



HAL
open science

La didactique du français : un domaine en mutation The teaching of the French language: an evolving field

Marthe Fradet-Hannoyer, Marie-France Bishop

► To cite this version:

Marthe Fradet-Hannoyer, Marie-France Bishop. La didactique du français : un domaine en mutation
The teaching of the French language: an evolving field. Repères : recherches en didactique du français
langue maternelle, 2023. hal-04523306

HAL Id: hal-04523306

<https://hal.science/hal-04523306v1>

Submitted on 27 Mar 2024

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.

La didactique du français : un domaine en mutation

The teaching of the French language: an evolving field

Marie-France Bishop

CYU Cergy Paris Université, laboratoire EMA (EA 4507)

Marthe Fradet-Hannoyer

Université Clermont Auvergne, laboratoire ACTé (EA 4281)

La didactique du français est, comme tout domaine de recherche, soumise à de multiples transformations. Depuis son émergence, au cours des années 1970, jusqu'en ces premières décennies du 21^e siècle, le paysage que dessinent les travaux menés sous sa bannière s'est reconfiguré de manière plus ou moins sensible. Ses objets évoluent en lien avec les mutations que connaît le système éducatif et les changements que traversent nos sociétés, qu'ils soient politiques, sociaux, économiques, technologiques ou sanitaires. Son rôle dans la formation des enseignants et dans la réflexion sur les modalités d'apprentissage des élèves est régulièrement interrogé lors de débats à valeur scientifique (Plane, 2017 ; Rabatel, 2017) ou politique¹.

Un récent colloque qui a eu lieu en octobre 2021 à Cergy² avait comme objectif de mettre en lumière « la façon dont la recherche se construit et évolue, celle dont les problématiques bifurquent, se réorientent ou s'adaptent aux enjeux de l'école ». Les questions mises en débat concernaient les mutations de l'école à travers les reconfigurations de l'espace et du temps scolaires, en relation avec l'élaboration des savoirs et l'évolution de la place des différents acteurs du système scolaire. En lien avec le cadrage de ce colloque qui interrogeait les transformations touchant au domaine de l'éducation, nous tentons de déterminer comment la didactique du français se saisit de la question des mutations et redessine les articulations entre recherche, formation et pratiques professionnelles. Ceci nécessite de définir le cadre dans lequel s'inscrit cette réflexion ainsi que les moyens mis en œuvre pour explorer et décrire les mutations portant sur les objets de savoir et les manières dont les acteurs du champ de la didactique du français les étudient.

¹ À l'instar des débats sur l'enseignement de la lecture, la question du prédicat a soulevé une controverse répercutée dans les médias. Dans cet article de 2017, Sylvie Plane a publié une liste d'une cinquantaine de références électroniques d'articles ou de forum abordant cette polémique. Un colloque sur ce sujet, proposé par des didacticiens du français en septembre 2018, a donné lieu à une publication : Lachet, C. et Roig, A. (dir.), 2020, *Défense et illustration du prédicat*, L'Harmattan.

² Le colloque L'école primaire au 21^e siècle (EP21) a eu lieu du 12 au 14 octobre 2021, à Cergy.

1. Définition et analyse des mutations en didactique du français

1.1. Amplitude de la notion de mutation et de son traitement en didactique du français

Parler de mutation dans le domaine de la didactique du français nécessite tout d'abord d'en saisir le sens. Dans la neuvième édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (2022) la mutation est définie comme : « Changement, transformation des personnes ou des choses, modification de leur essence, de leur nature »³. La mutation s'appréhende selon des densités différentes (Nordmann, 2014, p. 330). Elle peut être le fruit d'une rupture totale ou d'une discontinuité dans l'évolution qui remet en question l'ensemble du domaine concerné. À ce titre, certaines mutations technologiques ou institutionnelles marquent une rupture dans les manières d'enseigner, dans la transmission des savoirs et dans les contenus scolarisés. À l'inverse, la mutation peut être discrète, ce peut être le résultat d'une modification interne, inscrite dans une évolution plus lente, sans moment de bascule, comme cela se produit parfois en génétique ou dans le domaine de l'éducation. Ainsi, il y a dans l'appréhension de la mutation des différences liées à l'intensité du phénomène qui peut ne concerner qu'une partie d'un ensemble ou au contraire s'accompagner d'un moment de fracture, le changement touchant l'essence même de l'élément considéré. Dans le domaine de l'enseignement, saisir la mutation nécessite de s'inscrire dans une certaine durée, c'est-à-dire de prendre en compte l'historicité de la transformation et de replacer le moment de rupture ou le déroulement de la variation dans la temporalité de la discipline. En effet, la mutation suppose un point de basculement voire de déséquilibre, ou un moment où un changement plus lent est constaté, ce qui conduit à interroger les fonctionnements et les modalités précédentes pour saisir les causes et les effets de ces modifications, légères ou radicales.

Les recherches en didactique du français se saisissent différemment de ce questionnement comme en témoignent les dossiers de la revue *Repères* qui rendent compte des travaux traitant des mutations que connaît l'enseignement du français. Ainsi, dans le numéro 46 qui propose un état des lieux des recherches en didactique du français entre 1990 et 2010 (Daunay et Grossmann, 2012), les différents articles mettent en évidence des facteurs de changement qui peuvent être des manifestations ou des causes de mutations et qui se situent au niveau des objets enseignés et de leurs évolutions. De même,

³ La définition est accessible sur le dictionnaire en ligne : <<https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9M3284>>.

dans la collection « Recherches en didactique du français »⁴, les publications, qu'elles traitent de l'oral (par exemple, de Pietro *et al.*, 2017), de la littérature (par exemple, Denizot *et al.*, 2019) ou de l'étude de la langue (par exemple, Bulea Bronckart et Garcia-Debanc, 2021), laissent percevoir de nouvelles approches qui touchent les objets enseignés et plus précisément leur description didactique. Dans ces études, les chercheurs s'intéressent autant à la discipline qu'à sa mise en œuvre dans la classe, c'est-à-dire à la manière dont elle est enseignée et apprise. C'est ainsi que l'activité de l'enseignant, à la suite des écrits fondateurs de Donald A. Schön (1994), est devenue un axe important des recherches en didactique du français (par exemple, Bucheton et Soulé, 2009 ; Goigoux, 2007, 2018 ; Schneuwly et Dolz, 2019). De même, la situation d'enseignement est un élément formalisé avec la théorisation des phénomènes de coopération dans la classe (Ronveaux *et al.*, 2013) ou d'action conjointe (par exemple, Bucheton, 2019 ; Sensevy, 2015). L'élève, dans ces descriptions renouvelées de l'enseignement du français est appréhendé comme un « archi-élève » (Ronveaux, 2014) ou un sujet didactique (Daunay, 2007) dont l'enseignant anticipe l'activité, qui s'analyse en termes de gestes d'apprentissage (Bucheton, 2019). Ces approches s'inscrivent dans des conceptions élargies de la situation d'enseignement et d'apprentissage, telles celles de collectif apprenant ou encore de territoires éducatifs, qui englobent l'action éducative dans des ensembles plus vastes (Bryk, 2017). Ce changement de perspective qui se développe tant en formation que dans la recherche peut constituer un point d'analyse des causes et des effets des mutations dans une approche systémique : la mutation touche de manière globale l'ensemble des acteurs du système éducatif, elle se déploie sur différents niveaux.

1.2. Décrire les mutations dans une double perspective didactique et historique

Dans cette optique systémique, la description didactique des mutations nécessite une approche historique, ce qui conduit à mettre en relation différents niveaux d'analyse. Dans un premier temps, comme cela a été précisé précédemment, il importe d'en interroger l'ampleur : s'agit-il de ruptures ? ou de modifications plus ou moins importantes, plus ou moins récentes ? peut-on en connaître les causes et les effets ? Les phénomènes de sédimentation (Schneuwly et Dolz, 2019) et de feuilletage, c'est-à-dire de coexistence de différents modèles dans les pratiques (Bishop, 2016, p. 369)⁵, confirment

⁴ Cette collection est publiée par l'AIRDF (association internationale pour la recherche en didactique du français). Elle offre un panorama des réflexions qui traversent le champ.

⁵ Ces deux notions sont complémentaires. La sédimentation des pratiques est décrite par Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz (2019, p. 43) en référence à Lev Vygostsky (1985) comme une accumulation de couches historiques, façonnant la discipline, et ayant pour effet de maintenir dans le présent des traces du passé. Le feuilletage désigne, dans l'activité des enseignants, la coexistence de différents modèles qui relèvent de conceptions hétérogènes du métier ainsi que la fragmentation qui en résulte et la variabilité des pratiques.

cet aspect relatif des changements qui gardent souvent trace de l'héritage du passé. Dans un second temps, il convient de prendre en compte les transformations au sein de la discipline. Plusieurs niveaux peuvent être envisagés. Le premier est celui du contexte politique, économique et social qui explique quelles sont les finalités dévolues à la discipline et à son enseignement. Le deuxième niveau est celui des programmes, c'est-à-dire de l'ensemble des textes prescriptifs et des publications officielles qui structurent la discipline et qui en institutionnalisent les transformations. Mais c'est principalement au troisième niveau, celui des usages, que s'observent les mutations, qui peuvent concerner les objets enseignés, les pratiques des enseignants ou les modalités d'apprentissage mises en œuvre dans les classes. Entre les prescriptions et ce que font les enseignants, des décalages se produisent, dans une temporalité plus ou moins longue. Ainsi, à la fin du 19^e siècle, Ferdinand Buisson, alors directeur de l'enseignement primaire entre 1879 et 1896, entreprend de rénover l'enseignement de la langue française en luttant notamment contre la dictature de l'orthographe (Chervel, 2006, p. 340-341) à laquelle les maîtres de l'école élémentaire se montrent fortement attachés. Malgré plusieurs circulaires, la dictée traditionnelle reste jusqu'au milieu du 20^e siècle l'un des exercices fondamentaux et emblématiques de l'école primaire française. La mutation souhaitée et prescrite par le ministère ne prend place dans les usages de l'école primaire qu'au cours des années 1970, c'est-à-dire presque un siècle plus tard, à la suite de la rénovation du français. Mais, une récente note ajoutée aux programmes de 2023 pour le cycle 3 préconise une dictée quotidienne et l'on peut s'interroger sur la signification à accorder au retour de cet exercice. Faut-il y voir, comme le suggère André Chervel, la récurrence d'une pratique qui répond aux finalités de l'école primaire ? (Chervel, 1988, p. 67).

Ces trois niveaux, contextuel, institutionnel et celui des pratiques sont, dans le cadre de cette analyse, indispensables pour observer les transformations et les variations des objets enseignés au sein des configurations de la discipline qui les englobe. L'analyse didactique apparaît comme le point d'articulation car elle met en œuvre l'étude des transformations d'un objet, en observant ses fluctuations dans le cadre général des prescriptions et des grands changements du système éducatif.

La double approche didactique et historique facilite l'appréhension des mutations car c'est une approche systémique qui prend en compte l'interdépendance des pôles épistémologiques, praxéologiques, psychologiques (Halté, 1992) mais également sociologiques. L'exemple de l'enseignement de la compréhension, peu traité dans le dossier, peut venir illustrer cette manière d'analyser les mutations dans le champ de la didactique.

1.3. Un exemple d'analyse d'une mutation, celle de l'enseignement

de la compréhension

Pour saisir les mutations qu'a pu connaître l'enseignement de la compréhension des textes et comprendre comment deux courants complémentaires ont pu émerger récemment, il est possible de mobiliser le cadre d'analyse systémique qui vient d'être présenté. Le recul diachronique et l'analyse historico-didactique (Bishop, 2017) décrite ci-dessus permettent de caractériser le projet actuel d'un modèle d'enseignement de la compréhension des textes, centré sur l'activité du lecteur. Il s'agit de montrer comment la mutation qui s'est opérée à la fin du 20^e siècle correspond à des transformations liées à l'objet lui-même, mais aussi aux conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et au contexte socio-économique de la période. En effet, depuis la fin du 19^e siècle, les attentes politiques, sociales et économiques ainsi que, plus récemment, les évolutions technologiques ont conduit à des redéfinitions du savoir lire dont le niveau d'exigence a augmenté au fil des décennies. Actuellement, la compréhension est considérée comme une compétence indispensable dans toutes les situations de la vie sociale⁶. Bien que la nécessité du « savoir comprendre » soit ancienne, l'objet à enseigner, « comment comprendre », n'a été défini que très récemment, au cours des deux dernières décennies du 20^e siècle. Ce sont principalement les psychologues cognitivistes qui en ont proposé une définition précise facilitant le découpage de cet objet en éléments enseignables. Cette avancée qui a conduit à un changement de paradigme dans la façon dont est appréhendée et enseignée la compréhension répond, entre autres, à un contexte particulier : celui des évolutions technologiques majeures de la fin du 20^e siècle qui nécessitent de former des utilisateurs de systèmes de plus en plus performants. D'autres facteurs socio-économiques tels que la concurrence mondiale et la prolongation des études post-baccalauréat expliquent la place prépondérante de la compréhension dans la société. Dans ce contexte, la compréhension est devenue une nécessité sociale enseignable et décomposable en un ensemble de stratégies pilotées par le lecteur. La nouvelle définition de l'objet a entraîné dans son sillage une modification de l'appréhension de la relation entre le texte et son lecteur. En effet, ce dernier n'est plus considéré comme simple récepteur du sens du texte, mais il participe à son élaboration grâce à un ensemble de transactions (Rosenblatt, 1973 ; Terwagne et Vanesse, 2008) qu'il peut convoquer seul ou partager avec ses pairs grâce à l'étayage du maître. Ces transactions concernent les liens qu'il opère à l'intérieur du texte pour le comprendre ; les relations qu'il établit avec d'autres lectures ou d'autres œuvres qu'il connaît ; l'écho qui se produit avec ses expériences personnelles ; les jugements critiques qu'il peut se forger sur ce que disent, font, croient, pensent les personnages. La lecture est alors

⁶ Définition donnée par l'OCDE : « la capacité de comprendre, d'utiliser et d'interpréter des textes écrits en vue de réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel et prendre une part active dans la société. » OCDE (2023). Disponible sur : <<https://data.oecd.org/pisa/competences-a-l-ecrit-pisa.htm>>.

considérée comme « le lieu du lien » (Ahr, 2008) : lien entre des manières de lire, lien entre un lecteur et le monde, liens au sein de communautés de lecteurs, lien entre des œuvres et des univers différents. Cette modification de l'activité du lecteur entraîne une redéfinition de ce que signifie comprendre un texte, en saisir le sens et la signification : « L'héritage le plus important de cette perspective constructiviste est peut-être d'avoir interrogé la place où se situe la signification. Réside-t-elle dans le texte ? Dans l'esprit de l'auteur lorsqu'il prend la plume ? Dans l'esprit de chaque lecteur qui construit un modèle de signification propre à son expérience et à sa lecture ? Dans l'interaction entre le lecteur et le texte ? »⁷ (Pearson, 2009, p. 14). Il s'agit là d'une mutation de grande ampleur, qui a entraîné une modification fondamentale de l'appréhension de la lecture et du savoir lire et a été reprise en écho dans les programmes de l'école primaire depuis 2002. La reconfiguration qui a eu lieu a concerné tant les finalités que les pratiques donnant naissance à différents modèles d'enseignement. L'un directement issu du champ de la psychologie, prônant l'instruction directe (Giasson, 2008), l'autre défendant une conception plus large de la lecture avec une perspective relevant de la littératie. De nombreux travaux didactiques ont accompagné ce dernier courant, décrivant les gestes professionnels en jeu (par exemple, Chabanne *et al.*, 2008 ; Dias-Chiarrutini, 2008 ; Butlen *et al.*, 2008 ; Boiron, 2010 ; Soulé *et al.*, 2008 ; Butlen et Joole, 2011 ; Aeby Daghé, 2014), proposant des démarches et des outils (par exemple, Bishop, 2018 ; Cèbe et Goigoux, 2013 ; Tauveron, 2002) ou décrivant les pratiques dans une optique comparatiste (par exemple, Ronveaux et Schneuwly, 2018 ; Louichon, 2020).

La didactique historique met ainsi en évidence les effets de feuilletage dans les pratiques et la multiplicité des facteurs qui entrent dans la redéfinition de la tâche prescrite et dans le déploiement de la tâche effective (le rapport au métier, à la formation, à la lecture en contexte privé et en contexte scolaire, etc.). Ces sédimentations de divers ordres font que l'activité des enseignants peut se rattacher à des modèles d'enseignement plus ou moins anciens, qui ne sont pas forcément ceux qui dominent le champ de la recherche ni ceux qui guident les instructions. Ainsi, des professeurs des écoles qui appliquent les mêmes instructions et collaborent au sein de la même école peuvent, dans le même temps, avoir des conceptions et développer des dispositions à lire et à faire lire très différentes qui rattachent leur activité à des modèles d'enseignement distincts. On peut penser, par exemple, à deux professeurs des écoles débutants qui interviennent dans la même classe en utilisant le même outil d'enseignement de la compréhension. L'un inscrit son activité dans le cadre d'un modèle

⁷ « Perhaps the most important legacy of this constructivist perspective was that it introduced ambiguity about the question of where meaning resides. Does it reside in the text? In the author's mind as she sets pen to paper? In the mind of each reader as she builds a model of meaning unique to her experience and reading? In the interaction between reader and text? ». (Notre traduction ci-dessus).

d'enseignement centré sur l'activité du lecteur et particulièrement sur ses stratégies de compréhension quand son collègue semble empreint des modèles sédimentés ayant dominé jusque dans les années 1980 : les élèves doivent être guidés par le maître pour conduire une lecture efficace, menant à une compréhension globale du texte par des questions. Par-delà les mutations du champ, l'évolution des objets à enseigner définis par les recherches en didactique et par les prescriptions expriment ici des conceptions différentes du sujet se déplaçant d'un lecteur qui se rapproche davantage d'un « sujet épistémique », concerné par le seul rapport au savoir à un « sujet didactique » (Daunay, 2007) intégrant les dimensions sociales, affectives, psychologiques, cognitives (Fradet-Hannoyer, 2020).

Apparaît ainsi une relation circulaire entre les différents niveaux de mutations. Il est possible de voir comment les changements politiques et sociaux influencent la définition même du savoir lire et de l'enseignement de la compréhension, ce qui a un impact sur les modèles d'enseignement et implique un changement dans les prescriptions qui auront elles-mêmes un effet politique et social. Ces facteurs transpersonnels et impersonnels ainsi que les facteurs personnels et interpersonnels (Clot et Faïta, 2000) provoquent des changements progressifs et hétérogènes dans l'activité des enseignants qui, ajustée et réajustée en contexte, impliquera à son tour des mutations dans les modèles d'enseignement. À la suite des travaux de Jacques Leplat (2000), le chemin de la tâche peut être analysé dans une dimension diachronique, c'est-à-dire en considérant que l'évolution de la tâche prescrite (prescriptions primaires et secondaires) implique une évolution de la tâche redéfinie (discours des formateurs et des enseignants sur la tâche prescrite) et une évolution de la tâche effective (analyse des pratiques des enseignants). Si les causes de transformations sont diverses (Reuter, 2020), c'est principalement l'ouverture à de nouveaux savoirs, à de nouveaux domaines et à de nouvelles problématiques, scolaires et extrascolaires, qui constitue l'objet de ce dossier.

2. L'analyse des mutations

L'ensemble des articles de ce dossier regroupés en quatre parties s'inscrit dans l'analyse systémique des mutations qui vient d'être présentée. La première partie analyse les mutations des outils et documents d'accompagnement et conduit le lecteur à s'interroger sur les effets de ces changements sur les supports pédagogiques, les formations et l'activité des enseignants. La deuxième est consacrée à la redéfinition des dispositifs d'enseignement induite par les mutations des collaborations entre les enseignants et les chercheurs. Ensuite, une troisième partie met en lumière les mutations des méthodologies et des objets de recherche. Enfin, sont analysées les mutations des publics et des contextes d'enseignement et les potentiels que celles-ci présentent pour les pratiques enseignantes.

Dans le contexte d'une analyse systémique, la distinction entre didactique et pédagogie n'est pas opératoire. Les ajustements opérés en classe par le maître et les élèves ne peuvent pas être analysés à

la seule lecture du souci de transmission de savoirs ou de gestion du groupe et des personnes. Cette conception de l'activité enseignante est liée à une conception de la personne. De même qu'il ne saurait y avoir de distinction entre pédagogie et didactique, au risque de voir dominer l'un des pôles du triangle didactique (Goigoux, 2012, p. 33), il ne peut y avoir de dissociation des différentes composantes des personnes impliquées. Ces dimensions cognitives, subjectives, langagières et sociales sont nécessairement toutes impliquées dans l'apprentissage et l'enseignement (Bonnéry, 2003, p. 44 ; Bucheton et Soulé, 2009, p. 45) et leur prise en compte est nécessaire pour comprendre les déplacements et les ajustements qu'opèrent les sujets qu'ils soient élèves ou professeurs des écoles. Dès lors, il n'apparaît pas possible de dissocier la conception et l'analyse de dispositifs sans analyser comment enseignants et élèves s'en saisissent et quels en sont les effets sur les apprentissages des élèves, en fonction de contextes particuliers.

2.1. Mutations des outils et documents d'accompagnement : quels effets sur les supports, les formations et l'activité des enseignants

Les articles réunis au sein de cette première partie montrent que les contextes institutionnels peuvent être très différents d'un pays à l'autre pour atteindre des objectifs pertinents. Si, en France, la liberté pédagogique implique que les enseignants sont libres d'utiliser les outils de leur choix, tant que ceux-ci permettent d'inscrire leur action pédagogique dans le cadre des instructions officielles et n'entravent pas le bien-être des élèves, en Suisse, le cadre institutionnel détermine non seulement les objectifs à atteindre mais également les moyens à déployer. Cela implique des relations entre prescriptions, recherche et enseignement qui sont différentes de celles connues dans d'autres pays francophones. Deux articles traitant du contexte suisse questionnent les enjeux et l'impact de ces relations sur les pratiques des enseignants et sur les apprentissages des élèves en analysant les mutations au niveau des outils prescrits ou recommandés par les programmes.

S'interrogeant sur les mutations de l'enseignement de la grammaire, Anouk Darne-Xu et Ecaterina Bulea Bronckart abordent la problématique des mutations en s'appuyant sur l'analyse croisée de « documents relevant des espaces de prescription, de recommandation et, ponctuellement, de pratiques d'enseignement » afin de voir dans quelle mesure ils sont significatifs et/ou pourraient impliquer une mutation de la discipline.

En mobilisant le questionnaire comme outil de documentation et outil de transformation, Roxane Gagnon, Sonya Florey et Solenn Petrucci analysent la façon dont de nouveaux manuels de français prescrits aux enseignants vaudois peuvent conduire à des transformations de leurs cadres de référence.

De même, mais dans un contexte français, Hélène Castany-Owhadi se saisissant de la diffusion croissante des tableaux blancs interactifs analyse en quoi l'usage de ces outils fait surgir des dilemmes

professionnels déjà connus et nouveaux dans les situations de révision collaborative de texte, soulevant encore une fois la question des finalités de l'enseignement.

2.2. Mutations des collaborations enseignants-chercheurs : quelle redéfinition des dispositifs et des liens avec la recherche ?

Un deuxième ensemble d'articles est consacré à la question des mutations des collaborations entre chercheurs, praticiens et formateurs. Les formes de relations entre ces trois catégories d'acteurs sont régulièrement interrogées dans le processus de recherche en éducation où les rôles classiques selon lesquels « le chercheur produit des connaissances, le formateur les transforme, les adapte et les transmet et l'enseignant les applique en se livrant certes à quelques réglages » (Bucheton, 2015, p. 196) sont dénoncés car peu efficaces. Dans le « paradigme alternatif » qui cherche à « réconcilier recherche et formation » (Durand et Yvon, 2012, p. 13), il ne s'agit pas d'établir une relation applicationniste entre les savoirs scientifiques et les pratiques professionnelles mais de combler « le "fossé" entre travail scientifique et pratiques sociales » (*ibid.*). Les mutations méthodologiques et celles des objets de recherche s'inscrivent en cohérence avec cette tendance.

Actuellement, dans le sillage des travaux d'Anthony S. Bryk (2017), le rôle et la place de la recherche en éducation sont en mutation. Les formes de collaboration sont diverses et gagnent à être analysées. Deux articles permettent ici de mettre en évidence les collaborations des enseignants, formateurs et chercheurs dans la production de savoirs.

L'article de Prisca Fenoglio, Lucile Cadet et Jacques Crinon propose une étude de cas autour d'un dispositif visant l'apprentissage de l'orthographe : la Twictée. Leur analyse s'inscrit dans le cadre d'une réflexion épistémologique sur les mutations des enjeux, des modalités et des effets des recherches en didactique sur l'activité des enseignants et les apprentissages des élèves. Ils montrent en quoi le paradigme de la recherche collaborative facilite l'amélioration des pratiques des enseignants et des apprentissages des élèves.

L'article de Charlie Renard et Olivier Blond porte quant à lui sur les apports réciproques de l'enseignement de l'écriture et de la philosophie en cycle 3. Comme les auteurs le soulignent en introduction, la recherche évoquée se saisit de la question des mutations à plusieurs titres : non seulement elle s'inscrit dans une démarche liant didactique de l'écriture et didactique de la philosophie mais elle mobilise également une méthodologie collaborative qui conçoit l'interdépendance des apports des acteurs impliqués dans la recherche Phil2éc (philosophie et écriture à l'école), lieu d'éducation associé à l'Ifé.

2.3. Mutations des méthodologies et des objets de recherche : quels

enjeux, quels moyens, quels potentiels pour saisir le travail enseignant et ses effets sur les apprentissages des élèves ?

Ainsi, les différentes recherches présentées ici partagent bien un souci commun qui est de « comprendre le travail » pour donner les moyens aux enseignants, aux formateurs et aux chercheurs de mieux « le transformer » (Guérin *et al.*, 2006), au sens de mieux adapter l'activité enseignante aux besoins effectifs des élèves en termes d'apprentissages à un moment donné de leur parcours de formation. On peut dire avec Manon Hébert que « la tendance des recherches en didactique du français de la dernière décennie semble être de passer d'une didactique de l'intervention à une didactique de l'explication, et surtout de l'explication des logiques d'action sous-jacentes aux processus d'action des enseignants » (Hébert, 2013, p. 120). Mais « si leur discipline est à la fois théorique et praxéologique, les didacticiens du français ne peuvent occulter la question des retombées de leurs travaux et de leur influence dans une grande variété de lieux et d'institutions » (Tremblay *et al.*, 2020, p. 3). Reste alors à définir les méthodologies retenues. Or, la mutation des objets de recherche, la prise en compte des contextes, l'évolution des cadres théoriques impliquent des mutations de choix méthodologiques, d'autant plus vifs qu'ils se nourrissent des apports interdisciplinaires (Dufays, 2006 ; Goigoux *et al.*, 2015). Si, comme nous l'écrivions plus haut, on peut identifier une certaine tendance aux recherches dites collaboratives en didactique des langues (Miguel Addisu et Thamin, 2020), il serait vain d'énumérer l'ensemble des méthodologies retenues en didactique du français. Cette diversité ne doit pour autant pas masquer le risque d'uniformisation méthodologique qui serait causé par l'hégémonie d'un paradigme sur d'autres. Par exemple, nous n'ignorons pas l'influence croissante de l'*evidence-based education* (Davies, 1999). Frédéric Saussez et Claude Lessard (2009) ont pu analyser ses origines et ses différents champs d'application en montrant en quoi « il ne peut y avoir de pratiques basées sur des preuves sans une référence, voire même sans un modèle spécifique de jugement professionnel » ». Or, précisent-ils, « en éducation en général et en enseignement en particulier, ceux-ci demeurent relativement flous » (p. 115) du fait même du type de relations impliquées par les situations d'enseignement-apprentissages, qui sont par définition fondées sur l'ajustement et la capacité des professionnels à rebondir sur l'imprévu. Ainsi, si les recherches fondées sur la preuve peuvent constituer une ressource et une ouverture méthodologique, ce ne peut qu'être en veillant à ce qu'elles ne véhiculent pas une « vision réductrice des métiers de l'éducation, techniciste et vidée de ses aspects "pratiques" » (*ibid.*, p. 133) et qu'elles se développent en relation, en collaboration, en complémentarité d'autres méthodologies tout aussi valables.

Cherchant à sensibiliser le lecteur à cet enjeu, l'article porté par une partie de l'équipe REAlang (Morgane Beaumanoir-Secq, Cindy De Amaral, Solveig Lepoivre-Duc, Eleni Valma, Patrice Gourdet et Jean-Pierre Sautot) invite à considérer les orientations méthodologiques avec la plus grande attention.

Ils développent pour cela le concept de productivité disciplinaire qui leur permet « d’aborder les pratiques de classe afin de les interroger non pas dans leur *efficacité* didactique, selon des attendus à l’aune de normes prescriptives, mais dans leur *efficience* ».

Aurélie Doelrasad porte quant à elle son regard sur la préparation de cours. Mobilisant une approche composite entre analyse de l’activité et ethnologie, elle propose ainsi d’analyser les tensions à l’œuvre dans les choix effectués par les enseignants en ce qui concerne les contenus mais également les processus de préparation. Cet angle d’approche constitue une source de réflexion pour envisager la manière dont la recherche peut se saisir des mutations des modalités de formation initiale et continue.

Si le collectif REAlang développe l’exemple de la maîtrise des marques de pluriel en situation de dictée en cycle 3, Aurélie Doelrasad s’attache à analyser l’enseignement de l’écriture dans son ensemble en regardant comment les enseignants s’en saisissent.

Dans le champ de la didactique de la littérature, Sonia Castagnet-Caignec propose de questionner l’évolution des œuvres ainsi que leur place dans les apprentissages des élèves. La multimodalité croissante des objets culturels implique un type nouveau de rapports aux œuvres en contexte extra-scolaire. L’article cherche à envisager en quoi les enseignants peuvent se saisir de ces objets en mutation et s’en servir pour étayer les apprentissages des élèves.

2.4. Mutations des publics, mutations des contextes d’enseignements : quels potentiels pour les pratiques enseignantes ?

« Prendre le temps d’apprendre » et d’enseigner, varier « les angles d’attaque », multiplier les « moments de réflexion et de questionnement » (Brissaud et Cogis, 2011, p. 7) sont autant de gestes, d’« arts de faire » (Jorro, 2018) qui relèvent des savoirs et savoir-faire professionnels des enseignants. Comme l’écrit Mireille Brigaudiot (2022, p. 9), une situation de classe peut s’appréhender dans l’articulation de trois niveaux non hiérarchisés et interdépendants :

Il y a trois niveaux pour comprendre un moment de classe :

- un niveau supérieur que j’appelle « les valeurs » (respect des Droits de l’Enfant, bienveillance, certitude que l’école peut beaucoup pour les enfants qui n’ont pas eu la chance de naître en milieu favorisé). Ce niveau est non négociable.
- Un niveau moyen qui va des objectifs aux choix pédagogiques d’une séance (thème de travail en classe, supports, durées des activités, organisation matérielle, etc.). Là réside la liberté pédagogique de chacun.

– Un niveau inférieur qu'on appelle les micro-situations, ou l'écologie de la classe. Les paroles et les gestes de l'enseignant y sont décisifs et l'essentiel de la formation est là.

Elle ajoute que « de fait, quand on veut obstinément ne pas perdre d'enfants, les choses se jouent aux niveaux extrêmes : les valeurs et les interactions maitres-enfants » (*ibid.*).

Mais comment faire quand les personnes chargées de l'enseignement ne sont plus seulement les maitres ? Comment faire quand « l'écologie de la classe » est complètement modifiée par des conditions inconnues ? Comment faire pour accueillir des enfants aux parcours si bouleversés, dont on connaît si peu de choses et avec lesquelles le langage – entendu comme tout moyen de communication verbale ou non verbale – est forcément prioritaire puisqu'il n'y a pas encore de langue commune ? Comment favoriser les apprentissages dans un contexte post-colonial et plurilingue ? Les trois articles regroupés dans cette partie mettent en lumière les potentialités que peuvent constituer pour les pratiques enseignantes les mutations des publics et des contextes d'enseignements.

L'article de Karima Gouaïch et Marie-Noëlle Roubaud montre comment « les migrations actuelles renouvellent la problématique ancienne de la place des langues des élèves à l'école avec davantage d'acuité ». Elles proposent d'analyser les relations entre développement des compétences linguistiques et parcours migratoire en se saisissant des biographies langagières de chacun.

Belinda Lavieu-Gwozdz et Cendrine Waszak mettent en évidence les inégalités qui surviennent dans un contexte d'apprentissage de la lecture à la maison pendant le premier confinement lié à la pandémie de Covid-19 en 2020. Sont alors exacerbés les facteurs qui entrent en jeu dans les rapports contrastés aux apprentissages. Les chercheuses analysent la manière dont enseignants, parents et enfants se saisissent de cette situation.

Enfin, prenant appui sur une expérimentation fondée sur une discussion à visée philosophique suite à la lecture d'un album de littérature de jeunesse polynésienne, Simon Deprez analyse la manière dont un enseignement prenant en compte le contexte politique et culturel polynésien peut favoriser les apprentissages et ouvrir de nouvelles pistes pour la didactique du français.

Ainsi, quelle que soit la diversité des angles d'approche de la question des mutations en didactique du français, l'ensemble des articles retenus pour ce dossier s'inscrit dans la lignée d'une réflexion sur les mécanismes à l'œuvre dans la transformation de « l'objet de savoir », en « objet à enseigner » et en « objet enseigné » (Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006 ; Schneuwly et Dolz, 2009). Nous l'avons vu, cette étude, « consiste précisément à la fois à décrire ces transformations des objets et à en comprendre les mécanismes et les contraintes » (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 17-18).

Bibliographie

- ACADÉMIE FRANÇAISE. (2022). Mutation. Dans *Dictionnaire de l'Académie française* (9^e éd.). Récupéré sur : <<https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9M3284>>.
- AEBY DAGHE, S. (2014). « *Candide* », « *La fée carabine* » et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire. Peter Lang.
- AHR, S. (2008). Le livre comme lieu du lien. *Les cahiers pédagogiques*, 462 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://www.cahiers-pedagogiques.com/no462-la-litteratue-de-jeunesse-une-nouvelle-discipline-scolaire/>>.
- BISHOP, M.-F. (2018). Aider à comprendre, deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2. *forumlecture.ch*, 3/2018. Récupéré sur le site de la revue : <<https://www.forumlecture.ch/lffl/2018/3/649>>.
- BISHOP, M.-F. (2017). Une question de méthode : l'approche historico-didactique en français. Dans A. Dias-Chiaruttini et C. Cohen-Azria (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture* (p. 225-240). Presses universitaires du Septentrion.
- BISHOP, M.-F. (2016). Lire, comprendre, interpréter ? Dans A. Petijean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature* (p. 365-386). Université de Lorraine/CREM.
- BOIRON, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, 42, 105-126. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/reperes.254>>.
- BONNÉRY, S. (2003). *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires* [thèse de doctorat]. Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis, France. Récupéré sur : <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00677895/document>>.
- BRIGAUDIOT, M. (2022). *Langage et école maternelle*. Hatier.
- BRISAUD, C. et COGIS, D. (dir.). (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- BRYK, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11(2), 11-29. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2796>>.
- BUCHETON, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe*. ESF.
- BUCHETON, D. (2015). Au carrefour des métiers d'enseignant, de formateur, de chercheur. Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p. 193-210). De Boeck Supérieur.
- BUCHETON, D. et SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- BULEA BRONCKART, E. et GARCIA-DEBANC, C. (2021). *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline français : quelles articulations ?* Presses universitaires de Namur.
- BUTLEN, M. et JOOLE, P. (2011). Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école. Dans M. Butlen et A. Lorant-Jolly (dir.), *Recherche et formations en littérature de jeunesse – état de lieux et perspectives* (p. 87-100). Université de Cergy-Pontoise/Bibliothèque nationale de France/Centre national de littérature pour la jeunesse/La joie par les livres.

- BUTLEN, M., SLAMA, P., BISHOP, M.-F. et CLAQUIN, F. (2008). De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Repères*, 37, 197-226.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2013). *Lectorino et Lectorinette CE1-CE2 : apprendre à comprendre des textes narratifs*. Retz.
- CHABANNE, J.-C., DESAULT, M., DUPUY, C. et AIGOIN, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères*, 37, 227-260.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du XVII^e au XX^e siècle*. Retz.
- CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- CLOT, Y. et FAÏTA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- DAUNAY, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/rfp.1175>>.
- DAUNAY, B. et GROSSMANN, F. (dir.). (2012). Vingt ans de recherches en didactique du français (1990-2010) [numéro thématique]. *Repères*, 46.
- DAVIES, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.
- DENIZOT, N., DUFAYS, J.-L. et LOUICHON, B. (dir.). (2019). *Approches didactiques de la littérature*. Presses universitaires de Namur.
- DE PIETRO, J.-F., FISHER, C. et GAGNON, R. (dir.). (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Namur.
- DIAS-CHIARUTTINI, A. (2008). Que disent les enseignants du cycle trois de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire ? Pour une analyse des déclarations de pratiques. *Repères*, 37, 27-49.
- DUFAYS, J.-L. (2006). Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la lecture. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation* (p. 143-164). De Boeck Supérieur.
- DURAND, M. et YVON, F. (2012). Réconcilier recherche et pratiques formatives ? Dans M. Durand et F. Yvon (dir.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (p. 10-25). De Boeck Supérieur.
- FRADET-HANNOYER, M. (2020). *Manières de lire, façons d'enseigner : dispositions à lire et à faire lire des textes littéraires chez les professeurs des écoles débutants* [thèse de doctorat]. CY Cergy Paris Université, France. Récupéré sur : <<https://theses.hal.science/tel-03095558/document>>.
- GIASSON, J. (2008). *La compréhension en lecture* (3^e éd., 1^{re} éd. : 1990). De Boeck Supérieur.
- GOIGOUX, R. (2018). Les schèmes de régulation de l'activité des enseignants. *Recherches en éducation*, 33 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/ree.2067>>.
- GOIGOUX, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11(3), 135-142.
- GOIGOUX, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile ? Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin et M.-F. Bishop (dir.), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 33-42). De Boeck Supérieur.

- GOIGOUX, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>>.
- GOIGOUX, R., JARLÉGAN, A. et 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*, 19, 9-37.
- GUÉRIN, F., LAVILLE, A., DANIELLOU, F., DURAFFOURG, J. et KERGUELEN, A. (2001). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*. ANACT.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France.
- HÉBERT, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences ? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 119-146.
- JORRO, A. (dir.). (2018). *Les gestes professionnels comme arts de faire*. Presses universitaires du Septentrion.
- LEPLAT, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Octarès.
- LOUICHON, B. (dir.). (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Peter Lang.
- MIGUEL ADDISU, V. et THAMIN, N. (dir.). (2020). Recherches collaboratives en didactique des langues. Enjeux, savoirs, méthodes. *Recherche en didactiques des langues et des cultures, les Cahiers de l'Acedle*, 17(2). Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/rdlc.7272>>.
- NORDMANN, J.-F. (2014). Au prisme de la mutation – bilan et perspectives. Dans M. Meskel-Cresta, J.-F. Nordmann, P. Bongrand, C. Boré, S. Colinet et M.-L. Elalouf (dir.), *École et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences* (p. 329-342). De Boeck Supérieur.
- OCDE (2023). *Compétences à l'écrit (PISA) (indicateur)*. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.1787/1bb7d871-fr>>.
- PEARSON, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. Dans S. E. Israel et G. G. Duffy (dir.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (p. 3-31). Taylor & Francis.
- PLANE, S. (2017). Le prédicat est-il subversif ? *Pratiques*, 175-176. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/pratiques.3753>>.
- RABATEL, A. (2017). Le prédicat : une question, et une « affaire ». *Pratiques*, 175-176. Récupéré sur : <<http://journals.openedition.org/pratiques/3751>>.
- REUTER, Y. (2020). *Pratiques : une revue face aux évolutions du champ des didactiques*. *Pratiques*, 185-186. Récupéré sur : <<http://journals.openedition.org/pratiques/8566>>.
- RONVEAUX, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. Dans B. Daunay et J.-L. Dufays (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves* (p. 123-138). De Boeck Supérieur.
- RONVEAUX, C. et SCHNEUWLY, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- RONVEAUX, C., SCHNEUWLY, B. et FRANCK, O. (2013). Le principe dynamique de l'archi-élève lecteur dans l'enseignement de textes littéraires. Dans C. Ronveaux et B. Schneuwly (dir.), *Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur. Symposium REF 2013*. Université de Genève, Suisse.
- ROSENBLATT, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work* (1^{re} éd. : 1978). Southern Illinois University Press.

- 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. et THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (dir.). (2006). *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. De Boeck Supérieur.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de Rennes.
- SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Éditions Logiques.
- SENSEVY, G. (2015). Apprendre : faire apprendre. *Revue française de pédagogie*, 192, 109-120.
- SOULÉ, Y., TOZZI, M. et BUCHETON, D. (2008). *La littérature en débats, Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. Scéren/CRDP Académie de Montpellier.
- TAUVERON, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier.
- TERWAGNE, S. et VANESSE, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle. Lire, jouer, raconter des histoires*. De Boeck.
- TREMBLAY, O., FALARDEAU, É., BOYER, P. et GAUVIN, I. (dir.). (2020). *Diffusion et influence des recherches en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.
- VYGOSTKY, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions sociales. (Ouvrage original publié en 1934.)