

Les recherches en didactique du français :
nos résultats en question (s)
*15^e colloque de l'AIRDF-Louvain-la-Neuve, 23-25 mai
2022*

La notion de résultats dans quatre entrées disciplinaires du français

Stéphanie Genre, Kathy Similowski, MCF en sciences du
langage, laboratoire EMA, CY Cergy Paris Université, Inspé de
l'académie de Versailles

Cendrine Waszak, MCF en sciences de l'éducation, laboratoire
CIRCEFT-ESCOL, Université Paris-Est-Créteil, Inspé de
l'académie de Créteil



 UCLouvain

27/05/2022



Contextualisation

- Bilan réflexif (*Repères*, 2012; *Lettre de l'AIRDF*, 2011, *Pratiques*, 2016)
- Deux caractéristiques de ces publications :
 - Ont pour fonction de faire l'inventaire du capital, puisqu'il faut « capitaliser » nos résultats (Reuter, *la lettre de l'AIRDF*, 50, 2011)
 - Mettent souvent en avant un découpage en « sous-discipline » (dans *la Lettre* 2007, didactique de la littérature, Daunay et Dufays, didactique de la morphosyntaxe, Fisher et Nadeau; dans *Repères*, article de Doquet sur l'écriture et de Nonnon sur le vocabulaire...)
- Suggèrent par ce découpage que les « capitaux » obtenus ne sont pas nécessairement cumulables
- D'où notre question de recherche centrée sur un découpage sous-disciplinaire

Plan

- 1. Cadre théorique : définition du résultat
- 2. Questions/problématique
- 3. Cadre méthodologique
 - Un corpus cohérent pour 4 entrées disciplinaires
 - Quelles grilles d'analyse ?
- 4. Résultats et Discussion
- Conclusion

1. Cadre théorique

1a. D'une réflexion collective a priori sur la notion de résultats

- Le résultat comme une résultante d'une démarche de recherche :
 - l'hypothèse de recherche (analyse de l'existant)
 - le corpus (la collecte et construction des données),
 - « Résultats », (le résultat du traitement des données)
 - Discussions (le résultat de leurs interprétations)
 - Communication, publication (résultat valorisé)
 - Chercheur (reconnaissance des pairs)
- De l'éternellement provisoire...
- Processus récursif

1. Cadre théorique

1b. Pour comparer : établir une typologie des résultats

- Pas de typologie des résultats : cadre à construire
- Tentative de décrire et catégoriser les résultats en s'appuyant sur des typologies de recherche (Dufays, 2001)
 - Double **finalité** : qu'est-ce qu'un résultat intéressant ? (Goigoux, Kervyn...)
 - Connaissances **utilisables** par des praticiens
 - Connaissances **admissibles** par les pairs
 - Des résultats portent sur des **objets**
 - Les pôles du triangle didactique (angles ou côtés)
 - Des résultats obtenus par une **démarche** : typologie des méthodologies de recherche

1. Cadre théorique

1b. Des typologies des méthodologies

- En didactique du français : plusieurs typologies de méthodologies concurrentes
 - Sprenger-Charolles, Lazure, Gagné et Ropé, 1987 (DAF) (repris dans Daunay et Dufays, 2007)
 - « recherche descriptive » = résultat description ;
 - « recherche expérimentale » = résultat réaction du sujet de l'expérience;
 - « recherche-action » = résultat d'apprentissage ;
 - « recherche théorique » = résultat construction théorique (concepts pour la recherche, objets à enseigner)
 - Une typologie construite pour la didactique de la littérature (Dufays, 2001)
 - Recherche nomothétique : établir des régularités (données quantitatives)
 - Recherche herméneutique : établir des significations (qualitative)
 - Recherche praxéologique : chercher des solutions fonctionnelles aux problèmes de la pratique pédagogique
 - Effacement de la recherche théorique

1. Cadre théorique

1c. Le résultat : un discours

- La dernière version diffusée du savoir... sous forme de texte
- « formulée langagièrement, dans le cadre de textes dont la confection requiert un ensemble de décisions discursives » Bronckart (2007)
- la production de ce discours relève d'un genre, décliné en plusieurs étapes qui s'actualisent dans des types de discours :
 - description
 - argumentation qui permet de passer du particulier au général en taisant le contingent)

2. Problématisation

- Le résultat est un processus et du provisoire stabilisé
 - Préconstruit par la question de recherche, portant sur des objets situables dans le triangle/ tétraèdre didactique, construit par une méthodologie
 - Discours : il a une origine, il est situé... : dans une communauté discursive
-
- Il ne s'agit pas de travailler à une atomisation de la discipline, mais de s'interroger sur le rôle de nos parcours épistémiques de chercheurs dans la constitution de résultats qui concernent toute notre discipline



3. Cadre méthodologique

3a. Quatre entrées disciplinaires

- Choix du corpus : *Repères* parce qu'il y a 4 n° sous-disciplinaires publiés récemment (2018-2020) :
 - n°57 (2018) sur l'écriture, *Collecter, interpréter, enseigner l'écriture : analyses linguistiques des écrits d'élèves* : 10 articles
 - n°60 (2019) sur l'orthographe, *Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui* : 10 articles
 - n°61 (2020) sur le lexique, *Construire la compétence lexicale. Quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ?* : 10 articles
 - n°62 (2020) sur l'enseignement de la littérature, *Comment penser et analyser la progression dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture des textes littéraires* : 9 articles

Soit 39 articles

3. Cadre méthodologique

3b. Proposer des cadres d'analyse : grille discours

- Le mot « résultat » dans les titres et les sous-titres
- Lecture des lieux discursifs où se trouvent annoncés les R
- Lecture des conclusions des articles

3. Cadre méthodologique

3b. Proposer des cadres d'analyse : une grille des paramètres de la recherche

- Les paramètres conditionnant le processus par lequel les chercheurs mettent au point les résultats
 - liés au recueil des données (les corpus, l'échantillonnage, la temporalité, échelle)
 - et à l'analyse (grain d'analyse, quali/quantitatif)

3. Cadre méthodologique

3b. Proposer des cadres d'analyse : Les taxinomies des types de recherche

- Analyse de contenu thématique (de quoi nous parlent les résultats ?)
- Essai de différentes typologies sur l'échantillon

4. Résultats et discussion

Discours

Paramètres

Les contenus des résultats et les types de recherche

4a. Résultats et discours

Deux grandes tendances discursives

Deux types de « décisions discursives » (Bronckart, 2007) : la modération (1) et l'affirmation (2)

1) Des « modalisations de modestie » :

- De la quantification imprécise : « de quelques résultats » (déterminant évaluatif de la basse fréquence)
- En passant par une focalisation: « un résultat saillant » (seule occurrence au singulier) qui s'oppose implicitement à l'exhaustivité
- Et par une mise en discussion critique: « discussion des résultats »

2) Vers la/une preuve ?

- Un présentation brute : « résultats »
- Une présentation affirmative : « résultats aux prétests », « résultats: essais et réemploi », « résultats: connaissances métadiscursives », « présentation des résultats »

4.a.Résultats et discours

Deux grandes tendances discursives : l'exposition des résultats dans les articles

Diffère selon les « mondes discursifs » (Bronckart, 2007) qui eux-mêmes diffèrent selon les lieux discursifs (résumé, le corps de l'article, conclusion).

Affirmé ou justifié : la « modalité absolue »? (Bronckart, 2007)

« notre étude *confirme* », « les résultats *attestent* », « nos analyses *montrent* »...

Généralisé ou nuancé

Renvoie à l'analyse en prise avec les données, emploi du conditionnel dans la généralisation

2 modalités discursives en présence dans la majorité des articles :

- modalité absolue (Bronckart, 2007) affirmée
- modalité relative et nuancée

4a. Résultats et discours

le mot « résultat » par sous champ : distribution des décisions discursives

	Le mot résultat dans les titres et sous-titres
Écriture	4/10
Littérature	3/9
Orthographe	5/10
Lexique	7/10
	19/39

Effet discipline ?

- Le mot résultat dans les titres et sous-titres : moins présent en littérature et en écriture qu'il ne l'est en orthographe et lexique
- Des « modalisations de modestie » davantage en littérature et en écriture
- Le résultat comme preuve davantage en orthographe et en lexique

Enfin ?

Les R sont des modalités absolues relatives

4b. Des paramètres construisant les résultats

Liés au recueil des données : corpus, échantillonnage, temporalité

Liés à l'analyse : grain d'analyse, échelle quali/quantitative

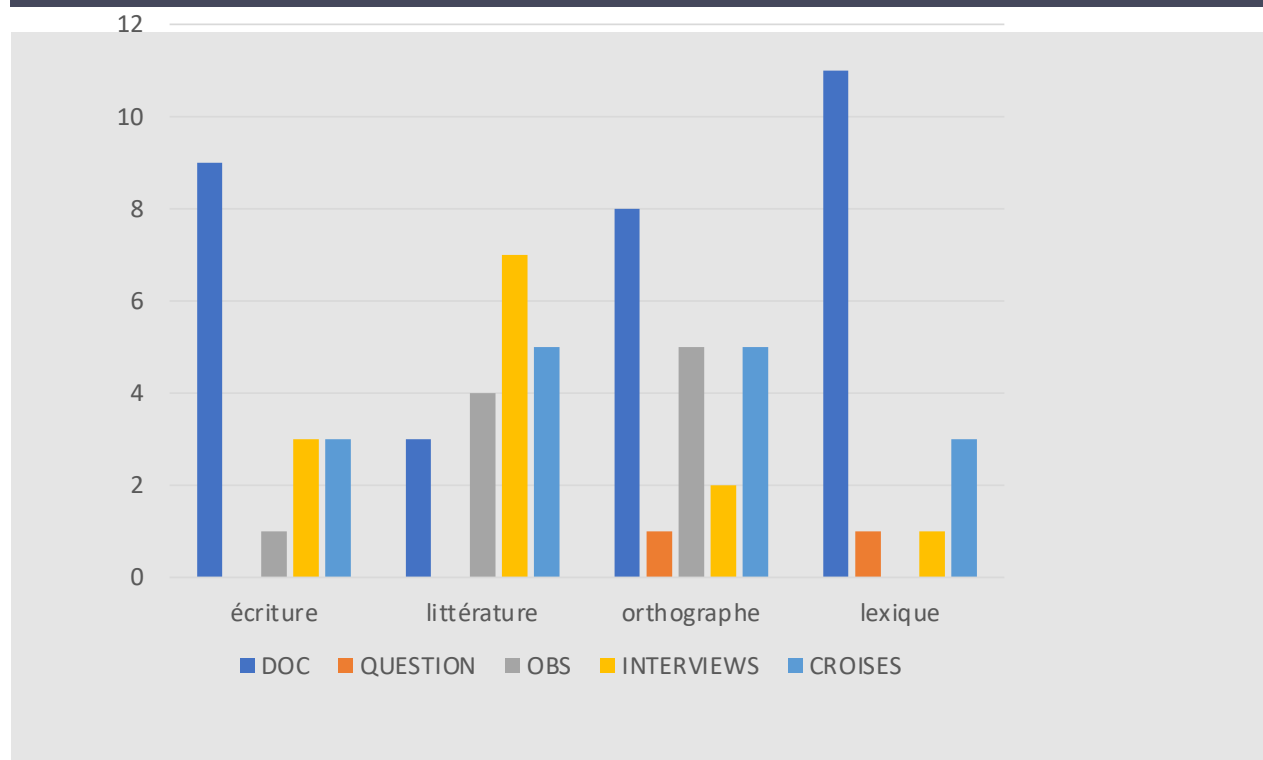
Corpus :

	Prod. élèves	Questionnaires	Doc. enseign.	Observ.	Entretien élèves	Entretien enseign.	programmes	mémoires	Corpus croisés
Écriture	8	0	1	1	1	2	0	0	3
Littérat.	1	0	0	4	2	5	1	1	5
Ortho	7	1	1	5	1	1	0	0	5
Lexique	10	1	1	0	1	0	0	0	3
Total	26	2	3	10	5	8	1	1	16

- 4 méthodes :
- **Majoritairement étude de documents** : productions des élèves (26), peu de documents d'enseignants (3), très peu de documents étudiants (1) et institutionnels (1)
- Puis interviews (13) : enseignants (8), élèves (5)
- Bonne part d'observation (10)
- Peu de questionnaires (2)
- **Souvent des corpus croisés (16)** : littérature et orthographe (la moitié du corpus)

Corpus :

Titre du graphique



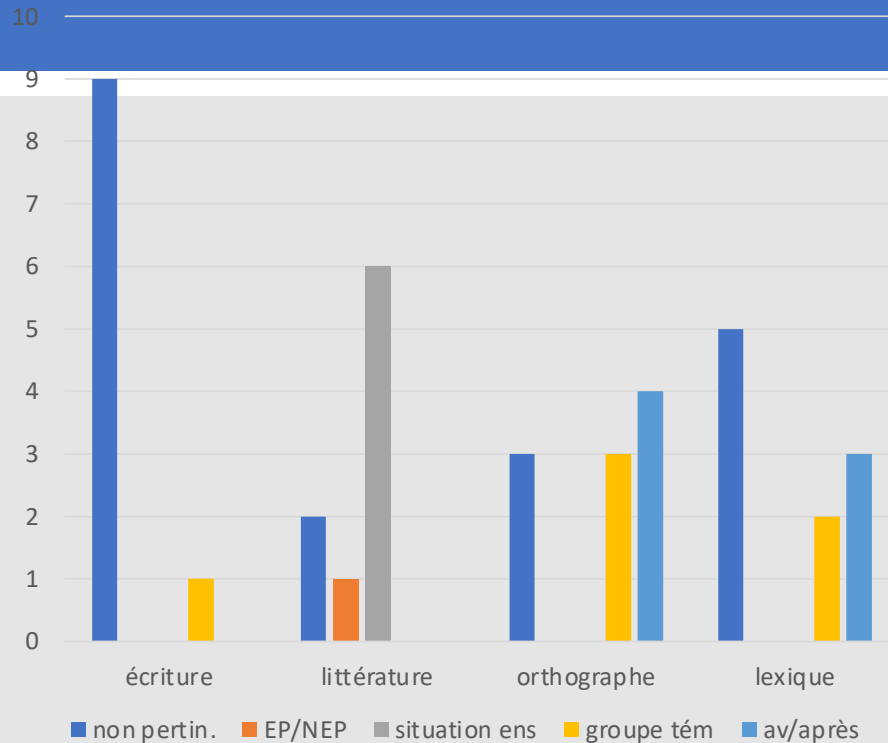
- **Effet discipline**
- Lexique : étude de documents (11)
- Ecriture : productions d'élèves (8)
- Littérature : Interviews/entretiens (7)
- orthographe : observation et (5) corpus croisés (5)

Echantillonnage : Création et prise en compte d'une hétérogénéité des échantillons dans les résultats

	aucune	Éducation prioritaire vs. non	Situation d'enseignement (Pays/classes)	Groupe témoin	Comparaison avant/après
Écriture	9	0	0	1	0
Littérature	2	1	6	0	0
Orthographe	3	0	0	3	4
Lexique	5	0	0	2	3
Total	19	1	6	6	7

- Un paramètre annoncé, mais qui ne construit pas toujours le résultat (20/39)
- Données sociales très peu utilisées (1)

Echantillonnage : Création et prise en compte d'une hétérogénéité des échantillons dans les résultats



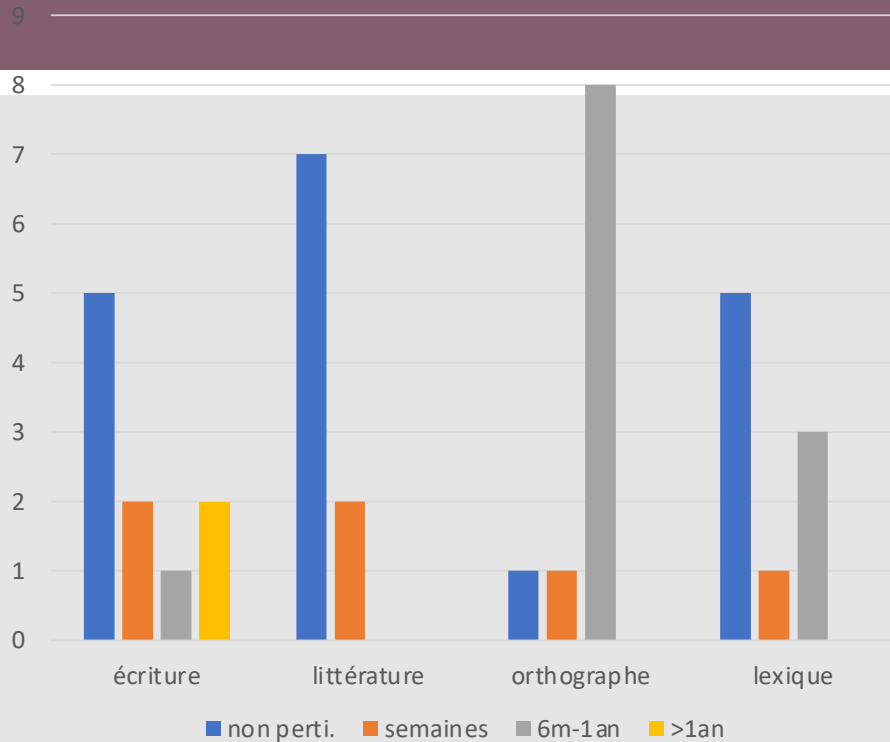
- **Effet discipline**
- orthographe (4) lexique (3) : comparaison de données avant/après
- **Effet appel**
- Littérature : la situation d'enseignement (6) (n° sur les curriculums)

La temporalité

	Non précisé/ non pertinent	semaines	6 mois - 1 année scolaire	> 1 an	<u>Post-test différé</u>
Écriture	5	2	1	2	0
Littérature	7	2	0	0	0
Orthographe	1	1	8	0	0
Lexique	5	1	3	0	1
Total	18	6	12	2	1

- Majoritairement non précisée/non pertinente (18/39)
- Le plus souvent études situées sur l'année scolaire
- Très peu d'études longitudinales (2/39)

La temporalité



- **Effet discipline**
- écriture : études longitudinales (5/10)
- **Effet appel**
- littérature : paramètre majoritairement non précisé/non pertinent en raison du type de recherche (7/9) (curriculums)

Grain d'analyse

Tentative de définition :

Une **analyse à grain fin** impliquant une déconstruction du discours, et à **grain moyen** entraînant une citation et une catégorisation dans les discours (24)

Gros grain : une catégorisation des discours

Difficulté de tenir la définition pour chaque sous-discipline : la définition des catégories dans la granularité dépend de l'objet d'étude

Analyses qualitative vs. quantitative

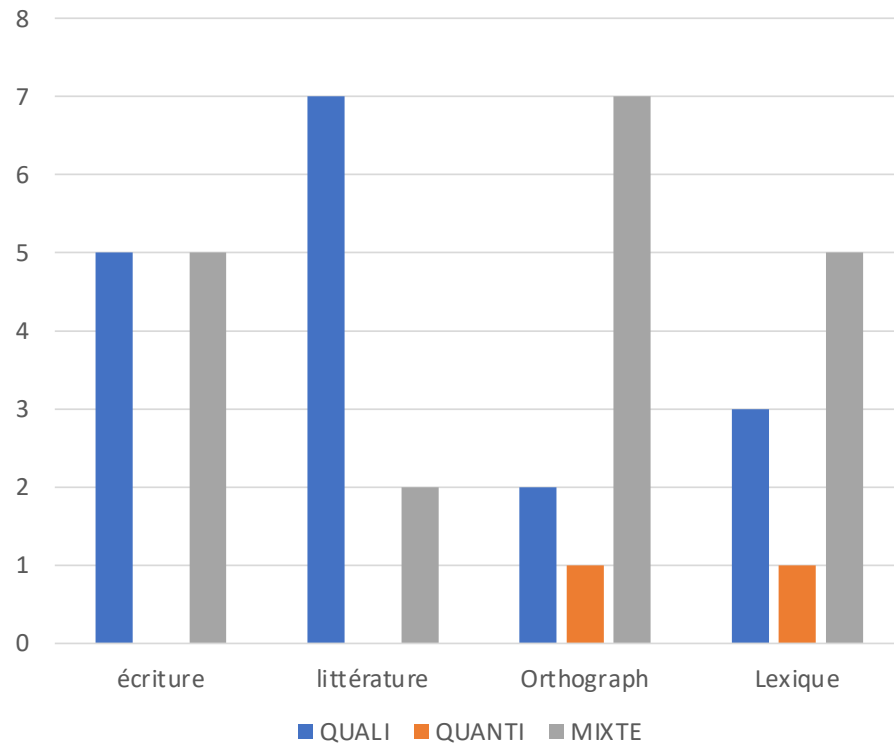
	qualitative	quantitative	mixte	Total
Écriture	5	0	5	10
Littérature	7	0	2	9
Orthographe	2	1	7	10
Lexique	3	1	6	10
Total	17	2	20	39

Majoritairement des études mixtes (20)

puis qualitatives (17)

Très peu d'études uniquement quantitatives (2)

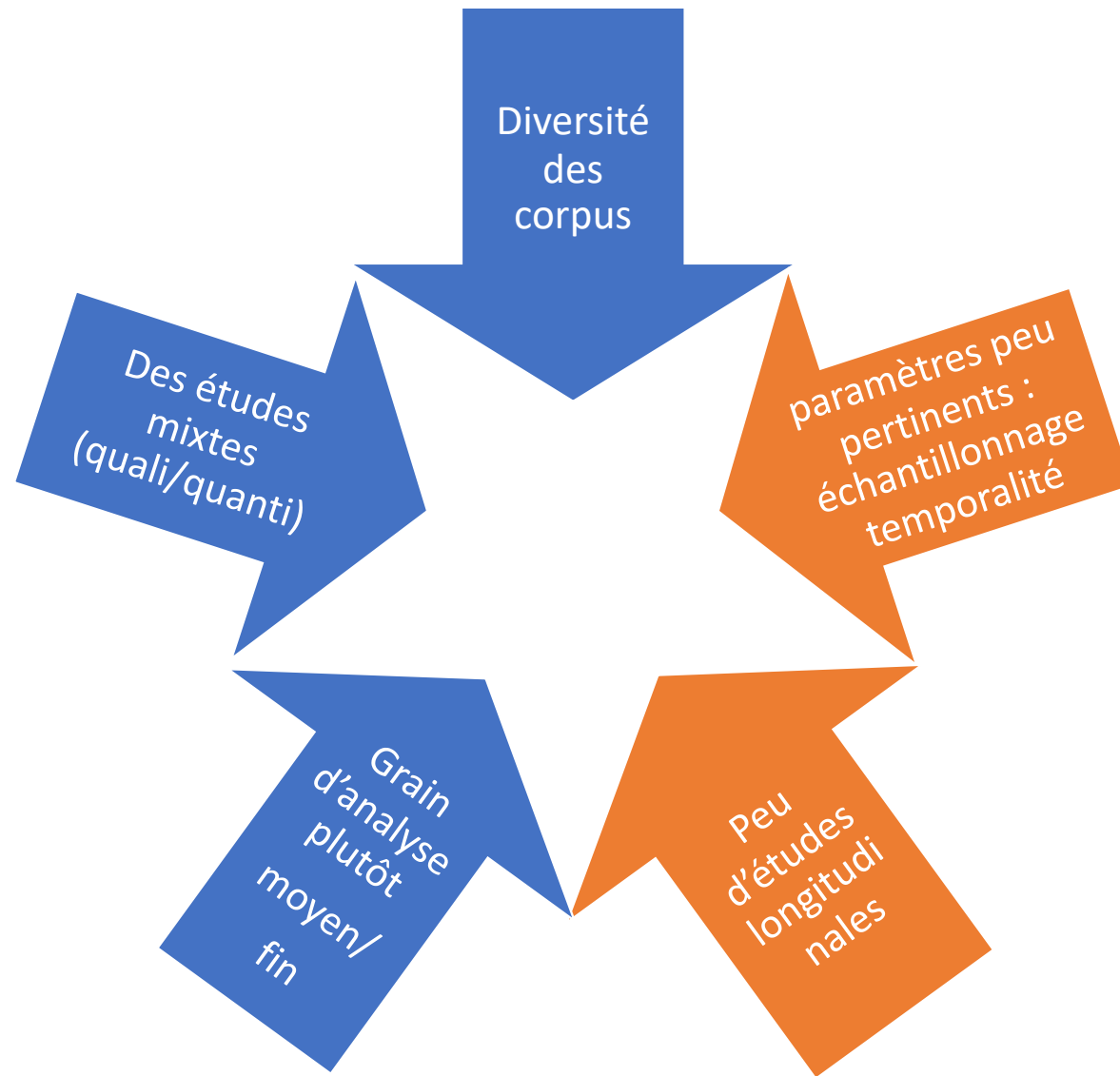
Analyses qualitative vs. quantitative



Effet discipline

Littérature : études qualitatives (7/9)

Études quantitatives du côté de l'orthographe (1) et du lexique (1)



Effet discipline



Écriture : Productions d'élèves - Présence d'études longitudinales



Littérature : Interviews - Études qualitatives



Orthographe : Observation et corpus croisés - Étude sur l'année scolaire -
Comparaison avant/après - Présence d'études quanti



Lexique : Étude de documents - Comparaison avant/après - Présence d'études
quanti

4.C Contenu des résultats :

Classement émergent des données (analyse de contenu)

- Sur quels aspects de la relation didactique sont produits les résultats ?
- Activité des élèves (15/39) (écriture, lexique)
- Dispositifs/ gestes professionnels expérimentaux (7/39)
- Activité des enseignants (5/39)
- Activité des 2 (5/39) (orthographe)
- Représentations des acteurs (5/39)
- Méthodologie de recherches et programmes (2/39)

4.C Tentative d'appliquer des typologies de recherche

- Classement de [Cardinet \(1977\)](#) :
 - comment séparer l'agir du connaitre dans l'usage des « textes réactifs » en littérature ?
- Classement [Sprenger-Charolles, Lazure, Gagné et Ropé \(1987\)](#) :
 - Un seul article qu'on puisse considérer comme théorique (méthodo : littérature)
Effet revue ?
 - Comment distinguer une recherche-action d'une recherche descriptive (TAO, usage de textes « réactifs », sachant qu'en littérature, le texte littéraire est un dispositif)
- ...
- Nouveaux corpus, et **hybridité des objets de recherche** = résultats inclassables

Classement Dufays (2001) :

- Résultats nomothétiques, herméneutiques et praxéologiques
 - Recherches sont des processus qui passent pas chacune de ces étapes
 - Les résultats sont des connaissances provisoirement stabilisées appelées à être modifiées en passant d'une catégorie à l'autre
- Permet de rendre compte des résultats en orthographe, en littérature, en lexique et en écriture
 - nomothétiques (Farina ; Fenoglio en ORTH; Gary, PELAS, Barthélemy, ...)
 - herméneutiques (Cadet-Crinon-Férone ; Claude)
 - Praxéologiques (Cognési ; Geoffre et Rodi), évaluatives (Brissaud, Viriot Goeldel et Ponton ; Jarno, El Hilali, Nadeau, Fisher), absence en littérature (effet numéro)

Répartition dans notre corpus

	Nomothétique	Herméneutique	Praxéologique
Écriture	1	6	3
Littérature	5	4	0
Orthographe	4	1	5
Lexique	0	5	5
	10	16	13

- La question de recherche se décline dans ces catégories.
- Les résultats énoncés appartiennent à plusieurs de ces catégories
 - Ils pointent une réponse à la question de recherche
 - Ils énoncent aussi les pas de côté, les traits saillants/focus sur... qui appartiennent à une autre catégorie
 - Généralisation : orientations propositionnelles pour la formation et l'enseignement-apprentissage, et la recherche



Conclusion

Une proposition de définition :

En didactique du F, et dans notre étude, un R c'est...

- **Un savoir produit et déclaré (un discours), provisoirement stabilisé**, sur des processus d'apprentissage, des pratiques, des gestes professionnels (ex : étayage), des effets de dispositifs, des représentations/rapports à, des curriculums...
- **Un « objet » d'étude (cf. ce colloque)** qui requestionne des typologies

Conclusion

Des constats :

- **Pas/peu de recherches théoriques** (article de Judith Émery-Bruneau et Sonya Florey, sur la méthodologie). Effet Revue ?
- **Peu de recherches longitudinales**
- **Des recherches** de plus en plus **hybrides** quant à leurs objets (élaboration/appropriation/transmission des savoirs) et leurs corpus
- **Des angles morts** : les **limites** des R ne sont pas systématiquement pointées, les **données écartées** sont peu mentionnées
- **Un point aveugle** : la prise en compte des **pratiques extrascolaires** pour approcher et comprendre des phénomènes didactiques (Penloup, 1999)

Conclusion

Des réflexions

- « Effet appel » : détermine une sélection de résultats => risque d'homogénéisation des objets de recherche ([Bautier, 2021](#))
- Un processus de sélection vs. un système de publication participatif (démarche de co-construction du savoir)



Conclusion

Une question en suspens : l'effet de l'objet disciplinaire

« Il apparaît parfois ambitieux de prétendre établir un résultat en didactique (Johsua, 1996) » (Reuter et al, 2021 : 154).

Bibliographie

- Bronckart J.-P. (2007). Les décisions discursives dans le processus de recherche. *Lettre de l'AIRDF*, 40. p. 28-31.
- Cardinet J. (1977). La coordination de l'information dans le système éducatif. *Document R. 77. 13*. Neuchâtel. IRDP
- Daunay, B. et Dufays J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La lettre de l'AIRDF*, 40, p. 8-13.
- De Landsheere, G (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin.
- Dufays, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux n°51/52*. p 7-29
- Fisher C et Nadeau, M (2007). Méthodologies de recherche en didactique de la grammaire. *La lettre de l'AIRDF*, 40. p 13-19.
- Hosson C. et Orange, C (2019). Les résultats des recherches en didactique des sciences et des technologies : quelle validité et à quelles conditions ? *Recherches en didactique des sciences et des technologies*. p. 9-26.
- Karila-Cohen, K, Lemercier C., Rosé I., Zalc C. (2018/4). Nouvelles cuisines de l'histoire quantitative. *Annales. Histoire, Sciences sociales*. p. 771-783.
- Reuter Y. (2011) table ronde des anciens présidents, *lettre de l'AIRDF*, 50.p. 8-10
- Reuter Y., Cohen-Azria C, et Lahanier-Reuter D. (2021). Méthodes de recherche. *Traité des didactiques*. De Boeck. p. 151-157.
- Sprenger-Charolles L., Lazure R., Gagné G. et Ropé F. (1987). Propositions pour une typologie de recherches. *Perspectives documentaires en science de l'éducation*, 11.

Annexes Repères 57, 2018, écriture

- **Similowski, Pellan, Plane.** Que révèlent les traces de réécriture dans les brouillons d'élèves produisant des récits à partir de sources littéraires ?
- **Castagnet-Caignec.** Traitement du temps dans des récits à visée littéraire chez les élèves de primaire et de secondaire.
- **Brunel et Taous.** Réviser son texte sur écran. Analyse des processus à l'œuvre dans un dispositif d'écrits de fanfiction en classe de troisième
- **Vénéryn-Guénez.** A la recherche de stratégies scripturales dans rappels de récit par des élèves de cours moyen
- **Meshoub-Manière et Collière-Whiteside.** Réécrire des textes au cycle 3, repenser les processus d'écriture en master MEEF : une expérimentation croisée à partir de brouillons d'écrivains jeunesse
- **Mauroux et Morin.** Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ?
- **Colognesi et Lucchini.** Aider les élèves à organiser leurs écrits : les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle
- **Vinel et Bautier.** La production d'écrits narratifs en classe : produire un écrit scolaire ou apprendre à écrire un texte ? Un exemple de consigne : raconter une journée de votre vie d'adulte
- **Garcia-Debanc .** Ajout et résolution de problèmes de cohésion textuelle : analyses linguistiques de textes d'élèves et présentation de différents dispositifs de travail pour enseigner l'ajout au cycle 3
- **Wolfarth, Ponton, Brissaud.** Gestion de la morphographie verbale en production d'écrits : que peut nous apprendre un corpus longitudinal ?

Annexes Repères 60, 2019, orthographe

- **Brissaud, Viriot Goedel, Ponton.** Enseigner et apprendre l'orthographe avec la « Twictée »
- **Cadet Crinon Féron.** Former au raisonnement orthographique. Conceptions d'enseignants du cycle 3
- **Cognési- Tourtier - Wyns.** Intégrer la « dictée sans erreur » dans les activités de lecture-écriture : une expérimentation au premier degré différencié de l'enseignement secondaire belge
- **Farina.** La dictée : un outil d'apprentissage de l'écriture et de l'orthographe ?
- **Fenoglio** Le hashtag pour catégoriser les erreurs d'orthographe au cycle 3 : un hiatus entre objectifs pédagogiques et appropriations des élèves
- **Geoffre et Rodi.** Verbalisations du raisonnement métalinguistique lors d'interactions logopédiste-enfant autour d'un jeu grammatical en ligne
- **Jarno El Hilali, Nadeau, Fisher.** L'effet des dictées métacognitives-interactives sur la compétence à orthographier les homophones grammaticaux en rédaction
- **Petrucci.** Pratiques de l'orthographe chez quatre enseignantes genevoises : des traces aux discours
- **Sélevy Elalouf.** Les effets d'une formation filée sur le regard professionnel, les pratiques pédagogiques des enseignants de cycles 2 et 3 et les résultats de leurs élèves en orthographe grammaticale
- **Wattelet-Millet.** Développer les compétences morphographiques des élèves de CE1 : les effets d'un dispositif de révision collective, la dictée « révisée »

Annexes Repères 61, 2020, Le lexique (réemploi)

- **2. Claudine Garcia-Debanc et Michel Aurnague**
Quelle programmation des activités d'étude de la langue sur le lexique en fin d'école primaire pour susciter le réemploi en production écrite ?
- **3. Marie-Noëlle Roubaud et Anne Sardier**
Déplier le mot : deux dispositifs d'apprentissage du lexique en faveur du réemploi. Le cas du verbe *supporter*
- **4. Rihab Saidane, Anila Fejzo et Kathleen Whissel-Turner**
La relation entre les connaissances morphologiques et l'acquisition des mots chez des élèves francophones de 9 ans
- **5. Sébastien Lucas**
Réemploi lexical et transfert de savoirs dans l'enseignement/apprentissage de la polysémie chez des élèves plurilingues dans une école française
- **6. Marie Steffens**
Réemploi lexical et production écrite en FLE : une étude de cas
- **7. Alexandra Tsedryk**
Vers le réemploi lexical en français L2 : effet d'exercices de reformulation et d'un enseignement explicite sur l'apprentissage de collocations
- **8. Josiane Guitard-Morel**
Du brouillon d'oral au réemploi lexical en CM2 : histoire de répliques lexicales
- **9. Christine Vénéryn-Guénez**
Des séances orales au service du réemploi lexical : exemple de trois états mentaux de personnages dans des récits de ruse (élèves de 10 à 13 ans)
- **10. Isabelle Roux-Baron et Sylvie Cèbe**
Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi
- **11. Dominic Anctil et Claudine Sauvageau**
Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs ?

Annexes Repères 62, 2020, enseignement de la littérature

- **Marie-Sylvie Claude**, Le commentaire littéraire vu par des élèves et des enseignants : une progression empêchée
- **Sylviane Ahr et Isabelle De Peretti**, Approches analytiques de la littérature à l'articulation collège/lycée : questions pour la recherche
- **Brigitte Louichon**, Prendre en compte la parole de l'élève en séance de littérature en CM et en 6e : un geste professionnel commun ?
- **Judith Émery-Bruneau et Sonya Florey**, Réalisation d'une recherche sur les compétences lectorales des élèves et les pratiques d'enseignement en lecture : choix, apports, limites et compromis méthodologiques
- **Magali Brunel, Jean-Louis Dufays, Isabelle Brun-Lacour et Valérie Fontanieu**, Lire et faire lire un texte littéraire au secondaire : quelle progression entre les niveaux 7 et 10 de la scolarité ?
- **Séverine De Croix et Christophe Ronveaux**, Discipliner graduellement les élèves à la lecture par l'album de jeunesse
- **Marie Barthélemy**, Enquête sur le curriculum littéraire enseigné dans trois écoles secondaires de Belgique francophone : corpus, activités et conceptions
- **Pierre Outers**, La progression dans la lecture de textes littéraires au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique
- **Julie Babin, Olivier Dezutter et Godelieve Debeurme**, L'enseignement de la lecture des textes littéraires au primaire et au secondaire : que révèlent les mémoires professionnels de futur.e.s enseignant.e.s québécois.e.s