



HAL
open science

Les résultats des recherches en didactique du français

Roland Goigoux

► **To cite this version:**

Roland Goigoux. Les résultats des recherches en didactique du français. Didactique du français : les résultats en question(s), May 2022, Louvain-La-neuve, Belgique. hal-03930476v2

HAL Id: hal-03930476

<https://hal.science/hal-03930476v2>

Submitted on 24 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les résultats des recherches en didactique du français

Une définition, un bilan et des perspectives

Roland Goigoux

L'association internationale de recherche en didactique du français m'a fait l'honneur de me confier l'introduction de son 15^e colloque. Je la remercie et savoure cet ultime défi avant de battre en retraite.

Dans son appel à contributions, le comité scientifique jugeait que le moment était venu « de s'interroger sur les fruits de nos recherches, sur ce qu'elles cherchent à produire, à révéler, à faire progresser », avant de questionner : « qu'est-ce qu'un résultat de recherche en didactique du français ? » (AiRDF, 2021). La réponse que je vais apporter ici me conduira à analyser la nature des résultats publiés au cours de la dernière décennie. Leur catégorisation introduira un débat sur nos futurs programmes de recherche et sur leurs finalités. Mais avant cela, il me semble indispensable de répondre à la première interrogation, celle qui donne du sens à la notion de résultat : qu'est-ce que nos recherches visent à produire et à faire progresser ?

1. Le projet de la didactique du français

Depuis son origine, la didactique du français revendique une forme d'engagement social que Jean-François Halté (1992) appelait « dimension implicative » et Yves Reuter (1992) « horizon praxéologique ». Ce projet, qui consiste à produire des connaissances utiles à l'amélioration des pratiques d'enseignement, notamment au bénéfice des élèves issus de milieux sociaux défavorisés, a été maintes fois réaffirmé. « La didactique essaie de rendre compte des pratiques, mais aussi et surtout, elle essaie de les influencer et de les transformer dans la perspective de la lutte contre l'échec scolaire. » (Halté, 2000, p. 14).

Le projet transformatif s'est toujours accompagné d'un volet compréhensif, même si chaque chercheur définit, à sa manière, ces deux piliers de l'entreprise de démocratisation de l'accès au savoir. Yves Reuter, par exemple, utilise les verbes « éclairer » et « proposer » : « les didactiques ont vocation, au moins pour partie, à éclairer les problèmes rencontrés dans l'appropriation des contenus scolaires et à proposer des pistes possibles pour remédier aux problèmes soulevés » (Reuter, 2019, p. 30). Bernard Schneuwly, lui, distingue une didactique « comme recherche descriptive et explicative »

d'une « didactique comme ingénierie » (2020, p. 51). Même si ces différences terminologiques correspondent à des nuances épistémologiques, les deux facettes de notre discipline sont en interaction, le plus souvent au service l'une de l'autre (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2019) : comprendre pour transformer¹, éclairer pour proposer, décrire et expliquer pour mieux concevoir, etc.

Ce projet originel a parfois vacillé. En 2011 par exemple, après avoir dressé un bilan de l'état de la discipline, Yves Reuter et Bertrand Daunay s'inquiétaient : « Que reste-t-il de la problématique de l'échec scolaire, fondatrice de la didactique du français ? Quelles réponses spécifiques la discipline apporte-t-elle à cette question fondamentale, éthiquement, politiquement et socialement ? » (Reuter et Daunay, 2011, p. 21). Quelques années plus tôt, lors de journées d'étude consacrées à l'épistémologie de notre discipline, j'avais pour ma part pointé deux faiblesses : 1° bon nombre des études purement descriptives ou explicatives n'ouvraient aucune perspective d'amélioration, 2° les préconisations et recommandations abondaient sans que leur validité soit attestée, rares étaient les ingénieries dont les effets avaient été étudiés (Goigoux, 2001). J'en concluais, de manière radicale, que « le développement (ou l'extinction) de la recherche en didactique dépendrait de sa capacité à améliorer la qualité des apprentissages des élèves et à produire, à ce sujet, des résultats avérés » (*idem*, p. 125). Je n'avais pas caché mes doutes à ce sujet : « Notre communauté a-t-elle vraiment le désir et les moyens d'une telle démarche ? Revendique-t-elle de confronter ses prédictions avec des faits observés ? » (*idem*). Il y a vingt ans, soumettre nos constructions didactiques à l'épreuve des faits dans une perspective comparatiste n'était pas une exigence partagée dans notre communauté de recherche.

En est-il autrement aujourd'hui ?

Pour le savoir, j'ai constitué et analysé un vaste échantillon de résultats des recherches publiés entre 2011 et 2021 et j'y ai cherché les traces de notre cheminement vers un « horizon praxéologique ». Je vais en présenter les conclusions, attentif à la manière dont ces résultats contribuent à la réalisation de notre objectif : contribuer à l'évolution des pratiques d'enseignement au service d'une amélioration des apprentissages des élèves (Goigoux, Renaud et Roux-Baron, 2020).

¹ C'est en cela que la didactique est si proche de l'ergonomie, autre science de l'intervention (Guérin *et al.* 1991) qui n'hésite pas à transformer le monde du travail pour mieux le comprendre.

2. Définir la notion de résultat de recherche en didactique du français

2.1. Une proposition de définition

Un résultat est l'énoncé d'une connaissance, validé par une communauté scientifique et construit en réponse à une question formulée par les chercheurs, à l'issue d'une étude empirique conduite dans un cadre théorique et méthodologique défini.

Cette définition reprend et complète les éléments rédigés par le comité scientifique avant le colloque. Celui-ci affirmait, en effet, que la principale visée de nos recherches était de « contribuer à l'avancement des savoirs » et que les résultats étaient des connaissances « différenciées des opinions et des croyances » (AiRDF, 2021).

Cette définition prolonge aussi celle d'Yves Reuter, citée par le comité : « les résultats sont produits à l'aide de méthodes de recherche contrôlables, en réponse à des questions spécifiques (propres à notre discipline) et dans le cadre d'un corps théorique (propre à notre discipline) » (2007, p. 5). Elle converge enfin avec celle de Samuel Johsua dans le domaine de la didactique des sciences, notamment sur les notions d'énoncé et de validité : « un résultat est un énoncé composé d'un cadre théorique explicite et de données empiriques, qui résiste et présente une forme de stabilité, et qui nécessite d'être légitimé par la communauté » (1996, p. 198).

La définition retenue ici pour la suite de l'argumentaire repose sur l'activité des chercheurs, acteurs sociaux engagés dans les processus de production et d'évaluation des résultats, et, à la suite de Gaston Bachelard, sur l'importance de leur travail de problématisation : « pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique » (1938, p. 16).

En résumé, cinq éléments clés apparaissent : l'énoncé de connaissances, le rôle des chercheurs, la réponse à une question, l'étude empirique, l'explicitation des cadres théoriques et méthodologiques.

2.2. Premières conséquences de la définition proposée

La définition proposée implique que les chercheurs s'entendent sur des résultats avérés, sans partis pris ni naïveté. Elle suppose que notre science didactique ait « le gout du vrai » (Klein, 2020) plus que celui de la conquête. Pour y parvenir, notre communauté doit organiser, comme dans les autres domaines scientifiques, des débats contradictoires ouverts conduisant à un

consensus en son sein. Ce consensus n'est pas un critère absolu de vérité mais il exprime ce qu'à un moment donné de l'histoire la majorité de la communauté accepte comme la bonne réponse à une question bien posée. Si l'objectivité individuelle n'existe pas, nous pouvons y tendre collectivement.

Un résultat est un énoncé tenu pour vrai par les chercheurs à l'intérieur d'un domaine de validité dont les frontières doivent, elles aussi, être établies. Par exemple, en précisant dans quelles conditions contextuelles, avec quel outillage, pour quel public d'élèves ou de professeurs, pour quels contenus enseignés, le résultat est considéré comme avéré. On extrapole trop souvent des conclusions générales à partir de résultats dont la portée est limitée.

Validité et domaine de validité sont définis par la communauté scientifique de référence qui juge, à un moment donné, un résultat comme plus ou moins robuste (« stable, résistant, généralisable »). C'est au terme d'une accumulation d'observations et d'expérimentations venant progressivement réfuter ou corroborer les conclusions des recherches que les connaissances construites peuvent être instituées en savoirs.

L'énoncé d'une question de recherche repose sur un état préalable des connaissances déjà validées par la communauté scientifique. Dans une publication proposant des résultats, l'exposé du cadre théorique ne devrait donc pas se limiter à l'explicitation des concepts retenus et des méthodologies associées, il devrait aussi inclure un bilan synthétique des savoirs disponibles pour justifier la nécessité et la visée d'une étude complémentaire. « La connaissance acquise permet de nommer ce qui fait trou dans la connaissance et de pointer les lacunes que les recherches ont pour fin d'inquiéter » (Klein, 2020, p. 14). Dans la suite de ce chapitre, je serai attentif à ce que les publications sélectionnées comportent une problématique adossée à un état des lieux des connaissances avérées, et je ne retiendrai que celles qui présentent des résultats, c'est-à-dire des réponses construites sur une base empirique à des questions formulées explicitement, à l'issue d'un inventaire des savoirs établis et des lacunes identifiées.

Au regard de la définition retenue, ce sont les chercheurs qui jugent la validité scientifique des résultats de leurs pairs ; ce ne sont donc pas les enseignants, ni les formateurs, ni même les pilotes des systèmes éducatifs. Que de malentendus à ce sujet ! On ne doit pas confondre la validité scientifique d'un résultat avec la recevabilité, l'utilité ou l'acceptabilité de l'énoncé de cette connaissance pour des professionnels, ni avec les propositions pratiques qui en résultent. Quand bien même ce résultat serait établi au cours d'une recherche à laquelle les enseignants sont associés.

Les auteurs de communications scientifiques doivent distinguer soigneusement deux sortes d'activités : la recherche (à visée de production de

connaissances) et l'intervention, en classe ou en formation (à visée d'apprentissage des élèves ou de développement professionnel des enseignants). Ils doivent aussi séparer deux sujets de discussion : d'une part, les résultats des recherches et, d'autre part, leur utilisation en formation ou pour la conception instrumentale, la vulgarisation, la concertation avec les institutions, etc.

Tout cela implique de distinguer les rôles de trois sortes d'acteurs sociaux, en étant attentif à leurs buts et à leurs moyens respectifs : 1° les chercheurs, 2° les formateurs d'enseignants (même si les universitaires endossent souvent les deux costumes de chercheur et de formateur) et 3° les enseignants.

2.3. Autres conséquences : ce que les résultats ne sont pas

L'appel à contributions rédigé par le comité scientifique affirme que les résultats sont « le fruit de nos recherches ». C'est vrai, mais cela ne signifie pas que tous ces fruits sont des résultats !

Certains fruits, par exemple, sont des artefacts matériels, des outils ou des ressources utiles aux professionnels : des scénarios de séances ou de séquences d'enseignement, des programmations d'activités, des énoncés de principes didactiques ou de gestes professionnels recommandés aux enseignants, etc. Ces artefacts ne sont pas des résultats scientifiques au sens où nous l'entendons mais cela ne les n'empêche pas d'être des moyens féconds pour produire de la connaissance lorsqu'ils deviennent eux-mêmes objets d'études : ils permettent d'agir sur le réel pour mieux le connaître. Les chercheurs qui étudient les processus de conception, les usages ou les effets des outils didactiques peuvent, par exemple, construire de précieuses connaissances sur les conditions à réunir pour faciliter les apprentissages des élèves ou l'appropriation des outils par les professeurs.

Bien d'autres bénéfices des recherches en didactique ne sont pas des résultats scientifiques : par exemple, la satisfaction des acteurs impliqués dans les opérations de recherche (les enseignants, les élèves), le développement professionnel des enseignants associés à ces opérations, les données recueillies lors d'une étude (verbatim, par exemple) et utilisées comme ressources en formation, les bénéfices symboliques que peuvent retirer les chercheurs d'une opération réussie, etc. Ce qui n'empêche pas que ces éléments puissent générer de nouvelles questions et être étudiés, par ailleurs, comme des objets de recherche à propos desquels de nouveaux résultats pourront être produits.

3. La notion de résultat à l'épreuve de nos pratiques de publication

3.1. La méthodologie de l'enquête

Pour mettre à l'épreuve la pertinence de la définition et répondre aux interrogations sur l'état de notre discipline, j'ai réalisé une enquête sur les résultats récents publiés en didactique du français. Je me suis attaché à identifier la nature de ces résultats avant d'en dresser une cartographie et d'interroger les choix épistémologiques qu'ils révèlent.

En premier lieu, j'ai constitué un échantillon de publications scientifiques entre 2011 et 2021 relevant à parts quasi égales des cinq sous-domaines du colloque : didactiques de la langue, de la lecture, de la littérature, de l'oral et de l'écriture. J'ai sélectionné deux-cents articles dont la moitié est issue de la collection « Recherche en didactique du français » des Presses universitaires de Namur², collection placée sous la responsabilité scientifique de notre association internationale (AiRDF). L'autre moitié est composée d'articles publiés dans des revues scientifiques francophones à comité de lecture : soit des revues spécialisées en didactique du français (*Repères*, *Pratiques*, etc.), soit des revues généralistes en éducation qui accueillent des didacticiens (*Revue française de pédagogie*, *Raisons éducatives*, *Revue des sciences de l'éducation*, *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, *Éducation et didactique*, etc.).

L'échantillon était initialement plus vaste mais une cinquantaine d'articles ont dû être écartés car ils ne présentaient aucun résultat, au sens défini plus haut. Ces articles, particulièrement nombreux dans la collection « Recherche en didactique du français », ont été écartés parce qu'ils ne rendaient pas compte de recherches empiriques : ils faisaient seulement état d'élaborations théoriques ou de réflexions sur des concepts et des méthodes de recherche³. Dans ces publications, les résultats n'étaient évoqués qu'à titre d'exemple ou d'illustration de concepts ou de modèles. En d'autres termes, contrairement à

² Cinq volumes de la collection s'inscrivent explicitement dans les sous-domaines du colloque et présentent de nombreux résultats : *Didactique de la lecture* (volume n° 3, 2011), *Enseigner le lexique* (Volume n° 5, 2013), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (Volume n° 9, 2017), *Approches didactiques de la littérature* (Volume n° 11, 2019), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline française : quelles articulations ?* (Volume n° 13, 2021).

³ Six volumes, plus théoriques et non spécifiquement adossés à l'un des cinq sous-domaines du colloque, comportent un grand nombre de chapitres sans résultats : *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (Volume n° 4, 2012), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme* (volume n° 6, 2014), *Statut des genres en didactique du français* (Volume n°7, 2015), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (volume n° 8, 2016), *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français* (volume n° 10, 2018), *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français* (volume n° 12, 2020).

Marcel Thouin (2014) cité dans l'appel à contributions, je n'ai pas considéré les développements purement conceptuels comme des résultats et je ne les ai pas retenus dans le corpus.

3.2. Cadre d'analyse de la nature des résultats publiés

Une fois le corpus constitué, j'ai élaboré des critères de catégorisation des résultats publiés.

Bien que notre communauté ait l'habitude d'affirmer que « le cœur de la recherche en didactique porte sur le système didactique constitué des trois pôles savoirs-enseignant-élèves et les différents niveaux qui conditionnent ce système » (Schneuwly, 2020, p. 51), le triangle représentant ce système est apparu insuffisant pour rendre compte des résultats. En effet, les recherches répertoriées portent sur quatre pôles et non trois (*cf.* schéma 1), car bon nombre d'entre elles prennent les institutions des mondes scolaires et universitaires comme objets d'étude⁴, en interaction avec les trois autres pôles.

Ces institutions sont des organisations sociales qui groupent divers corps de métiers (administratifs, politiques, pédagogiques et scientifiques). Elles jouent plusieurs rôles en lien avec les professeurs, les savoirs ou les élèves. Elles contribuent tout d'abord à définir ou à prescrire le travail des enseignants (buts et moyens) et déterminent leurs conditions d'exercice. Elles pèsent à ce titre sur les contextes et les conditions d'apprentissage des élèves et des étudiants. Elles définissent notamment les objectifs en termes de contenus de savoirs à enseigner, de compétences attendues et de modalités d'évaluation (curriculum, programmes, etc.). Elles encadrent aussi et évaluent le travail des professeurs et influencent enfin les dispositifs de formation.

Difficile, aujourd'hui en France par exemple, d'étudier l'enseignement de la lecture sans tenir compte des conclusions du Conseil scientifique de l'Éducation nationale (CSEN) ou d'analyser la suppression de la notion de prédicat dans l'enseignement de la grammaire sans faire référence aux avis du Conseil supérieur des programmes (CSP), aux circulaires de la Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale (DGESCO), aux discours du ministre et aux injonctions de ses cadres.

⁴ Lorsque les institutions sont seulement mentionnées à titre d'éléments de contexte (et non comme objets d'étude), elles ne sont pas considérées comme faisant partie du système didactique.

LE TETRAEDRE DIDACTIQUE

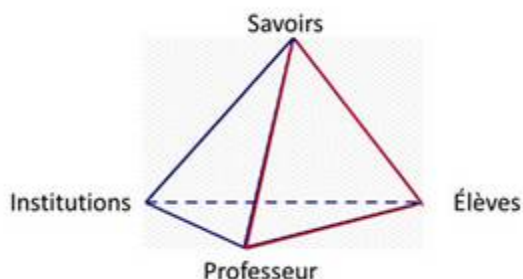


Schéma 1 : les 4 pôles du système didactique

Légende : les liens entre les quatre pôles sont représentés par six segments de droite et quatre aires triangulaires.

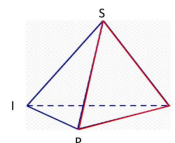
Dans cette nouvelle représentation du système didactique, les acteurs sociaux sont placés sur un même plan, celui de la base du tétraèdre, le plan de l'activité des acteurs. Ce choix répond à la critique que Jean-François Halté apportait lui-même à la notion de pôle, considérant que le pôle Savoir⁵ n'était pas de même nature que les pôles Professeur et Élèves. C'est pourquoi il préférerait présenter le triangle comme une articulation de trois problématiques qu'il appelait Intervention (par les professeurs), Appropriation (par les élèves) et Élaboration (des savoirs) (Halté, 1992). L'ambiguïté portait sur la troisième problématique : l'élaboration. Qui élabore les savoirs et les savoirs à enseigner si ce n'est les institutions et les divers acteurs sociaux ? Notre représentation lève cette ambiguïté en ajoutant les institutions et en plaçant les savoirs au sommet du tétraèdre comme porte d'entrée dans le système didactique.

En prenant appui sur ce tétraèdre, les résultats inventoriés peuvent être catégorisés en quatre ensembles.

Niveau n° 1 : le résultat porte seulement sur un des sommets du tétraèdre : S, P, I ou É.

Par exemple, sur un seul objet de savoir (S) comme un genre textuel.

Niveau n° 2 : le résultat porte sur une arête du tétraèdre, c'est-à-dire sur les relations entre deux pôles du système didactique. Par exemple, sur l'évolution historique de la prescription relative à un objet



⁵ Le pôle Savoir regroupe savoirs et savoir-faire sous le vocable de « contenus » d'enseignement.

de savoir [SI]. (Cf. supra l'exemple du prédicat dans les programmes d'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire).

Niveau n° 3 : le résultat porte sur une face du tétraèdre, c'est-à-dire sur les relations entre trois pôles du système didactique. Par exemple le triangle [SPÉ] pour une monographie d'une pratique d'enseignement et d'apprentissage du lexique. Ou le triangle [SPI] dans le cas d'une analyse des préconisations de méthodes d'enseignement adressées aux enseignants par leur employeur.

Niveau n° 4 : le résultat porte sur l'ensemble des composantes du tétraèdre [PISE] et de leurs relations.

3.3. Typologie des résultats inventoriés

Le corpus constitué pour l'enquête ne comporte pas d'articles de niveau n° 1 car ceux-ci sont essentiellement publiés dans les revues des disciplines connexes à la didactique : les sciences du langage et la littérature pour (S), la psychologie pour (É), l'ergonomie pour (P), la sociologie ou l'histoire pour (I). Ce sont des recherches qui intéressent les didactiques mais ce ne sont pas des recherches en didactique.

Nous avons groupé au niveau n° 2 les publications qui portaient sur les relations entre deux pôles⁶ (les arêtes du tétraèdre) :

- [SI] : Savoirs / Institutions
Histoire et épistémologie de la discipline scolaire ; analyse de l'organisation des savoirs dans la discipline, analyse des contenus et de leurs fonctionnements ou des valeurs mises en œuvre, etc.
- [SP] : Savoirs / Professeurs
Élaboration de modèles didactiques des savoirs à enseigner ; élaboration de séquences ou dispositifs didactiques (tâches, supports, etc.), création de ressources et d'outils pour les professeurs (Ingénierie), etc.
- [SÉ] : Savoirs / Élèves
Analyse des compétences des élèves ou de leurs apprentissages disciplinaires en fonction des différents savoirs enseignés ou compétences visées, etc.

Nous avons groupé au niveau n° 3 les publications qui portaient sur les relations entre trois pôles (les faces triangulaires du tétraèdre)⁷ :

- [SIP] : Savoirs / Institutions / Professeurs

⁶ L'inventaire ne porte que sur 3 des 6 arêtes possibles. Les trois autres arêtes [PE], [EI] et [IP] ne donnent lieu à aucune étude en didactique en raison de l'absence de référence aux savoirs (S).

⁷ De la même manière, seules 3 faces sur 4 sont mentionnées ici, la quatrième [IPÉ] ne donnant lieu à aucune publication dans le champ de la didactique car les savoirs y sont absents.

Analyse diachronique ou synchronique des curriculums et des programmes, des prescriptions, des formes scolaires, des pratiques d'enseignement, des conceptions didactiques des enseignants, des outils professionnels, analyse des dispositifs de formation, etc.

- [SIÉ] : Savoirs / Institutions / Élèves
Analyse des dispositifs formels d'évaluation des connaissances des élèves, etc.
- [SPÉ] : Savoir / Professeur / Élèves
Les relations entre enseignement et apprentissages des élèves dans la discipline Français

Au niveau n° 3, nous avons traité à part le dernier cas, le plus fréquent, constitué par le « triangle didactique » [SPÉ]. Nous l'avons subdivisé en trois sous-ensembles selon la nature des relations étudiées entre savoirs, professeur et élèves :

- [SPÉ-1] : analyse des interactions entre l'enseignement dispensé et l'activité cognitive ou langagière des élèves
- [SPÉ-2] : analyse des interactions entre l'enseignement dispensé et les apprentissages concomitants des élèves
- [SPÉ-3] : analyse des effets (relations causales) de l'enseignement dispensé sur les apprentissages

Cette distinction était indispensable car seules les recherches du troisième sous-ensemble [SPÉ-3] ont pour ambition de mettre à l'épreuve une ingénierie ou une pratique préconisée en testant un lien causal entre enseignement et apprentissages (*cf.* schéma 2). Dans les deux premiers sous-ensembles, les recherches ne font que décrire des pratiques d'enseignement d'une part et des activités [SPÉ-1] ou des apprentissages d'élèves [SPÉ-2] d'autre part, sans chercher à établir l'effet des unes sur les autres.

L'EFFET DE L'ENSEIGNEMENT SUR LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES



Schéma 2 : représentation graphique des études de type [SPÉ-3]

Notre enquête a notamment pour objectif d'évaluer la part de résultats de type [SPÉ-3] parmi l'ensemble de ceux qui ont été publiés entre 2011 et 2021 afin de répondre à la question initiale : notre discipline s'est-elle donnée les moyens d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves et de produire, à ce sujet, des résultats avérés ? Est-elle parvenue à confronter ses préconisations à des données probantes ? (*cf. infra*, tableau de synthèse, ligne n°8)

TABLEAU DE SYNTHÈSE : 9 ENSEMBLES DE RESULTATS INVENTORIES

	Niveau	Nature des résultats selon les objets étudiés
1	Deux	[SI] Savoirs / Institutions
2		[SP] Savoirs / Professeurs
3		[SÉ] Savoirs / Élèves
4	Trois	[SIP] Savoirs / Institutions / Professeurs
5		[SIÉ] Savoirs / Institutions / Élèves
6		[SPÉ-1] : relations enseignement / activité élèves
7		[SPÉ-2] : relation enseignement / apprentissages élèves
8		[SPÉ-3] : effet de l'enseignement sur les apprentissages
9	Quatre	[PISE] Professeurs / Institutions / Savoirs / Élèves

La typologie proposée, fondée sur la nature des objets de recherche, permet de classer de manière univoque tous les résultats inventoriés, contrairement aux dichotomies de type « éclairer / proposer » ou « décrire et expliquer / concevoir » qui aboutissent à des catégories non disjointes et qui renforcent artificiellement le clivage de la didactique en deux branches⁸.

4. Les principaux enseignements de l'enquête

4.1. Premiers constats à partir des données brutes

Malgré sa taille et les exigences retenues pour le constituer, l'échantillon étudié ne peut pas être considéré comme représentatif des publications de notre champ, sa composition étant encore trop aléatoire. Les commentaires

⁸ La dualité entre didactique « théorique » et didactique « pragmatique » me semble inadéquate et contradictoire avec le projet originel de notre discipline, son horizon praxéologique. Elle laisse entendre, à tort, que seule la première produirait des connaissances alors que la seconde élaborerait des solutions (des propositions d'action). Elle véhicule de surcroît l'idée d'une inégale noblesse entre science et technique ou entre science fondamentale et science appliquée. Elle masque enfin la multiplicité des objectifs des recherches dites « d'ingénierie », les unes visant la production d'artefacts matériels, les autres la production de connaissances sur les conditions favorables aux apprentissages.

qui vont suivre sont donc à prendre avec précaution. Ils ne sont que l'amorce d'une réflexion sur les résultats produits par notre discipline et une invitation au débat sur la nature de ceux qui seraient utiles à son développement. Ils devront être confrontés à d'autres données d'enquêtes plus amples et plus systématiques et pourront être affinés grâce à des comparaisons entre périodes historiques, entre pays, sous-domaines de la didactique, canaux de publications scientifiques, etc.

NOMBRE DE PUBLICATIONS PAR CATEGORIE

	Niveau	Nature des objets étudiés	Nombre
1	Deux	[SI] Savoirs / Institutions	9
2		[SP] Savoirs / Professeurs	36
3		[SE] Savoirs / Élèves	4
4	Trois	[SIP] Savoirs / Institutions / Professeurs	37
5		[SIÉ] Savoirs / Institutions / Élèves	2
6		[SPÉ-1] Enseignement / Activité Élèves	59
7		[SPÉ-2] Enseignement / Apprentissages Élèves	31
8		[SPÉ-3] Effet enseignement sur apprentissages É	19
9	Quatre	[PISE]	3
<i>Total</i>			200

Le pôle Institutions est présent dans 25 % des publications (SI + SIP + SIÉ + PISÉ), ce qui légitime son introduction dans la représentation du système didactique devenue tétraèdre. Les institutions sont surtout étudiées dans le cadre du triangle [SIP] qui groupe les études diachroniques et synchroniques des curriculums ou des programmes, celles qui portent sur les objets de savoir (enseignés, enseignables ou à enseigner) ou sur les prescriptions, les pratiques d'enseignement, les conceptions didactiques des enseignants, les outils professionnels et les dispositifs de formation.

L'action des professeurs (analyse de leurs pratiques effectives, de leurs gestes professionnels, de leur activité, de leurs interactions avec les élèves, etc.) est devenue un objet d'étude majeur, ce qui constitue un profond changement par rapport au XX^e siècle où elle était la grande absente⁹.

⁹ Deux publications seulement sur soixante-dix-huit portaient sur l'activité du professeur dans l'enquête que j'avais conduite en préparation des journées d'étude DFLM de janvier 2000 (Goigoux, 2000). Le corpus analysé comprenait tous les articles publiés au sujet de l'enseignement de la lecture dans les actes des quatre derniers congrès de notre association (Genève 1989, Montréal 1992, Lyon, 1995 et Bruxelles 1998) et dans des revues scientifiques en lien direct avec les objets de recherche sélectionnés dans les actes. L'enquête révélait une double focalisation sur les objets de savoir [S] (le savoir-lire, la littérature...) et sur le développement des compétences langagières des élèves [É] au détriment de l'analyse de l'activité des professeurs [P].

25 % des publications se situent au niveau 2 : les savoirs sont mis en relation avec l'un des trois autres pôles [SI], [SP] ou [SÉ]. Les recherches en didactique analysent ici « les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires » (Reuter, dir., 2013, p. 65). Les chercheurs ne se préoccupent pas directement d'intervention, même si certains de leurs écrits sont présentés comme une première étape ouvrant la voie à d'autres recherches qui réintroduiront les pôles délaissés.

55 % des publications portent sur le triangle [SPÉ] en mettant en relation enseignement et apprentissages (ou activités des élèves). Cela signifie à contrario que 45 % des résultats des recherches ne portent pas sur le système ternaire défini par les pionniers de la discipline, malgré leurs mises en garde : « si la didactique se veut interventionniste, c'est bien du système des relations¹⁰ entre variables qu'elle doit traiter in fine » (Halté, 2000, p. 13). Chaque pôle se constitue dans la relation qu'il établit aux autres : « la didactique se défait si les forces centrifuges l'emportent au point de faire éclater le triangle » (Halté, 1992, p. 19). Une absence est particulièrement significative à ce sujet, celle des élèves : 41 % des publications ne portent ni sur leurs activités effectives, ni sur leurs apprentissages. Leurs conclusions laissent cependant parfois entendre que les recherches achevées sont les propédeutiques d'autres investigations incluant les élèves et renouant avec l'aspect systémique de la didactique.

4.2. Un nombre croissant d'études portant sur les outils et les ressources didactiques

Un élément de l'enquête n'apparaît pas sur le tableau car il résulte d'un comptage à part. Il s'agit de l'émergence, au cours de la dernière décennie, de publications qui prennent pour objet d'étude les processus de conception – et plus rarement d'évaluation – de ressources ou d'outils didactiques¹¹, le plus souvent en collaboration avec des enseignants (18 % de l'échantillon). Elles sont principalement de type [SP], [SIP] et [SPÉ-1] : les phases de conception sont analysées à partir des attentes institutionnelles touchant un ensemble de savoirs, des tâches proposées aux élèves, des représentations des professeurs et de leurs usages des outils. Dans ces publications, les outils sont analysés en

¹⁰ Le concept d'« enseignement/apprentissage » promu en France par l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) a eu un effet délétère sur le développement de la science didactique en occultant la nécessité d'étudier les relations entre enseignement et apprentissage. Le slash collait et amalgamait les deux notions qui ne faisaient plus qu'une, comme si les tâches assignées aux élèves étaient équivalentes aux activités cognitives et langagières qu'ils déployaient pour y faire face (Goigoux, 2002). Il faut que deux objets soient distincts pour qu'on puisse étudier leurs relations !

¹¹ La différence entre ressources et outils est définie par Kervyn et Goigoux (2021).

lien avec les quatre pôles du système didactique et sont, à ce titre, représentés ci-dessous (schéma 3) au centre du tétraèdre.

Le schéma 3 mentionne un nouvel objet d'étude : les chercheurs eux-mêmes. Certaines publications, en effet, mentionnent leur rôle comme acteurs de l'intervention, pas seulement comme analystes. C'est le cas, par exemple, lorsqu'ils interagissent avec les professeurs au cours de recherches collaboratives ou bien lorsqu'ils dialoguent avec les responsables institutionnels. Ce rôle est cependant inégalement explicité et étudié selon les publications. Dans certaines, les résultats n'en tiennent pas compte, comme si le dispositif de recherche n'avait pas influencé la construction des données traitées. Le schéma pourrait, à l'avenir, rappeler la vigilance qui s'impose pour éviter ce biais.

REPRESENTATION DU SYSTEME DIDACTIQUE : LE TETRAEDRE PISÉ

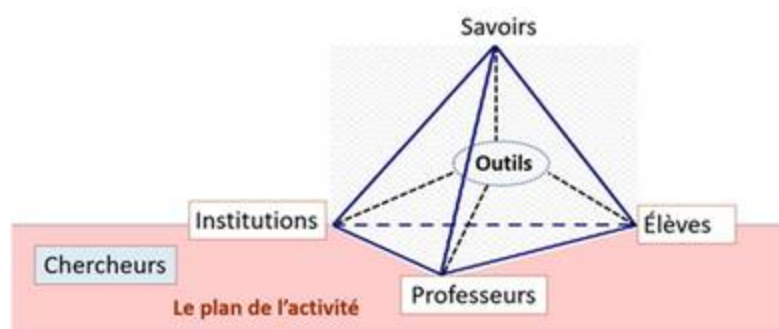


Schéma 3 : les outils au centre du tétraèdre et les chercheurs sur le plan de base

4.3. Le manque d'études sur les effets de l'enseignement

10 % des publications traitent des effets de l'enseignement sur les apprentissages ([SPÉ-3]). Ce résultat peut donner lieu à deux commentaires, selon que l'on regrette la faiblesse de cette proportion ou qu'on se réjouisse qu'elle croisse par comparaison aux décennies précédentes.

En 2011, Yves Reuter et Bertrand Daunay déploraient « le manque » – pour ne pas dire l'absence quasi-totale – de recherches sur « la question banale et redoutable des performances des élèves et de l'efficacité des dispositifs didactiques », question qu'ils jugeaient « par nature, consubstantielle à la didactique du français si on adhère à sa dimension praxéologique » (2011, p. 22). Les données de l'enquête indiquent que ce manque a commencé à être comblé au cours de la dernière décennie, notamment dans le domaine des

premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture et, à un degré moindre, de la littérature et de la grammaire. Mais seule une minorité de chercheurs affronte la « banale et redoutable » question des effets et, parmi eux, rares sont ceux qui examinent si les propositions didactiques novatrices profitent aux élèves.

L'enquête ne permet pas de savoir si cette modeste proportion est le signe d'un renoncement partiel au projet transformatif de la didactique du français, d'une faiblesse méthodologique dans la formation des chercheurs ou seulement de la patience nécessaire pour construire les variables avant de chercher à les mettre en relation. La didactique est une science jeune.

En réponse à l'interrogation initiale, on ne peut donc pas conclure que notre discipline s'est vraiment donné « les moyens d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves et de produire, à ce sujet, des résultats avérés » ; ni qu'elle est parvenue à confronter ses préconisations à des données probantes. En revanche, on peut affirmer qu'elle évolue dans ce sens et qu'elle s'intéresse de plus en plus aux effets de l'enseignement sur les apprentissages. Les résultats de l'enquête confortent à ce sujet l'avis initial du comité scientifique : « notre communauté scientifique avait tendance à privilégier les résultats d'analyses de cas et de recherches-actions locales et situées. Ce n'est que tout récemment qu'on a vu se développer des expérimentations à grande échelle portant sur un nombre important de productions ou de pratiques et visant à dégager des régularités valables pour une diversité de contextes » (AiRDF, 2021)¹².

Si le mouvement amorcé s'amplifie au cours des prochaines années, la légitimité de notre discipline en sera renforcée. Nul doute que les résultats classés [SIP], [SIÉ], [SPÉ-1] et [SPÉ-2] pourront servir de base à de nouvelles recherches de type [SPÉ-3], dans des proportions variables selon les sous-domaines de la didactique. Les didacticiens de la lecture, par exemple, évaluent déjà la pertinence de leurs propositions didactiques alors que les didacticiens de l'oral affirment avoir encore besoin de travaux portant sur la définition des objets à enseigner (*cf.* [SP], [SIP]), sur les scénarios possibles ([SPÉ-1]) et sur l'évaluation des compétences des élèves ([SÉ]) avant de pouvoir vérifier que leurs propositions améliorent bien les apprentissages.

¹² Notons cependant un paradoxe qui interroge la politique éditoriale de notre association : la collection AiRDF « Recherches en didactique du Français » (P.U. Namur) publie nettement moins (en proportion) de résultats sur les effets de l'enseignement sur l'apprentissage que les autres revues. Est-ce parce que les didacticiens, lorsqu'ils disposent de résultats solides sur le plan méthodologique, les réservent à d'autres canaux de publication plus valorisants ou plus exigeants ?

En 2011, nos collègues lillois posaient aussi la question de l'outillage méthodologique nécessaire pour établir des relations entre pratiques d'enseignement et apprentissages des élèves, « question incontournable pour la didactique en tant que discipline de recherche si elle envisage d'être une ressource légitime en matière d'enseignement et de formation de maîtres » (Reuter, 2007, p. 7). Bonne nouvelle, cette question a trouvé des réponses finement décrites dans les publications. Certaines études sont des expérimentations à plus ou moins grande échelle, d'autres sont des observations ou des enquêtes qui utilisent des approches corrélationnelles fondées sur des analyses de régression (Duru-Bellat et Mingat, 1998 ; Bressoux, 2010). Une partie des travaux porte sur des pratiques « ordinaires », c'est-à-dire non modifiées par le dispositif de recherche (type enquête), une autre partie sur des pratiques influencées par le dispositif de recherche (type expérimentation ou innovation), par exemple dans le cadre d'observations ou d'évaluations d'ingénieries didactiques. La force des preuves ainsi établies est variable selon les types d'études mais il apparaît que les essais randomisés (CSEN, 2022) ne sont pas la seule modalité pour établir des relations causales à forte validité écologique (Labrousse, 2010 ; Fougère, 2012, Goigoux, Jarlégan et Piquée, 2015 ; Gentaz et Richard, 2022).

4.4. Un déficit de capitalisation des connaissances

L'enquête confirme enfin le « déficit persistant de cumul et de capitalisation des connaissances » que dénonçaient déjà Yves Reuter, Bertrand Daunay et Bernard Schneuwly en 2011. Quatre indices sont révélateurs :

- l'absence de note de synthèse et de méta-analyse consacrées aux résultats produits en didactique du français durant la période 2011-2021 ;
- la rareté des articles qui s'appuient sur une revue de questions systématique ou un bilan des savoirs disponibles pour fonder la problématique. Bon nombre de leurs auteurs consacrent la « partie théorique » de leur article aux concepts et aux méthodes choisis, sans faire état des résultats établis par les recherches antérieures et sans dessiner, en creux, les lacunes à combler ;
- la rareté des débats : on compte peu de contributions qui citent des chercheurs opposés à leurs prémisses ou qui contestent ou nuancent les résultats établis par d'autres chercheurs. Si les autres sciences progressent par l'organisation collective de controverses scientifiques, la didactique ne valorise guère ce que Karl Popper appelait « la coopération amicalement hostile des citoyens de la communauté du savoir » ;

- la rareté des références bibliographiques en anglais, comme si la didactique du français pouvait se développer indépendamment de la recherche mondiale sur l'enseignement, notamment des langues et cultures. Par ailleurs, les questions de l'implémentation et de la diffusion plus ou moins fidèle des dispositifs d'enseignement (la question du « passage à l'échelle ») sont dominantes dans les sciences de l'éducation sur le plan international mais rares dans nos publications.

On peut se demander pourquoi ce déficit persiste. Est-ce que les didacticiens rechignent à réaliser des synthèses des connaissances avérées parce qu'ils jugent leurs résultats insuffisamment solides et partagés ? Leur formation initiale de chercheurs les y a-t-elle préparés ? Leur communauté universitaire les incite-t-elle à écrire pour additionner les publications plutôt qu'à lire celles de leurs collègues ? Il est difficile de le savoir mais l'enquête montre que beaucoup de travaux sont présentés comme des études « exploratoires » dont le lecteur cherchera en vain une suite ou un approfondissement. Bon nombre de « premiers résultats » restent sans lendemain. Notre discipline, généreuse et confiante, laisse les jeunes chercheurs partir de leurs préoccupations personnelles et explorer de nouvelles pistes, mais elle les incite rarement à creuser les sillons balisés par les chercheurs expérimentés, encore moins à répliquer des études anciennes pour en tester la fiabilité et leur possible généralisation. Bref, elle commence à peine à structurer ses réseaux de chercheurs et à se doter de programmes pluriannuels facilitant la réunion d'une masse critique de travaux sur une question donnée (Lakatos, 1970) afin que leur pertinence théorique et pratique puisse être discutée publiquement. Il me semble qu'elle doit poursuivre ses efforts en ce sens pour ne plus fonctionner « comme une discipline neuve, où chacun teste ses concepts et ses méthodes, sans la nécessaire confrontation systématique qui fait le propre des théories avancées » (Reuter et Daunay, 2011).

Pour ma part, j'ai essayé d'y contribuer à travers un programme consacré à l'apprentissage de la lecture, en mobilisant de grands collectifs de chercheurs (*cf. Lire-Écrire CP*) et, en compagnie de Sylvie Cèbe, des réseaux de formateurs de terrain (*cf. Narramus*). Ce programme articulait étroitement les processus de compréhension et de transformation des pratiques. Pour cela, il combinait études longitudinales des apprentissages des élèves et contrôle des contextes didactiques (Goigoux, 1993), études monographiques et modélisation de l'activité des enseignants (Goigoux, 2007 ; Goigoux, Riou et Serres, 2015), travail d'enquête à grande échelle sur l'efficacité des pratiques ordinaires (Goigoux, 2016), conception d'outils didactiques (par ex.

Cèbe et Goigoux, 2007), expérimentations contrôlées de leurs effets¹³ (Roux-Baron, Cèbe et Goigoux, 2020) et théorisation de la démarche de conception continuée dans l'usage (Goigoux et Cèbe, 2009). D'autres collègues sont en train de faire de même dans d'autres domaines et je m'en réjouis.

5. Conclusion

« La science donne beaucoup de satisfaction à celui qui y consacre son travail et ses recherches, mais fort peu à celui qui en apprend les résultats » (Nietzsche, 1878/1906, Chapitre V, §251).

Lors de son 13^e colloque à Montréal en 2016, notre association internationale s'interrogeait sur la diffusion et l'influence des recherches en didactique du français « entendue comme discipline de recherche et de formation » (AiRDF, 2016, p. 75). Les résultats pouvaient-ils jouer le rôle « d'arguments pour l'action » (Halté, 1992), une action visant l'amélioration des apprentissages des élèves, des étudiants et des enseignants ? Au terme de l'enquête rapportée ici, il apparaît que cet objectif est rarement atteint et que la légitimité de nos propositions didactiques n'est pas encore solidement établie.

Le comité scientifique de ce colloque avait organisé une table ronde intitulée : « quelle place pour les données probantes en didactique du français ? ». À cette occasion, j'avais déjà pointé nos difficultés, voire nos réticences, à évaluer les effets de nos scénarios didactiques, tout en dénonçant les risques d'uniformisation méthodologique causés par l'hégémonie du paradigme *Evidence Based Education* (Davis, 1999) quand il devient un outil de gouvernance scientifique et éducative (Saussez et Lessard, 2009 ; Labrousse, 2010). Six ans plus tard, notre situation semble évoluer lentement,

¹³ Nos exigences méthodologiques, conformes aux standards internationaux en sciences de l'éducation, pourraient inspirer d'autres recherches portant sur les effets d'un outil ou dispositif didactique : la présence de deux groupes expérimentaux (un avec accompagnement par des formateurs de terrain, l'autre sans) et d'un groupe contrôle actif et mobilisé ; l'équivalence initiale des groupes dont les progrès sont comparés ; un très vaste échantillon d'élèves et de classes ; une grande diversité géographique (échelle nationale) ; des terrains professionnels éloignés de la sphère d'influence des concepteurs ; un enseignement substantiel, long et régulier (plusieurs semaines, chaque trimestre, pendant trois ans) ; une étude longitudinale avec suivi de cohortes ; des épreuves évaluatives standardisées et d'autres ajustées aux objectifs de l'enseignement ; des pré-tests et post-tests à plusieurs reprises chaque année ; un contrôle de la fidélité de la mise en œuvre par les enseignants des scénarios didactiques proposés ; la mesure de l'ampleur des effets (avec calcul des coefficients *d* de Cohen) ; un contrôle des durées effectives d'enseignement dans chaque condition expérimentale afin de les introduire dans les analyses statistiques et éviter de confondre un effet de l'outillage avec un simple effet de l'allongement du temps dédié à l'exercice des compétences.

mais favorablement ; l'influence de notre discipline reste dépendante de la qualité de ses résultats.

Didacticiens du français, nous sommes presque tous à la fois chercheurs et enseignants, souvent formateurs de professeurs ou d'étudiants qui souhaitent le devenir¹⁴. Dans le cadre de notre activité de formation, nous délivrons des conseils, valorisons des pratiques professionnelles et en dévalorisons d'autres, sans toujours préciser ce qui fonde la légitimité de nos recommandations et de nos dénigrements¹⁵. Dans le cadre de notre activité de recherche, il nous arrive de procéder à des inférences hasardeuses : l'enquête montre que nous extrapolons parfois des lois générales à partir de maigres échantillons, notamment dans les parties « Discussion » de nos publications¹⁶. Les limites de validité de nos résultats sont peu explicites et nos préconisations sont rarement présentées comme une solution parmi d'autres dont les intérêts et les limites respectives seraient examinés¹⁷. En d'autres termes, on peut se demander si nous sommes assez exigeants dans nos recherches et assez prudents dans nos préconisations.

Notre histoire collective devrait pourtant nous alerter. Avons-nous oublié la période où notre discipline fut discréditée pour avoir relayé les thèses idéovisuelles de Foucambert et Charmeux sur l'apprentissage de la lecture ? Dans les années 1980, ces thèses « révolutionnaires » étaient séduisantes, parées de vertus démocratisantes. Elles reposaient sur des principes internes cohérents, elles étaient compatibles avec l'analyse du système orthographique du français et se basaient sur une bonne description de l'activité experte de lecture. Mais elles étaient fausses et ne résistaient pas à l'épreuve des faits¹⁸ (Goigoux, 2000). Comment avons-nous pu nous tromper à ce point et soutenir si longtemps des pratiques si inefficaces et élitistes ? Comment se sont

¹⁴ Un exemple : les sept candidates françaises aux dernières élections au conseil d'administration de l'AiRDF étaient des enseignantes-chercheuses en poste dans les INSPé.

¹⁵ Au nom de quoi, par exemple, les formateurs d'enseignants issus de cursus littéraires décommandent-ils aux professeurs des écoles maternelles d'expliquer à leur élèves le sens de certains mots avant de lire un texte à haute voix ? Que font-ils des résultats des recherches empiriques (toutes publiées en anglais sauf une, Roux-Baron & Cèbe, 2020) qui montrent au contraire que cette pratique d'anticipation est bénéfique aux élèves les plus faibles ?

¹⁶ Ce sont dans les rubriques [SPÉ-1] et [SPÉ-2] que l'on trouve le plus de glissements entre données descriptives et imputations causales. L'observation simultanée de pratiques d'enseignement et de comportements d'élèves ne suffit pas pour établir l'influence de l'une sur l'autre.

¹⁷ Cf. l'épisode numéro 5 du mini-MOOC : les cinq focales (Goigoux, 2021)

¹⁸ Dans ma thèse de doctorat, j'ai montré que les élèves exposés à un tel enseignement étaient pénalisés par rapport à leurs camarades de niveau initial équivalent bénéficiant de méthodes interactives ou syllabiques. Ceux issus de milieux sociaux défavorisés étaient encore plus pénalisés car leurs familles ne jouaient pas le rôle compensatoire des lacunes de l'école (Goigoux, 1993).

produits les processus d'emballlement, d'effets de mode et d'enthousiasmes prématurés décrits dans d'autres disciplines (Klein, 2020) ? Notre communauté semble avoir été victime d'une véritable hallucination collective semblable à celles décrites par les historiens des sciences : à chaque fois, de prétendues découvertes viennent combler une attente, légitimer un espoir ou résoudre un problème¹⁹. Il nous a fallu vingt ans pour abandonner les thèses idéovisuelles mais sans oser faire un bilan critique et public de nos erreurs, laissant le champ libre aux psychologues dont l'influence n'a fait que croître. Échaudés, certains d'entre nous se sont repliés sur des études « théoriques » ou purement descriptives. Ils ont cessé de prendre le risque de propositions concrètes et ont délaissé le projet fondateur de la didactique du français.

Que faire pour éviter un tel renoncement ? Conscients que nous sommes des acteurs sociaux guettés par des biais cognitifs, nous devons d'abord cesser de faire confiance à nos intuitions et d'accorder plus de crédits aux thèses qui nous plaisent qu'à celles qui nous déplaisent. Nous devons aussi revendiquer la réfutabilité de nos résultats (au sens de Popper, 1963). Cela implique de renforcer nos compétences méthodologiques, d'élargir notre culture scientifique à d'autres domaines de la recherche en éducation et d'être plus rigoureux. Nous ne pouvons plus fonder nos théories didactiques sur la seule juxtaposition d'énoncés particuliers, ni tirer des lois générales de nos observations naturalistes : les démarches inductives ne peuvent pas suffire. Il nous faut collectivement valoriser d'autres modes d'élaboration de connaissances, plus objectifs : tester si ce que nous proposons marche²⁰, autrement dit vérifier que les élèves apprennent mieux lorsque les enseignants suivent les principes d'action que nous promouvons.

Notre crédit en tant que discipline scientifique en dépend.

Bon courage, camarades.

¹⁹ Si les enfants des milieux populaires lisaient mal, c'était parce la bourgeoisie voulait les empêcher d'accéder à une culture lettrée. La troisième République avait choisi de les alphabétiser pour mieux les priver de lecture authentique (Foucambert opposait alphabétisation et « lecturisation ») : il fallait donc bannir l'enseignement du déchiffrement pour leur permettre de s'émanciper ! Les chercheurs qui contestaient cette idée étaient vilipendés et les maîtres-formateurs qui s'écartaient de la doxa le faisaient en cachette (Goigoux, 2006, pages 82 et suivantes).

²⁰ Les scénarios didactiques pourraient, par exemple, être validés si l'enseignement et son évaluation se prolongeaient pendant plusieurs années, si on vérifiait la convergence des résultats, si on contrôlait les durées allouées à cet enseignement et qu'on introduisait celles-ci dans les analyses statistiques, si on confiait l'accompagnement des outils à des formateurs de terrain dans l'exercice ordinaire de leurs missions (et pas aux chercheurs, dont l'action se limiterait à la conception des scénarios), si on testait les effets de transfert et si on s'obligeait à communiquer tous les résultats obtenus, positifs ou négatifs.

Bibliographie

- AiRDF (2015). Diffusion et influences des recherches en didactique du français. Texte de cadrage du colloque de Montréal 2016, *La Lettre de l'AIRDF*, 75-78.
- AiRDF (2021). Les recherches en didactique du français : nos résultats en question(s). <https://didatic.net/event/les-recherches-en-didactique-du-francais-nos-resultats-en-questions/>.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Vrin.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. De Boeck
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35(1), 185-208.
- CSEN – Conseil scientifique de l'Éducation nationale (2022). *La recherche translationnelle en éducation*. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Ressources_pedagogiques/La_recherche_translationnelle_en_education.pdf.
- Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. (dir.) (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.
- Davies, P. (1999). What is Evidence-based Education? *British Journal of Educational Studies*, 47, 108-121.
- Dumay, X. & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombres*. De Boeck
- Duru Bellat, M. & Mingat, A. (1998). Vérification et falsification dans la recherche en éducation. In C. Hadji & J. Baillé (dir.) : *Recherche et éducation*, 161-190. De Boeck.

- Fougère, D. (2012). Les méthodes d'expérimentation en question. *Éducation et formations*, 81, 41-54.
- Gentaz, E. & Richard, S. (2022). *Efficacité des interventions conduites dans les classes : la nécessité de l'évaluation de leur implémentation*. CNESCO - Conservatoire national des arts et métiers. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2022/03/Cnesco_CCI_Gouv_RT_Gentaz_Richard.pdf.
- Goigoux, R. (1993) *L'apprentissage initial de la lecture. De la didactique à la psychologie cognitive (Etude longitudinale)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université René Descartes, Sorbonne - Sciences Humaines.
- Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle. *Psychologie Française*, 45/3, 235-245.
- Goigoux, R. (2001). Recherche en didactique du Français : contribution aux débats d'orientation. In M. Marquillo Larruy (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du Français*, 125-132. Université de Poitiers : Les Cahiers Forell.
- Goigoux, R. (2002). Tâche et activité en didactique du français : l'apport de la psychologie ergonomique. In J. Dolz & al. (dir.), *Les tâches et leurs entours en classe de français*. IRDP de Neuchâtel.
- Goigoux, R. (2006). Ressources et contraintes dans le travail d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. In B. Schneuwly & T. Thévenaz (dir.), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné : le cas du français langue première*, 67-92. De Boeck & Lancier.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1-3, 47-69.
- Goigoux, R. (dir.) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Paris : MEN-ESR. Rapport de recherche remis au ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>.

- Goigoux, R. (2021). *Cinq focales pour analyser l'activité d'enseignement : mini-MOOC*. <https://inspe.uca.fr/formation/cinq-focales-un-mini-mooc>.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. *Réseau Éducation et Formation* (REF). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348>.
- Goigoux, R., Jarlégan, A. & Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 17, 33-52.
- Goigoux, R., Renaud, J. et Roux-Baron, I. (2020). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés ? In Galand et Janoz (Eds.), *Améliorer l'enseignement*, 67-76. Presses universitaires de Louvain
- Goigoux, R., Riou, J. et Serres, G. (2015). La régulation de l'action des enseignants. *Travail et Apprentissages*, 15, 66-83. <https://doi.org/10.3917/ta.015.0066>
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*, 2. Anact.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France.
- Halté, J.-F. (2000). Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM. In M. Marquillo Larruy (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du Français*, 13-19. Université de Poitiers : Les Cahiers Forell.
- Joshua, S. (1996). Qu'est-ce qu'un « résultat » en didactique des mathématiques ? *Recherches en didactique des mathématiques*, 16 (2), 197-219.

- Kervyn, B. & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques: une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères*, 63, 185-210.
- Klein, E. (2020). *Le goût du vrai*. Tracts, 17. Gallimard.
- Labrousse, A. (2010). Nouvelle économie du développement et essais cliniques randomisés : une mise en perspective d'un outil de preuve et de gouvernement. *Revue de la régulation*. <http://regulation.revues.org/7818>.
- Lakatos, I. (1970) Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. In Lakatos et Musgrave (dir.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge University Press.
- Nietzsche, F. (1878) *Humain, trop humain*. Société du Mercure de France, 1906 (*Œuvres complètes* de Frédéric Nietzsche, vol. 5, 247-314).
- Popper, K. R. (1963). *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge (Essays and Lectures)*. Routledge & Kegan Paul.
- Reuter, Y. (1992). La didactique du français. Ébauche de définition. *Revue des Sciences de l'éducation*, 3, 13-19.
- Reuter, Y. (2007) penser les méthodes de recherche en didactique du français. *La lettre de l'AirDF*, 40, 5-8. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2007_num_40_1_1729.
- Reuter, Y. (2019). À propos du statut des didactiques. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, 52, 29-43.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I., et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux aux didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y. et Daunay, B. (2011) De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français. *Pratiques*, 149-150, 9-24.

- Roux-Baron, I., et Cèbe, S. (2020). Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 61.
- Roux-Baron, I., Cèbe, S. et Goigoux, R. (2019). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus, à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 201, 83-104.
- Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve, *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136.
- Schneuwly, B. (2020). « Didactique » ? *Didactique*, 1 (1), 40-60. doi:10.37571/2020.0103.
- Simard, C., Dufays, J., Dolz, J., Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.
- Thouin, M. (2014) *Réaliser une recherche en didactique*. Multimondes.