

SOMMAIRE

24

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

Réflexions sur les publications en didactique
du français

• Jean-Louis DUMORTIER

Les enjeux et les défis
de l'enseignement de la littérature :
l'engagement des acteurs littéraires
comme sujets de culture.

Une réflexion de Marlène Lebrun sur l'importance de
l'engagement des sujets dans les activités littéraires.

• Annie ROUXEL

3

LE DOSSIER

*Les 25 ans de l'AiRDF
Lyon, 22 octobre 2011
2^e partie*

• Jean-Paul BRONCKART
Coup d'œil en arrière,
pour mieux repartir de l'avant

Les relations entre la didactique du français
et les autres didactiques
Table ronde du 22 octobre

• Pascale BRANDT-POMARES,
• Isabelle KERMEN
• Denise ORANGE RAVACHOL
• Patricia SCHNEEBERGER
Contribution de l'ARDiST

• Philippe BLANCHET
Intervention du réseau francophone de
sociolinguistique/RFS et GIS

• Christian ORANGE
Intervention de l'ARCD

• Charles HEIMBERG
Didactique de l'histoire et didactique du français :
liens organiques sans prétention de noblesse

• Yves MATHERON
Intervention de l'ARDM

31

NOTES DE LECTURE

• Jean-Louis DUMORTIER

33

INFORMATIONS

Vie associative

Compte rendu du CA du 26 mai 2012

4^e Rencontres internationales
de l'interactionnisme socio-discursif
Genève, 17-19 juillet 2013
*Activités, textes et langues : leur dynamique
interactive et ses effets*

12^e colloque AiRDF
Lausanne, 29-31 août 2013
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 Rispaill,
Christophe Ronveaux, David Vrydaghs.

Jean-Paul Bronckart, en tant que pionnier de l'AiRDF, et les représentants des associations de didactique invitées à la journée d'étude du 22 octobre 2011, où nous fêtons un quart de siècle d'existence, ont accepté de mettre par écrit ce qu'ils nous ont dit lors de cette rencontre d'anniversaire. Aussi le dossier de ce n° 51, qui aurait dû être consacré à la problématique de l'orthographe, est-il constitué de leurs articles, fort propres à nourrir notre réflexion sur l'identité de la recherche en didactique du français — une identité en perpétuelle construction, comme il se doit pour éviter le repli et la crispation.

Ces articles invitent également à la discussion sur les avantages et les inconvénients d'une collaboration entre les personnes qui oeuvrent dans différents champs de recherche en didactique. Avantages, certes, car la didactique s'affirme ainsi au sein des sciences de l'éducation, ce que l'on ne saurait regretter, mais inconvénients aussi, car, paradoxalement, ce qui fonde toute didactique — *i.e.* les contenus disciplinaires en tant qu'objets d'enseignement et d'apprentissage — passe à l'arrière-plan, les feux de la rampe mettant alors en évidence une panoplie de concepts dont tous les didacticiens, quels que soient les contenus disciplinaires envisagés, sont censés pouvoir faire un usage plus ou moins intensif.

Ajouterai-je qu'une perspective trans- ou métadidactique sur les contenus qui spécifient la discipline « français » rend saillants certains d'entre eux et estompe certains autres ? Tous les discours disciplinaires résultent d'usages de la langue scolarisation et aucun didacticien n'ignore que le rapport au savoir résulte en partie du heurt ou de l'accord de communautés discursives. De là une inclination générale à mettre l'accent sur les potentiels bénéfiques transversaux des apprentissages étayés par l'enseignant de français et, parfois, la demande d'un enseignement prioritairement voire exclusivement conçus en vue d'assurer ces bénéfiques-là.

N'en disons pas davantage : cet éditorial est en train de glisser vers la rubrique « Réflexions et débats », et parlons-en, justement, de cette rubrique-là.

Il n'y a pas si longtemps, le CA s'assurait qu'elle soit alimentée par un membre de notre Association personnellement sollicité pour réagir au dernier dossier paru. Avons-nous pris une initiative heureuse ou malheureuse en abandonnant cette mesure de prudence ? Il est peut-être encore trop tôt pour le dire. Hostile par principe à la désignation du volontaire, je préférerais que des membres de l'Association trouvent sous cette rubrique un lieu d'accueil pour leurs opinions sur toute question relative à la didactique du français qu'il leur paraît opportun de mettre en discussion.

Je suis malheureusement forcé de constater qu'en dépit d'invitations répétées à prendre part à des échanges qui ne devraient pas demeurer cantonnés dans le cercle étroit du Conseil d'administration, personne, à ce jour, n'a spontanément proposé une contribution à la *Lettre*.

« Il n'y a pas de quoi s'étonner », me disent certains de mes collègues. Eh bien si, il y a de quoi ! Il y a même de quoi s'inquiéter. Si un jour *tout* le discours de notre communauté se trouve coulé dans le moule du compte rendu de recherche ; si un jour chacun estime qu'il gaspille temps et effort en écrivant, sur l'enseignement et l'apprentissage des contenus propres à la discipline « français », autre chose que ce qui peut lui valoir une image pieuse distribuée par les contrôleurs du rendement scientifique ; si un jour l'obsession de ce qui peut figurer dans un *curriculum vitae* devient pandémie, ce jour-là, tarira la source des idées qui sont le ferment de toute science et l'on ne cherchera plus que dans les espaces et dans les directions imposés par quelques-uns *ad majorem scientiae gloriam* — qu'ils claironneront, sûrs de trouver une troupe prête à marcher, à leur profit, au son de ce clairon-là.

Jean-Louis DUMORTIER

LE DOSSIER

Les 25 ans de l'AiRDF

Lyon, 22 octobre 2011

2^e partie

Jean-Paul BRONCKART
FPSE, Université de Genève

COUP D'ŒIL ARRIÈRE, POUR MIEUX REPARTIR DE L'AVANT

Cette contribution constitue une reformulation résumée de la conférence donnée lors de la célébration, le 22 octobre 2011 à Lyon, des 25/30 ans de l'AiRDF, sous le titre *Quelques commentaires sur l'état de la didactique du français et sur ses perspectives d'avenir*.

25/30 ANS, LE BEL ÂGE ?

En principe, cet âge est celui de l'épanouissement, des projets, voire de ces excès joyeusement assumés que l'on qualifiera plus tard d'erreurs de jeunesse. Mais ce n'est manifestement pas cette tonalité assurée et conquérante qui caractérise les discours émanant actuellement de notre didactique trentenaire. Les temps sont plutôt au doute et aux interrogations, ce dont témoignent les multiples bilans récents (objets dont la discipline a cependant toujours été friande), dont ceux émaillant les textes d'hommage à Jean-François Halté, ou ceux proposés dans les très denses numéros de *Pratiques* de juin 2010 et juin 2011. Ces textes formulent de sérieuses questions ayant trait aux directions de recherche, aux prises de positions sociopolitiques ou encore aux modes possibles d'intervention dans la formation des enseignants. Mais en arrière-fond de ces questionnements proprement disciplinaires, se manifestent des préoccupations plus identitaires, ayant trait au statut même de la didactique du français et à sa (relative) difficulté d'être dans le champ scientifique ; préoccupations dont les ingrédients ont été parfaitement identifiés et analysés dans l'article de Bertrand Daunay et Yves Reuter, trop modestement intitulé *De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français* (2011), qui recense de fait l'ensemble des questions que posent aujourd'hui encore l'instauration et la reconnaissance de la didactique comme discipline à part entière. De manière assez prévisible, cette situation génère aussi des mouvements d'humeur et des mises en garde, comme ceux ayant suivi le 11^e colloque de Liège, Suzanne Chartrand évoquant « une association qui a perdu le nord », et Jean-Paul Laurent s'inquiétant de l'évolution de la position des didacticiens à l'égard du prescrit.

Ces débats, ces interrogations et ces irritations constituent à mes yeux de réels signes de santé, de vigilance attentive, mais ils témoignent aussi de ce que leur « objet » s'avère bien plus complexe que nous l'imaginions lorsque nous sommes entrés en didactique il y a trois décennies.

UN BREF RETOUR AUX SOURCES

Les *motivations initiales* de l'instauration d'une moderne didactique du français avaient été très clairement énoncées par Halté dans le *Que Sais-je ?* de 1992 :

- pour faire face à l'obsolescence des savoirs, se doter d'un *nouveau système notionnel* (grammatical) inspiré de la linguistique contemporaine ;
- pour faire pièce à l'ancienne sacralisation des œuvres littéraires, se donner comme objet d'enseignement *les textes*, et les aborder en tant que relevant d'un *genre*, lui-même articulé aux conditions contextuelles et à des objectifs communicatifs déterminés ;
- instaurer un mouvement allant *de la langue au discours*, par lequel les acquis notionnels du travail sur le système de la langue seraient mis au service du travail de structuration textuelle ;
- dans une dimension plus transversale, mettre en œuvre des pratiques d'enseignement mobilisant *l'activité des élèves* autant que leurs capacités d'observation, d'inférence et de conceptualisation.

Ces motivations initiales ont suscité divers *programmes de travail*, et l'on me pardonnera d'évoquer celui que nous avons formulé à Genève (cf. Bronckart, 1989 ; Bronckart & Schneuwly, 1991), qui articulait trois orientations de recherche. La première portait sur *l'état de l'enseignement de la langue maternelle*, ce qui impliquait l'étude du statut sociohistorique des différentes rubriques de cette matière, celle des représentations collectives ayant trait à la langue et aux enjeux de son enseignement, et celle des conditions institutionnelles, sociologiques et matérielles de l'activité d'enseignement en ce domaine. La deuxième visait à l'élaboration d'un *nouveau curriculum* d'enseignement du français qui réorganiserait les rapports entre champs de la grammaire, de la production/compréhension textuelle et de la littérature. La troisième avait trait à l'analyse des *interactions enseignement-apprentissage* telles qu'elles se déroulent en classe, ce qui impliquait l'étude des processus cognitifs mis en œuvre par les élèves aussi bien que celle des caractéristiques des actions ou des scénarios mis en place par les enseignants.

Alors même qu'ils s'engageaient dans des programmes de recherche de ce type, les didacticiens ont aussi pris conscience de l'enjeu fondamental que constituait *la formation des maîtres*, et, partant, de la nécessité d'œuvrer à un profond renouvellement des dispositifs de cette formation. Se sont dès lors développées diverses démarches à caractère interventionniste, certaines prenant appui sur (et visant à revivifier) des démarches pré-didactiques, d'autres visant à introduire de nouveaux types de moyens d'enseignement, dont les séquences didactiques (cf. Schneuwly & Dolz, 1997). Et l'on relèvera que les huit premiers numéros de *La lettre de la DFLM* comportaient une rubrique, toujours bien nourrie, intitulée *Recherches en didactique du français langue maternelle et formation des enseignants*.

Le titre de la rubrique évoquée ci-dessus met en évidence le premier des facteurs de complexité du didactique ; comment, sur quelles bases, ou sous quels auspices épistémologiques, articuler de véritables démarches de recherche à d'efficaces démarches d'intervention ? À cette préoccupation s'ajoute celle du lieu d'ancrage académique : la nouvelle didactique ne se voulait plus, ni linguistique appliquée, ni psychopédagogie des langues, mais les universitaires qui s'y étaient engagés venaient néanmoins, soit du champ des Lettres, soit de celui de la psychologie et/ou des sciences de l'éducation, et s'est dès lors inévitablement posée la question de savoir dans lequel de ces deux cadres académiques la discipline devait se développer. Ces deux facteurs de complexité sont à la source de la *problématique identitaire* déjà évoquée ; cette problématique est ainsi constante depuis la réémergence de notre discipline, mais il nous semble que si sa première dimension (les rapports recherche/intervention) est constitutive et gage de productivité (on pourrait même considérer qu'elle est *fondatrice* de l'identité des didacticiens), la seconde (l'affiliation universitaire) tend aujourd'hui à perdre de l'importance, l'examen des travaux conduits et de leurs orientations ne permettant plus guère, sauf peut-être dans le domaine de la littérature, d'identifier le type d'ancrage de leurs auteurs.

1980-2000 : LES VINGT « GLORIEUSES »

Au cours des deux premières décennies de son essor, la didactique de la langue a été réellement innovante dans quatre domaines généraux.

Conformément au premier objectif énoncé dans l'ouvrage fondateur de Halté, les didacticiens ont proposé une nouvelle méthodologie et un nouvel appareil grammatical, dont la source d'inspiration revendiquée était la *Grammaire générative*, mais qui prenait appui plus modestement et justement sur le distributionnalisme bloomfieldien. En principe, il s'agissait d'analyser le comportement des entités linguistiques au sein des phrases, en postposant (ou récusant) les raisonnements proprement sémantiques, de manière à identifier les sortes de phrases du français (phrases de base, phrases dérivées simples et complexes), à identifier les différentes catégories grammaticales (en reclassant et réétiquetant quelques unités, dont les déterminants), à identifier et décrire les quelques groupes ou syntagmes de la langue et à rediscuter et à redéfinir les fonctions grammaticales assurées par les catégories et/ou les groupes au sein des phrases. L'implémentation de cette nouvelle démarche dans les systèmes didactiques a cependant d'emblée suscité de multiples résistances, avec de graves conséquences que nous évoquerons plus loin.

Conformément au deuxième objectif énoncé par Halté, les didacticiens ont adhéré à la conception du statut et des propriétés des genres de texte héritée de Volochinov (cf. 1929/2010), et c'est à leur demande qu'ont été élaborés plusieurs modèles de la structuration des textes (cf. Adam, 1990 ; Bronckart *et al.*, 1985 ; Roulet *et al.*, 1985). Sur ces bases, ont alors été proposés, d'une part des classements de genres destinés à soutenir la démarche de *diversification* des textes à ériger en objets d'enseignement, d'autre part la démarche des *séquences didactiques* déjà évoquée. En une sorte de contrepoint à ces orientations, se sont aussi développés des travaux visant à prendre en compte les multiples paramètres régissant l'activité d'écriture, ce qui a donné lieu à une conception intégrée de *didactique de l'écriture*, particulièrement illustrée par l'approche de Reuter (1996), qui tend à davantage tenir compte des dimensions socioculturelles et à diversifier les exercices pratiques à conduire en situation de classe.

Une fois les réformes des domaines grammatical et textuel mises en place, a émergé le besoin de mesurer leurs effets concrets en situation de classe, et cette préoccupation a coïncidé avec le développement d'un mouvement transversal centré sur l'analyse du *travail didactique réel*. Ces deux facteurs ont engendré un ensemble de travaux centrés sur le *métier* d'enseignant, analysant notamment les multiples facettes des capacités dont font preuve ces derniers pour *ajuster* leur activité aux capacités des élèves (Goigoux, 2000), ou encore les modalités par lesquelles ces enseignants fabriquent et transforment les objets d'enseignement (cf. Canelas-Trevisi, Moro, Schneuwly & Thévenaz, 1999).

Enfin, des groupes de chercheurs se sont attelés à la problématique de l'enseignement de la littérature, en visant à définir, en ce domaine complexe et hautement symbolique, quels seraient les objets possibles d'une didactique portant sur cet objet (cf. Reuter, 1990), ce qui a suscité un courant, aujourd'hui particulièrement vivace, de travaux ayant trait à la réception et au commentaire des œuvres littéraires, et plus largement à la *lecture littéraire* (cf. Dufays, 2010).

DES LENDEMAINS QUI DÉCHANTENT, ... ET D'ALLÉCHANTS CHANTIERS

Si de sérieuses démarches de rénovation de l'enseignement grammatical et de son appareil notionnel ont été engagées depuis trois décennies, force est de constater que celles-ci ont globalement échoué, comme en atteste notamment l'incompétence dont font preuve les étudiants entrant à l'Université (à Genève, selon nos propres contrôles, seuls 20 % d'entre eux ont une maîtrise convenable des notions grammaticales élémentaires). Cet échec tient d'un côté à l'existence d'une réelle crispation sociale ayant trait au statut de la langue, d'un autre côté au fait que la logique sous-tendant le nouvel appareil terminologique n'a pas été suffisamment explicitée et demeure incomprise de la majorité des enseignants. Cette situation a donné lieu à un *va-et-vient de décisions* prises à des niveaux différents, faisant s'alterner les collections de manuels, les orientations théoriques, les principes didactiques, sans véritable mémoire et sans capitalisation des expériences, de sorte que la didactique de la langue se trouve aujourd'hui engluée dans un véritable *marécage grammatical*.

Cette situation n'est pas sans rapport avec la non-atteinte du troisième des objectifs qu'énonçait Halté dans son texte fondateur, à savoir l'instauration d'un mouvement allant « de la langue au discours » (et retour). D'importants projets ont pourtant été élaborés dans cette perspective, dont celui de Combettes (1988) notamment, qui avait proposé un corpus de notions susceptible de constituer une sorte de « sas » favorisant la transition entre approches de la langue et du texte. Mais l'implémentation de ce corpus en situation scolaire a échoué, et par ailleurs la didactique a subi l'impact de courants linguistiques qui, soit niaient la scientificité de la notion de texte, soit récusaient toute pertinence aux approches « logico-grammaticales » et à leur unité de base qu'est la phrase.

Il nous semble que ces deux difficultés ne sont pas sans lien avec la quasi-absence de références théoriques soutenant et promouvant *l'unité du langagier*, c'est-à-dire de théories posant clairement le statut, les propriétés et les modes d'articulation entre les entités « langue », « textes », « discours », « phrases », etc., et contestant par là même l'ensemble des oppositions fausses ou mal formulées qui encombrant le champ linguistique : compétence *vs* performance, texte *vs* langue, niveau sémantique *vs* niveau sémiotique, etc.

Dans cette situation, la didactique de la langue a certes à poursuivre les démarches relevant de son terrain propre, en particulier dans les domaines de la production/compréhension textuelle et de la réception littéraire. Elle a également à poursuivre les travaux visant à une amélioration des dispositifs de formation, en s'interrogeant tout particulièrement sur la manière dont ces dispositifs pourraient bénéficier des multiples données mises en évidence récemment dans les recherches ayant trait à l'activité didactique et au métier d'enseignant.

Mais le chantier qui nous paraît le plus alléchant a trait à la constitution d'un système notionnel intégré et argumenté. Alors que les apports de la linguistique en ce domaine demeurent partiels et insuffisants, la didactique des langues est peut-être mieux placée pour œuvrer à la construction de systèmes notionnels stabilisés, qui soient adaptés à chacun des registres du fonctionnement du langage, mais qui soient également articulés entre eux au sein de l'unité du langagier, et dont la logique sous-jacente soit clairement explicitée. La didactique du français a évidemment bien d'autres problèmes à résoudre, mais c'est celui-là que nous soulignerons dans l'espace de cette contribution, et c'est aussi celui auquel nous envisageons de nous atteler dans les années à venir.

RÉFÉRENCES

- ADAM, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.
- BRONCKART, J.-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, 82, 53-66.
- BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. & PASQUIER, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. & SCHNEUWLY, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et recherche*, 13, 8-26.
- CANELAS-TREVISI, S., MORO, CH., SCHNEUWLY, B. & THÉVENAZ, Th. (1999). L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères*, 20, 143-162.
- COMBETTES, B. (1988). *Pour une grammaire textuelle*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- DAUNAY, B. & REUTER, Y. (2011). De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français. *Pratiques*, 149-150, 9-24.
- DUFAYS, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Berne : Peter Lang.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF, « Que sais-je ».
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- REUTER, Y. (1990). Définir les biens littéraires. *Pratiques*, 67, 5-14.

- ROULET, E., AUCLIN, A., MOESCHLER, J., RUBATTEL, C. & SCHELLING, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- VOLOCHINOV, V.N. (2010). *Marxisme et philosophie du langage*. Limoges : Lambert-Lucas [Edition originale: 1929].

LES RELATIONS ENTRE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET LES AUTRES DIDACTIQUES

Pascale BRANDT-POMARES,

ADEF EA 4671, équipe Gestepro ; Aix-Marseille Univ. ; ENS de Lyon, IFE ; 13248, Marseille

Isabelle KERMEN,

LDAR EA 1547, Univ. Paris Diderot, Univ. Artois ; 62300 Lens

Denise ORANGE RAVACHOL,

CREN, EA 2661, Université de Nantes

Patricia SCHNEEBERGER,

LACES, EA 4140, équipe E3D (Epistémologie et didactique des disciplines), Université de Bordeaux

CONTRIBUTION DE L'ARDiST À LA TABLE RONDE ORGANISÉE PAR L'AIRDF LE SAMEDI 22 OCTOBRE 2011¹

La rencontre des associations de recherche en didactique lors d'une table ronde est une occasion de situer chacune d'elles et d'interroger les liens que leurs membres tissent entre des didactiques de disciplines différentes. Tenter d'esquisser des relations entre la didactique du français et d'autres didactiques nous permet de mieux appréhender collectivement le champ d'action que recouvre l'ensemble des différentes communautés de didacticiens. Saluons l'AiRDF pour cette initiative encore inédite en France.

PRÉSENTATION

Dans le paysage français et plus largement francophone, l'ARDiST est aujourd'hui l'Association pour la Recherche en Didactique des Sciences et des Technologies dont les actions, comme son nom l'indique, sont orientées vers la communauté des didacticiens des sciences et des technologies.

Comparée à la trentenaire qu'est l'AiRDF, l'ARDiST est encore très jeune puisque elle a fêté ses dix ans en 2008. Rassemblées dans un numéro spécial de la revue *skholê* (Brandt-Pomares & al., 2010) les contributions aux rencontres scientifiques des dix ans de l'ARDiST portent un regard sur le

¹ Ce texte (signé des membres du bureau de l'ARDiST en octobre 2012) est une réécriture de celui qui a été prononcé à la journée de l'AiRDF par Pascale Brandt-Pomares, alors présidente de l'ARDiST.

chemin parcouru et ouvrent des perspectives pour l'avenir. Ces dix premières années de vie de l'ARDiST se confondent avec 10 ans de recherches en didactique des enseignements scientifiques et technologiques en France. Un panorama des recherches produites pendant cette période avec leurs forces et leurs faiblesses pointe un manque de représentation des recherches internationales, des difficultés à renouveler l'encadrement de la recherche ainsi qu'un manque de recherches en didactique des enseignements technologiques.

Pour autant les enjeux sociétaux forts qui portent sur le traitement didactique des interactions Sciences-Technologies-Sociétés balisent la structuration de la recherche et sa nécessaire assise théorique. Ils se traduisent par l'émergence de thématiques transversales.

Avant l'initiative de quelques chercheurs que leur cheminement a rapprochés au sein de l'association, le monde de la recherche séparait la didactique en didactique des sciences physiques et en didactique des sciences biologiques et géologiques. L'origine de l'ARDiST prend sa source dans ce rapprochement des chercheurs de plusieurs champs de didactiques disciplinaires distinctes, issues des sciences et des techniques enseignées à différents niveaux : les sciences de la vie et de la Terre, les sciences physiques et chimiques et les techniques. Depuis une modification des statuts en 2008, la lettre T qui signifiait *techniques* dans l'acronyme originel signifie désormais *technologies*. Les technologies englobent les techniques dans une acception plus large qui spécifie les deux approches scientifique et technologique dans leur logique épistémologique. Si l'objectif est limpide au regard des constructions épistémiques, les dynamiques de conception, de production et d'utilisation d'artefacts propres à l'étude technologique ont des logiques qui sans s'y opposer ne sont pas réductibles à celles des sciences appliquées.

RENCONTRES SCIENTIFIQUES

Plus jeune que l'AiRDF, l'ARDiST est aussi une association plus petite. Elle compte une centaine d'adhérents. Elle rassemble des chercheurs, des enseignants chercheurs et des doctorants d'une vingtaine d'équipes dont la recherche est reconnue par une section CNU qui peut être différente selon la place faite à la didactique dans leur discipline d'origine. C'est le cas par exemple pour certains didacticiens de la physique dont les travaux peuvent être reconnus en 28^e section du CNU (Milieux denses et matériaux) et en 70^e (Sciences de l'éducation). La majorité des membres de l'ARDiST, environ les trois quarts selon une enquête réalisée en interne à l'association en 2010, est inscrite en sciences de l'éducation. Les disciplines et les laboratoires de la centaine d'adhérents représentent de manière fidèle la communauté française des chercheurs en didactique des sciences et des technologies. L'ARDiST, dont c'est le but principal, assure la promotion des recherches sur l'apprentissage, l'enseignement, la formation et la diffusion des sciences et des technologies. Tous les types d'enseignements sont concernés y compris les enseignements non disciplinaires comme le sont les éducations à..., éducation à la santé, à l'environnement et au développement durable, etc. Le but de l'ARDiST est de favoriser toute action en direction de la formation à la recherche en didactique des sciences et des technologies. Elle vise aussi à développer la contribution aux échanges entre les équipes et les laboratoires et la diffusion des résultats de la recherche qui est cruciale dans le rôle d'expertise que l'ARDiST s'est assigné.

La principale action que mène l'ARDiST pour réaliser ses objectifs concerne l'organisation d'un colloque scientifique tous les deux ans. Il a eu lieu à Paris en 1999, Marseille en 2001; Toulouse en 2003, Lyon en 2005, Montpellier en 2007, et après Nantes en 2009, les 7^e rencontres de l'ARDiST ont eu lieu en mars 2012 à Bordeaux. Ce colloque a constitué un moment d'échanges à propos des enjeux, des problématiques, des méthodes et des résultats de recherche les plus récents. Les communications ont été expertisées par deux membres du comité scientifique. Des conférences invitées et des tables rondes ont été organisées. Dans l'intervalle entre deux colloques, l'ARDiST organise, une rencontre à Paris. Des ateliers thématiques (qui ont eu lieu en 2000 et 2002) ont fait place depuis 2006 à un séminaire des doctorants afin de favoriser l'insertion des chercheurs débutants dans la communauté des didacticiens des différentes disciplines scientifiques et technologiques. Les actes des colloques et ateliers de l'ARDiST sont disponibles en ligne (www.aix-mrs.iufm.fr/ardist).

ORIENTATIONS

Dans un contexte de réforme récente et encore mal établie qui a ébranlé tous les dispositifs de formation des enseignants, les nombreuses questions soulevées par ces évolutions ont fait l'objet de prises de position qui se sont manifestées notamment lors de la participation de l'ARDiST aux états généraux de la formation des enseignants et lors de la rencontre avec un conseiller technique du ministre de l'Éducation nationale. Dans cette même période, l'ARDiST a aussi réagi publiquement en dénonçant l'arrêt du soutien de l'ex-INRP aux recherches locales et à l'évolution de l'enseignement des sciences en 2^{nde}. Par ailleurs, une rencontre a été organisée avec une délégation à l'Académie des sciences pour permettre une reconnaissance mutuelle et envisager d'éventuelles collaborations. L'ensemble de ces prises de position est annoncé sur le site web de l'ARDiST.

Actuellement, les orientations de l'ARDiST conduisent à envisager de se rapprocher des associations d'autres chercheurs en didactique dans le but de se concerter et d'avoir des actions et des prises de position communes. Des échanges et une première réunion de plusieurs associations ARCD, ARDM, AiRDF, ARDiST en mars 2010 ont ouvert des perspectives pour développer et consolider un réseau des associations de didacticiens. Une première rencontre concertée avec le président de la conférence des directeurs d'IUFM a d'ailleurs été organisée en janvier 2011. L'avenir verra sans doute la concrétisation de différents projets. Parmi ceux déjà envisagés, citons l'invitation de didacticiens d'autres disciplines à des tables rondes déjà appliquée par l'AiRDF mais aussi l'édition de bulletins, l'organisation de manifestations scientifiques, l'affichage des différentes associations sur le site web de chacune d'elles, l'extension du réseau vers d'autres associations, etc.

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET DIDACTIQUE DES SCIENCES ET DES TECHNOLOGIES

La question des relations entre la recherche en didactique du français et les recherches dans les autres didactiques est au cœur de cette table ronde. Le format de cette communication ne nous permet pas d'approfondir l'étude de ces relations mais d'en esquisser un premier panorama à partir de ce qui existe entre nos différentes didactiques et qui peut ouvrir sur des perspectives. La perspective comparatiste encore récente intéresse certains didacticiens des sciences. En effet Christian Orange, qui représente l'ARCD dans cette table ronde est aussi membre de l'ARDiST et d'autres didacticiens des sciences et des technologies participent aux colloques de l'ARCD.

En ce qui concerne la didactique du français, il est un fait que le langage, mais aussi les langages (Leroi-Gourhan, 1964 ; Simondon, 1989) comme notamment les langages techniques pour les technologies, sont très présents en tant qu'instruments de la pensée dans nos didactiques. Des recherches en didactique des sciences se réfèrent explicitement aux langages et à la littérature et traduisent les relations entre savoirs scientifiques ou technologiques et activités langagières. Notons aussi que l'analyse des interactions didactiques repose souvent sur des corpus langagiers.

Sans prétendre à l'exhaustivité, signalons toutefois certains travaux qui relèvent de la porosité ou de la complémentarité entre nos didactiques. Voire même du fait que ces travaux bénéficient d'une certaine reconnaissance en didactique du français puisqu'ils font l'objet de communications aux colloques de l'AiRDF. Très tôt, l'équipe de didactique des sciences de l'INRP a organisé des recherches autour des pratiques documentaires en sciences au collège (Ginburger-Vogel, dir, 1987) et sur les pratiques d'écriture (*Aster* 6, 1998) en relation avec des didacticiens du français (*Pratiques* 12 ; *Pratiques* 17 ; *Aster* 30 et 31). Ces recherches se sont prolongées avec des travaux portant sur les interactions langagières (*Aster* 38 et 39, 2003 et 2004) et sur l'argumentation dans les disciplines qui ont donné lieu à un colloque à l'INRP et à la rédaction d'un ouvrage collectif dirigé par J. Douaire (2004). Citons également un ouvrage dirigé par Barré de Miniac et Reuter (2006), témoin des rapprochements entre didacticiens des sciences et didacticiens du français (comme à Bordeaux, où les chercheurs de ces deux disciplines travaillent en étroite collaboration au sein du laboratoire DAESL devenu le LACES). Des thèses et des mémoires d'HDR (Schneeberger, 2002) ont repris en la développant la question des relations entre langages et apprentissages scientifiques. D'autres recherches dans le numéro 44 d'*Aster* intitulé *Sciences et récits, des rapports problématiques* approfondissent quelques aspects des rôles que tiennent les récits dans la construction de savoirs scientifiques, (Orange Ravachol et Triquet, 2007). Les recherches conduites dans le cadre de l'INRP

en association avec des équipes de chercheurs de différents laboratoires sont reprises dans un ouvrage qui fait référence dans la formation des enseignants et qui s'intitulent *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences, Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* (Schneeberger et Vérin, dir., 2009). Des recherches ont également permis la publication d'ouvrages sur l'argumentation en classes de sciences, du débat à l'apprentissage (Buty et Plantin, 2008), sur l'argumentation et les disciplines scolaires (Douaire, id.) et le débat scientifique dans la classe (Joshua et Dupin, 1989 ; Orange et Orange, 1995)

LES ENJEUX

L'organisation de cette table ronde est une preuve de la volonté commune d'envisager des coopérations entre associations de didacticiens.

Que les recherches relèvent de l'une ou l'autre des didactiques ou empruntent à l'une ou l'autre, elles se développent en accord avec les enjeux actuels au sein de la communauté des chercheurs de l'ARDiST qui relèvent de la formation des enseignants, de la lutte contre la désaffection pour les enseignements scientifiques et technologiques, du rapport aux prescriptions (Enseignement Intégré des Sciences et Technologies; Démarche d'investigation,...), de l'évolution des cadres théoriques et de l'ouverture à l'international. Si le français reste la langue officielle des rencontres scientifiques de l'ARDiST, l'orientation des travaux vers une plus large diffusion fait partie des actions que l'association mène de plus en plus en direction de la communauté internationale. C'est un enjeu majeur qui traverse actuellement la communauté des didacticiens des sciences et des technologies francophones. Notons qu'à ce jour les résumés des communications aux colloques de l'ARDiST sont déjà disponibles en anglais.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRÉ DE MINIAC, C & REUTER, Y.(dir.). 2006. *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon : INRP.
- BRANDT-POMARES, P., BRIAUD, P., & TRIQUET, E. (Eds.). (2010). *Skholê : Dix ans d'Ardist* (Vol. 16). Marseille : IUFM Université de Provence.
- BRUGUIÈRE, C., HÉRAUD, J.-L., ERRERA, J.-P. & REMBOTTE, X. (2007). Mondes possibles et compréhension du réel. La lecture d'un album en cycle 2 comme source de questionnement scientifique. *ASTER*, 44, 69-106. (disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA044-4.pdf>, consulté le 5 mai 2012)
- BUTY, C. (DIR), & PLANTIN, C (dir). (2009). *Argumenter en classe de sciences*. Lyon : INRP
- DOUAIRE, J. (dir) (2004). *Argumentation et disciplines scolaires*. Paris : INRP
- JOHNSUA, S., & DUPIN, J.-J. (1989). *Représentations et modélisations, le « débat scientifique » dans la classe et l'apprentissage de la physique*. Berne ; Francfort-sur-Main ; Paris [etc.] : P. Lang.
- GINSBURGER-VOGEL, Y. (1987). *Apprentissages scientifiques au collège et pratiques documentaires*. Paris : INRP.
- LEROI-GOURHAN, A. (1964). *Le Geste et la parole, technique et langage*. Paris : A. Michel.
- ORANGE, C. & ORANGE, D. (1995). Biologie et géologie, analyse de quelques liens épistémologiques et didactiques. *ASTER*, 21, 27-49. (disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA021-03.pdf>, consulté le 5 mai 2012)
- ORANGE RAVACHOL, D. & TRIQUET, E. (Eds) (2007). Sciences et récits. *ASTER*, 44, (disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA044-1.pdf>, dernière consultation le 10 mai 2012)
- SIMONDON, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques* (Réédition ed.). Paris : Aubier.
- SHNEEBERGER, P. & VÉRIN, A. (2009). *Développer des pratiques d'écrit et d'oral en sciences*. Lyon : INRP.

PHILIPPE BLANCHET

(PREFICS EA 3207, Université Rennes 2)

INTERVENTION DU RÉSEAU FRANCOPHONE DE SOCIOLINGUISTIQUE / RFS ET GIS. PLURALITÉS LINGUISTIQUES ET CULTURELLES/PLC) À LA TABLE RONDE DE L’AIRDF

C’est au titre de représentant du RFS et du GIS PLC que l’AirDF, dont je suis membre depuis longtemps, m’a demandé de présenter ici les questions vives et les perspectives qui animent la recherche à travers ces deux réseaux de chercheurs, au sein desquels les questions didactiques et les didacticien-ne-s occupent une place notable.

1. DES SOCIOLINGUISTES ET DIDACTICIEN-NE-S RASSEMBLÉ-E-S

Le RFS est un réseau d’abord informel créé en 2000 sous le nom de Réseau Français de Sociolinguistique, lors d’un colloque fondateur à Tours piloté par V. Castellotti et D. de Robillard. Il a progressivement réuni environ 400 chercheur-e-s francophones de divers pays, grâce à des colloques réguliers (voir bibliographie), ce qui a motivé son changement d’intitulé en 2008. Depuis 2009, il est devenu, d’une part, une association de droit français et, d’autre part, il a donné naissance à un groupement d’intérêt scientifique réunissant 6 unités de recherches en sociolinguistique et didactique (Amiens, Cergy, La Réunion, Tours, Strasbourg, Rennes 2) porté par notre labo à l’université Rennes 2. Son nom indique clairement ses perspectives de recherche et sa non-spécialisation disciplinaire : de fait, la didactique y occupe une place importante en lien avec la sociolinguistique.

Ce qui motive la place des questions de didactique des langues, ou, mieux, de la pluralité linguistique, provient de l’accord épistémologique et théorique sur la place centrale de la pluralité (et pas seulement linguistique) dans nos orientations de recherche, de formation et d’intervention.

2. DES ORIENTATIONS SCIENTIFIQUES ET INTERVENTIONNISTES AFFIRMÉES

- Une épistémologie socioconstructiviste qualitative intégrant les théories de la complexité et du chaos pour rendre compte de la complexité difficilement prédictible des pratiques-représentations linguistiques.
- Des théorisations sociolinguistiques des phénomènes linguistiques conçus comme des pratiques sociales hétérogènes indissociablement tissées dans l’ensemble des pratiques sociales, et pas du tout (pour certains) ou pas prioritairement (pour d’autres) des « langues » distinctes, constituées de « codes / systèmes » (ces codes / systèmes fortement corrélés aux visions normatives des « langues » y sont analysés comme inventés par les linguistes et/ou des idéologies).
- La primauté donnée aux méthodes de terrain, de type ethnographique et qualitatif, la sociolinguistique variationniste (quantitative) des années 1970 étant dépassée, les méthodes expérimentales étant réfutées.
- Une insistance sur la pluralité linguistique et culturelle et sur le répertoire verbal pluriel comme objet d’une « didactique de la pluralité linguistique », dans le cadre d’une importance centrale accordée à la question de l’altérité.
- Une finalité interventionniste sous la forme d’une sociolinguistique / didactique impliquée dans les enjeux sociopolitiques.

Les différents volumes issus des journées d’études et des colloques du RFS et du GIS-PLC (voir bibliographie) témoignent clairement de ces orientations. Le GIS-PLC, moins étendu et, par définition, plus thématique, a une politique scientifique plus franchement affirmée que le RFS. Le RFS

et/ou le GIS PLC se sont mobilisés, avec d'autres réseaux de chercheur-e-s) pour promouvoir leur vision de la pluralité contre le rapport Benisti qui amalgamait langues d'origines et délinquance (audition par la commission parlementaire), contre les positions de Bentolila et consorts sur l'enseignement du français (pétition de 250 chercheur-e-s publiée dans *Le Monde de l'éducation*), contre le label Français Langue d'Intégration (pétition publique reprise dans divers médias et courrier aux ministres français concernés). Ils ont interpellé les autorités universitaires françaises à propos du regroupement exclusif des sciences du langage avec la psychologie et les activités physiques et sportives (dérive neurocognitive biologisante).

3. DES ORIENTATIONS DIDACTIQUES RENOUVELÉES : « CONTEXTUALISATION » ET « SOCIODIDACTIQUE »

Dans le champ didactique, ces travaux et ces orientations sont manifestés de façon complémentaire par une forte orientation vers une *didactique de la pluralité linguistique* (terme intégrant ce que l'on appelle traditionnellement le « plurilinguisme », la « variation » interne des « langues » et toutes les pratiques innovantes d'« interlangues » en situations de « contacts »). En se fondant sur l'étude sociolinguistique et didactique des pratiques spontanées toujours plurielles de locuteurs toujours divers dans des sociétés et des situations toujours différentes, on en transpose les analyses et les implications en termes de développement des répertoires verbaux et de leurs usages sociaux (y compris en termes de relations, d'identités, d'altérité). Cela se réalise à travers une approche dite *contextualisée* (tant dans la méthode de recherche que dans celle d'enseignement-apprentissage des langues et des cultures) et par un courant de recherche-intervention en didactique qui est désigné par certain-e-s (dont je suis) sous le terme de *sociodidactique*, créé sur le modèle du terme sociolinguistique (une théorie sociolinguistique des « langues » étant au cœur d'une approche sociodidactique de la pluralité linguistique). Il s'agit d'insister sur la prise en compte des paramètres sociaux que d'autres didactiques ne prennent pas en compte car elles limitent par exemple le contexte à celui de la classe, voire du discours. Cette intégration de paramètres sociaux peut conduire, comme en sociolinguistique, à une reconfiguration théorique et pratique. Deux publications importantes en témoignent (Blanchet, Moore et Rahal, 2008 ; Blanchet et Chardenet, 2011).

4. LES QUESTIONS CRUCIALES EN DÉBAT

4.1. Le positionnement épistémologique

Une première question, transversale, est celle du positionnement par rapport à des théories et des méthodologies alternatives en sciences du langage, en didactologie, en sciences humaines et sociales en général. Les approches expérimentales et internistes — on pourrait dire artefactuelles et techniques — ne sont pas celles des chercheur-e-s participant au RFS et, à fortiori, au GIS-PLC. Un débat porte, chez ces chercheur-e-s, sur les relations à entretenir avec ces approches. Pour certain-e-s elles peuvent être complémentaires avec les nôtres, en considérant que les situations didactiques et les pratiques linguistiques sont partiellement déterminées par des « règles » formulables en termes logico-mathématiques, et donc partiellement prédictibles (reste à en vérifier la concrétisation sur la diversité des terrains par des méthodes ethnographiques auxquelles revient alors le dernier mot). Pour d'autres, majoritaires il me semble, elles sont incompatibles, car elles ne portent pas sur les mêmes « objets » : on n'a pas la même définition de ce que sont les « langues » qui, pour nous — puisque j'en suis —, ne sont pas réductibles à des systèmes organisés distincts les uns des autres, ce qui conduit à une définition et une analyse différentes de l'enseignement-apprentissage des « langues » (pour nous, du développement didactisé de la pluralité des répertoires linguistiques et des relation altéritaires). Dès lors, la conception de l'humain et de ses comportements y compris langagiers et socioculturels est perçue comme radicalement divergente, complexe et chaotique (c'est-à-dire contradictoire, multifactorielle, expérientielle, plus ou moins autonome et donc imprédictible dans sa totalité, à peine tendancielle de façon instable). Toutes choses n'étant jamais égales par ailleurs, pour reprendre une formule chère aux expérimentalistes, les méthodologies expérimentales et leurs conclusions, les analyses structurilinguistiques de « langues », sont alors réfutées en bloc pour leur caractère spéculatif et artificiel.

4.2. Le positionnement institutionnel

Une autre question vive, conséquence de la précédente, porte sur le positionnement disciplinaire « institutionnel ». Sans pouvoir entrer ici dans le détail de cette question complexe, j'en prendrai un exemple : le terme *sociodidactique* mentionné plus haut ne fait toutefois pas l'unanimité, certain-e-s le considérant redondant à l'instar du socio- de *sociolinguistique*, considérant qu'il ne peut y avoir ni linguistique ni didactique qui ne soient socio-. Cela marque, fondamentalement, un accord sur le paradigme socio- au sens fort du préfixe et de ses conséquences épistémologiques, mais selon des stratégies différentes pour compléter ou remplacer les approches non socio- : l'une (avec préfixe) qui affiche explicitement sa différence pour ne pas être amalgamée aux approches non socio-, avec le risque d'être marginalisée ; l'autre (sans préfixe) qui implique cette différence et disqualifie les approches non socio- avec le risque de ne pas en être distingués.

4.3. L'interventionnisme

À des degrés divers, les chercheur-e-s de ces réseaux tirent de leurs travaux scientifiques des attitudes critiques et des actions de contestation sociopolitiques à l'encontre des dominations sociolinguistiques (et donc plus largement sociopolitiques), du contrôle social exercé à travers des discriminations linguistiques (ce que j'appelle la *glottophobie*, cf. Blanchet 2010), des idéologies (croyances) linguistiques implicites ou explicites. En découle une remise en question partielle ou radicale des normes linguistiques homogénéisantes (monolinguisme mononormatif), de la référence au « monolingue natif », voire des standardisations linguistiques. Cela prend non seulement la forme de déclarations publiques et d'interventions vers les « décideurs » (cf. point 2 ci-dessus), mais aussi celle de la recherche-intervention ou de la recherche-action, et bien sûr celle de la formation initiale ou continue d'enseignants, de chargés de mission, d'acteurs culturels, etc. En retour, ce va-et-vient avec le terrain comme priorité nourrit des questionnements de recherche qui contribuent aux reconfigurations épistémologiques et théoriques exposées plus haut (et dont on retrouve des effets dans des travaux parallèles et complémentaires à ceux directement identifiés RFS / GIS-PLC, voir bibliographie complémentaire ci-dessous). Et ainsi de suite...

SITOGRAPHIE

- site du RFS : <http://www.rfs.socioling.org/>
- site du GIS-PLC : <http://sociolinguistique-urbaine.com/spip.php?article134>

LISTE DES COLLOQUES DU RFS ET DU GIS PLC ET PUBLICATIONS QUI EN SONT ISSUES

(RFS1) 9-10 Novembre 2000, Tours : France, pays de contacts de langues.

- CASTELLOTTI, V. & ROBILLARD, D. de. (Dir.), 2003, *France, pays de contact de langues*, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain 28-3/4 et 29-1/2, Leuven, Peeters.

(RFS2) 8-9 Novembre 2001, Grenoble : Contacts de langues : modèles, typologies, interventions.

- BILLIEZ, J., (Dir.) (2003). *Contacts de langues, modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan.

(RFS3) 20-21 Mars 2003, Lyon (ENS SHS) : Pratiques et représentations des contacts de langues dans des contextes de mobilité : terrains d'intervention et modèles d'analyse.

- VAN DEN AVENNE, C. (Coord.), 2005, *Pratiques et représentations des contacts de langues dans des contextes de mobilité*, Paris, L'Harmattan.

(RFS3bis) 18-19 septembre 2003, Rennes 2 : Sociolinguistique et contacts de langues, quels modèles théoriques ?, Journée d'études.

- BLANCHET, Ph. et Robillard, D. de (Dir.) 2003, *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*, Cahiers de Sociolinguistique n° 8, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

(RFS4) 7-8 Octobre 2005, Paris V : Faits de langues et de cultures dans la dynamique interactionnelle

- AUZANNEAU, M. (Dir.), 2007, *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*, Paris, L'Harmattan.

(RFS5) 13-15 juin 2007, Amiens : Intervenir : appliquer, s'impliquer ?

- PIEROZAK, I. et ELOY, J.-M. (Dir.), 2009, *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, Paris, L'Harmattan.

(RFS6) 16-18 juin 2009, Rennes2 : Langue(s) et insertion en contextes francophones : discriminations, normes, apprentissages, identités... (avec GIS PLC)

- BLANCHET, PH. & COSTE, D. (Dir.), 2010, *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan.
- FEUSSI, V., EYQUEM-LEBON, M., MOUSSIROU-MOUYAMA, A. et BLANCHET, Ph. (Dir.), 2010, *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues*, Cahiers de Linguistique n° 35/2, 2009 [2010], Fernelmont, EME.
- PIEROZAK, I., BULOT, T. et BLANCHET, Ph. (Dir.), 2010 [2011], *Approches de la pluralité sociolinguistique. Vers quelles convergences des pratiques de recherche et d'éducation?*, Cahiers de Sociolinguistique 15, Rennes, PUR.

(RFS7) 31 mai – 1-2 juin 2011, Alger-ENS Bouzaréa : Dynamiques plurilingues : des observations de terrains aux transpositions politiques, éducatives et didactiques (avec GIS PLC)

- Publications en préparation (3 volumes).

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

ARDITTY, J. et BLANCHET, Ph. (2008). « La 'mauvaise langue' des 'ghettos linguistiques' : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore » dans *Asylons* n° 3, revue en ligne : <http://terra.rezo.net/article748.html>.

BLANCHET, Ph. (2012). *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique de la complexité)*. Presses Universitaires de Rennes [réédition revue et augmentée de l'édition de 2000].

BLANCHET, Ph. (2010). « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique — contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes, dans Feussi, V., Eyquem-Lebon, M., Moussirou-Mouyama, A. et Blanchet, Ph. (Dir.), 2010, *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues*, Cahiers de Linguistique n° 35/2, 2009 [2010], p. 165-183.

BLANCHET, Ph., CALVET, L.-J. et ROBILLARD, D. de] (2007). *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question*. Paris : L'Harmattan. En ligne sur : <http://www.upicardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique55>.

BLANCHET, Ph. et MARTINEZ, P. (Dir.) (2010). *Pratiques innovantes du plurilinguisme, émergence et prise en compte en situations francophones*. Paris : éditions des Archives Contemporaines & AUF.

BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P. (Dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris/Montréal, Agence universitaire de la francophonie/Editions des Archives contemporaines, 509p.

CALVET, L.-J. (2004) *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?*, Paris : Plon.

HELLER, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.

MOORE, D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.

ROBILLARD, D. de (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : L'Harmattan (2 vol.).

Christian ORANGE

Professeur de sciences de l'éducation, didactique des sciences

Université de Nantes, IUFM

Coprésident de l'ARCD (Association pour des recherches comparatistes en didactique)

<http://python.bretagne.iufm.fr/arcd/>

Je remercie l'AiRDF d'avoir invité l'ARCD (Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique) à son anniversaire. Il me faut commencer par dire que les questions des relations entre la didactique du français et les différentes didactiques ne peuvent pas avoir tout à fait le même sens pour notre association. En effet l'ARCD, fondée en 2005, accueille un nombre important de didacticiens du français ; Jean-Paul Bernié, éminent membre de l'AiRDF, la co-préside. La relation entre nos deux associations est donc particulière. En fait, une partie des questions posées ici à cette table ronde sont au travail au sein de l'ARCD.

L'ARCD est une association de didacticiens engagés dans des recherches comparatistes qui sont, très généralement, didacticiens d'une discipline et appartiennent souvent par ailleurs à une association de didacticiens de leur discipline. Voici comment ses statuts présentent son objet :

« Les problématiques didactiques se sont développées selon des logiques propres à chacune de leurs disciplines cibles, de leurs domaines de savoirs ou secteurs de pratiques de référence, en fonction des conditions institutionnelles qu'elles ont rencontrées. L'ARCD se propose de développer et de mettre en œuvre tous moyens adaptés aux finalités de la démarche comparatiste. Ces finalités sont :

- *La construction d'une communauté scientifique autour des problématiques didactiques.*
- *L'inscription de ces problématiques, relatives aux conditions individuelles institutionnelles et sociales de la transmission et du partage des savoirs et des pratiques, dans le champ des sciences de l'homme et de la société. »*

Il s'agit donc, au-delà des spécificités disciplinaires qui fondent les didactiques, d'organiser des échanges et de construire une culture commune à tous les didacticiens. Cela dit, dans ce projet que constituent les approches comparatistes en didactique, les positionnements ne sont pas uniformes. On peut dire, en simplifiant, que les sociétaires de l'ARCD se distribuent entre deux pôles :

- ceux qui voient dans la didactique comparée une avancée théorique importante qui prend la forme d'une construction d'un cadre commun à tout le champ didactique. Le but est ainsi de dépasser l'émission des didactiques disciplinaires et leur assujettissement aux disciplines scolaires et à leur contingence. Cela s'accompagne généralement d'une focalisation sur l'étude des pratiques de classe ordinaires étudiées dans leur généralité et leur spécificité. La théorie unificatrice retenue est souvent la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD).
- ceux qui cherchent avant tout dans les approches comparatistes un lieu pour questionner les cadres théoriques et les méthodes des différentes didactiques de façon qu'elles s'enrichissent mutuellement. Ils y voient aussi un moyen de faire un pas de côté de façon à mieux percevoir ce qui relève du nécessaire et du contingent dans les problématiques, les cadres et les méthodes développés dans chacune des didactiques. Pour eux, le but n'est pas alors de définir immédiatement un cadre théorique commun mais d'étudier les conditions de possibilité de transferts d'une didactique à l'autre et les raisons de leurs spécificités épistémologiques et historiques. Si un cadre commun est possible, il viendra à force de travail et de temps.

Parmi les chercheurs de l'association, toutes les positions entre ces deux pôles existent. Pour ma part, je me situe très près du second, étant très attaché aux déterminants épistémologiques des didactiques. Donc, malgré les précautions prises, vous comprendrez que je ne peux assurer que ce que je dis représente le point de vue partagé par tous chercheurs comparatistes en didactique.

Un nombre certain de didacticiens du français participent aux débats et aux échanges sur la didactique comparée. L'exploration des communications au second colloque de l'ARCD, qui s'est

DOSSIER

tenu à Lille en janvier 2011, permet d'illustrer comment ils contribuent aux recherches comparatistes ou comment ils y sont convoqués.

On trouve d'abord des travaux comparatistes menés au sein même de la discipline « français » et qui pourraient relever aussi bien d'un colloque AIRDF que d'un colloque ARCD ; c'est le cas des comparaisons entre activités sur la langue et la littérature ou la lecture, par exemple. D'autres portent sur la comparaison entre le français et d'autres disciplines, du point de vue de l'activité de l'élève et/ou de l'enseignant, du point de vue des curriculums ou de l'organisation disciplinaire : il peut s'agir de comparer l'acte de lire en français et en sciences ; d'étudier les conceptions des élèves sur le français et sur une autre discipline ; etc. Certaines étudient explicitement les apports de la didactique du français à d'autres disciplines.

Enfin, il y a plusieurs communications qui s'intéressent aux activités langagières dans les différents domaines. Certes, cette question des activités langagières et de leurs relations avec les apprentissages dans les différentes didactiques ne peut et ne doit pas être renvoyée à la seule didactique du français ou aux seuls spécialistes des sciences du langage. Mais il est évident que la didactique du français est porteuse d'études et de conceptualisations qui éclairent vivement ces aspects pour les autres disciplines et contribuent dans ce sens aux études comparatistes.

Il y a donc, dans le champ en cours de constitution des recherches comparatistes en didactique, un important travail engagé qui implique d'une manière ou d'une autre des chercheurs en didactique du français. Il me faut insister, même si beaucoup d'entre vous en sont déjà convaincus, sur l'intérêt de ces échanges et de ces collaborations entre didacticiens des différentes disciplines auxquels il faut ajouter les spécialistes de la didactique professionnelle. Nous avons donc besoin des didacticiens du français et vous ne devez donc pas hésiter à venir rejoindre l'ARCD, si ce n'est déjà fait, pour travailler avec nous lors de nos journées d'étude et de nos colloques. Le prochain aura lieu à Marseille en 2013.

Pour terminer je tiens, à titre personnel, à dire tout l'intérêt que j'ai à collaborer avec des didacticiens du français, que ce soit au sein de notre équipe de Nantes ou avec des collègues d'autres laboratoires ; je pense en particulier au groupe de Bordeaux, Jean-Paul Bernié, Maryse Rebière, Martine Jaubert, Véronique Boiron, que nous fréquentons depuis une petite quinzaine d'années et je prie ceux avec qui nous avons eu des échanges moins suivis de bien vouloir m'excuser de ne pouvoir les citer tous. Quand je réfléchis à ces collaborations, je m'aperçois qu'il n'est pas toujours aisé de décider si elles tiennent d'une aide que les didacticiens du français apportent au didacticien des sciences que je suis ou si elles relèvent d'approches comparatistes. Les travaux que nous avons menés ensemble, par exemple, sur l'argumentation en sciences semblent relever de la première option, mais on pourrait tout aussi bien considérer qu'ils permettent de comparer les activités argumentatives de deux points de vue ; ou encore que les didacticiens des sciences participent ainsi à la didactique de l'argumentation. Nos dernières recherches communes sur la mise en textes et les pratiques de savoirs dans les disciplines scolaires correspondent également à ces différentes entrées : les didacticiens du français nous ont apporté leur cadre et leurs outils théoriques, d'une grande pertinence pour comprendre l'intrication entre les activités langagières et les apprentissages dans les différentes disciplines, qu'il s'agisse du concept d'hétéroglossie, de celui de secondarisation ou encore de communauté discursive scolaire ; mais nos études conjointes ont aussi porté sur des comparaisons entre disciplines, dont la discipline français.

Cette rapide évocation de mes expériences de recherche avec des membres de votre communauté me permet d'avancer deux remarques de nature différente. Tout d'abord, du point de vue de l'organisation des recherches didactiques en France, il semble important de souligner le rôle essentiel qu'a joué l'INRP, dans les locaux duquel nous sommes aujourd'hui (même si le nom et le rattachement ont changé). Beaucoup, dans cette salle, ont pu ainsi s'engager dans des recherches alors qu'ils n'étaient pas encore des chercheurs reconnus, passer une thèse et collaborer avec des chercheurs d'autres didactiques et des collègues enseignants. D'une certaine façon nous existons en grande partie en tant que didacticiens grâce à l'INRP. Les structures actuelles permettront-elles une telle dynamique ? Rien n'est moins sûr.

Mon autre remarque revient, à partir des exemples évoqués, sur la particularité des études comparatistes qui est, me semble-t-il, à interroger : toute recherche didactique n'est-elle pas, peu ou prou, comparatiste ? Disant cela, je ne compte aucunement scier la branche sur laquelle l'ARCD tente de monter mais, au contraire, je veux dire que les recherches comparatistes en didactique sont certainement une nécessité pour tous les didacticiens et que parfois, le cadre de la didactique disciplinaire, cadre auquel pour ma part je suis particulièrement attaché, vous l'avez compris, est trop étroit. C'est bien là le but de notre association et du travail que nous devons continuer de mener avec vous.

Charles HEIMBERG

Professeur de didactique de l'histoire et de la citoyenneté à l'Université de Genève, coordinateur de la rédaction du *Cartable de Clio*, revue suisse sur les didactiques de l'histoire, membre du Conseil constitutionnel de l'Association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales (AIRDHSS).

« On nomme littérature la fragilité de l'histoire »,
Patrick Boucheron, *Le Débat* (2011)

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : LIENS ORGANIQUES SANS PRÉTENTION DE NOBLESSE

L'Association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales qui est en voie de constitution n'a pas prévu dans son intitulé d'ouverture explicite vers les didactiques des langues premières et de la littérature. Une autre structure du même champ didactique, la Société internationale de didactique de l'histoire, ne l'a pas fait non plus en son temps. Mais il n'en est pas moins vrai, particulièrement en France, qu'à l'échelle locale de quelques équipes de recherche, comme dans le cadre général de la didactique comparée, il existe indéniablement une dynamique et des expériences de collaboration entre didactiques du français et de l'histoire. Un récent colloque consacré en ces lieux de l'Institut français d'Éducation au thème *Histoire, littérature, regards croisés* en a également témoigné.

Je pars ici d'une double expérience, celle de la création en cours de cette Association internationale de recherche, l'AIRDHSS, et celle des réflexions, un peu plus anciennes, développées, d'une part, à Genève et, d'autre part, en Suisse, autour de la revue *Le cartable de Clio*. Il me semble alors utile de souligner trois caractéristiques du champ de la didactique de l'histoire : il est très marqué par des enjeux de contenus, autour du *quoi enseigner*, qui sont liés à sa discussion permanente dans l'espace public, à l'influence constante d'une doxa parfois tyrannique qui porte aussi bien sur ses contenus que sur les manières de les transmettre, voire à des instrumentalisation comme celle de la lecture rendue obligatoire d'une lettre du jeune résistant Guy Môquet ; il est constitué de chercheurs dont une part significative ont effectué leur thèse en histoire, et non pas en didactique de l'histoire ; il est associé en France à celui de la géographie. Je vais toutefois me centrer ici sur quelques enjeux, quelques potentialités, et aussi quelques tensions, qui caractérisent les relations entre les didactiques du français et de l'histoire dont les interactions et les enrichissements potentiels me paraissent d'une grande richesse.

Plusieurs revues, et non des moindres, en particulier *Les Annales* (2010) et *Le Débat* (2011), ont consacré récemment un volume à ce qui relie, oppose ou fait interagir l'histoire et la littérature. L'intérêt de ces textes est notamment de mettre en évidence le caractère organique des liens entre histoire et littérature, et leur richesse potentielle. Lien organique, parce que l'histoire est elle-même une narration, une science sociale pour laquelle les pratiques narratives sont absolument centrales, constitutives de ses objets et de ses constats. Richesse potentielle parce qu'à l'instar d'autres

fréquentations, comme entre histoire et production cinématographique, entre histoire et dispositifs muséaux, voire entre histoire et mémoires, l'interaction entre l'histoire et la narration, qui concerne à la fois l'usage des mots et la nature des constructions narratives et des mises en intrigue, appelle une analyse de cas en cas. Il s'agit par là d'examiner de probables apports mutuels des deux disciplines en renonçant à toute posture qui se montrerait disqualifiante l'une à l'égard de l'autre.

Dans un article et un livre de référence de 1996, Antoine Prost évoque l'histoire comme une conjonction de récits et de tableaux, d'explications diachroniques et de descriptions denses dans la synchronie. Plus récemment, la thèse de Sylvain Doussot (2011) a bien montré que l'usage de listes et de tableaux en classe d'histoire impliquait lui aussi des légendes et des narrations. Il n'y a donc pas lieu d'opposer une histoire-récit linéaire et surplombante à une histoire-problème ouvrant à une activité interprétative. Récits et tableaux s'inscrivent dans le texte de l'histoire, appréhendée comme une science du changement et des différences (Bloch, 2004) ; ils s'établissent l'un et l'autre par le biais d'une narration et d'une mise en intrigue. Il n'est donc pas étonnant que des travaux de didactique de l'histoire soient centrés sur les pratiques langagières et la manière dont les élèves exercent la pensée historique par le langage (Cariou, 2006).

Le concept d'usage public de l'histoire a été forgé par Jürgen Habermas, dans le contexte de la querelle des historiens allemands des années 1980 à propos de l'histoire du national-socialisme. Il a été repris par Nicola Gallerano, un historien italien, dans le contexte cette fois des expressions d'une mémoire divisée un demi-siècle après les massacres nazis des années 1943-1945 (*Diogène*, 1994). Il est aujourd'hui pleinement entré dans le langage de l'historiographie française. Il désigne le plus souvent des manifestations concernant des mémoires, mais il concerne toute présence de l'histoire dans l'espace public, toute forme d'expression d'une représentation du passé, y compris dans la littérature.

Dans bien des cas, l'usage public de l'histoire se présente comme tyrannique et se situe fort loin de la rigueur scientifique qui sied à la discipline. C'est notamment le cas dans quelques-unes des situations au cours desquelles le monde politique ou les médias de masse s'en emparent. Mais ce n'est pas — tant s'en faut — toujours le cas. Il arrive aussi, en effet, que cet usage public ouvre d'autres voies, qu'il enrichisse le potentiel de la réflexion historique, qu'il améliore sa visibilité ou lui serve de stimulant.

Cela dit, une question se pose en permanence : comment faire entrer les élèves dans les modes de pensée propres à une discipline qui propose un regard spécifique sur le monde ? Comment leur faire mobiliser une composante de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire (Heimberg, 2011 ; Opérial & Heimberg, à paraître) dans un dialogue avec la didactique du français et de la littérature ?

Dans les limites de cette communication, je ne propose ici qu'un très bref inventaire de quelques questions relatives à la construction d'une intelligibilité du passé qui relie ou font potentiellement interagir l'histoire, l'analyse du langage et la littérature :

- l'analyse du langage, notamment chez des élèves invités à l'utiliser pour s'appropriier des modes de pensée historiens, mais aussi dans les documents étudiés, pour mettre en évidence, dans le passé comme dans le présent, sa remarquable absence de neutralité, en lien par exemple avec la *novlangue* du roman *1984* de George Orwell ;
- la littérature comme moyen d'interroger des niveaux intermédiaires, selon des focales inédites, de la description dense d'une société du passé ; dans le numéro déjà mentionné des *Annales*, Jérôme David a par exemple montré l'intérêt dans ce sens des textes romanesques du XIX^e siècle ;
- l'analyse parallèle de la littérature de témoignage en fonction des questionnements respectifs de l'histoire et de la littérature ; *Témoins*, l'œuvre de Jean-Norton Cru sur les récits de la Première Guerre mondiale offre par exemple un énorme potentiel dans ce sens, comme nous l'avons montré, Bruno Védrines et moi, dans une communication au colloque de Lyon sur *Histoire et littérature* (soumis pour publication) ;
- l'apprentissage de la détermination de la nature des textes qui sont examinés en classe d'histoire ou de français et celui de la capacité d'adopter le niveau de lecture qui leur correspond, c'est-à-

dire de lire un texte pour ce qu'il est : une perspective qui est par exemple particulièrement importante dans le domaine des phénomènes religieux et de leurs textes de référence.

Restent toutefois quelques éléments de tensions qu'il est aussi utile de mentionner :

- l'idée de la littérature considérée comme seule expression possible de l'indicible s'agissant des expériences traumatiques les plus douloureuses pose un problème considérable dans la mesure où l'histoire, y compris et surtout l'histoire enseignée, ne peut pas renoncer à s'efforcer d'interpréter et d'expliquer ;
- la question du vrai, du faux et du fictif, celle en parallèle du vrai, du vraisemblable et de ses critères d'établissement, toutes ces questions sont redoutables ; il s'agit, bien sûr, d'éviter les écueils du négationnisme, de la pure fiction littéraire qui se prétend témoignage (*Fragments. Une enfance 1939-1948*, de Binjamin Wilkomirski) et du relativisme ; l'histoire n'est pas qu'une construction narrative, elle doit répondre à des critères de rigueur scientifique et de quête de vérité.

En réalité, tous ces éléments appellent des dispositifs didactiques dans l'une et l'autre disciplines qu'il faudrait expliciter et comparer. Les critères respectifs de la mise en intrigue dans les récits de français et d'histoire méritent ainsi, dans la mesure du possible, d'être identifiés, examinés et comparés par les élèves. Ce qui peut constituer un critère et un principe organisateur pour la construction de séquences didactiques dans les deux disciplines, ou entre les deux disciplines. Par ailleurs, parmi les principaux objets d'étude et de réflexion de la didactique de l'histoire, la mise en récit et en intrigue de situations du passé qui sont à décrire et à analyser en association avec la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire revêt une importance particulière.

En effet, l'enseignant d'histoire qui entend permettre à ses élèves de mobiliser des modes de pensée sur les sociétés humaines qui soient spécifiques à sa discipline se trouve confronté à la nécessité de passer par plusieurs types de narration : celle tout d'abord d'une première description factuelle qui lui permette de rendre compte d'un contexte ; celle ensuite d'un questionnement relié à l'une ou l'autre des composantes de la grammaire de l'histoire, comme par exemple, la comparaison, la périodisation ou la pluralité des échelles prises en considération ; celle enfin d'une démarche rétrospective par laquelle les élèves sont amenés à mieux comprendre ce qu'il sont appris de spécifique. Bien sûr, ces différents éléments sont encore rendus plus complexes encore par le passage des élèves par d'autres narrations, celles des sources textuelles du passé qui entrent dans la description initiale du contexte ou qui constituent le support du questionnement proposé aux élèves.

Tout compte fait, les enjeux relatifs à la transmission d'une intelligibilité du passé exigent un tel nombre de pratiques narratives, et une telle maîtrise de ces pratiques, qu'il semble bien difficile de ne pas envisager des démarches communes entre didactiques du français et de l'histoire.

QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLIEU-MARY, N. & LAUTIER, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, n° 162, janvier-mars, 95-131.
- Annales. Histoire, Sciences sociales* (2010). « Savoirs de la littérature ». Paris : Armand Colin, 65^e année, n° 2, mars-avril.
- BLOCH, M. (2006). *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*. Paris : Gallimard, Quarto.
- CRU, J.-N. (2006). *Témoins. Essai d'analyse et de critique des souvenirs des combattants édités en français de 1915 à 1928*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy (1929).
- Le cartable de Clio. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire* (2001-2007 & 2008-...). Le Mont-sur-Lausanne : LEP & Lausanne : Antipodes.
- CARIOU, D. (2003). *Le raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*. Lille : Atelier national de reproduction des thèses.

- Le Débat, histoire, politique, société* (2011). L'histoire saisie par la fiction. Paris : Gallimard, n° 165, mai-août.
- DELACROIX, CHR. & al. (dir.) (2010). *Historiographies. Concepts et débats*. Paris : Gallimard, Folio Histoire, 2 volumes.
- Diogène (1994). La responsabilité sociale de l'historien. Paris : Gallimard, n° 168, octobre-décembre.
- DOUSSOT, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GINZBURG, C. (2010). *Le fil et les traces. Vrai faux fictif*. Lagrasse : Verdier (2006).
- HASSANI IDRISSE, MOSTAFA (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris : L'Harmattan.
- HEIMBERG, Ch. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- HEIMBERG, Ch., (2011). L'enseignement de l'histoire dans un pays d'immigration : la Suisse, in Ramón López Facal & al. (Eds), *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, Actas del I congreso internacional sobre enseñanza de la historia, Saint-Jacques-de-Compostelle, Publications de l'Université, 2011, 21-35.
- HEIMBERG, Ch. & OPÉRIOL, V. (à paraître). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir. Communication au colloque *Les didactiques en questions*, Université de Cergy-Pontoise & IUFM de l'Académie de Versailles, 7-8 octobre 2010.
- HEIMBERG, Ch. & VÉDRINES, Br. (soumis pour publication). Enseigner la place du témoignage, entre dette et imposture, autour de Jean-Norton Cru. Communication au colloque *Histoire, littérature, regards croisés*, Lyon : Institut français d'éducation, 26-28 mai 2011.
- LYON-CAEN, J. & RIBARD, D. (2010). *L'historien et la littérature*. Paris : La Découverte.
- OFFENSTADT, N. (2005). *Les mots de l'historien*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- PROST, A. (1996a). Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire. *Le Débat*. Paris : Gallimard, n° 92, 127-140.
- PROST, A. (1996b). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Le Seuil.
- PROST, A. (2000). Comment l'histoire fait-elle l'historien ?. *Vingtième Siècle*. Paris : Presses de Science Po, n° 165, 3-12.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (1998). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée. L'exemple de la société d'Ancien Régime et de la société du XIX^e siècle*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion (thèses à la carte).
- TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) (2009). *La revue française d'éducation comparée. Raisons, Comparaisons, Éducatons*. Dossier « L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation », Paris : L'Harmattan, n°4.
- VÉZIER, A. (2009). Raconter et mettre en intrigue, la place du problème en histoire au cycle 3. *Curriculum en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-s. Enjeux et impacts*. CD-Rom du Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Lausanne, novembre.

Yves MATHERON

Vice-président de l'Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques (ARDM)

Je voudrais tout d'abord remercier l'AiRDF pour l'invitation qu'elle a lancée à l'ARDM et aux associations de didacticiens ici présentes, à l'occasion de cette journée célébrant les 30 ans de la communauté de recherche en didactique du français et les 25 ans de votre association. Je tenais donc à vous faire savoir que l'ARDM et son bureau ont été très sensibles à votre démarche. Ma présence parmi vous s'inscrit en effet dans le cadre des rapports et contacts noués entre nos deux associations, et qui se sont renforcés au cours de ces dernières années ; tant en ce qui concerne des problématiques de recherche qui nous sont communes qu'en ce qui concerne nos interventions pour la défense et la promotion de la didactique.

LE RAPPROCHEMENT ENTRE NOS DEUX ASSOCIATIONS, ARDM ET AIRDF, AU SUJET DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Je voudrais rappeler notre même engagement dans la défense de la formation des enseignants, sujet redevenu d'une brûlante actualité depuis que s'est mise en place, en France tout au moins, ce que l'on a désigné sous le terme de « mastérisation ». Cette volonté se nourrit de la conviction que les résultats engrangés par les recherches en didactique constituent des outils que la société, à travers ses écoles professionnelles de formation à l'enseignement, devrait mettre à disposition des enseignants.

Un tel choix permettrait à l'ensemble de ceux qui exercent ce métier de se constituer en authentique profession. Son objet serait certes toujours l'enseignement et l'éducation, mais désormais appuyés sur l'accomplissement de gestes professionnels socialement reconnus comme pertinents et, de ce fait, prêtant moins le flanc à contestation (nos sociétés ont tendance à contester toute activité professionnelle qui touche à l'humain, chacun se pensant à bon droit autorisé à légitimement énoncer ce qu'il juge relever de sa compétence naturelle dans le domaine de l'enseignement). C'est-à-dire, une profession dévolue à l'enseignement et dotée pour cela d'un corpus scientifique auquel se réfèreraient ses membres afin d'accomplir des gestes instrumentés d'outils validés par des résultats de recherches. Cela démarquerait la corporation enseignante de la situation sur laquelle elle fonde actuellement sa légitimité à se distinguer du reste de la société — légitimité qui repose sur des bases relativement fragiles. La possession d'un savoir disciplinaire dit de « haut niveau », mais de fait désormais souvent partagé par des parents d'élèves. La croyance en d'hypothétiques dispositions charismatiques, mais par nature inégalement et chichement réparties, alors que le corps enseignant compte environ un million d'agents dans un pays comme la France (cf. *L'état de l'école*, nov. 2011, MEN). Une expérience, mais dont l'acquisition est forcément lente et différentielle puisque les débutants en seraient, par définition, dépourvus ; et cela au moment où environ la moitié du corps enseignant a été renouvelée en France lors de la dernière décennie...

Cette conviction partagée qu'il y avait mieux à faire qu'accepter la condition actuelle de la formation enseignante nous a conduits, Bertrand Daunay et moi-même, à nous accorder très facilement sur la rédaction d'un texte unique remis à la commission Groperrin sur la formation des enseignants, lorsque celle-ci a souhaité auditionner conjointement nos deux associations en mai 2011. On sait le sort qui a été fait à nos propositions, ainsi qu'à beaucoup d'autres tout autant pertinentes. Néanmoins, le rapprochement accompli à cette occasion entre didactiques du français et des mathématiques marque, auprès des élus et des partis politiques, la reconnaissance de l'existence d'une réflexion didactique commune relative à la formation des enseignants. Cela constitue, de ce point de vue, un résultat positif au moment où divers lobbies réunis dans un forum auraient souhaité profiter de l'occasion pour tenir la didactique à l'écart du débat sur la formation enseignante. Formulons le souhait que les rencontres entre associations de recherche en didactique présentes aujourd'hui se poursuivent à l'avenir. Les résultats de nos travaux fournissent un éclairage dont la société aurait grand besoin pour son École et dont la sphère politique devrait tenir compte, au moins autant que d'autres, lorsqu'elle s'interroge sur le fonctionnement des systèmes éducatifs, l'apprentissage des élèves et la formation de ceux qui ont à les enseigner.

DES SUJETS DE RECHERCHE COMMUNS ET DES SPÉCIFICITÉS

Par-delà les points qui fondent les spécificités des recherches que nous menons et qui tiennent avant tout à l'épistémologie de nos deux disciplines, il en est de nombreux sur lesquels nous nous rencontrons. Ils tiennent au fait que, dans nos deux champs, nous nous préoccupons de l'étude des conditions et des contraintes qui favorisent ou, au contraire, freinent et empêchent la diffusion des savoirs au sein des différentes institutions sociales. Au premier rang de ces institutions se trouve évidemment l'École, même si d'autres, moins visibles, participent aussi de ce processus de diffusion.

Aussi, les échanges et les rapprochements entre nos deux communautés de recherche ne se réduisent pas à un passé récent dont le point de départ aurait été constitué par la volonté gouvernementale de chambouler la formation des enseignants en détruisant l'expérience acquise dans ce domaine par les IUFM. Lorsqu'on se tourne vers ce passé, on peut en effet relever l'existence d'un travail commun mené au sein de divers laboratoires auxquels collaborent des didacticiens de plusieurs disciplines. On peut citer le LACES à Bordeaux dans lequel se trouve l'équipe E3D composée de didacticiens des mathématiques, du français et des sciences, le laboratoire ACTE à Clermont-Ferrand, les didacticiens de Grenoble qui travaillent avec les didacticiens du français en France, au Vietnam et au Cambodge, le réseau RESEIDA, et bien d'autres qui me pardonneront de ne pas les avoir cités.

Pour ce qui me concerne, au gré de mes affectations, j'ai personnellement travaillé et je continue de travailler avec des didacticiens de votre communauté. À Toulouse tout d'abord, au sein de l'ERTE-GRIDIFE dont certains des membres sont présents aujourd'hui : Claudine Garcia-Debanc, Eliane Sanz-Lecina, Michel Grandaty, Véronique Paolacci. J'en garde le souvenir d'échanges fructueux sur la problématique des enseignants débutants et sur les phénomènes génériques propres à l'enseignement. Nos travaux communs sur cette thématique ont d'ailleurs donné naissance à un ouvrage publié il y a deux ans à *La pensée sauvage* ; éditeur « historique », entre autres, des ouvrages de didactique des mathématiques et de notre revue *Recherches en didactique des mathématiques*. Puis, actuellement à Marseille, dans l'équipe ACADIS au sein de ce qui est jusqu'au 31 décembre 2011, l'UMR-ADEF ; équipe qui regroupe didacticiens des mathématiques, du français, du FLE, des langues, de l'EPS, des sciences expérimentales et des sciences humaines, de l'économie.

Je voudrais aussi rappeler l'intérêt qu'a régulièrement manifesté la communauté des didacticiens des mathématiques envers les recherches que vous menez en didactique du français. Sans doute parce qu'on peut appliquer au fait didactique la formule de Mauss, « un fait social total », et que le nécessaire découpage en vue d'une étude scientifique, du domaine de la réalité sociale qui est le nôtre, nécessite aussi des temps de synthèse, de reconstruction et de croisement. C'est ainsi que Jean-Paul Bernié et Roland Goigoux nous ont fait l'honneur de participer et d'intervenir à notre XII^e école d'été de didactique des mathématiques en 2003, et que Jean-Paul Bronckart et Maryse Rebière y sont intervenus en août dernier, lors de notre XVI^e école d'été.

Les thématiques de recherche sur lesquelles travaillent en commun didacticiens du français et des mathématiques sont nombreuses et nous conduisent à nous rencontrer régulièrement, lors de colloques organisés par l'ARCD ou les sciences de l'éducation. On a cité la formation des enseignants, très présente dans les équipes d'IUFM. Mais on peut aussi citer des thèmes tout aussi génériques comme celui des élèves primo-arrivants ou de l'enseignement spécialisé. Les concepts fondamentaux de la didactique sont travaillés selon leurs spécificités disciplinaires dans nos deux champs de recherche. On y trouve néanmoins les mêmes notions de contrat, de transposition et de situations didactiques, celles de milieu ou encore de rapport au savoir, cette dernière rencontrant les thèmes plus larges du temps didactique, de la mémoire et de l'apprentissage déclinés selon diverses approches : psychologiques, sociologiques, anthropologiques. Un autre axe, sur lequel nous nous retrouvons, est celui des recherches sur la sémiotique et le langage. Nos disciplines, mathématiques et français, utilisent toutes deux des signes. L'enseignant – celui qui, étymo-logiquement, « fait signe » – utilise le langage pour désigner et montrer. Il était donc naturel que les didactiques se retrouvent aussi en ce point.

Néanmoins, des spécificités existent qui tiennent à l'épistémologie des savoirs dont nous étudions la didactique. Contrairement à ce qui nous vient d'une certaine *doxa*, et puisque nos communautés se penchent toutes deux sur les recherches menées sur signes et langage, appréhender ce que sont les mathématiques grâce aux concepts de langue ou de langage (selon la distinction classique entre les deux) n'apparaît ni pertinent ni opérationnel. L'activité mathématique est en effet conditionnée par :

- des instruments matériels (par exemple, règle, équerre, rapporteur, mais aussi feuille de papier et stylo) ;
- des objets visuels et graphiques (schémas en perspective cavalière, tableaux, courbes figures) ;
- des objets sonores (mots de la langue, tels longueur, largeur, hauteur, rayon) ;
- ou encore des gestes (permettant d'actionner les dispositifs spécifiques du travail mathématique : qu'on pense seulement aux algorithmes de calcul).

Ce sont les objets perceptibles de l'activité mathématique ; ils ont une réalité matérielle et se donnent à voir. De cette activité émerge alors d'autres objets non perceptibles, des concepts (ceux de parallélisme, de proportionnalité, de logarithme, etc.) qui, à leur tour, commandent l'usage réglé des objets matériels en tant qu'outils de cette activité spécifique qu'est l'activité mathématique. La métaphore du langage pour décrire ce que sont les mathématiques est impuissante à décrire la spécificité d'une telle activité.

LE TERRAIN DES RECHERCHES COMMUNES AUX DIDACTIENS

Notre terrain commun est celui de l'étude *du* didactique, c'est-à-dire de l'étude de l'Homme à l'étude de ce que les sociétés ont déclaré être des savoirs ; et pour l'école, des savoirs qu'on peut qualifier de « hautement techniques », si l'on accepte la formule due à Samuel Johsua. Ce terrain est donc situé au sein du domaine de l'anthropologie dont se réclament les deux grandes théorisations issues de la didactique des mathématiques : la théorie des situations didactiques et la théorie anthropologique du didactique. C'est sans doute une des raisons qui expliquent leur diffusion au-delà du lieu de leurs naissances. On retrouve en ce point une inspiration souvent entrevue par ceux qui placent leurs travaux au sein des recherches en éducation, dont Bernard Charlot donne une caractérisation : l'étude de « l'Homme, obligé d'apprendre pour être ». Ce qui amène à considérer que le didactique se retrouve partout dans les sociétés humaines, bien avant qu'elles aient fondé la *skholè* en tant qu'institution spécifiquement dédiée à l'étude. La caractéristique de notre champ est l'ajout à un oubli : obligé d'apprendre *quoi* pour être ? C'est donc à partir de l'étude de ce qui est commun aux Hommes pour la réalisation de leurs activités, dans la conversion des outils dont ils disposent pour accomplir des activités spécifiques, dans la construction d'outils spécifiques ultérieurement catégorisés en savoirs et dans la circulation de ceux-ci, que nous pouvons trouver notre dénominateur commun et le terrain fertile de recherches communes.

RÉFLEXIONS SUR LES PUBLICATIONS EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Il est des publications qui rendent compte de la *recherche* en didactique du français : ainsi en va-t-il, par exemple, des thèses actuelles qui trouvent un éditeur ou des volumes de la collection de l'AiRDF dont le titre — *Recherches en didactique du français* — ne laisse planer aucun doute sur le principal critère utilisé par les experts pour accueillir ou pour rejeter une proposition de contribution. Pour autant que les conclusions des chercheurs procèdent d'une investigation méthodique assurant leur validité (ce qui est presque toujours le cas) et pour autant qu'elles soient généralisables (ce qui est, en revanche, fort rare), elles peuvent, sans laisser trop de zones d'ombre, élucider les situations didactiques dans lesquelles sont construits les contenus d'enseignement et d'apprentissage (Schneuwly & Dolz, 2009). Par ailleurs, à condition que les chercheurs aient adopté, sur ces contenus, la perspective large et systémique qui convient pour les situer dans une discipline notoirement composite, leur propos peut garantir — dans la mesure où il est possible de garantir les résultats de l'interaction humaine, bien entendu — l'(in)efficacité et l'(in)efficacité triplement relatives de certaines pratiques de classe. « Triplement », dis-je, car ces pratiques sont (in)efficaces, ou (in)efficaces relativement aux buts (discutables) assignés à la discipline par l'administration scolaire et aux finalités (tout aussi discutables) de la scolarisation définies par les représentants politiques de la société ; elles sont en outre relativement (in)efficaces ou (in)efficaces les unes par rapport aux autres.

À côté de ces publications qui s'inscrivent parfaitement et manifestement dans le champ scientifique — dont on ne peut ignorer, depuis Bourdieu (1984), qu'il est, non seulement un lieu de production et de validation du savoir, mais aussi un espace de concurrence et de lutte pour la domination symbolique —, à côté de ces comptes rendus de recherche, il est des écrits qui, tout en s'appuyant sur ces derniers ou sur des ouvrages qui relèvent des sciences auxiliaires de la didactique du français (sociologie, psychologie, philosophie de l'éducation, sciences du langage, sciences de la littérature, etc.), ne communiquent pas les conclusions d'une investigation menée selon une méthode accréditée auprès des membres de la communauté des chercheurs. Ces publications qui traitent de l'enseignement et de l'apprentissage des contenus disciplinaires mais qui ne font pas état du déroulement et des résultats d'une recherche méthodique peuvent-elles être incluses dans la littérature didactique ?

Si l'on s'en tient à la première définition du terme « didactique » figurant dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter et al., 2007, p.69), la réponse est négative : les didactiques, selon cette définition, sont « des disciplines de recherche » (je souligne) qui construisent et théorisent les contenus disciplinaires en tant qu'objets d'enseignement et d'apprentissage. Pour éviter tout malentendu lié à la polysémie du mot « didactique », les auteurs du *Dictionnaire...* s'empressent de distinguer les didactiques en tant qu'« espaces de recherche » (je préfère décidément le terme « champs », qui, dans son acception bourdieusienne, fait obstacle à une fallacieuse vision irénique de la sphère scientifique) de ces autres « espaces » que constituent, d'une part, les « pratiques d'enseignement et d'apprentissage », d'autre part, les « prescriptions » émanant de l'administration ou du ministère, et, d'autre part encore, les « recommandations » prodiguées par les différents acteurs ou facteurs (ceux-ci moins individualisables que ceux-là) de la formation professionnelle.

Yves Reuter et ses collaborateurs reconnaissent toutefois que ces quatre « espèces d'"espaces" » (Pérec *dixit*) ne sont pas séparées par des cloisons étanches et que, compte tenu de leur porosité, les membres de la communauté des didacticiens se répartissent sur un continuum de positions. À l'une des extrémités de ce

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

continuum, on trouve les adeptes d'une « pure » description et d'une « pure » analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage des contenus disciplinaires, cette pureté résultant d'un refus d'envisager l'incidence potentielle de la recherche sur l'évolution de ces pratiques. À l'autre extrémité, se situent des partisans d'un interventionnisme qu'ils justifient par l'inadaptation des pratiques disciplinaires quantitativement dominantes à la réalisation d'objectifs liés — reconnaissons-le et assumons-le — à des conceptions des buts disciplinaires et des missions de l'école qui appellent le débat démocratique. Le « didactiquement correct » consiste, pour aujourd'hui, à admettre l'irresponsabilité d'un refuge dans la tour d'ivoire d'une recherche fondamentale et à se garder cependant du péril d'une confusion entre investigation scientifique et action militante en faveur de changements disciplinaires. Des changements qui pourraient procéder, par exemple, de la double poursuite d'un idéal d'équité, impliquant de donner plus d'importance à l'enseignement de la langue et de ses usages quand les compétences sociolangagières des élèves sont limitées, et d'un idéal d'excellence, impliquant d'exiger de chacun une constante amélioration de ses performances langagières. Des changements qui pourraient procéder également de la conjugaison du désir de faire des élèves, dans le cadre disciplinaire, des individus confiants en leurs capacités de progrès, des citoyens responsables de la santé d'une démocratie bigarrée ainsi que des acteurs économiques et culturels conscients de leurs possibilités d'émancipation comme de participation. Des changements qui pourraient procéder encore de l'articulation, dans les pratiques disciplinaires, de visées telles que le développement de compétences de communication et l'adoption d'un rapport aux savoirs langagiers, littéraires ou non, qui soit un gage de progrès en humanité. « Par exemple », ai-je dit...

Je m'interroge. Si nous sommes « embarqués », comme disait Camus, si nous faisons partie de l'équipage du grand navire scolaire (rares sont ceux d'entre nous qui ne quittent pas le phare de la recherche, rares sont ceux qui ne se trouvent jamais au banc de nage de la formation des enseignants), est-il possible que nous nous désintéressions de la destination officielle de ce navire, des décisions prises pour atteindre au but et des moyens matériels comme des ressources humaines momentanément disponibles pour exécuter ces décisions ? Est-il possible que nous ne nous soucions pas de dérives par rapport au cap et que nous n'agissions pas, là où nous pouvons être *le plus* efficaces pour corriger ces dérives-là... ou pour les favoriser si elles nous semblent souhaitables. « Là où nous pouvons être le plus efficaces », c'est indubitablement dans les lieux de formation professionnelle et sur le réseau où circulent les savoirs « professionnalisants ». Agissant là, est-il possible que nous nous bornions à faire circuler des résultats de recherche qui, pour avoir été établis très méthodiquement, ne sont pas généralisables à tous les systèmes scolaires et qui, par ailleurs, procèdent d'investigations scotomisant des pans entiers de notre discipline ? Au confluent de ces questions — que j'ai la faiblesse de penser inspirées par un certain sens de l'utilité sociale et de la déontologie professionnelle —, déferle le mascaret d'un discours qui, s'il peut (et devrait) être exempt de toute prescription, ne peut jamais l'être de toute recommandation... ou de toute proposition.

Prescription, recommandation, proposition : quelques précisions sont sans doute opportunes.

Au contraire de la recommandation ou de la proposition, qui s'adressent à l'acteur social en tant que sujet historique libre et créatif (Touraine, 1984), la prescription — l'injonction des supérieurs hiérarchiques, elle-même écho du *fiat* ministériel — rappelle à l'acteur qu'il est (d'abord ? aussi ?) un agent de l'administration, un agent situé quelque part sur un organigramme et tenu, à cette place, de jouer un rôle, d'assurer une fonction.

S'il a les mains sales du formateur d'enseignants, le didacticien n'est pas absent de cet organigramme : le fonctionnement de l'institution scolaire implique évidemment la formation des maîtres — qui, soit dit en passant, devrait être la chasse gardée de personnes dont les compétences en didactique ont fait l'objet d'une expertise : ça n'a pas toujours été le cas, ce ne l'est toujours pas partout. Le didacticien n'est pas absent de l'organigramme, mais la liberté académique lui assure une marge de manœuvre personnelle plus grande que celle des autres agents de l'administration scolaire et elle lui confère, en outre, une certaine immunité qui lui permet de prendre *ouvertement* ses distances envers les finalités de la scolarisation, envers les buts de la

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

formation disciplinaire, envers les méthodes préconisées ou imposées aux maitres, envers les moyens mis à leur disposition — ceux-ci comme celles-là étant censés permettre d'atteindre les buts (du cours de français pour ce qui nous concerne) en respectant les finalités de l'école.

S'il a les mains propres du pur chercheur — des mains si propres que, parfois, elles ne peuvent saisir rien d'autre que les objets lyophilisés de la classe laboratoire —, et si le financement de ses recherches n'est pas assuré par quelque instance intéressée à la production de résultats confortant une politique éducative, le didacticien est totalement libre. Libre de s'adresser aux membres de la communauté des chercheurs, mais souvent voué, en contrepartie, à se couper des potentiels bénéficiaires de ses recherches : plus son discours sera coulé dans le moule conditionnant la reconnaissance scientifique, moins il aura de chance de toucher un public qui n'est pas compétent pour décider de l'accueil dans la communauté discursive des chercheurs, un public appréciant que l'on éclaire les chemins de l'enseignement et de l'apprentissage sans faire état des travaux qui ont amené l'éclairage. Ce didacticien-là, pur chercheur, n'est alors qu'un *éventuel* auxiliaire du fonctionnement de l'administration et l'éventualité que celle-ci fasse appel à ses compétences (redoutables parce que susceptibles de nourrir la critique) est d'autant plus mince que sa spécialisation sera pointue et/ou qu'il tiendra des propos discordants dans l'harmonie fragile sur laquelle repose la perpétuation d'une action publique aux résultats parfois douteux.

Formateur et chercheur ou chercheur à temps plein, situé dans l'organigramme de l'institution scolaire ou électron libre, le didacticien, indispensable ou pas au fonctionnement institutionnel, n'est en aucun cas un maillon de la chaîne de commandement. Certes, en tant que formateur, il peut s'arroger le droit de prescrire dans la durée relativement brève de la formation, mais on conviendra sans doute avec moi que l'exercice de ce droit est un très fiable symptôme d'une maladie du pouvoir...

Le didacticien impliqué dans la formation des maitres n'est pas — ou en tout cas il ne devrait pas être — un prescripteur. Certes, il ne peut s'acquitter de son rôle en ignorant le prescrit institutionnel, mais il lui revient d'envisager ce dernier de manière critique, ce que peuvent faire (beaucoup) moins aisément que lui-même les fonctionnaires situés sur la chaîne de commandement susdite. Il lui revient notamment de signaler les incohérences d'une politique éducative qui, par exemple, se réclame de l'équité et qui, dans le cadre disciplinaire qui le concerne, impose (ou prohibe) des contenus, des méthodes, des progressions, des pratiques, des modes d'évaluation qui renforcent les inégalités que la scolarisation devrait, au contraire, réduire (Bautier & Rayou, 2009) — cela parfois même en dépit des enseignements de la recherche les plus solidement fondés : je songe, entre autres, non pas au principe même de l'approche par compétences, mais à de regrettables applications de ce principe, des applications qui font obstacle à un enseignement explicite dont il a été prouvé qu'il convenait mieux que tout autre aux élèves provenant de milieux défavorisés (Wang, Haertel & Walberg, 1994).

La prescription ne fait pas partie du rôle du didacticien formateur, mais ce dernier n'a pas, selon une opinion que je pense partager avec certains de mes collègues, à s'interdire les recommandations et les propositions. Celles-là comme celles-ci font appel à la liberté de ceux qu'il forme. Elles relèvent les unes comme les autres de la persuasion, pertinente à l'immense domaine des interactions humaines où l'accord s'établit compte tenu du probable — non du vrai ou du faux — et, le plus souvent, au prix d'une argumentation. Les chances qu'une recommandation soit écoutée, les chances qu'une proposition soit suivie dépendent, en partie tout au moins, de la qualité des arguments qui l'appuient. En partie, dis-je, car ces chances dépendent aussi, bien sûr, de l'éthos de l'énonciateur et de sa capacité à établir avec son destinataire une relation telle que celui-ci devienne et demeure sensible à la force des arguments et aux valeurs leur conférant cette force.

Assurément l'argumentation qui constitue la condition nécessaire (quoique non suffisante) du succès des actions langagières que sont la recommandation et la proposition — assurément cette argumentation est-elle à nourrir des résultats de la recherche les plus rigoureusement obtenus, les plus généralisables et les moins susceptibles

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

d'une contestation fondée sur un constat de scotomisation de trop nombreuses composantes disciplinaires, sur un défaut de vision systémique qui conduit à ignorer les « effets secondaires » — parfois les « dommages collatéraux » — de toute initiative. Mais de tels résultats ne sont pas toujours disponibles. Me hasarderais-je à dire qu'ils ne le sont pour ainsi dire jamais faute d'entreprises d'ampleur internationale, impliquant un échantillonnage scientifique et embrassant l'ensemble de la discipline ? C'est l'apparente force et la secrète faiblesse de la méthodologie générale d'énoncer ce qui est, ce qui pourrait être ou ce qui devrait être quoi que l'on enseigne ou que l'on apprenne, où qu'aient lieu l'enseignement et l'apprentissage ; c'est l'apparente faiblesse et la secrète force des didactiques de ne pouvoir rien énoncer d'aussi peu déterminé et d'aussi peu circonstancié...

L'argument de l'autorité scientifique est, ainsi, toujours à assortir de réserves relatives, d'une part, à la constitution de l'objet d'étude sur un terrain accidenté par une politique scolaire locale et, d'autre part, à la neutralisation des rapports entre cet objet et les autres contenus disciplinaires. Je ne pense pas que de telles réserves s'imposent du fait que la didactique du français n'est pas encore arrivée à maturité dans la famille des sciences humaines. Je pense qu'elles s'imposent parce que l'objet que construit cette didactique — les contenus *constitutifs de la discipline* en tant qu'objets eux-mêmes d'enseignement et d'apprentissage, autrement dit de *formation disciplinaire* — est, qu'on l'envisage en synchronie ou en diachronie, extrêmement sinon excessivement labile. Mouvant au point qu'il se dérobe à une saisie globale (quelle est la proportion des entreprises de recherche qui ont trait à la discipline « français » *dans son ensemble et dans tous ses états* ?), l'objet que tente de théoriser la didactique du français contraint généralement les chercheurs à en détacher des morceaux, parfois minuscules, à hypostasier la classe comme fabrique des contenus, à négliger les relations entre la partie et le tout, à ignorer enfin les relations entre ce tout et la situation géographique, économique, politique, sociale et culturelle qui, à un moment donné, constitue, pour l'entreprise de scolarisation en général, pour la formation disciplinaire en particulier, un cadre de possibles.

À défaut de pouvoir utiliser de manière péremptoire l'argument de l'autorité scientifique (la communauté des chercheurs en didactique du français s'accorde pour l'heure à dire que...), dans l'obligation de multiplier les bémols quand il fait entendre l'air de la recherche, le didacticien formateur a fréquemment recours au témoignage personnel (éventuellement appuyé par celui de tiers) et à l'exemplification pour étayer ses recommandations et ses propositions qui se rapportent aux pratiques disciplinaires et pour, ce faisant, obtenir l'accord de son public destinataire sur l'(in)efficacité et sur l'(in)efficacité relatives de ces pratiques. On pourrait dire qu'il recourt ainsi à des hypothèses (au sens mathématique du terme) et à une thèse qu'il ne tente pas de valider (ou d'invalider) au prix fort d'une procédure de recherche. Il fait d'abord état d'attendus (ce sont les hypothèses) qui, le plus souvent, ont trait, d'une part, à la conjoncture scolaire dans ce qu'elle a de général (état de la scolarisation dans un contexte économique, social, politique et culturel déterminé, instructions officielles, pratiques quantitativement dominantes, résultats de ces pratiques, etc.), d'autre part, aux fondements des pratiques innovantes qu'il préconise : fondements dans les avancées de recherches relevant des disciplines auxiliaires de la didactique du français ou relevant de cette didactique même. Il fait ensuite état de sa recommandation ou de sa proposition, qu'en principe il devrait présenter (puisque c'est la thèse qu'il ne soutiendra pas par une recherche) comme un facteur *potentiel* de l'amélioration des résultats de l'enseignement-apprentissage, un facteur dont le pouvoir d'amélioration est à soumettre à la longue épreuve du terrain. On sait, par exemple, la fortune de la « lecture littéraire » dans le champ de la didactique du français (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005) ; elle ne s'est pas construite, cette fortune, sur une recherche établissant que cette pratique lectorale prévalait en raison d'une efficacité et d'une efficacité supérieures compte tenu des buts de la formation en français ; elle s'est construite sur des attendus relatifs à l'état de la scolarisation et, surtout, relatifs au renouveau des théories de la lecture ; elle s'est consolidée grâce à des exemples qui portaient à penser que la lecture littéraire était possible en classe et bénéfique à l'éducation littéraire... et elle s'est accrue — elle continue à s'accroître — de résultats de recherche prouvant cette possibilité et ces bénéfices.

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

Une recommandation, parce qu'elle a quelque chose d'abstrait et parce qu'elle fait plus appel aux valeurs qu'aux capacités d'ingénierie didactique, a généralement moins d'effet sur les pratiques qu'une proposition, et une proposition exemplifiée en a généralement plus qu'une qui ne l'est pas. Une longue expérience personnelle de formateur m'incline à penser que les conseils les mieux avisés demeurent lettre morte s'ils ne s'assortissent pas de propositions d'action concrètes et que ces propositions même sont rarement adoptées si elles ne sont pas suivies d'exemples. Le formateur a les meilleures chances de persuader s'il articule à des hypothèses énoncées de manière aussi claire et succincte que possible, une thèse qui, faute d'être soumise à une procédure scientifique de validation/invalidation, est illustrée au moins par un cas. La déontologie oblige, bien sûr, le formateur à rappeler qu'une hirondelle ne fait pas le printemps et qu'il ne prétend à autre chose qu'à élargir l'éventail des activités de classe *envisageables*. Il élargit cet éventail compte tenu, notamment, d'un nouveau paradigme scolaire (l'approche par compétences, par exemple et pour l'heure) inspiré par des considérations socio-économiques, par une théorie de l'apprentissage qui a le vent en poupe (le socioconstructivisme, toujours par exemple et pour l'heure) et par un « esprit du temps » dont les caractéristiques principales sont aujourd'hui l'individualisme, l'hédonisme et le « jeunisme » — si je ne m'abuse et si je prends le risque de dénoncer ainsi les dangers d'une *excessive* centration sur l'élève singulier. Le didacticien formateur élargit l'éventail des interactions d'enseignement-apprentissage compte tenu également de progrès dans la connaissance de l'écriture, de la lecture, des échanges oraux ou de certaines de leurs modalités. Il élargit l'éventail compte tenu encore de pratiques de communication engendrées par la technologie numérique, etc.

Recommandations et propositions relatives aux pratiques disciplinaires, ainsi contextualisées et *manifestement* inscrites dans une entreprise de persuasion sollicitant la liberté du destinataire, ne relèvent assurément pas de la didactique... définie comme « discipline de recherche ». Mais cette définition-là, stratégiquement nécessaire pour accréditer la didactique auprès des instances qui évaluent les laboratoires et qui financent leur développement, n'est-elle pas trop étroite ? Ne conduit-elle pas à marquer du sceau de l'infamie un discours mobilisateur qui a (à mes yeux tout au moins) l'insigne avantage de prêter le flanc à la critique, de susciter la controverse, de maintenir une vigilance qu'une recherche nomothétique et une fébrile capitalisation de ses résultats *pourraient* avoir tendance à endormir ? Ne conduit-elle pas, cette définition, à instituer un organe de discrimination qui, au nom (respectable) de la science et en raison des critères d'évaluation internationaux de l'action publique (fort discutables pour leur part), décidera de ce qui est et de ce qui n'est pas de la didactique et coulera dans un moule unique un discours devenu inaudible en dehors du Landerneau des chercheurs ?

Il serait judicieux de reconnaître qu'autour du soleil de la recherche en didactique du français gravitent différentes planètes, qui font partie du « système discursif » de cette didactique et qui, fort heureusement, sont habitables par des acteurs de l'institution scolaire ne brûlant pas du feu de la recherche. Étudier le fonctionnement de ce système me paraît plus utile — et plus urgent — que fabriquer un van qui permettra de séparer le bon grain de l'ivraie didactique. En terminant ainsi, il me semble ouvrir au moins trois pistes de recherche : l'une conduisant à la connaissance du système en question, l'autre, à la connaissance de la fabrication van, et la troisième, à la connaissance de leurs relations. Je reconnais que ce sont là des pistes sur lesquelles chemineraient des sociologues de la didactique du français plutôt que des didacticiens du français. Mais peut-être que les lueurs de tels sociologues seraient les bienvenues...

Jean-Louis DUMORTIER
Université de Liège

BIBLIOGRAPHIE

BAUTIER, É. & RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

BOURDIEU, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Minuit.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

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

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

TOURAINÉ, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris : Fayard.

WANG, M., HAERTEL, G. & WALBERG, H. (1994). Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre? *Vie pédagogique*, n° 90.

LES ENJEUX ET LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE : L'ENGAGEMENT DES ACTEURS LITTÉRAIRES COMME SUJETS DE CULTURE

UNE RÉFLEXION DE MARLÈNE LEBRUN SUR L'IMPORTANCE DE L'ENGAGEMENT DES SUJETS DANS LES ACTIVITÉS LITTÉRAIRES

Le document de synthèse réalisé par Marlène Lebrun à l'occasion de son HDR éclaire la double orientation et la grande cohérence de son activité scientifique à la fois littéraire – avec notamment les recherches sur La Fontaine dont elle est spécialiste – et didactique, avec les nombreux travaux sur la formation des acteurs littéraires aussi bien à l'école primaire, au collège, au lycée qu'à l'IUFM d'Aix-Marseille où elle assurait la formation des professeurs des écoles. Ces deux champs de recherche, littérature et didactique de la littérature s'interpénètrent et s'enrichissent mutuellement, la littérature suscitant une réflexion sur les démarches interprétatives et leur apprentissage, et la didactique interrogeant la littérature et ses théories. Marlène Lebrun a su tirer parti de cette complémentarité féconde.

Ses premières recherches sur La Fontaine l'ont conduite à s'intéresser au sujet lecteur et à la question de l'interprétation. Elle a mis en lumière la nécessité de ne pas réduire la complexité des *Fables*, soulignant au contraire l'intérêt heuristique et herméneutique de leur dimension problématique. Marlène Lebrun montre en effet combien la confrontation à un texte ouvert constitue pour le lecteur une aventure stimulante et formatrice, constat qui s'inscrit dans une riche réflexion théorique qui n'éluide pas les polémiques sur la question des textes réticents (P. Demougin/ C. Tauveron) et intègre des travaux issus d'autres disciplines : sciences de l'éducation (Y. Reuter, 1992), philosophie (O. Reboul, 1992) et sociologie de la lecture (B. Lahire). Finalement, ce que souligne Marlène Lebrun, c'est le rôle essentiel de la curiosité intellectuelle et donc la nécessité de développer chez les lecteurs une posture interrogative devant les textes littéraires, ou encore ce qu'elle nomme un « capital questionneur d'écrit ». Cela suppose une implication du lecteur, un engagement dans l'œuvre lue, un « rapport » positif voire passionné « à » la littérature. Désormais les recherches de Marlène Lebrun se centrent sur les conditions d'élaboration de ce rapport en milieu scolaire.

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

L'originalité de son travail réside en effet dans le choix d'une réflexion « écologique », réflexion sur le contexte et les conditions d'implication des sujets (les élèves et les maîtres) dans les activités littéraires. Tandis que les recherches contemporaines s'intéressent principalement au sujet lecteur dans sa singularité – et interrogent parfois le sujet scripteur pour mieux saisir le sujet lecteur – Marlène Lebrun souligne le lien consubstantiel entre lecture et écriture et refuse de dissocier ces deux activités qui engagent de manière complémentaire la créativité d'un sujet « acteur culturel ». L'accent mis sur l'engagement et sur « l'écologie », le contexte comme facteur déterminant aussi bien dans la construction identitaire que dans l'activité interprétative, est ce qui fait la force de son dossier. De fait, Marlène Lebrun opère un changement de paradigme, déplaçant l'objet de recherche du sujet en tant qu'individu au sujet dans son milieu (et dans sa relation à son milieu – la classe, le rapport à l'autre, aux autres). La perspective choisie qui relève clairement du socioconstructivisme (le sujet se construit dans son rapport à l'autre) fait écho aux travaux de l'équipe de J.-P. Bernié sur les « communautés discursives » mais également à ceux de P. Ricœur sur le conflit des interprétations. Ainsi s'affirme la dimension praxéologique d'une didactique qui associe en permanence réflexion théorique et mise en œuvre pratique. C'est ce qu'illustre parfaitement la troisième partie du document de synthèse. : tout entière centrée sur la notion d'engagement, elle met en regard dispositifs didactiques et réflexion sur l'importance cardinale du « rapport à » et de la réflexivité. L'exemple de la littérature à sujet sportif par lequel s'achève le document peut se lire à la fois comme une mise en abyme littéraire de cette réflexion sur l'engagement et comme un clin d'œil au parcours personnel de son auteur.

Ce qui frappe en premier lieu dans cette note de synthèse, c'est la remarquable continuité des recherches menées par Marlène Lebrun sur les questions de l'interprétation des textes et de la formation littéraire des élèves. Son travail obéit à une logique d'approfondissement tout en élargissant progressivement le champ de la réflexion à la notion de culture.

Les positions et arguments développés sont ancrés dans une connaissance large et précise de travaux de références issus de divers champs disciplinaires (théorie de la littérature, psychologie cognitive, sociologie) et témoignent d'un double engagement, culturel et social : engagement culturel visant la formation d'acteurs littéraires par l'enseignement-apprentissage de la littérature à l'école et engagement éthique, social et sociétal par le choix délibéré de recherches-actions destinées à décrire le rapport à la littérature des élèves en difficulté et à le transformer. Du reste, les développements très précis sur le statut et la méthodologie des recherches en didactique de la littérature, champ relativement neuf et toujours en quête de légitimation, montrent que ces choix sont parfaitement assumés.

La richesse et la complexité de ce champ de recherche ont conduit Marlène Lebrun à constituer en objets d'étude chacun des pôles de l'espace systémique : la littérature (les corpus, les enjeux de son enseignement), les pratiques enseignantes effectives, déclarées ou à construire, l'activité des élèves et le statut du chercheur. La notion d'engagement qui fédère les recherches décrites concerne également les recherches en cours et à venir. Elle est en effet au cœur des perspectives de recherche en tant qu'enjeu intellectuel, culturel, idéologique pour l'avenir de la littérature à l'école. On ne peut qu'encourager les recherches allant dans ce sens.

Annie ROUXEL,
Bordeaux IV, IUFM d'Aquitaine

NOTES DE LECTURE

LA CLASSE DE FRANÇAIS ET DE LITTÉRATURE

Paru en 2010 aux éditions E.M.E. & InterCommunications, dans la collection Proximités « Didactique », dirigée par Luc Collès, l'ouvrage, coordonné par Marlène Lebrun, est le fruit d'une collaboration entre cette dernière et différents acteurs (devraient-ils écrire « actrices » ?) de l'éducation aux niveaux de l'école et du collège. Il s'adresse aux (futurs) enseignants de français qui œuvrent à ces niveaux de scolarité ainsi qu'à leurs formateurs respectifs (et je persiste dans l'utilisation d'un masculin qu'on voudra bien considérer comme épïcène).

En dépit de son titre, qui augure d'un propos où l'enseignement-apprentissage de la littérature serait envisagé en tant que *composante* disciplinaire, le livre est quasi exclusivement consacré à la lecture-écriture littéraire en classe de français. Les contenus de la discipline ayant trait à la langue et à ses usages sont fort peu pris en considération en tant que ressources pour la lecture et l'écriture susdites : il n'en est question, au total, que dans une quinzaine de pages où les difficultés d'orthographe et de conjugaison éclipsent toutes les autres¹. Certes, la problématique de la classe, en tant que communauté discursive unifiée par le partage de connaissances sur la réception et sur la production des écrits littéraires est bien au cœur du propos, et, en cela, le titre n'est pas trompeur, mais... Mais que sont ces écrits sinon les traces d'usages spécifiques de la langue, d'usages dont la spécificité — je ne dis pas l'irréductible différence — ne peut être rendue saillante que par comparaison avec d'autres usages procédant d'intentions distinctes et convoquant d'autres critères d'appréciation ? Je puis me tromper, mais il me semble qu'à l'école primaire, où les premiers apprentissages de la *communication* écrite ont trop souvent pour supports des « textes » dont la visée n'est

pas mise en question, il est particulièrement opportun d'attirer l'attention sur ce qui peut conférer à certains d'entre eux une valeur esthétique. Cela implique un développement de la capacité des enfants, attestée dès la maternelle, de différencier ce qu'ils appellent des « histoires » (des récits fictionnels) et ce qu'ils fourrent dans le grand sac des écrits « qui ne sont pas des histoires ». Cela implique la distinction progressive de pratiques langagières qui réfèrent au monde d'expérience et de pratiques langagières qui donnent accès aux univers de la fiction. Cela implique, paradoxalement peut-être, qu'on ne table pas sur le seul contact avec des écrits littéraires, sur la seule lecture-écriture littéraire pour réussir une éducation littéraire. Je suppose que les auteures de l'ouvrage en sont convaincues ; je regrette seulement qu'elles n'aient pas *fortement* énoncé cette conviction *d'entrée de jeu* en disant qu'en « classe de français » on s'adonne à d'autres activités que celles qui relèvent de la lecture-écriture littéraire et que cette dernière, si léonine que soit la part qu'on lui accorde, « fait sens » par rapport aux autres.

Le propos est en trois parties. La première est une synthèse d'idées relatives à la lecture-écriture littéraire envisagée dans le cadre de la pédagogie du projet.

Cette partie s'ouvre par un examen des instructions officielles que ne peuvent ignorer ceux qui, à un titre ou à un autre, sont des agents de l'institution scolaire. Il est bien connu que celles qui ont marqué la fin du dernier millénaire ou le début de celui-ci étaient plus favorables aux activités que préconisent les auteures — dès le CE et jusqu'à la dernière année du collège —, que celles qui ont vu le jour dans le deuxième lustre des années 2000. Mais Marlène Lebrun et ses collaboratrices préfèrent signaler que des portes demeurent ouvertes plutôt que déplorer que d'autres se soient fermées. C'est un choix que l'on ne saurait trouver regrettable étant donné le public destinataire de l'ouvrage et l'évident prosélytisme de ses rédactrices. C'est un choix qui pourrait s'avérer judicieux si tourne le vent politique qui a fait claquer certaines portes...

Quant au choix d'inscrire les activités de lecture-écriture littéraire dans une démarche de projet, il présente sans doute l'inconvénient (dont il n'est pas question) de rendre difficile une évaluation individuelle requise par l'institution, mais il

a l'incontestable avantage de favoriser le décroisement comme la socialisation et celui de s'inscrire dans l'approche par compétences. C'est très lucidement, d'ailleurs, que les auteures font état des possibles dérives de cette démarche et de ses conditions de succès.

Je passe sur la section consacrée à « la langue comme outil », dont j'ai déjà touché un mot et j'en viens à celle — la quatrième — qui traite du « choix des textes littéraires » : titre ambigu où il est question successivement du corpus des œuvres et de la lecture littéraire.

C'est à l'entame de cette section qu'est évoquée, très furtivement, la situation des textes littéraires par rapport à ceux que les auteures qualifient de « fonctionnels » (je croyais l'adjectif définitivement tombé en désuétude : à quel produit langagier ne peut-on assigner une fonction ?). Ensuite les auteures défendent un éclectisme non limité par un supposé niveau d'habileté lectorale : l'important, pour elles, est que les textes proposés aux élèves mettent en question des valeurs ; sans contester le choix d'un tel critère, je me demande si l'*suffit* pour opérer une sélection propice à l'éducation *littéraire* : la mise en question des valeurs est patente dans la presse destinée à la jeunesse, notamment...

Je sais bien que l'expression « lecture littéraire » court comme le furet dans le petit monde de la didactique du français, mais je me demande si ce qu'elle désigne n'est pas, pour bon nombre de ces (futurs) maîtres auxquels s'adressent Marlène Lebrun et ses co-auteures, aussi peu saisissable que l'animal lui-même et si, par conséquent, il n'aurait pas été judicieux de préciser l'acception qui lui est donnée. C'eût été d'autant plus judicieux, à mon avis, que les auteures font allusion à ce « sujet lecteur » qui, depuis une demi-douzaine d'années au moins, secoue le cocotier où se trouvait perché l'apprenant idéal devenant progressivement capable de cette dialectique entre réception primaire et réception secondaire caractéristique de la lecture littéraire. Dans un ouvrage de didactique comme celui-ci, qui n'est manifestement pas un compte rendu de recherche mais un plaidoyer étayé par des propositions exemplifiées, il y a, certes, toujours un risque d'ennuyer le lecteur en répétant ce qu'il sait déjà, mais j'incline à penser que ce risque est moindre que celui du malentendu à propos d'expressions

¹ La section 1.3., intitulée « La langue comme outil », correspond aux pages 33 à 56, mais le propos dérive à plus d'une reprise loin du thème annoncé. Par ailleurs, les questions de langue sont abordées en tant que difficultés d'écriture et les choix linguistiques ne sont pas envisagés en tant que facteurs de l'agrément qu'est censée procurer une œuvre littéraire.

NOTES DE LECTURE

courantes. « Lecture littéraire », « lecture plurielle », « lecture dialogique » sont des formules qui émaillent le propos et un coup de fixateur sur chacune d'elles n'aurait pas été superflu.

La section suivante, « Finalités de propositions didactiques pour la classe de littérature », fait état des buts de l'enseignement de la lecture-écriture littéraire et de deux « principes didactiques » présidant à ce dernier. S'agissant des finalités, je me demande si « la construction de son identité, la formation de sa capacité à communiquer, et l'appropriation d'outils langagiers, cognitifs et culturels qui permettent la construction de savoirs et savoir-faire » (p. 57) sont des visées propres à la lecture-écriture *littéraire* ; doutant que ce soit le cas, j'aurais apprécié que les auteures disent en quoi la dimension *littéraire* de cette lecture-écriture les spécifie. S'agissant des « principes didactiques », je doute pareillement que le passage fréquent « de la posture de récepteur à celle de producteur » (p.60) et la pratique d'une « évaluation formative et formatrice » (p.61) soient des maximes exclusivement voire particulièrement applicables à l'éducation *littéraire*. Je dirais (à peu près) la même chose des fins (de socialisation) et des moyens (de communication) mentionnés dans les dernières subdivisions de cette section et curieusement détachés de ce qui précède : pour être fort estimables, ils n'ont rien ou pas grand-chose de particulièrement appropriés au caractère *littéraire* des discours donnés à lire ou à écrire.

La sixième section est consacrée aux rôles des différents acteurs scolaires intervenant dans la pédagogie de projet. Ici encore la spécificité littéraire du projet est plus affirmée que confirmée : « lecture-écriture littéraire », « classe de littérature » sont des expressions qui fonctionnent comme des aimants qui attirent toutes sortes d'idées positives sur la collaboration, mais ces idées-là seraient, me semble-t-il, tout aussi valables s'il ne s'agissait pas de formation littéraire.

Consacrée au « rôle de la littérature dans la construction du sujet culturel », la septième et dernière section de la première partie, inspirée par Bruner, présente la littérature comme une sorte d'« objet transitionnel » et les pratiques scolaires précédemment préconisées comme une condition pour que la transition entre imaginaire et symbolique soit une occasion de socialisation.

Si, compte tenu du public destinataire, la première partie de l'ouvrage manque parfois de rigueur dans la composition et de précision dans l'usage des notions ; si compte tenu de la volonté de promouvoir la lecture-écriture *littéraire* auprès de ce public, cette partie met insuffisamment en évidence ce qui a spécifiquement trait à la littérature, la deuxième partie, en revanche, énumère et détaille, en deux volets d'une parfaite symétrie, dix propositions d'activités de nature à enrichir la panoplie des enseignants. Les auteures ne se bornent pas à recommander des pratiques qui, peu ou prou, diffèrent de celles qui constituent la plus courante monnaie de l'éducation littéraire, elles analysent ces pratiques passant ainsi du « que faire ? » au « comment faire ? ».

J'aurais apprécié que la troisième partie ne soit rien de plus qu'une exemplification des propositions contenues dans la deuxième, les exemples étant assortis de commentaires sur les résultats d'apprentissage tels qu'on peut (tenter de) les cerner dans les performances des élèves et, partant de là, de réflexions sur l'efficacité relative des dispositifs didactiques. Elle contient cela (ou de cela) en effet, cette troisième partie, mais elle contient d'autres choses aussi : le compte rendu des activités est, à mon estime, parasité par des considérations d'ordres divers — sur le rapport à l'objet enseigné et sur les représentations des élèves, sur les interventions des acteurs non disciplinaires de l'éducation scolaire, sur l'évaluation — considérations certes intéressantes, mais qui, à mon sens, auraient mieux trouvé leur place dans la première partie.

J'ai, dans le précédent numéro de la *Lettre*, fait écho à un livre rassemblant des comptes rendus de *recherches* en didactique. Les règles du genre (pour autant qu'elles soient respectées, bien entendu) mettent l'ouvrage à l'abri de bon nombre de critiques auxquelles est exposé un *essai* tel celui-ci, fût-il nourri — et c'est bien le cas — par de nombreuses mises à l'épreuve du terrain des propositions que défendent les auteurs. L'important critère de l'adaptation au public destinataire est alors neutralisé puisque ce public est la communauté des chercheurs et puisque le format du compte rendu de recherche garantit cette adaptation autant qu'il la manifeste. Marlène Lebrun et ses collaboratrices adressant, pour leur part, un vibrant plaidoyer pour la lecture-écriture littéraire aux enseignants de l'école et du collège ainsi qu'à ceux qui les forment se trouvaient dans la situation difficile de l'énonciateur qui ne peut tabler avec assurance sur des savoirs acquis. Il m'a semblé qu'une plus nette focalisation sur ce qui fait la spécificité de la lecture-écriture littéraire et une plus claire définition de celle-ci auraient été opportunes et qu'elles auraient peut-être permis de mieux sangler le propos. Mais en regrettant un défaut d'organisation et de conceptualisation, sans doute n'ai-je pas suffisamment dit qu'une des grandes qualités de l'ouvrage est de montrer que le succès des pratiques de lecture-écriture (littéraire ou non), dont l'éventail est large, est conditionné par une ample réflexion des enseignants sur les rapports qu'entretiennent ces pratiques avec les finalités de la scolarisation et les buts de l'enseignement du français (momentanément définis par les instructions officielles), avec l'évaluation des productions des élèves et avec les possibilités de coopération des différents acteurs de l'éducation.

Jean-Louis DUMORTIER
Université de Liège

INFORMATIONS

COMPTE RENDU DE LA REUNION DU CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AiRDF DU 26 MAI 2012 À L'UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN-LA-NEUVE

Présent-es :

Bertrand DAUNAY (président), Noël CORDONNIER, Micheline DISPY (secrétaire), Jean-Louis DUFAYS, Jean-Louis DUMORTIER, Caroline MASSERON, Claudine GARCIA-DEBANC, Marlène LEBRUN, Christophe RONVEAUX, David VRYDAGHS.

En visioconférence : Carole FISHER – Erick FALARDEAU – Nathalie LACELLE

Excusé-es :

Marie-Cécile GUERNIER, Jean-François DE PIETRO, Joaquim DOLZ, Sandrine AEBY-DAGHÉ, François QUET, Marielle RISPAIL.

LA LETTRE

- J.-L. Dumortier rappelle que la date limite de l'envoi des contributions est le 15 mai, pour le numéro de juin (le 15 novembre pour le numéro de décembre). Le dossier « orthographe », prévu pour le n° 51 n'est pas encore au point. Il est décidé qu'il sera publié dans le n° 52. Il apert de l'actuelle table des matières que tous les « pays » ne sont pas représentés. Il conviendrait d'éviter qu'il s'agisse d'une réalisation exclusivement helvético-québécoise.
- Le n° 52 contiendra également 1°) les comptes rendus de la vie des sections, que les présidents nationaux sont invités à transmettre à Micheline Dispy avant le 15 novembre 2012, 2°) les comptes rendus de diverses thèses ou publications. Ch. Ronveau et C. Masseron acceptent d'être les nouveaux responsables de l'alimentation de la rubrique « Notes de lecture », auparavant assurée par M.-C. Pollet. Le CA les mandate donc pour recueillir les comptes rendus susdits et pour les transmettre à J.-L. Dumortier, avant le 15 novembre 2012.
- Le n° 53 sera coordonné par David Vrydaghs et portera sur le thème « Sociologie et didactiques ». Le dossier devrait être prêt pour le 15 mai 2013.
- Pour le n°54, Nathalie Lacelle et Carole Fisher proposent un dossier portant sur la révolution numérique et l'enseignement. On en reparlera lors du prochain CA, car, en principe, ce n°54 devrait contenir les interventions des grands témoins au colloque de Lausanne. Il faudrait s'assurer d'une complémentarité entre la proposition susmentionnée et ces interventions.

Par ailleurs, Joachim Dolz, propose un dossier composé de communications issues du colloque organisé à Genève en juillet 2013 sur le thème « Interactionnisme socio-discursif ». Vu le précédent agenda des publications, ce dossier fera l'objet d'un numéro spécial, financé sur fonds propres mais auquel l'AiRDF pourra modestement contribuer.

TRÉSORERIE

- Un solde positif s'élève, au 8 mai 2012, à 7.520,98 €.
- Les (94) cotisations françaises en retard ont été versées, ce qui explique le meilleur état de nos finances.
- Il faudra déduire de notre bonus les frais des n°51 et 52 de la *Lettre*.
- On attend les cotisations de 2012 du Québec et de la Suisse : le versement est prévu en septembre.

LA COLLECTION

- Le n°3, coordonné par Marie-Christine Pollet et Roland Goigoux a été envoyé en mai aux membres de l'AiRDF.
- Le n°4, terminé depuis longtemps, devrait l'être incessamment.
- Le n°5, coordonné par Jean-François De Pietro et Mariel Rispail, est toujours en chantier et le retard pris n'a pas été récupéré.
- Le n°6 portant sur le lexique est coordonné par Claudine Garcia-Debanc et Caroline Masseron. Vu le retard du n°5 et l'état d'avancement du n°6, le CA décide d'inverser l'ordre de publication.
- Le n°7 sera coordonné par David Vrydaghs et Glais Cordeiro et portera sur les genres. Un appel à contribution sera lancé en décembre 2012.
- Le n°8 sera coordonné par Erik Falardeau et portera sur l'évaluation.
- Le n°9 sera coordonné par Roxanne Gagnon et Carole Fischer et portera sur l'oral. Le CA attend des informations de ces divers responsables.

LE SITE

D. Vrydaghs, qui préside la commission chargée du renouvellement, propose, vu le cout exorbitant de la récupération des données de l'ancien site, piraté, et celui de la création d'un nouveau site présentant toutes les fonctions souhaitables, une solution d'attente : celle d'un mini site, logé aux FNDF. Ce dernier, dont l'hébergement n'entraînerait qu'une modique dépense de 30 euros par an, ne permettrait pas d'échanges en ligne, mais contiendrait, en plus d'une présentation de l'AiRDF et d'un répertoire des membres réduit aux noms de ces derniers, une page d'accueil en quatre rubriques : Publications – Informations/annonces – Recherches en didactique – Colloques.

INFORMATIONS

Vu l'urgence, parce que le site doit être fonctionnel pour l'organisation du colloque de Lausanne 2013, il est décidé ce qui suit.

- La commission poursuit ses investigations en vue de trouver une solution durable.
- Le mini site proposé est mis en service dès que possible, en raison de l'imminence du colloque.
- Michèle De Vos en est la gestionnaire, si elle accepte,
- Une veille scientifique est confiée conjointement à Christophe Ronveaux et Caroline Masseron (avec l'aide de Jean-Louis Dufays) : il leur reviendra de garantir que les informations figurant sur le site soient en lien étroit avec la didactique du français et, bien sûr, fiables. Bertrand Daunay fera, dans quelques semaines, une proposition relative à cette veille scientifique.
- On envisagera une révision de la *Lettre* quand une solution définitive sera trouvée pour le site.

LE COLLOQUE DE 2013 À LAUSANNE

Le texte de cadrage figure dans le présent numéro de la *Lettre*.

Noël Cordonnier propose, lors du colloque, la présentation de logiciels. Le CA met en garde contre les dangers d'une publicité commerciale sans contrôle et opte pour un simple étalage du matériel disponible, analogue à celui des libraires lors des précédentes rencontres.

RELATIONS DE L'AIRDF AVEC LE RESEAU DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DE LA LITTERATURE

Ce réseau, actif depuis plus dix ans et qui compte de nombreux membres de l'AiRDF, organise annuellement une rencontre cautionnée par cette dernière. Brigitte Louichon propose non une fusion du Réseau et de l'Association, mais une adhésion de celui-là à celle-ci et une (meilleure) identification du domaine des recherches en didactique de la littérature dans le champ de la didactique du français. Cette meilleure identification pourrait se concrétiser par 1°) l'un ou l'autre dossier dans la *Lettre*, 2°) l'un ou l'autre numéro de la collection *Recherches en didactique du français*, 3°) une place sur le site.

Les membres du CA se montrent ouverts à la proposition qui présente, entre autres avantages, celui du bénéfice des contacts depuis longtemps noués par le Réseau, avec des chercheurs qui ne sont pas issus des sections nationales de l'Association. Or cette dernière est désireuse d'un élargissement à d'autres territoires où le français est la (ou une des) langue(s) de scolarisation.

RELATIONS DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS (DES DIDACTIQUES EN GENERAL) AVEC LES AUTRES DISCIPLINES ET LES AUTRES PAYS

Il convient de continuer à penser la question des relations avec les autres associations de didactique, avec les autres champs de recherche (linguistique, littérature, sciences de l'éducation, psychologie, etc.), avec les autres pays que les « pays » fondateurs et membres de l'AiRDF.

Le CA décide de concevoir ces relations de façon pragmatique, non par des décisions formelles mais par des actions concrètes : l'invitation des autres associations de didactiques en octobre en est un exemple ; les relations avec les pays (non-membres de l'AiRDF) relevant du réseau des chercheurs en didactique de la littérature en est un autre. On pourrait encore, notamment, envoyer systématiquement nos appels à contributions aux chercheurs de pays non-membres avec lesquels nous collaborons régulièrement.

RELATIONS DE L'AIRDF AVEC LA FEDERATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

En juillet 2012, se tiendra à Durban, le congrès de cette fédération et l'AiRDF y sera représentée. Le président sortant, Jean-Pierre Cuq, renouvelle sa candidature et l'AiRDF soutiendra cette dernière. Bertrand Daunay signale que notre Association n'a pas payé sa cotisation à la FIPF depuis 2008 et que l'apurement de sa dette reviendrait à quelque 500 euros, somme que l'état de nos finances permet de déboursier.

VIE DES SECTIONS

La publication d'un compte rendu des faits marquants de la vie des sections étant prévue sous la rubrique « Informations » du prochain numéro de la *Lettre*, il n'est pas utile de faire état de ce qui a été dit, de manière informelle, par les présidents, dans les dernières minutes de la séance du CA, qui s'est terminée à 16h45.

PROCHAIN CA

Le samedi 1^{er} décembre de 9 h à 17 h, à Lyon ou à Paris.

INFORMATIONS



4^{es} Rencontres internationales de l'Interactionnisme socio-discursif
Genève, 17-19 juillet 2013

— 1^{er} APPEL A COMMUNICATIONS —

Activités, textes et langues : leur dynamique interactive et ses effets

Faisant suite aux rencontres qui ont eu lieu à Sao Paulo (2005), à Lisbonne (2007) et à Belo Horizonte (2008), ces 4^e Rencontres internationales de l'*Interactionnisme socio-discursif* (ISD) se proposent de réfléchir aux conditions, aux modalités et aux effets de la dynamique qui caractérise l'interaction permanente entre activités humaines et productions langagières. Seront ainsi (re)mis en discussion les fondements théoriques et épistémologiques qui permettent de penser cette dynamique interactive, les approches méthodologiques mobilisées pour la saisir, les cadres dans lesquels elle se déploie, ses multiples formes de manifestation, la nature et la teneur des effets engendrés, ou encore les propriétés structurelles et fonctionnelles des unités et des processus qui y sont impliqués.

Ces 4^e Rencontres internationales de l'ISD constitueront également l'occasion de rendre hommage à Jean-Paul Bronckart, initiateur de cette approche.

Axes thématiques

Axe 1 : Problématiques théoriques et épistémologiques

- Les unités d'analyse de l'activité / action
- Le statut et le fonctionnement du langage
- Des rapports entre registres praxéologique, sémiologique et linguistique
- Des rapports entre langues, genres de textes, types de discours

Axe 2 : Problématiques de méthodologie

- Les méthodologies d'analyse des données verbales
- Les méthodologies d'analyse des données relevant de l'activité

Axe 3 : Problématiques d'apprentissage et de développement

- De l'articulation entre développement biologique et développement socio-historique
- Développement du langage et apprentissage des langues en situations monolingue et plurilingue
- Des rapports entre développement du langage et constitution des savoirs
- Des rapports entre langage et développement des capacités d'action

Axe 4 : Problématiques de formation en milieu scolaire et professionnel

- Les objets de l'analyse didactique
- Des rapports entre didactiques des langues, des textes, des littératures
- Le rôle du langage dans l'enseignement des matières scolaires
- Du statut des démarches d'analyse de l'activité

Les panels thématiques

Ces 4^e Rencontres accueilleront aussi des panels thématiques spécifiques, consacrés aux travaux de traduction et d'édition des textes fondateurs de l'orientation interactionniste sociale en sciences humaines (L. S. Vygotski, V. Volochinov, K. Bühler, F. de Saussure, etc.). Dans ce cadre, des conférenciers invités aborderont, d'une part, les caractéristiques du travail même de traduction, d'édition et de diffusion de ces œuvres, ainsi que les divers problèmes qui se posent de ce point de vue ; d'autre part, les raisons, les contextes et les enjeux de la réception et de l'exploitation contemporaine de celles-ci.

Types de contribution

Outre les conférences invitées (conférences plénières et conférences dans le cadre des panels thématiques), trois types de contributions sont sollicitées :

- Communications (exposés de 25 minutes, suivis de discussion)

INFORMATIONS

- Symposiums (communications coordonnées, 2h)
- Posters

Les propositions de communications, de symposiums ou de posters doivent s'inscrire explicitement dans l'un des axes thématiques du colloque. Elles peuvent être rédigées en français, espagnol, portugais ou anglais, et sont à envoyer à l'adresse :

info@isd-international.org en format word (.doc ou .docx).

Format :

- Les propositions de communication et de posters comporteront : le nom, le prénom et l'affiliation institutionnelle de l'auteur / des auteurs, le titre de la communication ou du poster, l'axe dans lequel la communication ou le poster s'inscrit, un résumé et une courte bibliographie. Le tout ne devra pas dépasser 5000 signes (espaces compris).
- Les symposiums sont des sessions de communications coordonnées, et comportent trois exposés et une discussion. Au moins deux équipes de recherche provenant de deux pays y sont impliquées. Ils sont placés sous la responsabilité d'un coordinateur, qui se charge de l'organisation interne du symposium et de la soumission de la proposition. La proposition de symposium prend la forme d'un dossier de 20.000 signes maximum (espaces compris) et comporte : le titre et un descriptif général du symposium, les noms et l'affiliation institutionnelle des équipes de recherche impliquées, l'axe dans lequel s'inscrit le symposium et les trois descriptifs des communications, rédigés selon les normes mentionnées ci-dessus pour les propositions de communication et de posters.

Calendrier

Date limite d'envoi des propositions : 15 septembre 2012.

Réponse du comité scientifique : 1 février 2013.

Inscriptions : janvier – juin 2013 (des informations à ce sujet seront disponibles sur le site du colloque).

Site web et contact

<http://www.isd-international.org>

info@isd-international.org

Comité d'organisation

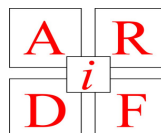
Cristian BOTA (Université de Genève – Secrétaire scientifique) ; Jean-Paul BRONCKART (Université de Genève) ; Ecaterina BULEA (Université de Genève – Présidente) ; Antónia COUTINHO (Université Nouvelle de Lisbonne) ; Joaquim DOLZ (Université de Genève) ; Eulália FRAGA LEURQUIN (Université Fédérale du Ceará, Brésil) ; Janette FRIEDRICH (Université de Genève) ; Laurent GAJO (Université de Genève) ; Rita HOFSTETTER (Université de Genève) ; Itziar IDIAZABAL (Université du Pays Basque, Vitoria-Gasteiz) ; Thérèse JEANNERET (Université de Lausanne) ; Fabio LORENZI CIOLDI (Université de Genève) ; Daniel PERAYA (Université de Genève) ; Glais SALES CORDEIRO (Université de Genève) ; Bernard SCHNEUWLY (Université de Genève) ; Edyta TOMINSKA (Université de Genève) ; Sabine VANHULLE (Université de Genève).

Comité scientifique pressenti

Jean-Michel ADAM (Université de Lausanne) ; Luísa ALVARES PEREIRA (Université d'Aveiro) ; Amelia ALVAREZ (Université Carlos III de Madrid) ; Juliana ALVES ASSIS (PUC Minas Gerais) ; Luci BANKS-LEITE (Université de Campinas) ; Marie-Cécile BERTAU (Université de Munich) ; Cristian BOTA (Université de Genève) ; Jean-Paul BRONCKART (Université de Genève) ; Ecaterina BULEA (Université de Genève) ; Anna CAMPS (Université Autonome de Barcelone) ; Jean-Louis CHISS (Université Sorbonne nouvelle, Paris 3) ; Antónia COUTINHO (Université Nouvelle de Lisbonne) ; Vera CRISTOVAO (Université de Londrina) ; Bertrand DAUNAY (Université Charles-de-Gaulle, Lille) ; Joaquim DOLZ (Université de Genève) ; Jean-Louis DUFAYS (Université de Louvain-la-Neuve) ; Johannes FEHR (Collegium Helveticum, ETH Zürich) ; Michel FERRARI (Université de Toronto) ; Denis FOUCAMBERT (Université du Québec à Montréal) ; Janette FRIEDRICH (Université de Genève) ; Ana Maria GUIMARAES (UNISINOS, Sao Leopoldo) ; Itziar IDIAZABAL (Université du Pays Basque, Vitoria-Gasteiz) ; Eliane LOUSADA, (USP Sao Paulo) ; Anna Rachel MACHADO (PUC Sao Paulo) ; Eduardo MARTI (Université de Barcelone) ; James MARTIN (Université de Sidney) ; Florencia MIRANDA (Université de Rosario) ; Lorenza MONDADA (Université de Bâle) ; Yves REUTER (Université Charles-de-Gaulle, Lille) ; Dora RIESTRA (Université du Comahue et Université Nationale de Rio Negro) ; Cintia RODRIGUEZ (Université Autonome de Madrid) ; Georg RÜCKRIEM (Université des Arts, Berlin) ; Glais SALES CORDEIRO (Université de Genève) ; Vicent SALVATOR (Université Jaume I, Castelló) ; Bernard SCHNEUWLY (Université de Genève) ; Irina SIROTKINA (Université de Moscou) ; Maria Angela PAULINO TEXEIRA LOPES (PUC Minas Gerais) ; René VAN DER VEER (Université de Leiden) ; Sabine VANHULLE (Université de Genève) ; Anton YASNITSKI (Université de Toronto) ; Ekaterina ZAVERSCHNEVA (Université de Moscou).

INFORMATIONS

12^e colloque



29-31 août 2013

Haute École Pédagogique de Lausanne (Suisse)

L'enseignement du français à l'ère informatique

Introduction

L'École a pris acte de la révolution numérique, elle s'efforce d'introduire les nouvelles technologies, de penser des pratiques d'enseignement et d'apprentissage adaptées et de comprendre les effets culturels et sociaux de ces changements. Ainsi, bien que les politiques de l'éducation et les budgets des différents pays francophones entraînent des disparités sensibles de formation et d'équipements techniques, bien que ces différences puissent cliver un même pays en fonction de ses unités administratives et, souvent, discriminer les cycles de la scolarité, les «Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement» (TICE) ont désormais leur place dans les *curricula*, qu'elles constituent une discipline autonome ou qu'elles se donnent pour une compétence transversale.

Si nombre d'enseignants, en les pratiquant, et bien des didacticiens, en les observant, participent au mouvement, force est de reconnaître que, jusqu'à présent, rares ont été les recherches d'importance qui ont spécifiquement étudié le rôle et les effets des TICE dans le cadre la discipline du français. De même, les conséquences de ces technologies sur la définition de la discipline « français », sur les dispositifs d'enseignement, sur l'évaluation et sur le statut des savoirs et de la connaissance ont été peu décrites et analysées.

Pourtant, comme toute autre discipline, celle du français dispose maintenant d'outils et de ressources qui influencent les pratiques d'enseignement, les manières de travailler la lecture, l'écriture, les savoirs sur la langue ou les textes, les modes d'évaluation. De surcroît, ces outils mettent en jeu l'accès aux ressources et à leur usage : quel établissement scolaire de demain – d'aujourd'hui ? – peut-il penser ses missions en marge de ce dispositif général qu'est l'«Environnement numérique de travail» (ENT) ?

Plus spécifiquement, les codes de l'écrit sont aujourd'hui en rapport étroit avec ceux de l'image, fixe ou animée, avec les infographies, avec le son même. L'apprentissage de l'écrit est radicalement interrogé, du geste calligraphique initial jusqu'aux éditions informatiques, du texte privé au texte publié, du support matériel aux encodages numériques. Et, bien sûr, l'écriture esthétique, la littérature sont elles aussi concernées par les techniques actuelles : offrant un accès facilité à la mémoire mondiale de l'écrit, l'informatique bouleverse les modes de production et de diffusion de la littérature, suscite l'écriture hypertextuelle, convoque les multimédias et invite à repenser, à redéfinir le geste, le rôle et le statut du lecteur.

Problématique

En retenant, pour son 12^e colloque, le thème de *L'enseignement du français à l'ère informatique*, l'«Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français» (AiRDF) souhaite dresser un état général des lieux, tout provisoire – parce qu'en évolution constante – que celui-ci puisse être. A cette fin, l'AiRDF propose d'explorer le thème dans ses dimensions et implications majeures : du primaire à l'université, les chercheuses et chercheurs en didactique du français langue première ou langue seconde sont invités à repérer, décrire, inventorier, nommer les *usages de l'informatique* et interpréter leurs conséquences sur la discipline « français », sur le français enseigné et sur le français appris.

Par «usages de l'informatique», nous désignons autant les recours aux TICE que les modes d'écriture et de création esthétique engendrés par le numérique. Nous considérerons donc non seulement l'emploi de logiciels 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.

Aussi convions-nous les chercheuses et chercheurs à explorer deux directions complémentaires. 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.

Les personnes intéressées inscriront leur proposition de communication dans l'un des cinq axes suivants :

Axes de la problématique

Axe 1 : Logiciels, outils

On se penchera ici sur la situation du «marché scolaire» dans le domaine des nouvelles technologies. Quels sont les outils actuellement disponibles pour les enseignants de français et pour leurs classes ? Quels en sont les fondements didactiques ? Quels sont leurs atouts, respectivement leurs faiblesses didactiques ? Quels sont les objets d'enseignement visés ? Comment les moyens d'enseignement

INFORMATIONS

classiques les intègrent-ils ? Plus globalement, ce nouvel équipement technique et technologique des établissements scolaires crée-t-il des cultures scolaires différentes, favorise-t-il l'accès aux connaissances, engendre-t-il de nouvelles inégalités ?

Complétant ou même remplaçant les offres traditionnelles, des éditeurs scolaires spécialisés, des entreprises multinationales et des concepteurs particuliers proposent à l'École divers logiciels. Étant donné les politiques d'économie que les États conduisent en matière d'éducation, ces propositions, souvent séduisantes, sont rarement validées scientifiquement sur le plan didactique, ce qui entraîne des pratiques certes originales et variées, mais peu testées.

Axe 2 : Pratiques d'enseignement

On interrogera ici les pratiques concrètes d'enseignement du français et l'on tentera d'estimer les conséquences des *manières*, diverses, de prendre en compte les nouvelles technologies sur la *matière* disciplinaire, les démarches mises en oeuvre et les objectifs et finalités de l'enseignement.

Les questionnements possibles sont nombreux :

- Quelles innovations didactiques les nouvelles technologies suscitent-elles ?
- Quels déplacements ou quelles modifications de contenus disciplinaires sont dus à l'introduction à l'École de la formation aux médias et aux TICE ?
- Quels usages les enseignants font-ils de ces technologies dans l'apprentissage continué du lire/écrire ? En quoi et comment l'accès à la littérature en est-il modifié ? Et l'oral : est-il concerné par cette évolution ?
- Est-ce que les technologies nouvelles modifient vraiment les formes, les manières d'enseigner ? L'évaluation des productions et des activités des élèves en est-elle changée ? L'interdisciplinarité est-elle stimulée ?
- Comment la didactique et la recherche dans le domaine du français collaborent-elles avec la didactique et la recherche dans le domaine des TICE ?
- Comment et en quoi les pratiques sociales des élèves seraient-elles modifiées par les nouvelles technologies ?
- Et comment l'École s'appuie-t-elle sur les pratiques et les habiletés des élèves dans ces nouvelles technologies pour didactiser ses propres contenus d'enseignement ?

Axe 3 : Apprentissages

Sur cet axe, l'accent portera sur les effets de l'introduction et de l'usage des nouvelles technologies sur les apprentissages des élèves.

- Quels sont les effets sur le lire-écrire en général et sur la construction des connaissances en langue et en littérature ?
- Quels sont, en particulier, les effets de l'écriture hypertextuelle, du multimédia, des nouveaux modes ou genres de communication ? Comment ces nouveaux modes ou genres de communication influencent-ils l'écriture créative ?
- Quelles en sont les incidences aussi bien sur les usages de la langue française, sur son lexique, sa syntaxe, ... ?
- Qu'est-ce que les technologies nouvelles induisent en termes de pilotage du système, des niveaux les plus «micros» (l'évaluation, formative ou certificative), aux plus «macros» (la planification scolaire, les curriculums, etc.) ?

Axe 4 : Formation professionnelle

Condamnés à être comme tout un chacun des «migrants technologiques», toujours en quête de compétences et de compréhensions réajustées du monde, les enseignants de français ont-ils la culture et la formation adéquates pour appréhender des changements introduits par les technologies de l'information et de la connaissance ? Comment se situent-ils vis-à-vis de ces technologies ? Comment les enseignants réagissent-ils face à l'innovation permanente en ces domaines : sont-ils en mesure d'entendre et d'intégrer dans leurs enseignements le savoir-faire informatique de leurs élèves, parfois plus habiles qu'eux, plus introduits dans les réseaux sociaux et leurs codes ? Quelles formations spécifiques leur seraient nécessaires ? Quelles sont les offres dans ce domaine ?

Plus particulièrement, comment la formation à la recherche, la méthodologie de recherche et les prises de données des enseignants-chercheurs – pour qui les nouvelles technologies sont d'un apport considérable – sont-elles modifiées par le recours à ces outils ? En quoi et comment la forme et les finalités des recherches seraient-elles touchées ?

Axe 5 : Concepts, épistémologie

Il sera ici question des conséquences pour la didactique du français en particulier, son épistémologie et ses concepts, des transformations induites par les nouvelles technologies.

- De quels concepts opératoires, de quels outils les enseignants-chercheurs se sont-ils dotés ou devraient-ils s'équiper pour intégrer les nouvelles technologies, leur langage, leurs effets, estimés positifs ou négatifs ?
- Quels déplacements ou quelles modifications de contenus disciplinaires sont induits par l'introduction à l'école de la formation aux médias et aux TICE ? Comment l'histoire de l'École lit-elle, interprète-t-elle ces changements ? Quelles sont les conséquences socioculturelles et politiques de ces technologies ? Entraînent-elles des mutations sociales de fond, modifieraient-elles jusqu'aux sentiments d'appartenance et d'identité ? La place, les finalités, les valeurs de la discipline du français sont-elles infléchies, changées par ces dispositifs ?
- Faut-il réajuster ou redéfinir le statut des savoirs et de la connaissance, et jusqu'à l'éthique de leur usage ?

Section «Variá»

Le colloque de l'AiRDF étant aussi l'occasion de rendre compte de l'actualité et de la diversité des intérêts scientifiques de ses membres et sympathisants, une section «Variá» est proposée en complément aux axes liés au thème explicite du colloque.

INFORMATIONS

Cette section est destinée prioritairement aux jeunes chercheuses et chercheurs et aux équipes de recherche pour présenter des travaux avancés ou aboutis, mais qui ne concernent pas la thématique principale du colloque.

La qualité scientifique de la recherche présentée, l'importance didactique de ses résultats enregistrés ou à venir, les perspectives qu'ouvrent ces travaux seront les principaux critères pour en sélectionner un nombre raisonné.

Bibliographie générale indicative

- ANDRE, B., BARON, G.-L., Bruillard, E. (Ed.). (2004). *Traitement de texte et production de documents : questions didactiques*. Saint-Fons : INRP ; Créteil, Université Paris 12 : GÉDIAPS.
- ANIS, J. (Ed.) (2001). *Parlez-vous texto? : guide des nouveaux langages du réseau*. Paris : Le Cherche Midi éditeur.
- BACCINO, T. (2004). *La lecture électronique*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- BARON, G.-L. & BRUILLARD, É. (2006). *Technologies de communication et formation des enseignants, vers de nouvelles modalités de professionnalisation ?* Lyon : INRP.
- BARON, G.-L., CARON, C., HARRARI, M. (Ed.) (2005). *Le multimédia dans la classe à l'école primaire*. Lyon : INRP.
- BELISLE, C. (2004). *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*. Villeurbanne : Presses de l'ENSIB.
- BETRANCOURT, M. (2011). Réflexion sur les technologies dans l'éducation et la formation : quelles pistes pour la recherche ? *Rapport de Prospective pour la Recherche : Éducation et Apprentissage à l'horizon 2030* (PREA 2K30), Agence Nationale de la Recherche en France (non publié).
- BON, F. (2011). *Après le livre*. Paris : Le Seuil.
- BRISWALTER, Y. (2001). *Du clic au dé clic : écrire avec l'ordinateur au collège*. Grenoble : CRDP.
- BURTON, R., et al. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et Savoirs*, 9(1), p. 69-96.
- CARRIERE, J.-C., ECO, U. (2009). *N'espérez pas vous débarrasser des livres*. Entretiens menés par Jean-Philippe de Tonnac. Paris : Grasset.
- CHAPRON, F., DELAMOTTE, E. (Ed.) (2010). *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSIB.
- CHARTIER, R. (2010). *Qu'est-ce qu'un livre ?* Cours donnés au Collège de France. [http://www.college-de-france.fr/default/EN/all/eur_mod_audio_video.jsp]
- CHEVALIER, A., TRICOT, A. (2008). *Ergonomie des documents électroniques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CLAUS, P. (Ed.). (2008). Les TICE au service des élèves du primaire. *Les Dossiers de l'ingénierie éducative*, Hors-série décembre.
- DEPOVER, C., KARSENTI, T., KOMIS, V. (2007). *Enseigner avec les technologies, Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DEPOVER, C. et al. (Éd.) (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- DOUEIHI, M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Paris : Le Seuil.
- EURYDICE (2004). *Chiffres clés des technologies de l'information et de la communication à l'école en Europe*. Bruxelles : Union Européenne.
- FAIRON, C., KLEIN, J. R., PAUMIER, S. (2006). *Le langage SMS : étude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête « Faites don de vos SMS à la science »*. Louvain-la-Neuve : Les Presses universitaires de Louvain.
- FASSA, F. (2005). *Société en mutation, école en transformation : le récit des ordinateurs*. Lausanne : Editions Payot.
- FLUCKIGER, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, n° 163, avril-mai-juin, p. 51-61.
- GERBAULT, J. (Ed.). (2007). *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan, 2007.
- GIFFARD, A., JACOB, C., STIEGLER, B. (2006). *Memoria : mémoire, lecture, technologie*. Marseille, 2005. Tours : Farrago.
- GUIR, R. (Ed.). (2002). *Pratiquer les TICE, Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles : De Boeck.
- HABERT, B. (2005). *Instruments et ressources électroniques pour le français*. Paris : Ophrys.
- HERRENSCHMIDT C. (2007). *Les trois écritures : langue, nombre, code*. Paris : Gallimard.
- JAILLET, A., LAROSE, F. (2009). *Le numérique dans l'enseignement et la formation, Analyses, traces et usages*. Paris : L'Harmattan.
- KARSENTI, T., COLLIN, S., HARPER-Merret, T. (2011). *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 107+ écoles africaines*, 3^e édition. Ottawa : IDRC.
- KARSENTI, T., COLLIN, S. (2012). Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants (91-104). In M. Giglio et S. Boechat-Herr (Ed.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE* (Suisse), n° 9.
- KARSENTI, T., GARRY, R.-P., BENZIANE, A., N'GOY-FIAMA B. et BAUDOT, F. (2012). *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance*. Montréal : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF) / Agence universitaire de la Francophonie (AUF).
- LES MÉTAMORPHOSES du livre et de la lecture à l'heure du numérique (2011). *Eduscol-Numérique*, [http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/lectures/metamorphoses-du-livre-et-de-la-lecture/@@document_whole2]

INFORMATIONS

LIVRE *ÉLECTRONIQUE*, LIVRE NUMÉRIQUE (e-book) (2012). Dossier Eduscol « Enseigner avec le numérique ». [<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/lectures/livrelec>]

L'ORDINATEUR en français (2006). *Recherches : revue de didactique et de pédagogie du français*, n° 44.

LAROSE, F. & alii (2007). *Étude des motifs d'utilisation et des profils d'adoption de matériel scolaire informatisé par des enseignantes et enseignants du primaire au Québec, Rapport final*. Sherbrooke/Québec : Université de Québec : Centre de recherche sur l'intervention éducative /Ministère de l'Éducation, Direction des ressources didactiques.

LEBRUN, M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.

MANUEL NUMÉRIQUE : dossier (2011). Paris : France. Ministère de l'Éducation nationale.

[<http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/manuel>]

MANUELIAN, H. (Ed.). (2009). « Informatique et description de la langue d'hier et d'aujourd'hui ». In *Études de linguistique appliquée : revue internationale d'applications linguistiques*, n° 156, p. 389-512.

MARTY, N. (2005). *Informatique et nouvelles pratiques d'écriture*. Paris : Nathan.

MEIRIEU, P., KAMBOUCHNER, D., STIEGLER, B. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Mille et une nuits.

METTON C. (2004). « Les usages d'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile ». *Réseaux*, n° 123, p. 59-84.

MOEGLIN, P. (2010). *Les industries éducatives*. Paris : PUF.

PERAYA, D. (2011). Un regard sur la "distance", vue de la "présence". *Distances et savoirs*, 9(3), p. 445-452.

POCHON, L. - O., BRUILLARD, E., MARECHAL, A., (Eds). (2006). *Apprendre (avec) les progiciels : entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles*. Neuchâtel : IRDP ; Lyon : INRP.

PROULX, S., Poissant, L. Sénécal, M. (Ed.) (2006), *Communautés virtuelles : penser et agir en réseau* / DAELE, A., CHARLIER, B. (Ed.) (2006), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. Québec : Presses de l'Université Laval / Paris : L'Harmattan.

PUIMATTO, G. (Ed.) TICE : L'usage en travaux. *Dossiers de l'ingénierie*, n° hors-série, p. 73-92.

RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

RENCONTRES réseaux humains-réseaux technologiques (2005). *Environnements numériques de travail : des usages aux analyses d'usages*. Paris : SCEREN-CNDP.

SALAUN, J. - M., VANDENDORPE, C. (Ed.) (2004). *Les défis de la publication sur le web. Hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.

SOUCHIER, E. (2008). « Internet : naissance d'une écriture divinatoire ? » *Communication & Langages*, n° 158, p. 93-105.

TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?*. Paris : ESF Editeur.

VANDENDORPE, C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte : Essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris: Odile Jacob.

Calendrier

- pour le 15 janvier 2013 : envoi des propositions de communications
- pour le 23 mars 2013 : retour des évaluations aux auteur-e-s
- avant le 31 mai 2013 : envoi des résumés à imprimer pour le colloque
- avant le 20 août 2013 : envoi des communications pour mise en ligne

Consignes pour l'envoi des propositions

Les propositions sont à transmettre sous la forme d'un document Word comportant les rubriques suivantes :

- 1) Nom(s) et titre(s) du ou des auteur-e-s
- 2) Institution(s) de rattachement du ou des auteur-e-s
- 3) Adresse courriel du ou des auteurs
- 4) Atelier(s) du colloque dans le(s)quel(s) vous voudriez communiquer, par ordre de préférence
- 5) Titre de la communication proposée
- 6) Mots clés
- 7) Résumé de 4500 signes (y compris espaces) hors bibliographie
- 8) Bibliographie (4-5 titres)

Adresse pour l'envoi des propositions : noel.cordonier@hepl.ch

Renseignements

Les informations seront progressivement accessibles dès la fin septembre à l'adresse suivante : <http://www.hepl.ch/airdf>
Jusqu'à l'ouverture du site, des renseignements peuvent être donnés par : Noël Cordonier - noel.cordonier@hepl.ch

Adresse de l'institution hôte

Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud - UER «Didactique du français»
Av. de Cour 37
1014 Lausanne (Suisse)
Site : <http://www.hepl.ch/cms/accueil.html>