, illustrée quelques années auparavant, par l'ouvrage de Genouvrier et Peytard (*Linguistique et enseignement du français*, 1970), lecture de chevet des enseignants d'avant-garde et vade-mecum des formateurs. C'était l'époque aussi où on ne se souciait guère de la didactique de la littérature, tant il fallait, pour avancer, dissocier la langue et les lettres, comme l'avait fait le Manifeste de Charbonnières (1969), texte visionnaire, fondateur de l'Association des enseignants de français (AFEF).

L'AiRDF a permis des confrontations constructives et l'assimilation de tous les apports de l'époque de sa création et des époques ultérieures. Nous avons peu à peu compris, moi en tout cas, qu'au-delà des problématiques propres à nos disciplines d'origine, la didactique ne pouvait se contenter d'être une linguistique ou une psychologie ou une science des textes appliquées, pas plus qu'un mille-feuilles où chacun viendrait rajouter une couche en perdant de vue les objectifs de l'enseignement-apprentissage d'une langue, dite à l'époque, maternelle, et de ses manifestations patrimoniales.

Certes, il n'aurait pas fallu creuser beaucoup pour faire apparaître, dès le début, des divergences de point de vue sur la conception de cette discipline émergente, comme l'on disait alors, sur ses objectifs, ses rapports avec les disciplines connexes et avec le terrain et la recherche-action, sur ses méthodologies de recherche, sur son implication dans les politiques éducatives et la formation des enseignants, sur la nécessité d'échapper à une vision trop monolingue et de concevoir (je vais faire sourire Yves Reuter) un continuum des situations d'apprentissage du français en relation avec les situations de bi- ou plurilinguisme, sur la prise en compte des enjeux sociétaux des pratiques langagières orales et écrites, hors de l'école, etc. Mais la volonté d'avancer ensemble, à partir d'un tronc commun d'engagements, professionnels et personnels, de postulats et d'hypothèses, était la

plus forte et on en a vite vu les résultats prometteurs. Les colloques postérieurs à Namur ont montré la richesse et la diversité productives des apports de tous.

Bien sûr, il me reste quelques regrets que l'évolution de l'Association, suivie de loin il est vrai, n'a pas totalement dissipés. Mais ce n'est pas le lieu de les évoquer ici pour ne pas ternir l'éclat de « l'or mat des vieux souvenirs » et surtout pour ne pas effacer ce qui a été pour moi l'une des périodes les plus passionnantes de ma carrière. Il me reste à souhaiter que perdure l'esprit militant des origines, illustré, entre autres, par les travaux récents sur les composantes socioculturelle et socio-didactique, nullement contradictoires, à mes yeux, avec la scientificité des démarches, et que cet esprit résiste à l'institutionnalisation inévitable et souhaitable de l'Association.

Bonne navigation à tous et que la recherche en didactique du français et des langues, malgré les nuages et les vents mauvais qui la menacent, continue à ouvrir des perspectives et à construire des savoirs qui rendent caduques les oppositions simplistes, régulièrement ressassées, du moins en France, entre *pédagogisme* et *contenus disciplinaires*.

Jean-Louis CHISS

professeur en Sciences du Langage

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3,

vice-président pour la France de la DFLM de 1986 à 1992, président de la DFLM de 1992 à 1998

Je remercie le C.A. de l'AirDF de m'avoir sollicité pour ces quelques propos rétrospectifs et prospectifs. Les débuts et l'affirmation progressive de notre association ont vraiment été une aventure intellectuelle et institutionnelle stimulante.

Aux côtés du président Michel Dabène, à partir de Namur (1986) et jusqu'à Montréal (1992), en passant par Genève (1989), j'ai essayé de contribuer à l'enracinement disciplinaire de la DFLM (l'homonymie entre le domaine de recherche et l'intitulé de l'association générant des ambiguïtés mais marquait le territoire), à sa mise en synergie avec d'autres associations (l'AFEF par exemple), avec des organismes de recherche comme l'INRP, avec les revues du champ (*Le FA, Pratiques, Repères, Etudes de linguistique appliquée*). Il faut dire qu'à ce moment prévalait la nécessité de faire converger les lieux de travail et que l'association était, en grande partie, née de ce souci de fabriquer une instance de rassemblement, de collégialité, pour unir des efforts perceptibles mais dispersés.

Au-delà de la France, la dimension internationale de la francophonie « native » s'est d'emblée imposée et je retiens de mon mandat de président (de Montréal, 1992 à Bruxelles, 1998 en passant par Lyon, 1995) d'abord l'intensité des contacts théoriques, organisationnels et amicaux entre les quatre pays ou régions partenaires. Je me suis appliqué à prendre en compte tout autant la diversité des cultures linguistiques et éducatives (je le dis ainsi aujourd'hui) que l'unité du projet de recherche touchant à la didactique, à la langue, à la littérature et à la culture françaises.

Je ne peux ici retracer tous les débats qui ont traversé l'association : j'en évoquerai brièvement deux. D'abord, la question de la dominante disciplinaire dans notre association. L'identité didacticienne nous a tous réunis mais Michel Dabène et moi sommes des linguistes et nos mandats ont sans doute été marqués par notre orientation ; nos successeurs, à commencer par Yves Reuter à qui j'ai transmis le flambeau en 1998, viennent des sciences de l'éducation. Comment mesurer dans la vie intellectuelle de la DFLM-AiRDF les inflexions impliquées par ces appartenances ? Beau sujet pour cette rencontre...

Ensuite, le débat sur l'intitulé de l'association, les discussions autour de « langue maternelle », le ralliement que je partage à « didactique du français », le tout dans un contexte marqué par le développement de la thématique plurilingue, l'avènement du français « langue seconde » tel que défini en France, du français « langue de scolarisation », de la didactique universitaire, etc...

Durant les douze années où j'ai exercé des responsabilités à la tête de l'association, la richesse des thèmes travaillés par nos colloques et journées d'étude a permis d'avancer sur la diversification, l'hétérogénéité, les métalangages et certaines composantes comme la didactique de l'écrit. Vous avez poursuivi cette exploration en promouvant d'autres champs de recherche, par exemple la problématique socioculturelle, indispensable dès lors que la didactique du français, comme je l'ai toujours pensé, doit tenir en même temps sa double vocation, réflexive et interventionniste. Nous avons aussi pris conscience à la fin des années 1990 que la didactique de la littérature, loin d'être marginale, devait construire sa place dans la didactique du français et dans notre association. Je crois que, de ce point de vue, les choses ont évolué de manière très favorable.

Je voudrais conclure en évoquant trois points : d'abord, je suis heureux que la *Lettre de l'association* ait poursuivi son chemin : lancer ce « produit » éditorial n'était pas une mince affaire et j'ai une pensée pour Laurent Chevalier qui en a fait la maquette, une aussi pour Martine Marquilló qui m'a aidé, comme secrétaire générale, durant mes six années de mandat.

Je tiens ensuite à dire que, ces dernières années, si je me suis éloigné des responsabilités associatives, je ne me suis en rien éloigné des intérêts de connaissance que nous partageons. Mon passage par le CREDIF à l'ENS de Saint-Cloud puis ma direction d'un département de Didactique du FLE à Paris 3 ont contribué à élargir mon horizon de didacticien du français. Aujourd'hui la direction que j'assume d'une UFR de 5000 étudiants intitulée « Littérature, Linguistique, Didactique » m'apparaît emblématique, certes de mon propre trajet, mais surtout d'une reconnaissance disciplinaire, en tout cas dans mon université, et au-delà dans le PRES où s'inscrit Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

Enfin, j'avais écrit un texte dans la *Lettre* n° 23, en 1998, dont le titre est « De la didactique du français et de quelques autres choses qui nous réunissent ». Il y était question de notre aventure intellectuelle, du sens et des valeurs. Dans un moment où les questionnements identitaires affectent les problématiques des langues et des cultures, où la « crise du français » (comme langue et comme discipline) investit de nouveau le champ des représentations collectives, où nos systèmes éducatifs sont ébranlés par les politiques économiques, je veux vous dire mon engagement à vos côtés pour la recherche et l'enseignement, la transmission et la démocratie. Longue vie à notre association !

Yves REUTER

Université Lille 3

Laboratoire Theodile - CIREL (E.A. 4354)

VINGT-CINQ ANS... UN BEL ÂGE ?

Je souhaiterais tout d'abord remercier l'actuel président de l'AiRDF, Bertrand Daunay, pour l'organisation de cette manifestation, même si le retour autobiographique qui nous a été demandé peut avoir quelque chose d'angoissant. En effet, sollicité par Michel Dabène, je suis entré au conseil d'administration de l'association, j'en suis devenu secrétaire général en 1992, vice-président pour la France en 1995, puis président pour deux mandats de 1998 à 2004, avant d'en devenir président d'honneur (« à vie », comme on dit pour les collègues déjà bien mûrs...). Soit près de vingt ans de vie associative déjà, avec des responsabilités qui marquent l'avancée en âge. Satisfaction malicieuse cependant : celle d'avoir été (et de le demeurer ?) l'unique président de deux associations qui se sont succédé à l'issue de longs et passionnants débats en conservant les mêmes structures, les mêmes objectifs et les mêmes membres, la DFLM (Association Internationale pour le Développement de la

DOSSIER

Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle) qui est devenue, en 2003, l'AiRDF (Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français).

Je voudrais aussi réaffirmer avec force — et non sans émotion — qu'il s'agit d'une aventure collective et je me dois de rendre ici hommage aux deux présidents qui m'ont précédé et qui ont véritablement constitué l'association, Michel Dabène et Jean-Louis Chiss, ainsi qu'à celle qui m'a accompagné dans le rôle ingrat mais ô combien déterminant de secrétaire générale, Isabelle Delcambre. La place me manque malheureusement pour rendre hommage à tous ceux qui m'ont épaulé et qui ont contribué à la vie de l'association, mais je me dois de rendre hommage à Georges Legros pour sa gestion de l'outil fondamental qu'est *La Lettre* de l'Association et, puisqu'on est à Lyon, à Jean-Claude Meyer qui avait mis en place les finances de l'association, rôle lui aussi peu médiatique mais absolument nécessaire.

J'aimerais encore affirmer que cette aventure collective s'est appuyée sur un esprit « militant » portant sur trois dimensions au moins : 1°) constituer la didactique du français comme discipline reconnue ; 2°) faire en sorte qu'elle produise des connaissances ; 3°) faire en sorte qu'elle œuvre, au moins indirectement, à l'amélioration des pratiques d'enseignement. Dans le cadre ainsi tracé, il me semble que l'AiRDF a joué un rôle important pour plusieurs raisons.

Elle a permis de constituer une véritable communauté de recherche, de surcroît amicale (ce qui est loin d'être le cas dans toutes les didactiques), quelle qu'elle ait été et quelle que soit encore la vigueur des débats. Elle a réussi — et ceci n'est pas sans rapport avec cela — à faire dialoguer des acteurs que l'institution sépare en raison de ses découpages : des chercheurs issus — au moins en France — des sciences de l'éducation, des sciences du langage, des sciences de littérature, voire des sciences de l'information et de la communication ou de psychologie. Elle a mis en place et renforcé le dialogue entre chercheurs de différents pays de la francophonie (même si parfois les nécessités institutionnelles d'équilibre entre ces pays ont pu prendre le pas sur des logiques plus scientifiques). Elle a contribué à l'institutionnalisation et à l'autonomisation de la didactique du français : en faisant dialoguer des familles d'acteurs très différentes, voire opposées à l'origine du champ : universitaires (très rares à l'époque), formateurs, membres des réseaux de l'INRP, militants (de l'AFEF, de Pratiques...) ; en créant des outils nécessaires à la vie des communautés de recherche : bulletin (*La Lettre* de l'Association), journées d'étude, colloques, ouvrages... ; en permettant de se démarquer des champs de la pédagogie et de la psychologie et en mettant à distance les tentations applicationnistes...

Il n'en demeure pas moins vrai que l'association se heurte à des obstacles et qu'elle a rencontré certaines limites. De manière tout aussi cavalière et sans souci aucun d'exhaustivité, je n'en citerai ici que six, parmi ceux qui me paraissent les plus importants :

La didactique du français demeure plus que jamais menacée et elle n'a pas réussi à se faire entendre des décideurs, au moins en France — étant entendu qu'est loin d'être simple la question de savoir qui se fait entendre (un ou plusieurs membres de l'association ou de la communauté considérés comme des experts ou l'association elle-même) et sur quelle base (synthèse de travaux, texte de position élaboré collectivement sur une question donnée...).

- Les outils mis en place, notamment éditoriaux, n'ont pas permis, jusqu'à présent, l'expansion de la collectivité et la connaissance de ses travaux au-delà de ses frontières.
- La pensée de la spécificité théorique et méthodologique du champ de la didactique du français me paraît souvent réduite : en témoignent abondamment à mon sens les emprunts conceptuels et/ou méthodologiques à d'autres champs, sans réflexion sur les conditions de leur intégration dans le champ spécifique de la didactique du français.
- Le travail empirique et la production de connaissances sont parfois insuffisants, notamment quant aux pratiques des élèves.
- La capitalisation des connaissances, par exemple sous forme de notes de synthèse, demeure trop rare et est le plus souvent effectuée en dehors des outils éditoriaux dont le champ de la didactique du français s'est doté (par exemple dans des revues plus généralistes du champ des

sciences de l'éducation) et, de surcroît, la « synthèse » dresse parfois un panorama des apports des disciplines dites contributives en oubliant l'histoire de la didactique du français elle-même.

- L'articulation entre elles des recherches portant sur les sous-domaines de la discipline (par exemple : écrit/oral ; lecture/écriture/grammaire/orthographe) ainsi que leur articulation à l'ensemble du cadre disciplinaire me paraît rarement effectuée, au risque de perdre de vue les contraintes liées à l'ensemble disciplinaire, d'ignorer les effets d'un sous-domaine sur les autres, voire d'élaborer des propositions incohérentes.

Autant de chantiers ouverts qui nécessitent impérativement que l'AiRDF survive, vive et se développe sous l'impulsion de ce C.A. et de ceux qui prendront sa suite...

Christine BARRÉ-DE MINIAC

Professeur émérite
Université de Grenoble

J'ai été présidente de notre association de 2004 à 2007 puis de 2007 à 2010.

Le titre proposé pour cette table ronde est « le rôle de l'AiRDF ». Pour ma part je vais plutôt parler du rôle que j'ai essayé, avec les deux conseils d'administration successifs, de lui faire jouer. Pour cela je prendrai les choses dans l'ordre chronologique.

Mais tout d'abord, et sans m'y attarder, je voudrais faire remarquer qu'en 2004, pour la première fois, une femme a été élue présidente de l'AiRDF, dans une communauté pourtant très féminisée. Je souligne simplement le fait, ne sachant pas comment l'analyser autrement qu'en disant, sinon des banalités, du moins, des choses que nous savons tous.

Quand je suis arrivée à la présidence, en 2004, une chose m'a frappée : la prééminence de la France, dans une association internationale. Cela m'est apparu comme une limitation de son rôle dans un contexte scientifique marqué par le développement des relations entre les pays. Cette prééminence française s'explique, certes, par l'histoire : l'association a été créée à l'initiative de collègues français et un grand nombre de membres sont Français (en 2003 la France comptait 128 adhérents et la Suisse, 103, mais la Belgique n'en comptait que 22 et le Québec, 36).

Pour la petite histoire (mais je ne sais pas si elle était si petite que ça), la trésorerie française et la trésorerie internationale étaient confondues. Il y a eu, dès 2004, un accord unanime pour la création d'une trésorerie internationale, avec progressivement l'instauration d'une gestion définissant la contribution de chaque section à cette trésorerie. Contribution en fonction de deux choses qui me semblent importantes : la première, c'est le nombre d'adhérents de chaque section (ce qui est classique) ; la seconde, ce sont des projets de l'association, les quatre sections confondues.

Jean-Paul Laurent, membre du conseil d'administration, a accepté d'assurer le poste de la trésorerie internationale. Avec minutie et régularité, il a su nous aider à mettre au point les dispositifs permettant d'optimiser l'organisation de cette dernière, afin d'établir au mieux l'équilibre entre la vie des sections et la vie de l'ensemble de l'association. Du coup, est née au sein du C.A. une réflexion sur la question suivante : quels projets **internationaux**, pour notre association, pour nos quatre pays membres ?

Voilà donc une première direction qu'avec le C.A. nous avons essayé de donner : optimiser le caractère international de notre association. Un projet, comme celui du « groupe de grammaire », est une illustration de cet essai de mise en convergence des interrogations de collègues des quatre pays membres (à partir d'éléments de conjoncture en Suisse et en France). Le C.A. a donné une sorte de mandat à ce groupe, constitué de collègues des quatre pays, pour établir un état de la situation de l'emploi de la terminologie et pour proposer un cadre terminologique. Le travail du groupe a d'ailleurs largement dépassé ce simple cadre pour proposer une réflexion de grande ampleur sur

l'enseignement de la grammaire (voir le dossier du numéro 45-46 de la *Lettre*). Ce faisant, notre association entrerait dans le mouvement de la recherche, se donnant les moyens d'une véritable coopération entre les membres de nos quatre pays.

À un autre niveau, je voudrais faire remarquer qu'avec ce projet de travail et d'échange, on se situe à cheval entre de l'associatif et de la recherche. Car ce sont des réactions à des situations nouvelles liées à des décisions institutionnelles qui ont fait émerger l'idée d'un travail sur l'enseignement de la grammaire : en Suisse, la décision de coordonner l'enseignement dans les différents cantons ; en France, la réintroduction du primat de l'étude de la langue sous la pression d'une campagne idéologique. Les membres du C.A. en charge de ce dossier ont su, ensuite, s'entourer des chercheurs compétents sur ces questions dans chacun des quatre pays.

Le deuxième point que je voulais souligner rend peut-être plus évidente la tension, au sein de l'association, entre des préoccupations strictement associatives, et des préoccupations de recherche, tension qui me paraît normale et intéressante. Certes, nous ne sommes plus dans les premiers temps où il a fallu militer pour faire reconnaître la légitimité de la didactique comme champ de recherche. Mais il nous faut rester vigilants. Et en tant que chercheurs, il nous faut aussi faire entendre notre voix pour que des décisions politiques et institutionnelles n'aillent pas à l'encontre des acquis de nos travaux. Mais c'est en tant que chercheurs en didactique que nous entreprenons nos actions et que nous manifestons notre présence dans les lieux institutionnels où se prennent les décisions en matière d'enseignement.

Dès 2004, et plus précisément, lors de l'Assemblée Générale qui a eu lieu à Québec, le souhait a été émis de nouer des liens *de recherche*, cette fois, entre pays. Ce souhait a été émis, notamment par Jean-François Halté, avec une proposition concrète : celle de demander aux membres de l'association de remplir des fiches concernant leurs coordonnées et leurs recherches. S'il y a eu accord de principe pour cet usage du site, peu de membres de l'association sont passés à l'acte. Mais l'idée de liens de recherche entre les pays était lancée, et dès le Conseil d'Administration suivant, en novembre 2004, Joaquim Dolz et Claude Simard ont demandé au C.A., et reçu de celui-ci, un mandat pour réfléchir à une publication qui ne soit pas en concurrence avec la *Lettre* (une collection *vs* une revue) et qui privilégierait les recherches empiriques et les confrontations entre pays. Donc l'idée était née de publications et d'échanges scientifiques.

Que dire de cette publication par rapport au rôle de l'AirDF ? Cette collection tient compte de nos statuts, puisque ces derniers prévoient de « favoriser les contacts, les échanges de publications, d'informations entre les chercheurs ». Avec des points réguliers sur des questions de recherche, avec cette collection pérenne chez un éditeur, on est dans le débat entre spécialistes, et l'association est présente sur la scène scientifique. Des résultats de recherche sont mis à la disposition de la communauté des didacticiens du français, non restreinte aux membres de l'association. Mais il importe de bien noter que la collection répond à un cahier des charges spécifique, défini par le conseil d'administration, à savoir : favoriser le débat et solliciter, dans chaque volume des chercheurs de nos quatre pays membres.

Ce cahier des charges paraît clair. Pourtant, depuis 2004, des discussions portent sur la gestion de la collection. Apparemment, il semble s'agir de discussions techniques sur les comités scientifiques, de rédaction, etc., mais, si l'on creuse, il y a des questions qui montrent que nous sommes tiraillés entre deux objectifs : 1°) faire de la collection une œuvre de l'association ; 2°) entrer dans les normes internationales pour asseoir la légitimité de la collection et de la didactique, pour donner à des chercheurs éminents l'envie de publier dans la collection, à une époque où l'on sait que tous les supports de publication n'ont pas la même valeur symbolique pour la carrière des chercheurs. Ces deux objectifs n'étant pas forcément convergents, il est tout à fait normal qu'il y ait des difficultés à prendre les bonnes décisions. Pourtant, je trouve qu'avec cette collection, l'association a franchi un cap important quant à la défense de la recherche en didactique, quant à sa raison d'être, donc.

L'AiRDF a donc deux rôles majeurs à assurer : un rôle associatif et un rôle scientifique. Les deux sont importants, même s'il n'est pas facile toujours de gérer les deux.

J'ai été très contente de voir le Conseil d'Administration largement renouvelé à l'issue des dernières élections. L'association avait besoin de sang neuf. Il s'agissait d'un changement dans la continuité, avec la présidence de Bertrand Daunay qui, en tant que secrétaire dans le précédent C.A., a été d'une aide précieuse pour assurer le suivi des dossiers. Le programme de la journée, qu'il a conçu entre le passé et l'avenir, entre la célébration d'un anniversaire et des tables rondes prospectives, augure bien de la volonté de maintenir l'engagement associatif dans un paysage scientifique en pleine évolution.

Sur les difficultés :

1. Les failles, les regrets.

- Une arlésienne : la didactique du français en contextes plurilingues : dans les pays de scolarisation en français ; dans des pays plurilingues (Québec/Suisse) ... et d'autres.
- Absence de contact avec les associations de recherche sur français langue étrangère.

2. Difficultés de la vie associative dans le contexte actuel de l'évolution de la recherche.

Contexte crise internationale : les pays tentent de sauver la recherche, vers l'excellence, d'où concurrence serrée : ça c'est au niveau des institutions.

Au niveau des individus : se traduit par nécessité de s'adapter (pas de dispo pour tout ce qui n'entre pas dans la promotion personnelle : faire un dossier pour la Lettre ... pas utile ...idem pour les revues d'ouvrages, d'articles...

Ceci n'a rien de spécifique à la communauté des chercheurs en didactique.

3. Une difficulté qui me semblerait spécifique : ... et que je n'ai pas résolue, je le dis tout de suite !!

Nécessité pour les chercheurs de publier en anglais ...

Pourtant certaines questions que nous travaillons pourraient/gagneraient à donner lieu à des publications en anglais ou autres langues : souvent concernent des problèmes de langue de scolarisation.

TABLE RONDE DES JEUNES CHERCHEUSES

La table ronde réunissant des membres de l'AiRDF qui avaient soutenu leur thèse de doctorat depuis peu de temps a été entièrement féminine. Enfin presque : j'étais quantité négligeable n'ayant rien fait de plus que poser successivement à Séverine De Croix, pour la Belgique, à Ana Dias-Chiaruttini, pour la France, et à Roxane Gagnon, pour la Suisse¹, les trois questions suivantes que je leur avais préalablement soumises et auxquelles elles avaient d'avance accepté de répondre. Les textes individuels qui font suite à ces questions ne sont pas des reproductions verbatim de leurs prises de parole respectives, mais des réactions écrites à mes sollicitations, que nos trois collègues ont obligeamment accepté de rédiger très vite pour ce numéro 50 de la Lettre.

J.-L. DUMORTIER

- [1] *Le fait d'être membre de l'AiRDF a-t-il été, pour vous, un avantage dans l'accomplissement de votre recherche doctorale et l'est-il toujours à présent que vos activités de chercheuses ne sont plus orientées par la rédaction d'une thèse ? Plus concrètement dit : estimez-vous que, grâce à votre adhésion à l'AiRDF, vous avez profité et profitez toujours d'un réseau de contacts et d'une source de savoirs vous*

¹ Une intervention québécoise était bien sûr prévue, mais elle n'a pu être assurée.

DOSSIER

permettant un gain de temps et une économie d'efforts que vous n'auriez pas pu réaliser si vous n'aviez pas fait partie de l'Association ?

2. *Que pensez-vous de la vitalité de l'AiRDF ? Je déplie ma question : 1°) Percevez-vous des manifestations de cette vitalité, des phénomènes qui vous font penser que cette association existe et qu'elle est dynamique ? 2°) Quelles sont ces manifestations ? 3°) Quelle est celle à laquelle vous êtes le plus sensible, celle qui convainc le mieux de l'existence et du dynamisme de l'AiRDF ? 4°) Quelle est, à votre avis, la plus faible des manifestations de la vitalité de l'AiRDF ? 5°) Quelle proposition faites-vous pour corriger cette faiblesse ? 6°) Quelles réalisations seraient, selon vous, souhaitables pour accroître la vitalité de notre Association ?*

3. *Emile Durkheim disait de la sociologie qu'elle ne vaut pas une heure de peine si elle ne doit avoir qu'un intérêt spéculatif ; diriez-vous la même chose de la didactique ? Diriez-vous qu'une didactique qui ne servirait pas à améliorer les résultats de l'enseignement des contenus disciplinaires compte tenu d'un idéal de scolarisation équitable serait à compter au nombre des disciplines de recherche survivant sous perfusion parce qu'elles jouissent du label académique ? Estimez vous que, pour que la didactique soit une science sociale utile, il importe que ceux qui s'y consacrent produisent et diffusent un discours susceptible d'intéresser et de faire réagir les enseignants et les décideurs pédagogiques ? En tant que jeune chercheuse, avez-vous le sentiment, que, pour vous faire une place dans notre champ, il vous ait fallu vous intégrer dans une communauté discursive hermétique, inaccessible à ceux qui ne s'adonnent pas à la recherche ? Diriez-vous que l'AiRDF est une association préoccupée de faire reconnaître la didactique du français en tant que discipline de recherche ou de faire connaître les résultats de la recherche en didactique du français aux acteurs scolaires qui pourraient en bénéficier ?*

SÉVERINE DE CROIX

Haute Léonard de Vinci – ENCBW
Université catholique de Louvain – CRIPEDIS-CEDILL

De diverses manières, l'AiRDF a joué, joue encore un rôle important dans mon parcours de « jeune chercheuse ». Durant les années consacrées à la (re)définition, puis à l'avancement de ma recherche doctorale, il fut précieux de disposer, grâce à elle, notamment, d'informations relatives aux avancées de la didactique du français, de m'inscrire dans un réseau de contacts et de découvrir des recherches stimulantes pour mes propres travaux. Se confronter à d'autres recherches dans un jeu de rapprochement/distinction aide notamment à esquisser les contours méthodologiques d'une recherche doctorale : trouver des échos de ses propres démarches dans les démarches d'autres, se distinguer éventuellement des options prises par d'autres... en s'en appropriant mieux les raisons de procéder comme ceci ou comme cela, s'est révélé source de développement dans mon propre travail. De la même manière, participer aux activités scientifiques organisées par l'AiRDF, y communiquer les balbutiements ou les avancées d'une recherche en cours permet de briser la solitude, force à avancer, conduit à soumettre ses réflexions à une communauté scientifique généralement bienveillante à l'égard des jeunes chercheurs. Les publications et manifestations scientifiques de l'AiRDF se révèlent en outre des lieux ouverts à la diffusion des résultats de la thèse, une fois celle-ci soutenue, qui permettent simultanément d'en envisager les prolongements et les retombées possibles.

Au-delà de mon propre parcours, l'AiRDF me paraît constituer l'un des piliers de la (recherche en) didactique du français aujourd'hui. Les manifestations scientifiques, nombreuses, consacrées à des objets et à des thématiques en prise sur les enjeux réels de l'enseignement-apprentissage du français dans divers contextes, les publications progressivement spécialisées (de la « Lettre » à la collection) qui sont des lieux de dialogue et de confrontation des points de vue, la dimension internationale de l'association et ses relations avec d'autres associations, tout cela est signe et source de dynamisme.

Tout cela favorise le déploiement des apports de la recherche. Dans ce déploiement, la spécificité de l'AiRDF, ses objectifs, ses « publics » destinataires pourraient toutefois paraître trop peu perceptibles aux yeux de certains.

Autre signe de vitalité, une interrogation sur les enjeux de la recherche en didactique du français : « reconnaissance » en tant discipline de recherche *vs* « utilité » ou amélioration des résultats de l'enseignement ? Y a-t-il réellement une opposition entre ces deux voies, voire une orientation à prendre ? Apporter une réponse générale à cette question suppose une légitimité dans le champ que je ne m'accorde pas. Je lui préférerais donc une réponse particulière — plus prudente en somme —, en référence à mes propres travaux de recherche doctorale qui m'ont amenée, d'une certaine manière, à affronter le dilemme.

Diverses questions sont à l'origine de la thèse soutenue en février 2010 : qui sont les élèves réputés « faibles » et « mauvais » lecteurs du début du secondaire si on les considère dans leur diversité et dans leur singularité ? Comment expliquer que certains adolescents ne comprennent pas ce qu'ils lisent ? Plus précisément, que comprennent les élèves en difficulté de lecture quand ils lisent ? Quelles sont les « réponses didactiques » les plus adaptées aux difficultés des élèves ? La revue de quelques-unes des principales recherches déjà menées sur ce sujet m'a amenée à tenter d'opérer un classement des travaux existants. Face à la diversité des recherches centrées sur les lecteurs en difficulté, j'ai fait le choix d'assigner à ma recherche une double finalité compréhensive et praxéologique : d'entrée de jeu, le projet fut pensé en termes d'apports à l'analyse des difficultés de lecteurs et à l'outillage des pratiques enseignantes. En cela, je rejoignais Michel Dabène et François Quet dans leur option de chercher à « mettre la recherche au service des élèves sans renoncer pour autant à construire des connaissances qui font avancer la théorie » (Dabène et Quet, 1999 : 13).

Déplions et justifions à présent les caractéristiques générales de la recherche et disons un mot de la réception de ces options auprès de la communauté scientifique qui a encadré, accompagné et vu évoluer cette recherche. La recherche a d'abord été une recherche-action menée auprès d'un petit groupe d'élèves tout au long d'un degré d'enseignement. Ainsi, il s'est agi pour commencer d'une recherche qualitative longitudinale visant à accompagner, sur deux années scolaires, dix élèves identifiés en difficulté de compréhension au début du premier degré différencié et à observer ces élèves *in situ*, dans le contexte naturel de la classe, pour les décrire qualitativement. La recherche a consisté, en outre, en une intervention collaborative à dispositif ouvert : des dispositifs d'évaluation et de formation des lecteurs ont été mis au point en collaboration avec les deux enseignantes partenaires et ajustés d'une étape à l'autre en fonction des effets constatés. Enfin, animée par le souci de prendre en compte la complexité des situations d'apprentissage scolaire, j'ai privilégié une démarche de recherche écologique qui s'est notamment concrétisée dans le choix d'outils de recueil d'informations qui soient d'abord des outils de formation des lecteurs, à savoir diverses formes de verbalisations orales et écrites, individuelles et collectives, telles qu'elles existent dans le contexte naturel de la classe. Les instruments d'analyse et d'interprétation des données ont été conçus selon les mêmes principes écologiques : élaborés dans une perspective de recherche, ils sont pensés pour être aussi exploitables par l'enseignant en contexte d'enseignement et d'évaluation.

Globalement, les contours méthodologiques de cette recherche ont toujours été bien acceptés au sein de la communauté des chercheurs, même s'ils ont nécessité une solide argumentation et des précautions particulières. Pourquoi le choix du format de la recherche-action ? D'abord, les paramètres de ce type de recherche paraissaient adéquats au projet d'analyse des difficultés de lecture : le caractère longitudinal rendait possible une analyse évolutive des difficultés de lecture chez un même sujet (maintien ou disparition de certaines difficultés, effets de cumul, déplacements...). Cette analyse semblait de surcroît incontournable pour assurer aux dispositifs d'intervention quelque pertinence — on ne peut intervenir que si l'on a compris ce qui, au fil du temps, met tel ou tel lecteur en difficulté. Ensuite, le caractère à la fois qualitatif et écologique de la recherche paraissait cohérent par rapport à l'objet de recherche : une approche de ce type rendait possible, sans doute plus que d'autres, un repérage et une analyse de ce qui est « non visible » par définition (la compréhension-interprétation étant une activité cérébrale), mais elle permettait aussi de préserver l'appréhension de l'acte de lecture dans sa globalité et dans sa complexité (les composantes de la lecture pouvant être appréhendées ensemble et en interaction les unes avec les

autres, plutôt qu'isolées de façon abstraite). Le souci qui m'animait d'intégrer la recherche aux activités de la classe me conduisait à préférer une perspective qualitative et écologique à une perspective expérimentale. Rappelons à cet égard, avec Michel Dabène et François Quet, que « les "situations de laboratoire" qui prévalent dans bien des recherches et dont les résultats sont ensuite transposés dans le discours didactique, et parfois dans la classe, ne permettent pas une exploration satisfaisante des apprentissages en situation scolaire. En limitant le nombre de variables observées, on réduit jusqu'à l'abstraction la complexité du contexte scolaire ; on en néglige ou en méconnaît alors la nature véritable » (Dabène et Quet, 1999 : 12). Enfin, la temporalité longue paraissait plus respectueuse de la nature évolutive de l'activité de lecture littéraire : les textes littéraires vivent et se transforment au fil du temps, reconfigurés par « l'activité fictionnalisante du lecteur » (Langlade et Fourtanier, 2007) ; il s'agissait de se donner les moyens de saisir ces reconfigurations.

Bien sûr, l'enjeu de la thèse n'était pas de défendre la pertinence absolue des dispositifs d'intervention conçus en tant que tels, mais d'étudier les trajectoires que connaissaient les lecteurs suivis, en relation avec ces dispositifs-là, quels qu'en soient la pertinence ou le degré de généralisation potentiels. L'interprétation des données issues de la recherche-action visait ainsi à décrire, comprendre et évaluer (en termes de déplacements, plus que de « progrès ») les effets de quelques dispositifs d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire auprès d'élèves en difficulté. Développée de manière « prudente » et « systématique » (Thévenaz-Christen, 2007 : 25), l'interprétation pouvait ensuite déboucher sur une « représentation conceptualisée » des phénomènes observés par le chercheur, pour reprendre l'expression de Jean-Louis Dumortier (2007 : 23), représentation susceptible d'orienter l'action didactique — sans pour cela prescrire quoi que ce soit.

Pour autant, je ne cherche pas à mettre ce type de recherche sur un piédestal, mais à plaider modestement en faveur de sa réhabilitation dans un contexte où les recherches théoriques/descriptives dominent et tendent sans doute à renforcer l'écart entre le monde de la recherche et celui des pratiques sur le terrain. À cet égard, l'expérience collaborative menée dans le cadre de ma thèse me convainc que des projets de recherche qui donnent une place active aux enseignants pour porter dans les classes une « innovation » en accord avec leurs pratiques, mais aussi avec les habitudes scolaires des élèves, peuvent véritablement faire progresser tant la recherche que la formation. M'apparaît aussi la nécessité de développer du matériel didactique pour les enseignants et pour les élèves, notamment en difficulté, qui soit issu d'une véritable recherche scientifique : trop rares sont aujourd'hui les manuels et les outils scientifiquement conçus, expérimentés, (co)évalués, réajustés et validés.

BIBLIOGRAPHIE

- DABÈNE, M., QUET, Fr. (1999). *La compréhension des textes au collège*, Grenoble-Paris, CRDP de l'Académie de Grenoble – Delagrave, coll. « Collection 36 ».
- DUMORTIER, J.-L. (2007). « Recherche en didactique : deux questions et des ébauches de réponses qui suscitent bien d'autres questions », dans *La Lettre de l'AirDF*, n°41, 2007-2, Namur, AirDF, pp. 21-24.
- LANGLADE, G., FORTANIER, M.-J. (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », in FALARDEAU, E., FISHER, C., SIMARD, Cl., SORIN, N. (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval, PUL, coll. « Formation et profession », pp. 101-124.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, Th. (2007). « Le souci des didacticiens : développer prudemment et avec "systématique" la recherche didactique », dans *La Lettre de l'AirDF*, n° 41, 2007-2, Namur, AirDF, pp. 25-26.

ANA DIAS-CHIARUTTINI
Théodile-CIREL EA 4354, Lille 3

Il y a six ans en adhérant à l’AiRDF, j’étais en quête d’informations précieuses pour une *doctorante salariée*, engagée dans une lutte acharnée contre le temps. J’étais alors à l’affût des appels à communication, des publications récentes, et, d’une certaine façon, de tout ce qui me permettait de reconstituer rapidement un état de l’art de la recherche en didactique du *français*.

Au fil des années, le renouvellement de mon adhésion a pris un tout autre sens, et le regard que je porte sur l’association a, lui aussi, évolué. Elle ne représente plus à mes yeux un lieu d’informations pratiques de la vie de la recherche, mais un lieu de débats, d’engagements et de valorisation de notre champ de recherche. Force est d’admettre que les travaux de l’association ont contribué à la construction de ma culture, voire à mon identité de didacticienne du *français*. C’est ainsi que ma thèse, qui a porté sur un genre d’enseignement de la littérature, le débat interprétatif, se situe très clairement en didactique du *français* et non en didactique de la *littérature*. Sans entrer ici dans les débats que cette conception de la discipline de recherche suscite (Daunay, 2007) en lien avec les approches de la discipline scolaire du *français* (Bernié, 2004 ; Daunay, 2010 ; Schneuwly, 2004), je ne peux que reconnaître l’influence, sur mes modestes travaux, des réflexions menées au sein de l’association, et celles soulevées lors du colloque de 2004, *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Ces débats m’ont permis de me situer dans notre champ.

Au-delà des colloques, qui sont des moments forts, *La Lettre de l’AiRDF*, constitue une lecture que je privilégie¹. Véritables vitrines des débats de l’association, les dossiers présentent l’état de la réflexion, les divergences, les tensions autour d’une thématique. Les réactions aux articles d’un numéro à l’autre de *La Lettre* ou à l’occasion d’un numéro montrent que l’AiRDF est une communauté de chercheurs où le débat est possible. Je dirais même que cette communauté se structure autour de débats de fond qui sont, en partie, liés à l’histoire de la discipline et de l’association. La dimension internationale de celle-ci contribue à la richesse des discussions.

Tout ceci participe pour moi de la vitalité de l’AiRDF. Une vitalité que j’entrevois également à travers ses prises de position. En 2006, la section française a clairement pris position face au réveil médiatisé des querelles concernant l’apprentissage de la lecture. En 2009, la même section réagissait au démantèlement de la formation initiale et au recrutement des enseignants en France. Je pense qu’à l’avenir, en France, il y aura d’autres positions à prendre pour que d’une part on puisse repenser les dispositifs de la formation mais aussi pour que celle-ci ne se restructure pas à notre insu. Le risque est imminent, comme en témoignent les derniers sujets au concours de recrutement des professeurs des écoles², qui écartent les auteurs didacticiens au profit des théoriciens de la littérature, des écrivains et des philosophes. Si ces lectures peuvent se révéler intéressantes et participer de la culture que l’on pourrait attendre des enseignants du premier degré, peut-on, dans la perspective du recrutement des enseignants, écarter toute culture et lecture didactiques ? Ce *mépris* à l’égard de nos travaux n’est pas un phénomène nouveau : Bertrand Daunay et Yves Reuter (2011) identifient le manque d’intérêt des priorités ministérielles comme l’un des obstacles rencontrés par les recherches en didactique du *français*. Ces obstacles sont importants, idéologiquement bien ancrés, mais il me

¹ Il me semble d’ailleurs indispensable de réfléchir à la mémoire de l’association et à la sauvegarde de tous les numéros de *La Lettre*, à la façon dont leur accès pourrait être facilité. Les anciens numéros ne peuvent-ils être en ligne ? L’exposé public des réflexions qui nous animent participeraient de la visibilité de l’association, de l’intérêt d’y adhérer et de l’intérêt à l’écouter...

² Trois groupements d’académies donnent lieu à trois sujets. Le premier portait sur une « réflexion » autour du personnage de roman à travers les auteurs suivants : A. Robbe-Grillet ; H. de Balzac ; P. Bayard ; M. Houellebecq. Le second, s’appuyant sur des extraits de textes de D. Diderot, R. Barthes et E. Ionesco, posait la question du jeu théâtral. Le dernier sujet traitait de l’importance des enjeux d’une parole assurée à partir des extraits d’Isocrate, C. Ladjali et C. Chaliier.

semble que l'AiRDF, par ses nombreuses publications et les chantiers amorcés peut être une force de propositions pour l'avenir.

Ce questionnement sur la place de notre discipline et les apports de nos travaux ne se situe pas uniquement au niveau des IUFM. Il est relancé par les bouleversements que subissent les universités françaises à travers les regroupements qui s'annoncent des Unités de Formation et de Recherche (UFR), ainsi que les *rapprochements* de certaines universités... L'impact de ces changements me semble important, de même que les projets Labex, Idex et Equipex¹ qui, défendant une conception de l'excellence, sous le prisme de la compétition, structurent l'avenir de la recherche en France. Cette structuration est autant inclusive qu'exclusive, d'où la nécessité de mutualiser et confronter nos expériences et nos réflexions, au sein de l'association, afin de peser sur les décisions.

Au cœur de mon propos, il y a bien sûr une question incontournable, celle de *l'utilité de la didactique du français* et de la *mise à disposition*, de *l'exploitation*, de *l'utilisation* de nos travaux. Le fait que nos résultats concernent la formation des enseignants est plus souvent une finalité affichée qu'une problématique traitée, et l'on aborde peu les transformations que nécessite le fait de questionner un résultat dans un champ autre que celui dans lequel il a été théoriquement et méthodologiquement élaboré. Cet autre champ a ses propres traditions, ses propres cadres théoriques qui peuvent composer avec des emprunts différents des nôtres, voire en tension avec les nôtres. L'enjeu réside dans la conception d'un nouveau *genre de discours* qui *transmutent*² des résultats d'un champ à un autre, dépasse l'*applicationnisme*, étaye et contextualise d'éventuelles recommandations, évite les généralisations malheureuses sous la formule réductrice : « il faut... », interroge les contenus et les modalités de formation, questionne les supports, les outils qui permettront de problématiser, de traiter, d'éclairer des pistes de réponse aux questions qui se posent en formation et dans les classes. C'est ainsi que j'interprète le « rapport symbiotique entre la recherche et la formation » auquel aspirait J.-F. Halté (1992) au moment où les IUFM apparaissaient, et qui me paraît toujours être un enjeu essentiel de la didactique du *français* et de son avenir... Un rapport nécessaire, non évident, à construire.

BIBLIOGRAPHIE

- BERNIÉ, J.-P. (2004). « Pour un ensemble co-disciplinaire », Actes CD-ROM du colloque *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*.
- DAUNAY, B. (2007). « État des recherches en didactique de la littérature », *RFP* 159, pp. 139-189.
- DAUNAY, B. (2010). « Français et littérature : une ou des discipline(s) ? », *Le français aujourd'hui* 168, p. 23-30.
- DAUNAY, B. & REUTER, Y. (2011). « De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français », *Pratiques* 149/150, pp. 9-24.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*, Paris : PUF.
- SCHNEUWLY, B. (2004). « Plaidoyer pour le "français" comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée », Actes CD-ROM du colloque *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale*.

¹ Laboratoires d'excellence, Initiatives d'excellence, Équipes d'excellence, sachant qu'il y a des articulations entre ces projets d'excellence.

² J'emprunte l'expression à M. Bakhtine (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

Roxane GAGNON

Université de Genève

L'AIRDF DANS MA CARRIÈRE UNIVERSITAIRE...

Je peux dire que l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français a eu une importance majeure dans ma carrière et dans ma vie. Mes premiers contacts avec ses membres ont eu lieu dans la vieille capitale, dans les murs du Petit Séminaire de Québec (ancien « Séminaire des missions étrangères » en Amérique). C'est lors du 9^e colloque de l'AIRDF en 2004 que je fus convertie.

Finissant un mémoire de maîtrise portant sur l'enseignement-apprentissage de la communication orale au secondaire québécois sous la direction de Suzanne-G. Chartrand, j'intervenais dans le symposium « L'oral comme objet d'enseignement : les enjeux de sa didactique des points de vue historique et actuel » animé par Bernard Schneuwly. Ma communication retraçait le traitement de l'oral dans les programmes de français du secondaire québécois de 1981 à 2003. J'y montrais notamment comment nous étions passés du règne de l'écrit oralisé à la plus libre des expressions. Sous l'émotion du moment, prise au dépourvue par un léger manque d'anticipation du format de la communication, j'ai légèrement accentué l'aspect critique de mes remarques finales en m'autorisant à taxer de fumistes les rédacteurs du plus récent programme, lesquels, ô surprise, étaient présents dans la salle. Si j'avais impressionné Bernard Schneuwly par mon audace, j'étais devenue un peu la petite bête noire des dames du MEQ¹.

Le lendemain ou le surlendemain, je rencontrais Joaquim Dolz au cours d'une soirée organisée par Suzanne Chartrand. Il y fut question de mon projet de thèse en didactique de l'oral. Mon travail de maîtrise m'avait menée à constater la précarité de l'enseignement de cette composante du français. J'avais envie d'aller voir ailleurs comment on faisait de la didactique de l'oral. J'ai donc pris la chance offerte de me rendre dans le fief même des concepteurs des séquences didactiques COROME : l'université de Genève.

Un an plus tard, je débarquais dans la cité de Calvin, pleine d'espoirs, et je faisais progressivement connaissance avec les membres de mon nouveau et très grand groupe de recherche, le GRAFE. Au cours des intenses séances de travail liées à l'élaboration du livre sur l'enseignement du texte d'opinion et de la subordonnée relative, j'appris de manière très subtile l'art de critiquer les écrits de manière diplomatique, l'art de la bienveillance. J'appris à envelopper un peu plus mes propos et à *me domestiquer* un peu.

L'AiRDF a donc eu un impact substantiel sur ma carrière et dans ma vie en général, puisque, au moment d'écrire ces lignes, je suis toujours à Genève, toujours loin de Québec ; je me trimbale avec ce léger accent d'ailleurs, où que j'aile.

LA VITALITÉ DE L'AIRDF

J'interprète la question de la vitalité de l'association de deux façons. Il s'agit de dire, d'une part, si l'association contribue au développement des recherches en didactique du français, d'autre part, si celle-ci donne envie aux enseignants, aux formateurs et aux chercheurs de s'intéresser aux travaux du champ. Je ne saurais répondre au premier pan de la question, mais à propos du deuxième, je

¹ Ministère de l'Éducation du Québec, l'organisme est, depuis 2005, coiffé du sigle MELS, signifiant Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.

considère que la vitalité de l’AiRDF se manifeste dans *La lettre*, laquelle présente des articles brefs et synthétiques, permettant d’avoir un premier aperçu des travaux développés par un chercheur ou par une équipe. J’ai été aussi témoin de cette vitalité lors de Journées d’études (*Terminologie grammaticale* et l’imposante *Lettre numéros 45 et 46; Entrée dans l’écrit et forme scolaire; Journée d’études en l’honneur du départ à la retraite de Thérèse Thévenaz-Christen à Genève en 2011; L’orthographe, koi de 9 ? à Lausanne en 2011*). Je dirais que la vitalité de l’association dépend aujourd’hui davantage d’initiatives individuelles que collectives. L’élan associatif des débuts était fort visible dans les articles de *La lettre de la DFLM* au début des années 1990 — je cite, à titre d’exemples, le colloque « Tous à Montréal en 1992 » (7, 1990), les entreprises concernant la didactique de la littérature (10, 1992) ou la didactique de l’oral (15, 1994) —, il me paraît moins évident aujourd’hui.

Cette baisse de vitalité collective n’est peut-être que passagère, liée à la conjoncture du moment ? Peut-être est-ce parce que les membres les plus actifs et les plus rassembleurs de l’AiRDF sont partis ou se sont désengagés ? Peut-être est-ce aussi parce que nous sommes dans un monde où l’on nous pousse à penser qu’il nous faut publier pour ne pas *périr* ? Peut-être, enfin, qu’en raison de la spécialisation croissante du champ et de son métissage avec d’autres didactiques, les didacticiens du français ont trouvé d’autres plateformes, d’autres tribunes plus attrayantes ?

Comment ranimer la flamme des débuts ? Je m’adresse la question à moi-même, nostalgique de la passion qui m’animait au moment de terminer mon mémoire de maîtrise. J’enseignais, à l’époque, le français à des fonctionnaires et à des politiciens canadiens, devant apprendre la seconde langue officielle de leur beau pays. L’institut dans lequel je travaillais se situant Grande-Allée Ouest, en face des plaines d’Abraham, là même où les Britanniques nous avaient ravi l’Amérique, j’avais chaque jour l’impression de continuer la bataille de mes ancêtres. Maintenant, je dispense mes enseignements dans la Faculté de Psychologie et des Sciences de l’Éducation à Genève. J’ai la chance de côtoyer de très grands chercheurs et de collaborer avec eux. Mais, peut-être en raison d’une surcharge de travail, ou d’une mission moins politisée, ou encore d’effets moins visibles de mes enseignements, j’ai parfois l’impression que mes travaux sont un peu futiles. Comment reprendre son élan, malgré les désillusions ?

Je crois que l’élan associatif de l’AiRDF peut être entretenu grâce à quelques gestes répétés. D’abord, je considère que le choix et le traitement des thèmes de colloques ou des publications sont des facteurs majeurs de participation des membres. J’écris cela, mais je sais à quel point ce sont là des choix difficiles. Je ne puis toutefois m’empêcher de me rappeler le colloque de 2004, où une problématique forte fut dégagée, et de constater que les thèmes des deux colloques suivants n’ont pas, si j’en juge bien, fait naître les mêmes passions.

Ensuite, je crois que nous devons travailler à ce que Reuter appelle la « capitalisation des acquis de la didactique ». Écrire moins (ou du moins écrire moins rapidement) pour lire. Là-dessus, je citerais l’exemple de mes collègues de la section genevoise de l’AiRDF qui acceptent volontiers de lire les textes des collègues et de les enrichir de leurs nombreuses remarques. J’ajouterai que Suzanne-G. Chartrand est, à mon sens, l’une des grandes lectrices des travaux des didacticiens du français ; une lectrice critique, certes, mais avisée. Enfin, je dirai que l’AiRDF a un rôle à jouer dans la société aujourd’hui, en fonction des enjeux actuels : la progressive disparition, au Québec, dans les médias, du français normé au profit d’un français familier, le français *langue d’intégration* en France, le remplacement de bons moyens par des mauvais moyens d’enseignement en Suisse romande... Ici, la liste est longue et, surtout, elle échappe à ma connaissance. Il convient — j’emprunte la formule à Roland Goigoux — « d’aller au-delà du hasard des initiatives et de planifier les interventions pour être entendus ».

L’INTÉRÊT SPÉCULATIF DE LA DIDACTIQUE...

Sur la question de l’intérêt spéculatif de la didactique, je me réfère au regretté J.-F. Halté qui soutenait que notre discipline de recherche constituait une *discipline d’argumentation* :

J'aimerais pouvoir renoncer aujourd'hui à influencer et transformer les pratiques pour la charge militante de ces termes et l'engagement qu'ils supposent, contrevenant ainsi au politiquement correct de la gratuité scientifique. S'agissant de la didactique du français, de son état et de son histoire, de son fonctionnement social, il me paraît difficile de se cantonner dans une approche académique des problèmes. (...) L'idée d'argumentation savante et de recherche de rigueur contrebalance un peu le mauvais effet de volonté d'influence (Halté, 2001 : 14).

Comment concrétiser cette idée d'argumentation savante et de recherche de rigueur ? Considérant que la didactique est située à la fois dans le champ de la théorie et dans celui de la pratique, considérant qu'elle importe et transpose des objets et des méthodes de diverses disciplines, je dirai — m'appuyant cette fois sur les écrits de Reuter (2000 ; 2006) — que l'élaboration de ses concepts et de ses démarches suppose une réflexion sur ses emprunts et sur les pratiques d'emprunt. Cette réflexion permet d'une part d'éviter tout applicationnisme ou toute forme de réification. Ensuite, je pense que l'analyse des pratiques, bien que couteuse en temps et en énergie, constitue l'une des voies possibles pour articuler la réflexion théorique au terrain. C'est à mon sens l'une des méthodes de recherche qui autorise un discours prescriptif. J'ajouterai que cette recherche d'argumentation savante et de rigueur appelle deux vertus : lisibilité et intelligibilité. Un jargon non explicité, surtout en sciences de l'éducation, contribue à l'opacité des travaux et à leur dénigrement par le milieu scolaire ou universitaire en général. Je dirai finalement que cette rigueur et cette intelligibilité demandent du temps.

J'ai consacré cinq années à un travail de thèse qui constitue une réponse imparfaite à la question suivante : quand on forme à enseigner l'argumentation orale, quel discours, quels contenus, quelles méthodes de la formation sont réinvestis dans les classes des enseignants formés ? Comment ces réinvestissements se font-ils ? D'un point de vue méthodologique et théorique, je crois avoir contribué quelque peu à l'accroissement des savoirs scientifiques ; sur le plan strictement éducatif, je crois qu'il me faut passer par une seconde étape de traduction de manière à rendre ma thèse intelligible et, surtout, intéressante pour un public d'enseignants et de formateurs. C'est ce qu'il me reste à faire pour la doter d'une valeur d'emploi et pour améliorer, ne serait-ce qu'un peu, les pratiques d'enseignement de l'oral à l'école secondaire.

BIBLIOGRAPHIE

- HALTÉ, J.-F. (2000). « Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM », in M. Marquilló Larruy (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (pp. 13-19). Actes des journées d'études DFLM de Poitiers, 20-22 janvier 2000. Poitiers : Les Cahiers FORELL-Université de Poitiers.
- REUTER, Y. (2000). « Narratologie, enseignement du récit et didactique du français ». *Repères*, 21, pp. 7-22.
- REUTER, Y. (2006). « Penser les méthodes de recherche en didactique(s) », in Y. Reuter & M.-J. Perrin-Glorian (Éd.), *Les méthodes de recherche en didactique* (pp. 13-26). Lille : Presses universitaires du Septentrion.

NOS COUPS DE CŒUR ET NOS COUPS DE TÊTES

Pour ce cinquantième numéro de la Lettre, le conseil d'administration de l'AiRDF avait confié à Erick Falardeau et à François Quet le soin de solliciter les membres de notre association en vue de constituer un florilège d'articles tenant du « coup de cœur » ou du « coup de tête ». Nos collègues se sont scrupuleusement acquittés de leur tâche mais ils n'ont malheureusement pas récolté autant de contributions qu'ils l'auraient — et que tous les membres du CA auraient eux aussi — souhaité. Il m'a semblé que l'habituelle rubrique « Réflexions et débats » était l'endroit le plus adéquat pour publier ces articles dont Erick et François sont les éditeurs.

J.-L.D

Julien VAN BEVEREN

Université de Liège
Service de Didactique du français

CE QUE M'ONT APPRIS, DANS UNE JOYEUSE VALSE À TROIS TEMPS, MES MAÎTRES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

*À Micheline Dispy,
Jean-Louis Dumortier
et Georges Legros*

Au premier temps de la valse, Namur. En Belgique francophone, les Namurois, dont l'animal emblématique est l'escargot, sont souvent raillés à cause de leur lenteur. Cela ne m'a pas rebuté lorsque je me suis inscrit aux Facultés Notre-Dame de la Paix. Et rapidement, j'ai pu me rendre compte que la lenteur y était, par certains, mise au service d'une analyse scrupuleuse des textes : les œuvres n'y étaient pas « vues », mais lues. Ce sont principalement les cours du professeur Georges Legros qui ont suscité en moi cette prise de conscience.

Je ne pouvais alors que le deviner : en sa personne, j'avais rencontré un romaniste complet, protéiforme, non un simple touche-à-tout. Regroupant les cours d'explication d'auteurs français du Moyen Âge et des Temps modernes, de théorie de la littérature et d'analyse de textes, sa charge académique avait un très large empan. Certes, ces domaines relèvent tous des sciences de la littérature. Mais ce que j'ai appris par la suite a confirmé mon impression première : l'éventail de ses centres d'intérêt n'était pas tout entier déployé, les facettes « linguiste » et « didacticien du français » n'étaient pas encore saillantes.

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

La modeste expérience que j'ai à présent acquise relativement aux pratiques de classe m'incline à penser que la plupart des élèves et des étudiants sont soumis à l'« esprit d'intercalaires » : à leurs yeux, la possibilité de tisser des liens entre plusieurs sections d'un même cours pour saisir l'apport d'une discipline et celle de tisser des liens entre plusieurs cours pour saisir le sens d'une formation sont inexistantes. Le fait qu'un enseignant soit titulaire, dans une même formation, de plusieurs cours, peut, bien entendu, limiter — voire évacuer — cet esprit-là. Mais ce à quoi Georges Legros m'a rendu sensible et qui me semble être un remède efficace à plus long terme est, pour un enseignant, la capacité de rendre manifestes plusieurs des liens possibles entre les différentes sections d'une discipline et/ou entre plusieurs disciplines. Cette faculté de jouer d'un instrument en sachant précisément quelle est sa contribution dans la partition, en ayant plus qu'une idée du rôle des autres instruments et en ne perdant pas de vue ainsi l'harmonie générale du morceau : cela a été, pour moi, un des apports des enseignements de Georges Legros. L'ouverture d'une formation ne devrait pas conduire à la dispersion des apprentissages ; l'identité de ses constituants ne devrait pas faire d'ombre à son unité.

Ainsi, par exemple, l'analyse de textes, inspirée — mais sans aucune servilité — de l'analyse textuelle née à Liège dans les années 1930 sous l'impulsion de Servais Étienne, était pour les cohortes d'étudiants namurois l'occasion de saisir, dans un périlleux exercice de commentaire de texte, le sens global d'un extrait d'œuvre, l'effet majeur qui en résultait, et dans un jeu complexe d'allers-retours entre vision télescopique et vision microscopique, entre texte et lecteur singulier, les choix langagiers qui, localement, contribuaient à forger celui-là et à provoquer celui-ci. L'exercice d'analyse de textes, pour donner lieu à des apprentissages durables, était finalisé par une synthèse des acquis dans laquelle la lecture individuelle n'était pas gommée par le souci d'une socialisation et inversement. L'analyse textuelle à la namuroise a profondément influencé mon approche des textes en général ; les bénéfices possibles de son *adaptation* dans l'enseignement secondaire mériteraient, j'en suis convaincu, d'être aujourd'hui réévalués.

Aux deuxième et troisième temps de la valse, correspond un déplacement spatial, de Namur à Liège. Souvent nommée la « cité ardente », Liège a pour animal emblématique le taureau. Les enseignements reçus à l'Université de Liège et les rencontres que j'y ai faites n'ont pas tous été marqués du sceau de cette ardeur annoncée. Mais deux de ces rencontres, au moins, l'ont été.

La première est celle du professeur Jean-Louis Dumortier, dont j'ai aujourd'hui la chance et le plaisir d'être l'assistant. Romaniste, enseignant de français dans le secondaire et dans une ex-« école normale », chargé de mission à la formation continue des enseignants de français, et, enfin, à l'Université, professeur de didactique du français et formateur d'enseignants du secondaire supérieur et du supérieur, Jean-Louis Dumortier n'a cessé de s'intéresser à tout ce qui, de près ou de loin, a trait à l'enseignement du français. Fédérée par cette préoccupation, son expérience n'en est pas moins diversifiée : elle combine des activités de recherche et des activités de formation — tant initiale que continuée. À travers elle, on perçoit la conception de la didactique disciplinaire défendue par Jean-Louis Dumortier.

Dans le « Que sais-je ? » consacré à cette discipline, Jean-François Halté a distingué trois acceptions de la didactique, qui donnent lieu à trois tendances : l'une, épistémologique, centrée sur les objets d'enseignement ; l'autre, psychologique, tournée vers les « conditions d'appropriation des savoirs » ; la troisième, enfin, praxéologique, caractérisée par la prise en compte de l'interaction didactique dans son ensemble. Jean-François Halté a retenu avec raison la troisième tendance car elle recouvre le contenu des deux premières. Un tel choix institue la didactique du français en « discipline théorico-pratique[,] son objectif essentiel [étant] de produire des argumentations "savantes", étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement »¹.

¹ HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF (« Que sais-je ? »), p. 17.

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

Entre le moment où Jean-François Halté a rédigé ces lignes et celui où j'ai commencé à m'intéresser de près à notre discipline, des flots ont coulé sous les ponts. À tel point que, parfois, la stabilité de certains de leurs piliers semble dangereusement menacée. Le champ académique étant ce qu'il est, pour acquérir droit de cité au chapitre des disciplines scientifiques, la didactique du français, comme ses homologues, a dû se parer des oripeaux de la science. Cela a eu pour conséquence de réduire progressivement, d'après ce que je peux constater en fonction de mes lectures, sa dimension pratique ; certains de ses représentants semblent même l'avoir évacuée. Or, si l'on se penche tant soit peu sur ses assises, une didactique qui s'enfermerait dans une tour d'ivoire ne mériterait plus de porter ce nom-là.

En travaillant pour — et avec — Jean-Louis Dumortier, j'ai la chance d'avoir pu me frotter à une conception de la discipline toute proche de celle qu'a défendue Halté dans l'ouvrage précité. Les contacts réguliers qu'il entretient avec plusieurs des enseignants qui accueillent ses étudiants le temps d'un stage, notamment, contribuent à tisser des liens entre les didacticiens et les enseignants et empêchent que, se tournant le dos, les uns et les autres, évitent de remettre en question leurs pratiques respectives. Par ailleurs, Jean-Louis Dumortier est demeuré fidèle à la vocation première de l'université, celle de mettre, quand c'est possible, la recherche au service des enseignements et, réciproquement, de nourrir en partie celle-là grâce à ceux-ci. L'articulation entre le terrain académique et le terrain scolaire, la conjonction entre la recherche et l'enseignement et l'effort d'« écrire pour les autres »² sont trois des apports majeurs de ma rencontre avec celui qui, sans jamais chercher à me façonner à son image, m'aura durablement marqué.

Pour la clarté de mon propos, j'ai choisi le fil chronologique : il convient de n'y associer aucune hiérarchisation, chacune de ces trois rencontres ayant été aussi essentielle que les deux autres. La troisième de ces rencontres est celle de Micheline Dispy. Institutrice avant de devenir inspectrice dans l'enseignement primaire et formatrice d'enseignants à ce niveau d'études, Micheline Dispy, en dépit du caractère pluridisciplinaire de sa formation, possède — et défend — une vision très claire du rôle de la discipline scolaire « français » dans l'ensemble de la formation. Lors des premiers moments où l'école vient greffer des apprentissages sur ceux qui sont dus à la famille, le développement de compétences de communication, fussent-elles embryonnaires, devrait être une préoccupation majeure. À côté d'autres, au nombre desquels on peut citer Catherine Tauveron, Micheline Dispy insiste sur l'importance d'entamer sans tarder la formation littéraire, nécessairement simplifiée et débarrassée d'un encombrant métalangage, en ne la coupant pas d'une réflexion sur les choix d'écriture qui permettent de distinguer les usages littéraires de la langue. Dans cette perspective, je suis redevable à Micheline Dispy de la possibilité d'esquisser une pensée curriculaire de l'enseignement du français, tant sur le plan de la continuité des apprentissages tout au long de la scolarité obligatoire, que sur celui de la complémentarité des rôles des différents acteurs de l'enseignement.

J'ai conscience de mettre à l'épreuve la modestie de mes trois maîtres en didactique du français, mais plus qu'un hommage, je voudrais qu'ils trouvent ici la trace d'un engagement ferme, et l'assurance de ma reconnaissance.

² Dont je ne peux, faute de place, rien dire, mais dont j'espère donner ici une modeste preuve. L'expression est le titre d'une collection de manuels dirigée par Jean-Louis Dumortier.

Marielle CRAHAY & Sébastien MARLAIR

CRIPEDIS/CEDILL – Université catholique de Louvain

UNE DIDACTIQUE SITUÉE ET DISTRIBUÉE

UNE « NOUVELLE » PERSPECTIVE DIDACTIQUE

0'00 *Lecture à intonation récitante d'un élève (élève 1), sur un ton professoral.*

L'enseignant dessine un schéma au tableau, qu'il complète au fur et à mesure de la lecture faite par l'élève. Il a une posture assez stable, droite et centrée. Il a la main droite en poche.

Elève 1 (*lisant*) : « En lisant les poèmes rassemblés dans ce recueil, mettez en pratique cette méthode de notation. Mieux vous saurez les évaluer de la sorte et mieux vous saurez comprendre et donc savourer la poésie. »

0'12 *L'élève 1 s'arrête, pose le livre devant lui, et ôte ses lunettes de lecture, pour regarder vers l'enseignant avec attention. Un autre élève, sur le côté, mange rapidement en s'efforçant de ne pas se faire voir. L'enseignant se retourne, regarde les élèves.*

Enseignant : De l'excrément.

0'19 *Quelques élèves, progressivement, lèvent la tête, interloqués. Il sourit, s'avance.*

Enseignant : C'est tout ce que vaut Monsieur J. Evans-Pritchard.

0'23 *Un des élèves (élève 2) a l'air particulièrement interloqué.*

Enseignant : Il ne s'agit pas de mesurer de la tuyauterie. Il s'agit de poésie.

0'26 *L'élève interloqué (élève 2) baisse les yeux sur sa feuille et rature précipitamment les notes qu'il a prises en recopiant le tableau.*

Voici un évènement scolaire d'autant plus significatif qu'il est en réalité construit pour évoquer le réel de la classe. Il ne s'agit pas d'un corpus ordinaire mais de la transcription du célèbre extrait du *Cercle des poètes disparus* dans lequel Keating commence de façon spectaculaire son cours de littérature. Grâce à la construction filmique, on peut saisir, plus aisément que dans l'observation empirique d'une leçon réelle, les interactions entre l'enseignant et les élèves. Toujours est-il qu'il n'est pas simple de rendre compte de l'évènement qui se produit dans la classe et dont l'effet ne manque pas de saisir le spectateur. Comment le chercheur, même à partir de cette construction idéalisée où la signification répond à l'intention de la mise en scène, peut-il expliquer ce genre de phénomènes ?

C'est en voulant rendre compte des *interactions didactiques* à l'œuvre dans une leçon de littérature que nous avons fait, au printemps 2008, ce détour par cette brève séquence filmique. Cette situation atypique nous a servi de révélateur pour saisir ce que l'évènement didactique pouvait avoir de plus troublant, spécifiquement dans l'apprentissage de la littérature. À première vue, on voit comment rendre compte de la structure de l'échange sous la forme d'une succession de gestes professionnels de l'enseignant : ouvrant la leçon par une mise en situation prototypique d'un enseignement magistral traditionnel¹, il l'invalide ensuite via un commentaire critique rétrospectif (« Il ne s'agit pas de mesurer de la tuyauterie. Il s'agit de poésie. »), afin d'agir directement sur les représentations que les élèves peuvent avoir de l'enseignement de la littérature et de l'enseignement en général. Cette description n'en passe pas moins à côté du véritable évènement didactique, qui semble avoir été réduit à une simple mécanique structurale.

¹ Toute l'attitude du personnage de Keating ne prend d'ailleurs sens qu'en fonction du contexte posé par la fiction : celui d'une prestigieuse école préparatoire pour garçons aux États-Unis, à la fin des années cinquante.

À la même période, la lecture d'un article de Mondada et Pekarek² a attiré notre attention sur la double notion de « cognition située et distribuée », qui nous a permis de découvrir une toute autre perspective didactique. Grâce à celle-ci, l'on peut tenir compte du contexte de l'interaction (*située*) et de tous les éléments qui y participent et qui interagissent effectivement ensemble (*distribuée*), dans le déroulement et le développement de la *cognition en acte*³. Dans l'extrait évoqué, le paraverbal contribue en effet à créer une situation « scolaire » qui contraste avec les termes choisis par l'enseignant une fois qu'il quitte ce qui apparaît rétroactivement comme une mise en scène (« De l'excrément »). L'enseignant convoque aussi une opposition qui, sans quitter le contexte de la classe, recourt à l'expérience sociale commune (tuyauterie vs poésie) pour créer un nouveau contraste, étroitement associé au paraverbal (J. Evans-Pritchard + scolaire vs Keating et nouvelle modalité d'apprentissage). Enfin, parallèlement à cette imbrication du contexte social dans l'interaction, qui en oriente et en constitue la finalité didactique (l'apprentissage de la poésie), la *cognition* est *distribuée* : si le premier élève lit « sur un ton professoral », c'est précisément pour contribuer à la construction didactique qu'il présuppose dans le chef de l'enseignant ; celui-ci, par son mode de réception (« *L'enseignant dessine un schéma au tableau, qu'il complète au fur et à mesure de la lecture faite par l'élève.* ») et par toute son attitude (« *Il a une posture assez stable, droite et centrée. Il a la main droite en poche.* ») contribue à maintenir cette modalité d'apprentissage. Du coup, le changement d'attitude brusque de l'enseignant contraste également avec la participation première de l'élève-lecteur, pour réguler l'ensemble de l'interaction et de l'apprentissage (« *L'élève interloqué (élève 2) baisse les yeux sur sa feuille et rature précipitamment les notes qu'il a prises en recopiant le tableau.* »).

LE REGARD SUR LA CLASSE

Ainsi, le contexte spécifique de la classe, peu pris en compte dans une approche qui se contenterait de décrire la structure de l'échange, est aussi déterminant que la distribution des interactions qui impliquent tant les individus que les objets de la situation d'enseignement-apprentissage. Comme le montre l'exemple décrit, un véritable changement de perspective peut alors être opéré, qui nous a conduits à nous focaliser sur des éléments de la classe que nous ignorions jusque-là, bien qu'ils nous semblent, aujourd'hui, jouer un rôle certain dans l'appréhension d'un contenu disciplinaire spécifique.

Revenant à notre corpus de situations réelles d'enseignement-apprentissage, nous nous sommes alors penchés sur une leçon de littérature, proposée à une classe de filles de la fin du secondaire, dans une école réputée de la région bruxelloise. Dans cette leçon, l'enseignante, à partir de la lecture d'*Adolphe* de Benjamin Constant, établit une typologie de l'amour en littérature. Après une discussion animée autour d'*Adolphe*, l'enseignante expose les grands types d'amour pour finalement dicter aux élèves l'apport spécifique de Sade. Dans cette dernière partie de la séquence, d'une durée de quelques minutes à peine, il nous était apparu de façon manifeste que le dispositif didactique mis en place, celui d'une synthèse dictée, entrait en dissonance avec l'objet étudié. Or comment expliquer ceci sans recourir à un jugement de valeur qui sanctionnait d'abord un type de relation pédagogique entre élèves et enseignant (la prise de notes systématique d'un exposé magistral), et moins une pratique davantage articulée à un objet didactique (la « présentification » du « libertinage » comme type d'amour chez Sade) ? C'est le recours à la notion de cognition distribuée et située qui nous a permis de penser l'aspect incongru de la situation décrite : à l'opposé de ce qui se produit au début de la leçon, les interactions ne distribuent plus l'apprentissage, leur non-coïncidence ne laisse plus place qu'à une sorte de « formatage scolaire » aux antipodes de l'objectif d'apprentissage visé par la forme scolaire. Faute de tenir compte de la *situation* de

² Mondada, L. & Pekarek Doehler S. (2000), « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *AILE* n°12, pp. 81-102 (consultable sur <http://aile.revues.org/947>).

³ Cette expression évoque un ouvrage pionnier pour l'idée d'une cognition « distribuée » : Hutchins, E. (1995/1996), *Cognition in the Wild*, The Massachusetts Institute of Technology Press. Hutchins renvoie par ce titre à la « cognition à l'état sauvage », en tant qu'elle s'oppose, dans son exercice naturel, à la cognition de laboratoire conçue comme se produisant au sein d'un système cérébral bien distinct de son environnement. Pour éviter des problèmes complexes de désignation, on recourra, dans la suite du propos, tantôt à l'opposition « située/distribuée », tantôt à l'expression « cognition située » comme terme générique pour tous les mouvements des sciences cognitives qui s'y associent (voir la dernière partie).

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

l'apprentissage, le contexte scolaire produit une « décontextualisation » excessive qui se marque ici par l'assentiment passif mais non participatif des interlocuteurs :

Enseignante : Le marquis de Sade, S.A.D.E., Sade, il prônait le droit (silence), le droit à la jouissance et au plaisir physique des corps, sans se soucier du devoir moral. Vous avez compris l'idée ?

Élèves (*simultanément*) : Oui/non.

Enseignante : Qui a compris l'idée ?

Élève 2 (*levant le bras*) : Moi.

Élève 3 (*levant le bras*) : Moi.

Élève 4 (*levant le bras*) : Moi.

Enseignante : xxx noter. Sade, Sade préconisait, préconisait la jouissance sans se soucier, sans se soucier des conventions ou du devoir moral.

Élève 5 (*très bas*) : C'est quand même malsain.

Alors que cette classe de filles a débattu vivement de la relation amoureuse en évoquant le récit d'*Adolphe* au début de la leçon, elles adoptent, au moment de la dictée, l'attitude parfaite de la résignation, corps silencieux penchés sur le formulaire à remplir remis par l'enseignante. La remarque d'une élève (« C'est quand même malsain ») favorise un nouveau changement de mode qui permet à l'enseignante de réfléchir avec elles sur la nature *a-morale* de la littérature. Dans l'observation de cette leçon, toute la difficulté réside bien sûr dans le fait de voir comment *se situe et se distribue* l'apprentissage, entre des interactions très marquées qui risquent de ne pas assurer davantage d'acquis qu'une conversation, et d'autres moments très formels, où l'on assiste à l'encodage d'un « savoir mort ». Le rôle du chercheur n'est pas, ici, d'évaluer ce qui est bon ou moins bon, mais plutôt de penser le fonctionnement de l'apprentissage en acte dans le contexte de la classe.

Bien que ce problème ne soit pour nous nullement résolu, l'approche de la cognition située nous offre une perspective stimulante pour l'explorer. L'un des principes importants de cette perspective sur l'apprentissage scolaire est notamment que le contexte formel de l'école, par opposition au contexte plus informel de l'apprentissage en situation professionnelle, domestique ou autre, est un apprentissage tout aussi contextualisé, quotidien et ordinaire qu'un autre⁴, mais qui nécessite de prendre en compte l'interrelation entre le formalisme de son format d'apprentissage et l'apprentissage visé (puis évalué). Ainsi, on ne pourra attendre d'un savoir sur le libertinage de Sade, dispensé à une classe de filles qui se contentent de transcrire le propos, autre chose que le statut d'une information quasiment encyclopédique. Reste à examiner comment l'école parvient à formaliser des apprentissages en fonction des objectifs qu'elle vise, en mesurant l'importance du contexte dans la nature même de ce qui est appris⁵.

LES PROMESSES DE LA COGNITION SITUÉE

Il n'a pas fallu attendre la découverte des différentes tendances qui, depuis une vingtaine d'années, s'opposent au paradigme dominant des sciences cognitives pour penser la *cognition située* au sens large⁶ ; de nombreux courants, notamment sociologiques, ont nourri l'analyse des pratiques situées en sciences humaines depuis l'aube du vingtième siècle au moins. Ainsi l'interactionnisme symbolique et l'ethnométhodologie nés dans le giron de l'École de Chicago, l'approche socioculturelle des fonctions supérieures de la pensée de Vygotski et de ses successeurs, l'analyse conversationnelle et, plus récemment, les développements en ergonomie et en psychologie du travail ont considérablement inspiré les recherches en didactique du français depuis que celle-ci se penche sur l'observation et sur l'analyse des pratiques de terrain. Dans cette évolution de la didactique,

⁴ Cf. Greeno, J. G. & Sawyer R. K. (2009), « Situativity and Learning », in Aydede M. & Robbins P. (éds.), *The Cambridge handbook of situated cognition*, Cambridge University Press, pp. 347-367.

⁵ C'est ce que nous nous employons à présent à explorer dans nos recherches respectives, qui portent pour l'un, sur la lecture littéraire en fin d'enseignement secondaire, et pour l'autre, sur la lecture et l'écriture de discours scientifiques à l'entrée à l'université.

⁶ Menary, R. (2010), « Introduction to the special issue on 4E cognition », in *Phenomenology and the cognitive sciences*, vol. 9, n° 4, pp. 459-463.

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

l'étude des pratiques langagières et des interactions a eu un rôle prépondérant, si l'on en croit du moins la précocité de ces analyses dans ce champ. Toutefois, dire en quoi de telles interactions et de telles pratiques participent effectivement de l'apprentissage en acte demeure une gageure permanente pour le chercheur. Il est certain que l'approche vygotkienne représente un apport considérable de ce point de vue, mais si elle souligne comment l'intériorisation des systèmes de signes comme le langage⁷ autorise le développement d'une pensée conceptuelle, elle ne donne guère d'éléments pour penser le rôle effectif d'un environnement à la fois matériel, physique et social sur le rôle des procédures cognitives en acte. C'est exactement là que les recherches de la cognition située nous semblent compléter merveilleusement le panel des ressources dont dispose aujourd'hui la didactique pour penser l'apprentissage situé⁸. L'article de Mondada et Pekarek, qui a été pour nous le révélateur de la cognition située, soulignait d'ailleurs la complémentarité entre ce concept et l'approche vygotkienne, jusqu'à sembler les confondre, alors même que leur propos visait à établir une distinction fine entre les paradigmes de l'approche socioculturelle et de l'interactionnisme trop souvent confondus en didactique des langues. Enfin, les multiples recherches de la cognition située, malheureusement très peu disponibles en français, s'articulent extrêmement bien avec une autre approche récente développée en anglais à partir de l'enseignement des sciences, celle de la *multimodalité*, qui permet d'envisager les différents canaux de communication qui s'associent et se régulent les uns les autres dans l'élaboration du sens au sein de la classe. Si bien que les *interactions langagières* peuvent ainsi être envisagées sous l'angle d'*interactions sémiotiques*, selon l'approche que nous avons choisie au printemps 2008 sous l'impulsion de la *cognition située et distribuée*, en envisageant, d'une part, le rôle non seulement du langage, mais aussi des autres modes de communication et, d'autre part, l'implication non seulement des individus, mais aussi des outils matériels et/ou symboliques, voire des objets et de l'ensemble de l'environnement. C'est alors tout un monde dynamique qui *fait signe* sous le regard éveillé du didacticien. Certes la découverte progressive de ces multiples travaux que nous avons à peine entamée requiert toute la vigilance du didacticien dans l'articulation d'approches aussi multiples, mais cependant, il n'a pas à craindre ici de se disperser, tant ces perspectives présentent de convergence. La *cognition située* nous semble, en effet, non pas une approche surplombante, mais un concept parmi d'autres, dont l'avantage est d'offrir un puissant pouvoir mobilisateur. En outre, et ce n'est pas négligeable, une telle approche offre l'espoir que la didactique, si bien nourrie au sein de ses disciplines contributives, puisse à son tour offrir sa contribution originale et irremplaçable à d'autres champs des sciences humaines, et particulièrement à ses aînés : car l'apprentissage en contexte d'un objet disciplinaire spécifique est, selon les intuitions constitutives de la *cognition située*, le meilleur moyen de nous éclairer sur la cognition humaine dans son ensemble et sur son développement historique et social.

⁷ Brossard, M., Moro, Chr. & Schneuwly, B. (dir.) (1997), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Peter Lang.

⁸ Voir, pour une excellente introduction, l'ouvrage suivant dont de nombreux chapitres sont disponibles en ligne : Aydede M. & Robbins P. (dir.) (2009), *The Cambridge handbook of situated cognition*, Cambridge University Press. Par ailleurs, l'*apprentissage situé* a été très tôt développé par Jean Lave et ses collaborateurs (voir Lave J. (1988/1993), *Cognition and Practice. Mind, mathematics and culture in ever day life*, Cambridge University Press et Lave J. et Wenger E. (1991/1995), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press).

Ana DIAS-CHIARUTTINI

Théodile-CIREL EA 4354, Lille 3

APPROCHE TRÈS SUBJECTIVE DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Rendre compte d'un événement ou d'une lecture qui a joué un rôle déterminant dans mon aventure intellectuelle et qui explicite *ma* construction *subjective* de la didactique du français, telle est la tâche à laquelle je m'adonne. Le défi n'est pas des moindres : mes dettes intellectuelles sont nombreuses, plusieurs événements ont été décisifs, les rencontres sont plurielles... Cependant, il est un article de Bertrand Daunay, intitulé « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification » et paru dans la revue *Recherches* en 1999, que je lis et relis depuis des années et dont la lecture est toujours intellectuellement stimulante.

Cet article a contribué — en interaction avec d'autres — à ma conception de la didactique du français et, dirais-je, à une représentation des relations complexes que cette discipline « autonome » (Chiss, 1989) entretient avec d'autres dites « contributoires », « connexes », « ressources », « d'appui », dont l'apport n'est pas un simple emprunt mais une reconstruction théorique qui s'inscrit dans un nouveau cadre conceptuel. Je récusé — de façon un peu réductrice dans cet écrit — tous les « transferts », toutes les « transpositions », limitant notre discipline à l'applicationnisme. La didactique du français contribue de façon spécifique à l'élaboration de savoirs, de concepts et de connaissances entre autres en « naturalisant » dans son champ des savoirs et des concepts qui viennent d'autres disciplines avec lesquelles elle dialogue sans entretenir avec elles de relations de subordination. C'est une discipline rigoureuse qui interroge les évidences, les acquis, la doxa en vigueur pour éclairer tout obstacle, tout fonctionnement et dysfonctionnement en œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage. Dès lors, un didacticien est pour moi un chercheur impliqué, engagé et d'une certaine façon un militant. L'article que j'évoque est — avec d'autres bien sûr — représentatif de cette approche tout à fait personnelle de la discipline.

Toutefois, avant d'évoquer mon expérience de lecture, il convient de préciser que si le choix de cette expérience-là est aisé, l'exercice demeure difficile, délicat. Je cite régulièrement cet article, mais, dans le cadre de cet écrit, je lui confère un statut particulier. Puisse son auteur ne pas m'en tenir rigueur. Je n'analyserai pas les apports de ce texte, je vais juste retracer l'expérience de ma lecture de façon subjective, avec toutes les maladresses liées au genre.

Le statut particulier que j'octroie à ce texte tient à sa place dans mon histoire de lectrice, mais aussi dans l'histoire de ma formation et de mes trajectoires professionnelles. L'article m'interpelle dès le titre. Dans quelle mesure la « lecture littéraire », concept qui a contribué à ma formation, représente-t-elle « un risque de mystification » ? Je suis initiée aux débats autour de l'interprétation, c'était l'objet du séminaire de DEA que j'avais choisi à l'époque où j'étais étudiante en lettres. La dichotomie que l'article éclaire m'est familière et il rejoint, dans une certaine mesure, de nombreuses réflexions que j'avais explicitées dans mes premiers mémoires de recherche sur la littérature négro-africaine. A chaque fois que je lis cet article, c'est tout un maillage de mes lectures qui s'opère et je compose un réseau intime de significations. Je connais l'ensemble des travaux cités ; ils ont contribué à ma formation, mais la lecture que propose l'auteur perturbe la mienne, la modifie et c'est ainsi que j'identifie subjectivement la spécificité du travail intellectuel du didacticien.

Toute la première partie de l'article, construite sur une ample revue d'auteurs et de théories littéraires — que Bertrand Daunay ne se contente pas de citer mais qu'il analyse pertinemment eu égard à la question qu'il soulève — démontre rigoureusement comment ces travaux reposent sur « un leurre » : celui de « frontières entre les différents rapports aux textes ». La contestation de ces hiérarchies n'est pas nouvelle mais la relecture

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

des auteurs que convoque Daunay, la rigueur analytique avec laquelle il construit une synthèse de ces théories pour le moins divergentes éclaire l'action d'un système plus implicite qu'explicite dont, théoriquement, il met au jour les failles. Il montre les effets dans la sphère scolaire de ce système binaire sur lequel se fonde, en partie, la condamnation de la paraphrase dans l'exercice du commentaire au lycée, alors même qu'au collège les exercices scolaires forment l'élève à l'activité paraphrastique — la lecture dite littéraire n'étant pas, à ce niveau de scolarité, la norme de l'apprentissage d'une compréhension qui porte néanmoins sur des textes littéraires. Au-delà de ce clivage c'est une réflexion sur l'enseignement du commentaire — voire sur l'enseignement en général — qui se dessine et qui interroge la valeur, la pertinence didactique de l'interdiction d'une forme métatextuelle qui contribue à l'apprentissage du commentaire.

L'article se poursuit par une discussion des travaux de Michel Picard finement élaborée à partir d'une relecture précise qui inclut une dimension éthique et axiologique de leur implication sur la définition de la lecture. Ce que je retiens surtout de cette discussion, c'est l'interrogation sous-jacente sur la pertinence de convoquer ces travaux dans une perspective didactique. J'y retrouve la question des emprunts aux théories de référence. La lecture de cet article fait écho à une autre de mes lectures dont l'apport est devenu central dans ma réflexion personnelle. Il s'agit du modèle de la didactique d'Yves Reuter (1994) qui comprend deux niveaux distincts, celui des théories et celui des pratiques, et qui met en relation trois espaces : les contenus disciplinaires et leurs théories de référence, les pratiques d'enseignement-apprentissage et leurs théories de référence ; et enfin l'espace des pratiques didactiques de la discipline et de leurs théories de référence et qui se trouve à l'intersection des deux précédents. L'intérêt de ce modèle pour moi réside dans le fait qu'il ne hiérarchise ni ne fige les liens entre ces degrés et ces espaces, il permet de les concevoir à chaque fois qu'ils sont nécessaires, pertinents, et implique qu'ils soient interrogés constamment.

Les emprunts, les références aux autres disciplines ne sont pas descendants, univoques et évidents. S'ils sont nécessaires, les interroger l'est tout autant. L'explicitation des choix des références, des emprunts, des usages est tout aussi importante que l'analyse des tensions qu'impliquent la multiplicité et les croisements d'emprunts. C'est en partie grâce à cette rigueur que nous pouvons résister et répondre à l'ignorance de ceux qui s'interrogent sur l'existence d'un champ de recherche nommé didactique du *français* ou encore ceux qui naïvement pensent pouvoir s'en passer.

BIBLIOGRAPHIE

- CHISS, J.-L. (1999). « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français », *Langue française* n° 82, pp. 44-52.
- DAUNAY, B. (1999). « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », *Recherches* n° 30, *Parler des textes*, pp. 29-59.
- REUTER, Y. (1994). « Didactique et savoirs professionnels. Le cas du français », *Spirale* n°13, *L'Université et les savoirs professionnels*, pp. 97-112.

Nathalie DENIZOT

Université de Cergy-Pontoise – IUFM.
EMA (ÉA 4507)

Pratiques, l'innovation pédagogique et le commentaire composé **Relecture d'un article d'Isabelle Delcambre**

Fin des années 1980. Mon premier stage du PAF¹, animé par Francine Darras et Isabelle Delcambre, m'ouvre un univers, celui de la réflexion théorique et du « bricolage » pédagogique — comme on le redéfinit alors à la suite de Claude Lévi-Strauss et de Philippe Perrenoud². Le stage porte sur l'argumentation, et modifie profondément et définitivement ma pratique d'enseignante³.

C'est dans ce contexte que j'ai découvert *Pratiques*, à travers le numéro 63 (*L'innovation pédagogique*, 1989), et plus particulièrement grâce à un article d'Isabelle Delcambre, « L'apprentissage du commentaire composé : comment innover ? », qui avait motivé ce premier achat et sur lequel je veux maintenant me centrer.

Quelques mots tout d'abord de présentation de l'article : il décrypte dans un premier temps les attentes institutionnelles en matière de « commentaire composé » (l'un des trois sujets de l'épreuve anticipée de français, devenu depuis « commentaire » tout court), principalement à travers les instructions officielles, mais aussi à travers une analyse de quelques manuels alors en vigueur dans les classes ; il s'intéresse ensuite aux représentations des élèves, recueillies à partir d'une évaluation de « commentaires spontanés » d'élèves ; puis il propose un exercice de lecture (fabriqué à partir d'une manipulation textuelle) autour d'un extrait de *Thérèse Raquin* ; il se termine enfin par des propositions de production écrite de commentaire, mais aussi de ce qu'on appellerait maintenant une « écriture d'invention »⁴, envisagée ici comme une évaluation possible du travail mené en commentaire.

Si j'ai lu, relu et donné à lire cet article, s'il a accompagné ma pratique d'enseignante puis de formatrice, s'il m'a ouvert la voie de la théorie didactique, c'est parce qu'il me semble à plusieurs titres emblématique de ce que j'appellerai ici un « moment didactique », moment qui a déterminé en grande partie mon parcours intellectuel et mon histoire professionnelle. Qu'on ne lise donc dans les quelques remarques qui vont suivre que ce qu'elles sont : un regard personnel et subjectif sur une histoire collective.

Tout d'abord, en ces années 1980-1990 où didactique et pédagogie étaient des termes encore presque interchangeables — comme en témoigne d'ailleurs le titre de ce numéro 63 de *Pratiques, L'innovation pédagogique* —, l'article d'Isabelle Delcambre offrait une démarche à mener en classe, articulée à des analyses didactiques (sur la lecture et la production écrite, sur les discours institutionnels et para-institutionnels, etc.) ou pédagogiques (notion de situation-problème, théories des apprentissages, etc.). Et cette double dimension, précieuse, permettait à la démarche décrite dans l'article d'être transposable quasiment telle quelle dans la classe, mais aussi d'être *transférable*, puisque la manipulation textuelle proposée n'était pas seulement livrée avec son mode d'emploi, mais qu'elle était accompagnée d'un discours qui en livrait les présupposés théoriques : au-delà de l'exercice lui-même, c'est toute une matrice de fabrication d'exercices que livrait l'article ; au-delà de cette matrice, l'article rendait envisageables et légitimes d'autres manipulations textuelles, quel que soit le texte et quel que soit l'auteur et son statut.

¹ Le « plan académique de formation », qui regroupe les stages de formation continue.

² Cf. Perrenoud, « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage », *Éducation & Recherche*, 1983, n° 2, pp. 198-212. Disponible en ligne à l'adresse :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html

³ À l'époque, ce stage dure six jours, en trois périodes étalées sur deux trimestres, un luxe qui fait rêver aujourd'hui...

⁴ Un des trois sujets de l'épreuve anticipée de français. Cf. par exemple les numéros de *Recherches* (n° 39, 2003) et de *Pratiques* (n° 127-128, 2005) qui lui sont consacrés.

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

Ces perspectives ouvertes par l'article n'étaient d'ailleurs en rien fortuites : dans ces années 1980-1990, la formation (initiale et continue) des enseignants était dans une vraie dynamique, et l'auteure y contribuait activement. Un passage de l'article y fait d'ailleurs référence, et la présentation d'ensemble du numéro (sous la plume de Caroline Masseron) précise que le numéro est à lire « comme un ensemble de propositions convergentes qui visent à faciliter, aux lecteurs de *Pratiques*, l'approche théorique et pratique puis la mise en œuvre — dans les lieux de recherche, de formation et d'enseignement — des changements pédagogiques du français ». Or cette articulation entre didactique et formation continue⁵ se fait de plus en plus rare en France, en grande partie parce que la formation continue, par ailleurs moribonde, est redevenue ces dernières années une sorte de chasse gardée de l'inspection. Mais paradoxalement, cela tient sans doute aussi à l'institutionnalisation, depuis une bonne vingtaine d'années, des recherches en didactique, institutionnalisation qui pousse les chercheurs à s'adresser davantage à leur communauté de recherche qu'aux praticiens. Les revues elles-mêmes obéissent aux logiques institutionnelles, et ont perdu une grande partie de leur dimension militante et professionnelle⁶.

Qu'on ne se méprenne pas : mon propos n'est en rien nostalgique, et je ne mythifie pas la portée — limitée — d'une revue comme *Pratiques* chez les enseignants des années 1990. Mais il existait à l'époque des lieux de rencontres possibles — hors université — entre didacticiens et praticiens, qui ont en grande partie disparu avec le naufrage de la formation initiale et continue. Et l'article d'Isabelle Delcambre contribuait à rendre possible ces rapprochements, d'autant qu'il s'inscrit dans une didactique à dimension praxéologique⁷, une didactique « entre art-de-faire et recherche »⁸, comme le revendique joliment Isabelle Delcambre elle-même. Praxéologique, et non pas prescriptive : la démarche proposée, théoriquement étayée, ouvre des pistes de travail et se présente comme une forme d'expérimentation, en aucun cas comme un modèle.

Une dernière chose me semble essentielle à souligner concernant cet article et ce « moment didactique » que j'évoquais : l'article d'Isabelle Delcambre, s'il explore de nouvelles pistes de travail autour du commentaire d'un texte littéraire et autour de ce que l'on n'appelait pas encore tellement la « lecture littéraire », est pourtant bien un article de didactique *du français*. Cela tient essentiellement aux cadres théoriques convoqués, qui empruntent davantage aux théories du texte et des discours qu'aux théories littéraires. Mais cela tient également à une posture d'écriture, qui inclut le travail sur le texte littéraire dans un questionnement plus vaste, qui est celui de la discipline français tout entière, dans laquelle le commentaire composé est un exercice parmi d'autres. Si Zola est au centre de l'article, ce sont pourtant bien les apprentissages des élèves en français qui en sont le cœur, apprentissages qui visent la construction de savoirs textuels et de savoir-lire, au-delà de la description zolienne. Pour le dire plus abruptement, ce qui est premier ici, ce sont bien les élèves, et non la littérature — ce qui était loin d'aller de soi à l'époque. C'est sans doute cela qui a changé à jamais ma vie professionnelle, et contribué à orienter mon parcours de didacticienne.

⁵ Je laisse volontairement de côté ici la question de la formation initiale.

⁶ À l'exception notable de *Recherches*, qui revendique avec force sa position d'« interface » (pour reprendre la catégorie intéressante proposée par l'AERES dans son dernier classement des revues de sciences de l'éducation) entre la recherche et le « terrain », entre théorie et pratique (la théorie n'étant d'ailleurs pas forcément l'apanage des théoriciens).

⁷ Cf. Reuter Y (2005), « Didactique du français: éléments de réflexion et de proposition » dans Chiss, David et Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, de Boeck.

⁸ I. Delcambre, *Écrire / construire la didactique du français : entre art-de-faire et recherche*, HDR, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, 23 octobre 2001.

JEAN-LOUIS DUMORTIER

Université de Liège
Service de Didactique du Français

RETROUVER À QUI PARLER ?

C'est, d'une part, la volonté d'adapter à son nouveau public le système scolaire rénové par les mesures destinées à assurer l'égalité d'accès aux études longues, et c'est, d'autre part, la révolution structuraliste des « savoirs savants » qui ont, au cours des années 1970, suscité la première vague des travaux visant à améliorer l'enseignement de la discipline « français ». Des contenus et des méthodes inédits ont alors concurrencé, sans les supplanter pour autant, ceux et celles qui s'étaient imposés à l'époque où l'institution avait pour missions successives de doter tous les élèves d'un viatique de connaissances utiles à l'insertion sociale, ensuite de reproduire une élite en tablant sur les dispositions favorables aux savoirs scolaires des jeunes issus des couches supérieures de la société, quitte à favoriser l'accès à cette élite de sujets particulièrement « méritants » qui ne bénéficiaient pas de l'héritage culturel de leurs condisciples. Les savoirs nouveaux et les pratiques nouvelles étaient généralement considérés par les progressistes comme des moyens de rompre avec une tradition de connivence intellectuelle et de mettre tous les apprenants sur un pied d'égalité.

À cette époque-là, excepté dans le domaine des langues vivantes étrangères où l'on hésitait entre « didactique » et « didaxologie » pour désigner l'étude des objets et des pratiques d'enseignement¹, ceux qui, en francophonie, œuvraient à rénover les formations disciplinaires compte tenu des réformes structurelles décidées par les pouvoirs publics, ne connaissaient guère que l'emploi adjectival du mot « didactique » : « qui vise à instruire, qui concerne l'enseignement ». Si l'on avait dit à ces pionniers, dont les ancrages dans le terrain de l'école obligatoire étaient généralement solides, qu'ils posaient les premiers jalons d'un champ de recherche scientifique, sans doute auraient-ils été surpris, préoccupés qu'ils étaient d'accréditer les innovations.

On se souviendra que l'émergence de la didactique vers le milieu des années 1980 — l'émergence du nom et celle de son référent : une entreprise théorico-pratique embrassant les sommets comme les côtés du fameux « triangle », et tenant compte de l'inscription de toute situation, de toute interaction d'enseignement-apprentissage d'une discipline dans un contexte institutionnel dont la définition implique la prise en considération d'une politique éducative — on se souviendra que l'émergence de la didactique, dis-je, est une réaction à une virulente critique du « pédagogisme » et à une tentative de restauration des savoirs comme des pratiques traditionnels, tentative d'inspiration politique s'appuyant sur la revendication des classes moyennes désireuses de perpétuer un système éducatif qui avait assuré leur promotion au cours des « trente glorieuses ».

Pour les didacticiens du français, il s'agissait toujours, à cette époque-là, de changer les pratiques disciplinaires en fondant les propositions de changement, d'une part, sur des recherches d'ordre épistémologique, d'autre part, sur les prémices d'une réflexion concernant les résultats des innovations de la décennie précédente. Ils étaient plutôt décevants, ces résultats, car les innovations avaient été plus inspirées par la volonté de transposer les savoirs nouveaux issus de l'approche structuraliste de la langue et de ses usages (littéraires ou non), que par le souci de revoir le curriculum disciplinaire compte tenu des missions désormais assignées à l'école : de l'idéal d'une égalité d'accès aux études longues, on était (et c'est fort heureux) vite passé à un idéal d'égalité

¹ On peut se demander, rétrospectivement, si nous avons fait le bon choix : faisant système avec « biologie », « psychologie », « sociologie », etc., le nom « didaxologie » aurait peut-être été plus propice à la reconnaissance académique de notre discipline de recherche que celui de « didactique », fâcheusement équivoque puisque susceptible de désigner et l'étude de l'objet « enseigner-apprendre un contenu disciplinaire » et cet objet lui-même.

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

des chances de réussite scolaire et l'on ne pouvait progresser vers ce dernier sans tenir compte de la diversité des dispositions culturelles des élèves.

Si l'on parcourt les revues ou les livres consacrés à la didactique du français et parus, grosso modo, avant le tournant du millénaire, on peut constater qu'ils demeurent tournés vers les praticiens. Certes les propositions d'activités y sont de plus en plus et de mieux en mieux étayées par des considérations théoriques relevant de l'épistémologie des contenus disciplinaires, de la sociologie de l'éducation, de la psychologie cognitive, des sciences du langage et des sciences de la littérature, entre autres, mais le propos demeure orienté par des visées pragmatiques. La praxéologie — l'étude de la *praxis* à la lumière des sciences contributives — y prend une progressive ampleur, une ampleur très estimable quoique susceptible sans doute de rebuter les lecteurs les moins pourvus en connaissances théoriques et les plus avides de suggestions concrètes, mais l'on ne constate pas encore le confinement actuel du discours dans la communauté des didacticiens.

Au sein de cette communauté, la décennie qui vient de s'écouler a été marquée par des stratégies d'émergence visant à légitimer la didactique comme candidate à une place dans le champ de la recherche scientifique. Les pionniers de la discipline ou leurs émules ont conquis des fauteuils ou des strapontins dans les assemblées académiques, mais, peut-être parce qu'ils y siègent avec des sentiments analogues à ceux que pouvait éprouver la noblesse d'Empire fréquentant les raouts du Faubourg Saint-Germain, sûrement parce qu'ils sont conscients des enjeux de la consécration universitaire d'une nouvelle discipline de recherche, ils n'ont de cesse d'obtenir les marques qui correspondent au passage du stade de la reconnaissance à celui de cette consécration.

L'obtention de telles marques a pour conditions *sine qua non* l'adoption de méthodes d'investigation avalidées par la communauté des chercheurs en sciences humaines, le contrôle sévère du respect de ces méthodes et la communication des résultats selon des protocoles contraignants. Ces exigences ne souffrent pas la discussion car elles sont des garanties contre la diffusion d'idées qui ne reposent pas sur une argumentation solide : à moins de s'y plier, les didacticiens de la jeune génération ne sauraient prétendre à la moindre place dans le champ disciplinaire. Mais on peut se poser deux questions, intimement liées : l'une à propos des possibilités de généralisation des résultats des recherches, l'autre à propos de l'utilité sociale de la discipline.

À la lecture des travaux ou de leurs comptes rendus, je suis frappé, d'un côté, par le soin qu'ont mis les chercheurs à fonder ces résultats sur des procédures rigoureuses et contrôlables, d'un autre côté, par l'extrême — et très louable — modestie de leurs conclusions. Alors que, dans un domaine d'investigation comme le nôtre, s'imposeraient des synergies entre les laboratoires, la jeunesse de la discipline, la tradition académique et la concurrence des institutions, soucieuses de capter les fonds de recherche, concourent à isoler les chercheurs. Ces derniers oeuvrent le plus souvent en solitaires, sur des corpus ou des échantillons dont la taille ne les autorise pas à généraliser, surtout s'ils omettent de prendre en considération les spécificités « nationales » des contextes où ils récoltent leurs « données », ces contextes où s'inscrivent et où prennent sens les actions d'enseigner et d'apprendre les contenus disciplinaires.

Par ailleurs, je doute que les résultats de recherche les mieux assurés puissent avoir un fort impact sur les pratiques étant donné, notamment, que les formes actuelles du discours didactique dominant tendent à empêcher sa diffusion à l'extérieur du champ disciplinaire. Ce doute me porte à penser qu'à l'heure où, au sein même de l'université, les sciences sociales sont de plus en plus sommées d'être utiles à l'amélioration de la société, nous devrions être *beaucoup* plus attentifs que nous ne le sommes à la diffusion de nos travaux hors des limites de notre communauté et aux dispositions des enseignants envers nos recherches.

L'époque est (malheureusement ?) révolue où la (proto)didactique avait surtout une fonction critique des pratiques et des contenus traditionnels. Il me semble que, pour l'heure, la majorité des membres de notre Association envisagent la didactique comme un instrument susceptible d'améliorer le rendement des formations disciplinaires ou d'élucider les facteurs de leur contre-performance, un instrument dont ils se préoccupent de

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

faire reconnaître la valeur scientifique dans le monde universitaire. Qu'il me soit permis de rêver encore un peu, avant l'âge de la retraite, à une didactique qui, *en nourrissant la réflexivité des praticiens*, accompagnerait des mutations scolaires orientées par des idéaux en tension d'équité et d'excellence, de préparation au monde du travail et d'acculturation humaniste. Qu'il me soit permis d'espérer que, dans un avenir proche, sans renoncer pour autant à la scientificité du discours qui circule au sein de notre communauté, hors de ce microcosme nous retrouverons à qui parler.

CAROLE FISHER

Département des arts et lettres
Université du Québec à Chicoutimi

NOS COUPS DE CŒUR

Que l'on soit grand ou petit chercheur, les coups de cœur tiennent une place certaine dans nos cheminements professionnels. Si les produits de la recherche se veulent objectifs et rationnels, sa pratique ne serait rien sans émotions, lesquelles viennent souvent de lectures. Tel texte nous éblouit par sa lumineuse synthèse, tel autre fait surgir ce lien qui nous échappait et nous voilà propulsé en avant ; tandis que tel ouvrage nous pique au vif ou nous lance un défi, d'autres continuent de nous ravir et de nourrir notre réflexion encore et encore.

Ainsi, pendant longtemps, j'ai relu chaque année avec mes étudiants un article d'Yves Reuter intitulé « Améliorer l'orthographe au collège ». Toujours actuel, ce texte contient à mes yeux l'essentiel de ce qu'un enseignant devrait savoir (et savoir faire) pour faire progresser ses élèves en ce domaine (ce n'est d'ailleurs pas un hasard s'il a été récemment republié).

Autre exemple : ces dernières années, c'est un article de Dominique Bucheton (« Aider l'élève à devenir un "sujet écrivain" ou de quelques ingrédients à bien mélanger ») dont j'aime bien partager la lecture avec mes étudiants ; la discussion qui s'ensuit est toujours un moment fort de réflexion sur le sens de l'écriture et le rôle de l'enseignant à cet égard.

Je pourrais bien sûr continuer ainsi et relever des dizaines et des dizaines de textes provenant de tous les domaines de la didactique du français qui ont su me parler de manière spéciale et que j'ai eu le goût de partager avec d'autres. Car les lectures sont autant de rencontres significatives qui viennent jalonner un parcours d'enseignant-chercheur, voire l'infléchir dans une direction nouvelle, et dans mon cas, elles semblent souvent suivre le mystérieux agenda des coïncidences et du hasard. Mais venons-en au fait et au but de ce petit témoignage.

Je suis arrivée à la didactique du français par le chemin de la linguistique puis de la psycholinguistique développementale (acquisition du langage), laquelle m'a introduite dans la sphère de l'éducation. Les circonstances et les besoins du moment m'ont d'abord amenée à aborder l'enseignement/apprentissage de la lecture puis de la grammaire, particulièrement avec des enseignants en formation continue. Notre questionnement commun était alors très vif relativement aux difficultés des élèves en orthographe grammaticale et à ce que nous appelons le problème du transfert. C'est dans ce contexte, au début des années 1990, que deux lectures ont joué un rôle déterminant pour orienter mes réflexions et ma recherche.

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

Parmi divers travaux qui abordaient dans une certaine mesure la manière dont les élèves traitaient les notions grammaticales, je me suis trouvée un bon jour face à un ensemble de textes tout à fait inspirants : la *Revue française de Pédagogie* avait rassemblé dans le n° 71 de 1985 des contributions provenant d'un colloque qui avait eu lieu deux ans plus tôt. Sous un titre évocateur, Michel Fayol signait l'introduction : « L'élève et les notions grammaticales : nouveaux éléments pour un vieux problème ».

Se rattachant d'emblée à l'étude des capacités métalinguistiques, divers chercheurs se penchaient, dans ce numéro, sur l'idée que des élèves du primaire se faisaient de la phrase (Boutet, Gauthier et St-Pierre de même que Mas) ou sur leurs représentations relatives à des fonctions grammaticales (Brossard et Lambelin d'une part, Kilcher, Othenin-Girard et de Weck d'autre part, qui donnaient là un bref aperçu d'une importante recherche). Lebrun, quant à lui, s'interrogeait sur l'enseignement des notions grammaticales en proposant comme le notait Fayol « des activités "d'éveil" au cours desquelles les élèves peuvent émettre des hypothèses et les confronter aux faits, aboutissant ainsi à construire des notions grammaticales de plus en plus précises et adaptées. » (p. 6). Actuel, n'est-ce pas !

Bien que relativement modestes, ces différentes études proposaient véritablement une vision nouvelle forte, appuyée sur des observations : les élèves se révélaient actifs devant la langue écrite, ils élaboraient progressivement les notions grammaticales qu'on tentait de leur enseigner et, au fil de la scolarité, leurs modes de raisonnement et leurs stratégies évoluaient. À mes yeux, il y avait là une autre évidence : celle d'une continuité fondamentale entre l'activité d'un enfant qui apprend à parler et celle d'un enfant qui apprend à lire, à écrire, à orthographier. La rupture trop facilement admise jusque-là entre le développement du langage et les apprentissages scolaires subséquents liés à la langue écrite s'atténuait : l'hypothèse d'un processus développemental cohérent devenait alors pensable.

Bien entendu, cette première rencontre me conduisit tout droit à l'ouvrage de Kilcher, Othenin-Girard et de Weck que je commandai sans tarder. Préfacé par Jean-Paul Bronckart, *Le savoir grammatical des élèves* allait tenir ses promesses. L'essentiel de cette recherche consistait à comparer les représentations grammaticales d'élèves ayant reçu soit un enseignement rénové de la grammaire, soit un enseignement traditionnel. Mais ce n'est pas tant cette question, ni les conclusions auxquelles elle conduisait, qui m'importaient le plus, mais bien la somme d'informations qui se dégagnaient des diverses observations qui avaient été menées, de même que les procédures méthodologiques déployées. Car il s'agissait d'une étude originale et rigoureusement menée. Elle ouvrait, à mes yeux, tout un espace de questions et de pistes de recherche.

Ayant obtenu une modeste subvention de mon université à titre de nouvelle professeure, j'entrepris dès lors d'aller sonder à mon tour les représentations d'élèves québécois. Les premiers résultats, qui allaient largement dans le même sens que ceux de l'étude suisse, furent présentés lors d'un colloque que j'avais organisé sur l'enseignement de la grammaire.

Vers la fin des années 1990, la question de l'enseignement grammatical liée à la problématique de la maîtrise de l'écrit retenait de plus en plus l'attention. D'autres lectures motivantes et inspirantes sont venues, notamment par les propositions de Ghislaine Haas et par la convergence entre les travaux portant sur les conceptions grammaticales des élèves et ceux qui se penchaient sur leurs raisonnements orthographiques. Loin de restreindre la perspective, l'entrée par l'orthographe ouvrait au contraire sur la prise en compte de l'écriture dans toutes ses dimensions. Le triple regard sur l'orthographe porté par Ducard, Honvault et Jaffré (1995) fut un révélateur précieux tout comme, dans une perspective plus spécifiquement didactique, l'ouvrage de Catherine Brissaud et Daniel Bessonnat (*L'orthographe au collège: pour une autre approche*) paru en 2001. Entre les deux, un article de l'équipe LÉA (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffré, 1999), « Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs » allait aussi être pour moi un texte phare, explicitant d'une manière riche et originale cette vision développementale de l'appropriation de l'écriture.

Nathalie LACELLE

Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-Christine BEAUDRY

Université du Québec à Montréal

UN COUP DE CŒUR PARTAGÉ POUR LA THÉORISATION DU SUJET LECTEUR

Nous vous présentons le fruit d'un échange sur les événements entourant notre rencontre avec la théorie du sujet lecteur de Gérard Langlade. Nous désirons exprimer notre reconnaissance envers Langlade qui a réussi à nommer, à définir, l'insaisissable espace entre la littérature et soi, là où se tissent les textes de lecteurs. L'originalité de sa démarche a été de s'appuyer sur des expérimentations scolaires pour élaborer sa théorisation du sujet lecteur, dans un cycle de didactisation/théorisation. Nous tenons à souligner l'apport considérable de ses collaboratrices Marie-José Fourtanier et Annie Rouxel.

MCB à NL : *Nathalie, qu'est-ce qui t'a amenée vers la théorie du sujet lecteur ?*

Lorsque j'étais enseignante au secondaire, je tenais compte intuitivement du sujet lecteur dans mon enseignement de la littérature. J'étais sensible au fait que l'œuvre littéraire étant le produit de l'imaginaire, elle devait être lue avec l'imaginaire du lecteur. De surcroît, je constatais que les analyses littéraires des élèves s'avéraient plus riches (et plus justes !) si ces derniers étaient interpellés dans leur rapport singulier à l'œuvre. En les questionnant sur leur jugement, leurs réactions au texte, je les amenais à réinvestir leur compréhension des textes. Par exemple, au lieu de poser la question « Le récit suit-il l'ordre chronologique ? », je leur demandais « Vous êtes-vous sentis perdus dans la chronologie des événements ? Justifiez. »

Ensuite, mes études doctorales sur la « didactisation » de la lecture littéraire et de la « spectature » filmique m'ont amenée à faire l'historique de l'approche subjective. Ainsi, nous pouvons dater dans les années soixante-dix l'apparition des premiers travaux, notamment ceux d'Iser (1976) et Jauss (1978), d'Eco (1979), qui affirment que la source de production de sens ne réside pas exclusivement dans le texte, mais aussi et peut-être de manière plus importante dans le récepteur, le sujet lisant. Puis, les recherches de Picard (1986), Jouve (1993), Dufays, Gemenne et Ledur (1996), Rouxel (1996, 2004) et Langlade (2004, 2008), Langlade et Fourtanier (2007) ont consolidé l'existence d'un nouveau courant en lecture littéraire.

Enfin, j'ai rencontré Gérard Langlade en 2004 lors d'un congrès de l'ACFAS à Chicoutimi pour ensuite le retrouver en 2007 lors d'un stage doctoral au laboratoire Lettres, Langues et Arts (L.L.A.) de l'Université Toulouse-le-Mirail. Langlade s'intéresse alors aux stratégies de sollicitation des lecteurs qui animent les œuvres ainsi qu'aux reconfigurations de ces dernières produites par l'activité fictionnalisante des lecteurs. Il s'interroge sur la nature et la composition des « textes de lecteurs » qui se constituent dans cet espace mobile entre le lecteur et l'œuvre, séparant et reliant lecteurs et œuvres. La rencontre avec la théorisation (et la didactisation) du sujet lecteur de Langlade dans mon parcours de chercheur et d'enseignante est un réel coup de cœur didactique !

NL à MCB : *Marie-Christine, comment ta rencontre avec la théorie sur le sujet lecteur a-t-elle influencé tes recherches et ta pratique enseignante ?*

Comme enseignante, j'ai été longtemps en réaction face à ce qui se faisait de la littérature dans les classes de français. Cours magistraux autour d'une œuvre, questionnaires de compréhension visant surtout à vérifier que les élèves ont lu, ces activités occultent souvent le sujet lecteur. La rencontre avec la théorie du sujet lecteur a confirmé, dans un premier temps, qu'il importe de mettre en place des pratiques qui fassent en sorte que l'élève

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

se perçoit comme un « lecteur véritable, capable de subjectivité et autorisé à convoquer ce qui constitue ses propres références sur le monde » (Langlade, 2001). Si l'on souhaite motiver les élèves à lire et transmettre cet amour de la littérature, encore faut-il leur permettre d'exprimer leur subjectivité de lecteur et susciter leur investissement dans une œuvre. Pour ce faire, il ne suffit pas de leur présenter des œuvres fortes, résistantes et riches en enjeux (éthiques, humains...), il faut aussi les accompagner dans la construction et l'expression de leur subjectivité. Concrètement, cela a donné lieu à de nombreux essais et erreurs dans mes cours de littérature, mais qui toujours tentaient de convoquer ce lecteur et de le (re)mettre au centre de ces cours. La théorie du sujet lecteur m'a donc permis de vivre de beaux moments avec mes élèves qui n'étaient pas, au demeurant, des adolescents férus de littérature... Je dois une fière chandelle à Gérard Langlade !

Dans un second temps, cette rencontre m'a incitée à orienter mes recherches en lecture littéraire plus particulièrement sur la didactisation du sujet lecteur. Comme l'a bien démontré Langlade, chaque lecteur investit à différents degrés un texte littéraire ; chaque lecteur « fictionnalise », se réapproprie d'une façon bien personnelle ce texte. Dans le contexte scolaire, comment qualifier, développer et évaluer cette lecture subjective et plurielle des sujets lecteurs ? Quelles pratiques semblent les plus efficaces pour susciter l'investissement de l'élève dans une œuvre ? Comment investit-il un texte littéraire lorsqu'il réalise une tâche d'écriture, telle que l'écriture d'invention ou le commentaire critique ? Voilà le genre de questions fécondes et ouvertes par la théorie du sujet lecteur. Et voilà le travail que nous sommes conviées à poursuivre !

MCB à NL : En quoi la théorie du sujet lecteur de Langlade est-elle singulière ?

La problématique du sujet lecteur de Langlade s'inscrit dans une théorie générale de la lecture littéraire comme processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres. Selon Langlade, la lecture littéraire se définit comme un dialogue inter-fictionnel qui se noue entre la *fiction textualisée* par l'œuvre et la *textualisation des apports fictionnels* du sujet lecteur. Ainsi, à travers sa mémoire intertextuelle, ses références culturelles, son histoire propre, son expérience du monde, ses désirs et ses fantasmes, chacun fictionnalise l'œuvre à sa manière en investissant, en complétant ou en détournant les espaces fictionnels qu'elle lui offre. La lecture subjective se distingue nettement d'autres modalités de lecture littéraire scolaire – qui conservent par ailleurs toute leur légitimité – en ce sens qu'elle convoque le travail du lecteur scolaire dans un nouvel espace.

De manière plus précise, la théorisation de Langlade cible quatre activités fictionnalisantes — l'*activation fantasmatique* (le lecteur investit le texte par exemple de ses désirs, de ses rêves et fantasmes), le *jugement moral*, la *cohérence mimétique* (le lecteur comble certains non-dits du texte en établissant des liens de causalité entre les personnages, leurs actions, les événements du récit...) et la *concrétisation imageante* (le lecteur se figure, imagine les personnages, les lieux...) — inspirées de Bayard, De Certeau, Bellemin-Noël et Ricoeur. En fondant les assises de ce qui caractérise les mécanismes subjectifs de la lecture et la nature des textes de lecteur, Langlade apporte un éclairage singulier à la compétence en lecture littéraire. L'angle pour étudier le texte littéraire est ainsi modifié ; ce qui intéresse à la fois l'élève et l'enseignant est moins la description objective des caractéristiques du texte et son analyse narratologique que les « retentissements » que le texte suscite par le biais, justement, des propriétés particulières du texte lu. D'autre part, la perspective du sujet lecteur ne s'intéresse pas à l'existence réelle du lecteur ; on ne demandera pas aux élèves « Joues-tu toi aussi d'un instrument de musique ? », mais plutôt « Quel est selon toi le rôle de la musique dans la vie du personnage ? ». C'est la relation de l'élève à l'univers du texte qui importe.

Voilà, à mon avis, l'avantage indéniable de cette théorie : le rapport entre l'élève et l'œuvre, qui donne lieu au « texte du lecteur », permet de développer la compétence en lecture littéraire des élèves. La lecture de l'élève n'est plus subordonnée, voire occultée par l'analyse du texte littéraire ; au contraire, celle-ci trouve tout son sens en donnant des mots, des techniques à l'élève pour réaliser une lecture toute personnelle. Cela suppose de développer l'aptitude des élèves à parler de leur lecture, à inscrire cette dernière dans une forme de

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

socialisation. Les journaux de lecture, les questionnements réciproques et les débats de lecture sont autant de pratiques qui favorisent la structuration de l'expression du sujet lecteur. Enfin, la lecture subjective génère chez les élèves, individuellement et collectivement, des dynamiques interprétatives qui favorisent leur intérêt pour la lecture, avantage non négligeable. La théorisation de Langlade ouvre donc de fécondes perspectives de recherche en didactique, avec pour horizon un renouvellement des pratiques scolaires de la littérature.

NL à MCB : Comment perçois-tu l'avenir de cette théorie et de sa didactisation ?

Nul doute que la théorie du sujet lecteur et sa didactisation ont enrichi le paradigme interprétatif en lecture littéraire de savoirs sur l'activité subjective du lecteur en situation d'apprentissage. Or nous devons concevoir et évaluer l'efficacité de différentes pratiques didactiques pour développer le sujet lecteur, tout en offrant des outils d'évaluation pour les enseignants de concert avec une formation initiale et continue sur la didactique de la lecture littéraire. Mais nos recherches gagnent aussi à allier le sujet lecteur aux sujets scripteur et « orateur » ; la théorie s'en trouverait certainement enrichie. En outre, la théorie du sujet lecteur ouvre la voie aux recherches sur le sujet spectateur (de films, de pièces de théâtre), mais également sur le sujet créateur d'œuvres artistiques ; en cela, les collaborations interdisciplinaires et les axes de recherches novatrices contribueront sans nul doute à alimenter la théorie et la didactique du sujet lecteur. Enfin, la didactique du sujet lecteur, le goût de lire et la pensée critique constituent des voies à explorer et dont bénéficieraient non seulement les élèves récalcitrants envers la lecture ou provenant d'un milieu moins favorisé, mais également les enseignants. L'avenir s'annonce donc riche en découvertes et en recherches pour les étudiants et les chercheurs !

BIBLIOGRAPHIE

- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. ET LEDUR, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles : De Boeck & Duculot.
- ECO, U. (1979, rééd. 1985). *Lector in fabula : le rôle du lecteur*. Paris : Grasset.
- ISER, W. (1976, rééd. 1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- JAUSS, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- JOUVE, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette, Coll. « Contours littéraires ».
- LANGLADE, G. (2001). « Et le sujet lecteur dans tout ça ? » *Enjeux*, n°s 51-52, pp. 53-62.
- LANGLADE, G. (2004). « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre ». *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LANGLADE, G. (2008). *Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire*, (dir. M. Roy, M. Brault, S. Brehm). UQAM : Collection Figura, 20, 45-65.
- LANGLADE, G. et FOURTANIER, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 83-100). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. (2004). « Qu'entend-on par la lecture littéraire? ». *La lecture et la culture littéraire au cycle d'approfondissement*. (dir. C. Tauveron). Actes de l'université d'automne : publié par la direction de l'enseignement scolaire et le CRDP.

Jean-Paul LAURENT

Université de Namur

LES ANNÉES 70

« Les années 70 ont été applicationnistes ». S'agissant de l'enseignement du français, cette affirmation a sa part d'objectivité. Mais je me permets de penser que ce n'est pas la didactique de cette époque qui est en cause. Au contraire. L'accusation d'applicationnisme ne vise pas seulement ces années d'émergence de la didactique. Aujourd'hui encore, me semble-t-il, cette critique est souvent utilisée avec l'effet de valoriser la spécificité et la légitimité de la didactique contemporaine attelée, elle, à la *construction* de savoirs scolaires. Je me demande si, à trop recourir à ce terme d'applicationnisme pour désigner la faute majeure en didactique, qu'il s'agisse d'autrefois ou d'aujourd'hui, on ne court pas quelques risques.

L'enjeu est, évidemment, le type de relations entre des savoirs dits « savants » et l'élaboration de savoirs scolaires. La didactique peine à clarifier ces relations. La diversité des dénominations auxquelles elle a recours (disciplines académiques, disciplines mères, disciplines contributives, savoirs de référence...) sont d'ailleurs la marque d'un tâtonnement théorique permanent. Qu'il me soit permis, à ce propos, de rapporter une anecdote. Citant, récemment, Bakhtine, dans le cadre d'un travail sur le genre, je me suis vu adresser cette critique : « Pourquoi Bakhtine ? Il ne manque pas de littérature didactique sur le sujet. Le risque de l'applicationnisme n'est jamais loin ».

Je fais l'hypothèse qu'à privilégier l'éclairage de la didactique par la didactique elle-même, on en arriverait à exposer la didactique à un certain isolationnisme et, paradoxalement, à favoriser le retour d'un certain... applicationnisme. De ce point de vue, j'estime qu'un bref regard sur les années 70 peut être éclairant. Partons, pour ce faire, de « l'effet Wilamovitz ».

André Chervel (1998 : 184) rapporte que le philologue Wilamovitz a mis en évidence le fait que seulement 7 des 90 tragédies composées par Eschyle avaient été conservées. Ce sont les 7 pièces que l'École de l'Antiquité avait retenues, éliminant les autres. Le propre de l'École, selon Chervel, est de prendre des contenus et des méthodes, de les trier et de les « traiter » pour les ordonner à ses propres objectifs tels qu'elle se les fixe ou tels que la société les lui représente. Les savoirs savants ne constituent ni le point de départ ni le point d'arrivée des disciplines scolaires. L'École a cette forme d'autonomie et de pouvoir : elle fait ce qu'elle veut des savoirs savants en fonction de ses fins éducatives.

On pourrait considérer qu'au cours des années 70 a pris forme une contestation de ce pouvoir-là de l'École. Si je me réfère, par exemple, à l'apparition, en mars 1974, de la revue *Pratiques*, représentative des débats pédagogiques de l'époque, je me souviens, notamment, de son premier numéro avec un article sur le *Lagarde et Michard*. On y lisait : « L'enseignement de la littérature passe par une institution, l'école, et par des manuels scolaires. [...] Retenir certains textes, en exclure d'autres, implique des critères de choix » (Halté et Petitjean, 1974 : 43). Les critères de l'École, relèvent les auteurs, sont « idéologiques » et « ascientifiques ». Ils ne sont pas énoncés et sont donnés comme « naturels ». Et l'article d'en appeler aux travaux de recherche en littérature, notamment, « qui transformeraient le discours critique moralisateur en un discours producteur de connaissances ». On peut lire, ici, la volonté de s'inscrire dans des intervalles précis entre la recherche, notamment universitaire, la pratique pédagogique, les pratiques sociales, prônant aussi bien la substitution de « bases scientifiques » au « bavardage impressionniste ou esthético-moral » en vigueur, que l'introduction de contenus nouveaux comme l'approche critique des pratiques sociales discursives.

Les positions de ce type, adoptées en bien d'autres lieux, à l'époque, constituent, à mes yeux, la véritable émergence de la didactique du français. Un acteur nouveau entre dans le jeu éducatif. Des « intervenants » extérieurs peuvent tenter de mettre l'École « en perspective », de dégager les présupposés de ses choix, de la confronter avec de nouvelles attentes citoyennes et avec les impératifs démocratiques d'une société ouverte. Le

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

« didacticien » apparaît comme un tiers, comme celui qui peut conduire l'École à construire ses pratiques *en lien* avec d'autres instances scientifiques : pédagogiques, sociologiques, philosophiques, politiques... Inévitablement, pour cet acteur nouveau, les bases à partir desquelles interroger les pratiques scolaires et les pousser au changement étaient, dans ces années 70, le champ des sciences humaines et, particulièrement, les théories de la langue et du texte. L'enjeu était de concilier la pratique enseignante avec la connaissance contemporaine.

Mais il y eut, parallèlement — et ce fut souvent sous la pression des éditeurs scolaires —, des « applications » de schémas et de concepts visant à « moderniser » l'enseignement tout en n'y changeant rien de fondamental. L'École, par là « tenait bon ». Elle poursuivait, avec l'appui des rédacteurs de programmes et de manuels, sa propre fonction de construction des savoirs à enseigner. Quitte à édulcorer le savoir de départ. Halté (1992 : 55) montre, à propos de l'utilisation scolaire du schéma de la communication de Jakobson, comment un manuel, en transposant, réalise une véritable substitution d'objet : « La substitution d'objet est manifeste [...] et elle interdit à l'élève, ne serait-ce que de se rapprocher du savoir d'origine ». Là, il y eut bien applicationnisme : on peut le définir comme une instrumentalisation des savoirs par certains acteurs scolaires. Et il fut dénoncé par la didactique des années 70 : « C'est ainsi que fleurissent des grammaires "nouvelles", preuve de la résistance de l'idéologie dominante toujours prête à remplacer le même par le même sous couvert de dépasser l'ancien par le nouveau » (*Pratiques*, 1974 : 3).

On l'a bien compris, mon coup de cœur va à ces moments didactiques inauguraux où la pratique scolaire s'alliait avec, notamment, les sciences du langage et dénonçait les récupérations scolaires qui allaient à l'inverse même du mouvement didactique : l'applicationnisme.

Ma position est que ce même souci devrait continuer à habiter la didactique du français. S'il s'avère que l'enseignement-apprentissage d'une compétence requiert la mobilisation d'un « savoir » et qu'il s'agit donc de rendre celui-ci « enseignable », le problème didactique sera de résoudre la tension entre deux tâches : celle de construire des chemins utiles pour l'appropriation de ce savoir et celle de son « adaptation » visant à le « rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement » (Chevallard, 1991 : 39). L'École risque de pencher davantage pour cette deuxième tâche. À la didactique de veiller à ne pas défavoriser la première.

Un mot encore. J'ai été frappé par les résultats d'une recherche portant sur des mémoires d'étudiants stagiaires. (Dolz et Plane, 2008 : 226). Il s'y avérait qu'une fois en situation réelle d'enseignement, ces enseignants en herbe développaient un arsenal de moyens pédagogiques (motivation, effet de nouveauté, séquences, organisation en groupes, etc.) mais, parallèlement, manifestaient une faible aptitude à mobiliser, de manière pertinente, les savoirs textuels en lien avec leur action didactique. Comme si la coupure théorie/pratique repérée en 70, et pourtant partiellement réduite, depuis, était, malgré tout, toujours vive. Retour en force de l'École ? Inhibition due au spectre d'un « applicationnisme » ? Risque d'isolationnisme ?

La didactique ne peut cesser d'accomplir sa fonction d'intervenant critique au sein de l'ensemble des intervalles entre l'École, les savoirs, les théories, les pratiques, les enseignants, les enseignés, la société. Ce sera la meilleure garantie contre tout applicationnisme.

BIBLIOGRAPHIE

CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire*. Paris : Belin.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

DOLZ J. et PLANE S., Eds (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture, Recherches sur les pratiques*. Collection Diptyque n°13, Cedocef, Presses universitaires de Namur.

HALTÉ, J.-F. et PETITJEAN, A. (1974). Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire, le *Lagarde et Michard* : le cas Diderot. *Pratiques* n° 1-2, pp. 43-64.

HALTÉ J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.

NOTES DE LECTURE

LES GESTES DE RÉGULATION DES APPRENTISSAGES DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS.

QUELLE IMPROVISATION PROFESSIONNELLE ?

Sous la direction de Jean-Charles Chabanne & Olivier Dezutter
Bruxelles : De Boeck, 2011

Au tournant du millénaire, la majorité des chercheurs en didactique du français se consacraient encore à l'étude des contenus disciplinaires tels qu'on pouvait les appréhender dans divers documents écrits, des instructions officielles aux manuels, et, tout en forgeant l'armature conceptuelle de cette didactique, ils examinaient des questions comme celle de la constitution des contenus, celle de leurs relations avec les savoirs scientifiques et les pratiques sociales, celle de leur congruence aux missions de l'école et aux publics scolaires, celle de leur organisation en discipline scolaire (ou, dans une perspective comparatiste, synchronique ou diachronique, de leurs différentes organisations, simultanées comme successives), celle de l'identité de cette discipline, celle de son rôle spécifique dans le curriculum général, celle des dispositifs destinés à favoriser l'appropriation des savoirs, des savoir-faire, des savoir être constitutifs de la discipline, etc.

Depuis lors, de nombreux chercheurs se sont détournés de l'énoncé des contenus disciplinaires dans les écrits et des questions afférentes susdites pour s'intéresser aux avatars de ces contenus *au cours de l'interaction didactique*. Ces avatars, on peut les considérer comme les produits de deux facteurs : le premier, ce sont les représentations (incluant une dimension cognitive et une dimension socio-affective) des contenus et des situations didactiques dans l'esprit des acteurs, ; le second, ce sont les conduites de ces derniers, conduites elles-mêmes influencées par leurs représentations : ce que fait un maître pour enseigner — son activité d'enseignant — comme ce que fait un élève pour apprendre — son activité

d'apprenant — dépendent en grande partie de leurs représentations respectives de ce qui est à enseigner et à apprendre ainsi que de leurs représentations de la situation où ils se trouvent ensemble.

L'analyse des conduites d'enseignement et d'apprentissage (qu'il faut bien se garder de réduire à des comportements observables) et l'analyse des activités du maître et de l'élève (qu'il faut bien se garder de réduire à l'exécution de tâches) conduisent à distinguer, vaille que vaille, des constituants d'un tout. Ces constituants sont couramment désignés par les pédagogues et les didacticiens au moyen du terme « geste ». Le métier de professeur et son pendant, le « métier d'élève », impliquent l'incorporation de routines complémentaires, l'accomplissement de gestes de métier, constitutifs d'un « habitus ».

Dans l'ensemble de ces gestes de métier, de ces gestes « tout terrain » dont l'enseignement et l'apprentissage d'un contenu disciplinaire particulier ne font pas oublier « l'air de famille », dans l'ensemble de ces gestes que certains chercheurs en sciences de l'éducation sont enclins à subsumer par l'expression « gestion de la classe », des équipes composées de pédagogues et de didacticiens s'attachent à cerner le sous-ensemble des « gestes professionnels ».

Peut-être s'agit-il toujours là, à l'heure actuelle, de l'étiquette d'une notion plutôt que de celle d'un concept, mais, quoiqu'il en soit, comment ne pas approuver, en tant que didacticien, la tentative d'épingler, parmi les « gestes de métier », ceux que singularisent 1°) la prise en considération de ce qui spécifie ce qui est à enseigner et à apprendre, 2°) la sensibilité à l'occasion de rendre appropriable un contenu disciplinaire : dans la routine des échanges entre maître et élèves, il y a, en effet, dans des laps de temps courts ou longs, des moments particulièrement propices à une interaction que couronne

l'appropriation, par les élèves, de ce que le maître souhaite qu'ils apprennent, 3°) l'attention au rapport des apprenants avec ce contenu, avec la discipline, avec le savoir scolaire en général, attention sans laquelle les chances d'agir au moment le plus opportun sont très minces, 4°) l'attention corollaire du maître à son propre rapport à ce qu'il enseigne, à son style pédagogique, à l'institution, 5°) la capacité d'adapter les gestes de métier et les dispositifs didactiques aux valeurs particulières des variables de la situation didactique, 6°) un degré supérieur de conscience des motifs comme des buts de l'action et des possibilités de ne pas s'écarter de ces derniers, malgré les circonstances, en rompant avec les routines ou en altérant les dispositifs.

Parmi les gestes professionnels, les auteurs de l'ouvrage dont je rends compte ont mis en évidence les « gestes de régulation » et, plus précisément encore, les gestes de régulation « en ligne ». Cette locution désigne ceux de ces gestes qui manifestent la prise de conscience, à l'entame ou dans le cours même des échanges, d'un nécessaire *ajustement* des gestes d'enseignement aux particularités de la situation didactique et aux aléas de l'interaction — ceux qui, dans le meilleur des cas, mettent ou remettent en phase la conduite du maître et celle des élèves.

« Du maître », « des élèves » : la coordination de ce singulier et de ce pluriel est grosse de bien des difficultés que les auteurs ont choisi de laisser dans l'ombre. Difficultés, car au geste professionnel du professeur par lequel ce dernier s'adapte à une représentation circonstancielle des élèves *en général*, *chacun* de ceux-ci peut répondre *ou non* par un geste, lui aussi « professionnel », convenant à l'occasion, un geste d'apprenant complétant celui de l'enseignant et sans lequel il n'est pas d'appropriation du contenu disciplinaire possible. Au demeurant, tous les contributeurs à l'ouvrage jettent une lumière plus ou moins vive sur les accords et les

NOTES DE LECTURE

désaccords successifs entre les gestes professionnels des maîtres et les réactions des élèves, tous ils disent ou laissent entendre les alternances de compréhension et de malentendu sur la raison d'être et sur le but de l'interaction didactique, une interaction qui peut se dérouler dans le meilleur des climats socio-affectifs et être néanmoins considérée comme un échec didactique, les élèves ayant été actifs, sans doute, mais n'ayant pas été à l'affaire dans laquelle le professeur voulait les impliquer.

L'ouvrage étant issu d'un symposium organisé dans le cadre des dixièmes rencontres du Réseau Éducation Formation qui ont eu lieu à l'Université de Sherbrooke en 2007, on pouvait craindre, vu le format conventionnel de présentation des recherches (cadre théorique, hypothèse(s), méthodologie, présentation des données, exposé des résultats), certaines redites relatives, notamment, à l'objet d'investigation. En fait, on bénéficie de perspectives et d'éclairages sur les gestes de régulation qui se complètent bien plus qu'ils ne se répètent. Cela tient à la diversité des situations didactiques au sein desquelles ces gestes ont été observés et décrits, diversité entraînant elle-même d'intéressantes variations méthodologiques.

Le livre se compose d'une introduction cosignée par ses directeurs et de sept chapitres écrits, à une ou plusieurs main(s), par des pédagogues ou des didacticiens issus des principales régions de la francophonie : Kristine Baslev (Genève), Jean-Charles Chabanne (Montpellier 2), Olivier Dezutter, Lynn Thomas et Colette Deaudelin (Sherbrooke), Sébastien Marlair et Jean-Louis Dufays (Louvain-la-Neuve), Martine Jaubert et Maryse Rebière (Bordeaux), Yves Soulé et Dominique Bucheton (Montpellier 2), Simon Toulou (Genève). Il donne de la question traitée une vision très ample, élargie encore par une bibliographie abondante, et, sur la double spécification de cette question par les contenus et par les niveaux d'enseignement, il offre des aperçus stimulants qui ne devraient pas manquer de susciter de nouvelles recherches. Il se clôt par une annexe fort judicieusement consacrée à l'historique de la notion de « geste professionnel ».

De cette notion, Jean-Charles Chabanne et Olivier Dezutter écrivent, dans l'introduction, qu'elle est « un outil de formation tout autant (et sans doute plus) qu'un artefact théorique » et qu'elle est « marquée par son émergence dans le domaine de la recherche finalisée, "technologique" ou appliquée ». Il reste donc à souhaiter qu'elle féconde la réflexion des formateurs qui n'ont pas la possibilité d'être aussi des chercheurs. L'ouvrage dont je rends compte, faisant état d'investigations scientifiques menées sur un front très étendu, s'adresse incontestablement à la communauté de ces derniers ; toutefois, ses auteurs, il faut leur en savoir gré, ont veillé à rendre chacun des chapitres accessible à un public plus large mais particulièrement intéressé par la régulation des apprentissages de tel ou tel contenu disciplinaire déterminé à un niveau de scolarité particulier.

Jean-Louis DUMORTIER
Université de Liège

INFORMATIONS

COMPTE RENDU DE LA RÉUNION DU CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AIRDF DU 21 OCTOBRE 2011

Le C.A. de l'AiRDF s'est réuni le 21 octobre à l'Institut Français de l'Éducation, de 14h à 19h.

Étaient présent(e)s : Sandrine AEBY (S.), Glaï's CORDEIRO (S.), Noël CORDONNIER (S.), Bertrand DAUNAY (Président F.), Jean-François DE PIETRO (S.), Micheline DISPY (Secrétaire B.), Joaquim DOLZ (S.), Jean-Louis DUFAYS (B.), Jean-Louis DUMORTIER (B.), Carole FISCHER (Q.), Claudine GARCIA-DEBANC (F.), Caroline MASSERON (F.), Christophe RONVEAUX (S.), David VRYDAGHS (B.).

En vidéo-conférence : Erick FALARDEAU (Q.)

ANNIVERSAIRE DE L'AIRDF

L'appel à contribution au n° 50 de la *Lettre*, lancé par Erick FALARDEAU et François QUET, a été peu entendu. Huit membres de l'AiRDF seulement ont proposé un article.

Il est décidé de solliciter certains orateurs de la journée anniversaire afin de donner plus consistance à ce numéro, quitte à retarder sa parution de quelques semaines.

LE SITE

Le site de l'AiRDF a été, dans le courant de l'été, piraté par... le PKK. La tentative pour réparer les dommages créés par le pirate a été infructueuse. Le site est actuellement hors d'usage et quelque 2500 euros seraient nécessaires pour en créer un nouveau.

L'accord est général sur la nécessité d'un site permettant de centraliser les informations fournies par les différents « pays » membres de l'Association. Il est décidé que les membres de la commission chargée des problèmes relatifs au site et présidée par David Vrydaghs, s'attacheront à résoudre les problèmes que pose le renouvellement du site.

LE COLLOQUE DE LAUSANNE

Les membres du C.A. ont préalablement reçu le texte de cadrage émanant du comité organisateur.

Les échanges portent essentiellement sur deux points. Le premier est la nécessité d'aborder le problème de la transposition didactique de toutes les ressources pédagogiques disponibles en ligne. Le second est l'opportunité de distinguer davantage les questions d'ordre didactique liées à l'enseignement du français à l'ère des NTICE (indépendamment de l'utilisation de ces dernières en classe), et les questions du même ordre liées à l'utilisation des NTICE par les enseignants de français.

Il est décidé que le comité organisateur reverrait son avant-projet compte tenu de cette nécessité et de l'opportunité, unanimement reconnue, de cette distinction.

La date du colloque proposée lors du précédent C.A. est inchangée : il aura lieu du 29 au 31 août 2013. Il est décidé d'annoncer ce colloque via la *Lettre* et par d'autres canaux que les présidents « nationaux » trouveraient bon d'utiliser.

LA COLLECTION

Il s'avère que tous les adhérents n'ont pas reçu le n° 3 et s'en plaignent, à bon droit. D'incontestables carences de distribution sont à déplorer. David Vrydaghs estime que les problèmes viennent d'un manque de centralisation des demandes et des expéditions. Il se propose de tout centraliser personnellement. Il est décidé qu'il en sera désormais ainsi.

Le n° 4, coordonné par Bertrand DAUNAY, Yves REUTER et Bernard SCHNEUWLY, est sous presse et sa publication est imminente. La décision précédente devrait résoudre les problèmes de distribution.

L'élaboration du n° 5, confié à Jean-François DE PIETRO et à Marielle RISPAIL, a pris six mois de retard, mais les échéances pourraient être néanmoins respectées.

INFORMATIONS

L'avant-projet du n° 6, confié à Claudine GARCIA-DEBANC et à Caroline MASSERON, est soumis au CA. De manière générale, ce dernier marque son approbation mais attire l'attention des responsables sur divers points. Il est décidé que les responsables du numéro amenderaient leur avant-projet compte tenu de ces remarques.

LA LETTRE

- N° 51 : Il devrait normalement paraître en juin 2012 et devrait contenir un dossier relatif à l'orthographe. La responsabilité de ce dossier est confiée à Sandrine Aeby et à Jean-François de Pietro.
- N° 52 : Il devrait normalement paraître en décembre 2012 et devrait contenir un dossier relatif aux relations entre la didactique du français et les sociologies. La responsabilité en est confiée à David Vrijdaghs, qui a déjà soumis un avant-projet au C.A. Plusieurs propositions lui sont faites pour rassembler des contributeurs.
- N° 53 : Il devrait normalement paraître en juin 2013 et serait composé de varia. Les présidents « nationaux » se chargent de solliciter les contributeurs potentiels et Jean-Louis Dumortier prend la responsabilité de la composition des apports.

La prochaine réunion du conseil d'administration de l'AiRDF aura lieu à **Louvain-la-Neuve, le samedi 26 mai 2012.**
Elle se tiendra au Collège Cardinal Mercier et commencera à **10 heures.**

PRÉANNONCE DU 12^E COLLOQUE DE L' AIRDF

LAUSANNE, 29-31 AOÛT 2013

L'enseignement du français à l'ère informatique

Le prochain colloque de l'AiRDF aura lieu à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, du jeudi 29 au samedi 31 août 2013

Sous le titre *L'enseignement du français à l'ère informatique*, l'AiRDF propose à ses membres et à ses sympathisants d'explorer le thème dans ses principales dimensions et implications. Du primaire au degré universitaire, les chercheuses et chercheurs en didactique du français, langue première ou langue seconde, sont invités à repérer, inventorier, nommer, décrire et interpréter les usages de l'informatique qui influencent peu ou prou la configuration de la discipline, les dispositifs didactiques, les pratiques de classe, les gestes professionnels des maîtres et des élèves.

La locution « usages de l'informatique » s'entend ici dans un sens très large. Nous désignons de la sorte non seulement le recours aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), mais encore les modes d'écriture et de création esthétique engendrés par le numérique. Nous prenons en considération non seulement l'emploi de supports et d'outils électroniques à des fins scolaires d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation, mais encore l'utilisation des produits de l'ingénierie et du commerce du numérique dans un contexte non scolaire parce que cette utilisation a un impact sur la représentation que les élèves se font du savoir en général ainsi que sur leur rapport aux contenus disciplinaires et aux tâches censées permettre l'appropriation de ces derniers.

Il est donc clair que nous convions les chercheurs à investiguer dans deux directions qui n'ont au demeurant rien d'exclusif, deux directions qui pourraient même se compléter fort heureusement. La première est celle des usages de l'informatique par les maîtres et élèves pour enseigner et apprendre le français. La seconde est celle des reconfigurations disciplinaires à l'ère de l'informatique, reconfigurations institutionnalisées ou latentes, rendues opportunes ou nécessaires par l'actuel marché des savoirs et des modes d'approche de ces derniers.

Cinq axes seront proposés aux chercheuses et chercheurs pour inscrire leurs communications : 1. Pratiques d'enseignement 2. Apprentissages 3. Outils 4. Formation professionnelle 5. Concepts, épistémologie disciplinaire.

Les colloques de l'AiRDF étant aussi l'occasion de rendre compte de l'actualité scientifique, une section «Varia» sera ouverte. Elle sera destinée prioritairement aux jeunes chercheuses et chercheurs et aux équipes de recherche pour présenter des travaux déjà avancés ou aboutis, mais qui ne concernent pas la thématique principale du colloque.

Dans l'attente d'un appel à communication en bonne et due forme qui sera lancé en été 2012, des renseignements complémentaires peuvent être demandés à noel.cordonier@hepl.ch