

Produire la recherche, écrire la recherche en formation des enseignants de français du secondaire: *quelle(s) démarche(s) scientifique(s)? Quelle(s) conduite(s) scripturale(s)? Quelle(s) posture(s)?*

EL GOUSAIRI ANASS

Faculté des Sciences de l'Education- Rabat

Groupe de Recherche et d'Action pour la Formation et l'Enseignement
(GRAFE)

Université Mohammed V, Maroc

anasselgousairi@gmail.com

Un ancrage théorique : le champ des littéracies universitaires

- Les «dimensions contextuelles» de la maîtrise de l'écrit à l'université (Delcambre, 2012, p. 29), notamment les «institutions et leurs normes», «les temporalités» et les «disciplines» (Delcambre, 2018).
- Les «relations entre l'écriture à l'université et la construction des savoirs» (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2009)
- L'entrée dans l'écrit : indissociable de l'appropriation des savoirs, des savoir-faire et des modes de «penser-vivre» disciplinaires (Donahue, 2010, p. 43-44).
 - ❑ «Ways of knowing, doing and writing in the disciplines» (Carter, 2007).
 - ❑ «Styles épistémologiques» (Boch, Grossmann & Rinck, 2007)
 - ❑ «Collectifs» ou «styles de pensée» (Fleck, 1934),
 - ❑ «Paradigmes» ou «science normale» (Kuhn, 1962)
 - ❑ «Habitus disciplinaires» (Bourdieu, 1980)
- La réciprocité des formes discursives socialement élaborées et des façons de penser et de «se représenter» le monde, le genre apparaît comme un lieu d'observation privilégié de ces enchevêtrements et de ces imbrications (Rinck, 2006).
- L'imbrication de l'*individuel* et du *social* dans les pratiques de littéracie : une dichotomie entre ««l'ancienne perspective sur le soi rationnel, cartésien et la nouvelle perspective sur le soi construit au sein de et par une société, un contexte social» (Donahue, 2008, p. 42).
- La discipline universitaire comme «vecteur d'acquisition de savoirs spécialisés» (Pollet, 2001)
- Le rôle des «sphères socio-institutionnelles de formation et de recherche» dans la définition des contenus, des modalités et des finalités des pratiques scripturales des étudiants (Reuter, 2004).

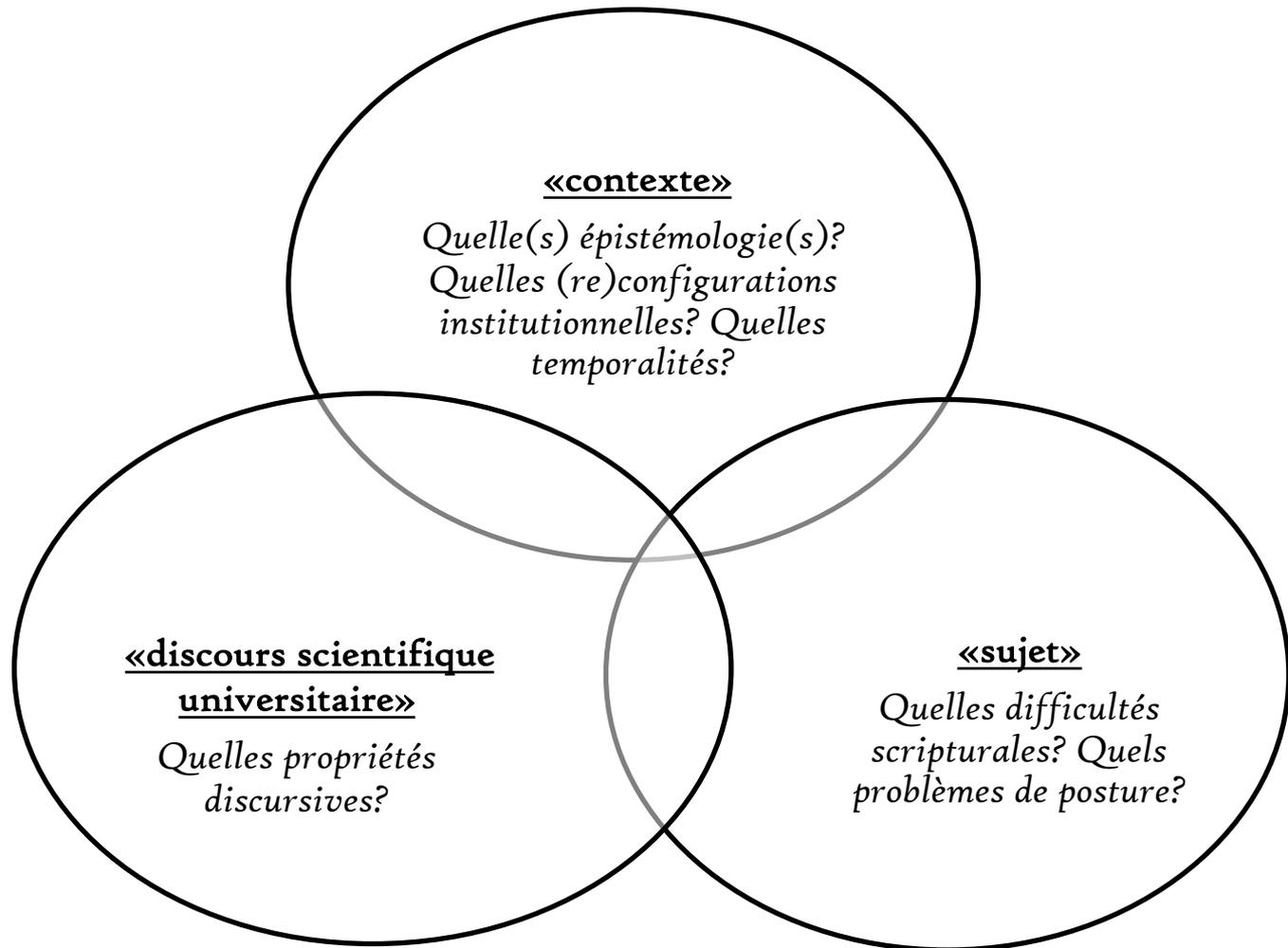
Un ancrage théorique : le champ des **littéracies universitaires**

- L'entrée à l'université comme un «événement littéracique majeur» (Jaffré, 2004; Privat, 2007) : des ruptures épistémologiques significatives par rapport à des habitudes de langage et de pensée inhérentes au système scolaire (Boyer, Coridian & Erlich, 2001; Pollet, 2001).
- La maîtrise du français ou, plus particulièrement, de la langue écrite se fait en étroite congruence avec la maîtrise des disciplines elles-mêmes (Donahue, 2012; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012), au-delà des questions de la transdisciplinarité de l'écrit et de la transversalité du français (l'expérience des TEC soumettant la maîtrise du langage écrit à celle de micro-habiletés linguistiques).
- Des compétences linguistiques qui ne sont pas abouties lors de l'entrée à l'université, inscrites dans un continuum (Donahue, 2008) et évoluant à travers des usages nouveaux, divers et plus complexes du français, nécessitant une plus grande autonomie intellectuelle, notamment à l'écrit (le «*critical thinking through writing*», Bizzell, 1992)
- L'écrit scientifique: un «instrument de formation» (Rinck, 2011) et de transformation de l'expérience du savoir, qui se joue à la fois sur la construction du sujet et la construction des connaissances.

Un ancrage théorique : le champ des **littéracies universitaires**

- Des difficultés d'entrée en littéracie scientifique (que ce soit en situation de lecture de textes de référence ou en situation de production de textes individuels), notamment pour les étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle et qui ne sont pas formés à la recherche dans leurs disciplines d'appartenance : des facteurs possibles d'échec liés, au-delà de la simple maîtrise langagière et méthodologique du français (Reuter, 2004; Pollet, dir., 2012), à :
 - des **stratégies d'appropriation du savoir au sein de la discipline,**
 - des **genres discursifs nouveaux**
 - des **caractéristiques spécifiques de l'écriture scientifique**

Un ancrage théorique : le champ des **littéracies universitaires**



Le **contexte disciplinaire** des pratiques scripturales à l'université : un construit complexe

- «Une discipline (...) en quelque domaine qu'on la trouve, [est] une façon de **discipliner l'esprit**, c'est-à-dire de lui **donner des méthodes et des règles** pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art» (Chervel, 1988).
- La discipline universitaire comme «*champ de production du savoir*» (enjeu de disciplinarisation) et «*forme institutionnelle d'enseignement et de transmission du savoir*» (enjeu de disciplination) (Fabiani, 2006). Elle met en tension «*les nécessités de la communication pédagogique avec l'exigence de l'innovation*» (Hofstetter & Schneuwly, 2014)
- «*La disciplination est le processus à travers lequel des individus, s'approprient, voire sont soumis à une discipline*» (Hofstetter & Schneuwly, 2014).
- «*Les disciplines (de recherche ou d'enseignement) construisent des cadres théoriques et méthodologiques qui associent différentes manières de faire, de dire et de penser, de voir le monde, qui constituent à proprement parler ce qu'on appelle leur épistémologie. Certains pensent que les disciplines sont essentiellement des systèmes de discours englobant toutes ces manières de faire*» (Delcambre, 2018)
- ➔ Se pose dès lors la question **des liens à construire** entre la sphère de formation (ou d'enseignement) et celle de recherche
- ➔ L'entrée par la **problématique de la circulation des savoirs** : le mode de circulation des savoirs donne une «image» de la discipline, de son programme de formation et de son activité de recherche

La **métaphore filée** de la circulation des savoirs entre formation et recherche: quelle définition opératoire?

- L'internationalisation de la recherche scientifique et la globalisation des modes d'accès au savoir
- Des notions connexes : «nomadisation» (Retailé, 1998), «migration» (Bouchard, Doray & Prud'homme, *dir.*, 2015) et «délocalisation» (Alarcão, 2008; Melo-Pfeifer, 2009; Alarcão et *al.*, 2009)
- Un analyseur central des mobilités intellectuelles ou culturelles au niveau du rapport au savoir dans le contexte universitaire, **des modalités de l'élaboration discursive des objets de savoir** et, symétriquement, **des obstacles à la circulation de ces objets de la science vers les pratiques, ou inversement de ces pratiques vers leur problématisation, conceptualisation et mise en forme (en texte? en discours?) scientifique.**
- La vision de la «*science-se-faisant*» ou de «*la science en train de se faire*» (Latour & Woolgar, 1979; Callon & Latour, 1991): les savoirs tendent davantage à *circuler* qu'à se ranger dans des hiérarchies intangibles, des catégories intrinsèques, des frontières illusoires ou des structures doctrinales.
- «*Le savoir est construit dans une sphère et en fonction des enjeux de cette sphère [...]. Pour faire sens dans une autre sphère, il doit être partiellement déconstruit et reconstruit en fonction des enjeux du nouveau contexte*» (Derouet, 2002, p. 15).

La **métaphore filée** de la circulation des savoirs entre formation et recherche: quelle définition opératoire?

Trois problèmes épistémologiques majeurs

- Le **premier** renvoie à la genèse, au statut et à la nature de ce qui circule en termes d'objets épistémiques ou de constructions symboliques (théories, modèles, concepts ou méthodes), ainsi qu'aux milieux où s'effectue et prend sens ce processus.
- Le **second**, plus large, concerne la métaphore «liquide» même de la circulation (suggérée vraisemblablement par la préposition *entre*), qui relève de visions contradictoires du savoir scientifique et présuppose des approches variées de l'objet, voire de différents niveaux d'observation et d'analyse. Le sème de «fluidité» inhérent au lexème de «circulation» pose la question des transformations, transfigurations, déplacements ou altérations sémantiques que peuvent subir le savoir scientifique d'un champ à l'autre : **transfert ou usage restitutif** de ce savoir dans le champ des pratiques (au prix de son figement ou de sa dégradation)? **Désstantialisation, renouvellement, réélaboration ou (re)problématisation** de ce savoir issu de la recherche?
- Le **troisième** évoque les fonctions assignées à la circulation ou les valeurs qui lui sont associées, envisagées généralement sur le mode d'une **dichotomie rhétorique**, de la simple reproduction du *déjà-existant* et du *consensuel* à la production du *nouveau* et de l'*original*. Ces topoï sont sous-tendus par deux positionnements épistémologiques opposés: l'un étant *positiviste* postulant l'ontologie du savoir (supposé comme préexistant à l'acte de circulation, voire à l'activité même de recherche); l'autre *constructiviste* le définissant comme construction n'ayant de sens que dans et par les processus de circulation lui-même.

La circulation des savoirs : une «**tournure philosophique de l'esprit**»

La valeur émancipatrice de l'activité scientifique: la «culture de l'esprit» (au sens le plus large)

«formation ou de perfectionnement de l'intellect par lequel l'étudiant est amené à exercer son esprit de synthèse, à rassembler les éléments dispersés du savoir en fonction du principe de la circularité des disciplines et des méthodes» (Sys, 1997, p.29)

Le philosophe J.-H. Newman (*The Idea of University*, 1852-1858) établit une distinction entre «cultivation of mind» (élaboration intellectuelle rigoureuse, par un effort de synthèse) et «haziness of intellectual vision» (imprécision, confusion de l'intellect, absence des fondamentaux de la réflexion).

Trois exigences : La distanciation, la circonspection ou la vigilance épistémologique par rapport à l'existant en vue de l'élaboration de l'objet ; le renoncement à la mise en scène factice de l'objet par «reconceptualisation» des situations d'enseignement rencontrées (Paquay & Sirota, dir., 2001); la dialectique de la quête identitaire (de soi) et la formation intellectuelle (médiée par le discours d'autrui).

La circulation des savoirs : une «**tournure philosophique de l'esprit**»

**Exercice de la pensée libre et critique, d'une vue
«connectée» des savoirs. «Jaillissement du commentaire»**

«Tout savoir, quel qu'il soit, a pour l'objectif la vérité; et si nous demandons ce que signifie la vérité, nous devons répondre, je pense, que la vérité consiste dans la connaissance des faits et de leurs connexions [facts and their relations] [...]. Tout ce qui existe, au regard de l'esprit qui le contemple, forme un seul vaste système, un donné complexe [complex fact], lequel, bien entendu, se fragmente à son tour en un nombre indéfini de données particuliers [particular facts], qui, en tant que parties d'un tout, possèdent un nombre infini de connexions [relations] de toutes sortes les uns avec les autres. Le savoir consiste en la saisie [apprehension] de ces données, tant en eux-mêmes que dans leurs connexions mutuelles [mutual positions and bearings]» (Newman, dans Beaumont, 2008, p. 645).

«Le savoir n'est pas considéré comme (seulement) une connaissance explicite, mais comme une capacité à interpréter et à imaginer. Donc une intelligence interactive du sujet (apprenant) avec le monde (physique, formalisé en équations et systèmes ou imaginé, virtuel même» (Bel Lakhdar, 2015, p. 16)

«Problématiser, c'est : a) l'examen d'une question ; b) ne relevant pas d'un doute généralisé, mais s'appuyant nécessairement sur des certitudes provisoires; c) distinguant et articulant données et conditions du problème dans un cadre déterminé ; d) dans la réflexivité d'une pensée qui se surveille elle-même; d) dans une perspective heuristique» (Fabre, 2016).

Le modèle de Swales (1990) : **Creating a Research Space (CARS)**

T. Herman (2009, p. 2018) en fournit une description éclairante et plus souple :

«I. Premier mouvement : établir un territoire dans la recherche

- *En montrant que l'aire générale de recherche est importante, centrale, intéressante, problématique ou pertinente d'une certaine manière (optionnel)*
- *En introduisant et en passant en revue des éléments des recherches précédentes dans la même aire (obligatoire)*

II. Deuxième mouvement : établir une niche

- *En indiquant un trou dans la recherche précédente ou en étendant la recherche précédente d'une certaine manière (obligatoire)*

III. Troisième mouvement : occuper la niche

- *En soulignant les buts et en affirmant la nature de la présente recherche (obligatoire)*
- *En dressant une liste des questions de recherche ou des hypothèses (probable dans certains champs de recherche, rare ailleurs)*
- *En annonçant les principaux résultats (probable dans certains champs de recherche, rare ailleurs) d. En indiquant la valeur de la présente recherche (probable dans certains champs de recherche, rare ailleurs)*
- *En indiquant la structure de la recherche (probable dans certains champs de recherche, rare ailleurs)»*

Le modèle de Swales (1990) : **Creating a Research Space (CARS)**

M.C. Pollet (2019, p. 68), en remodelant la métaphore de la «niche», propose à son tour une définition, didactiquement opératoire, du mouvement de construction de l'«auctorialité» :

«- inscrire sa thématique (le plus souvent exposée dans le titre) dans un contexte scientifique plus large représenté par quelques grandes références (une sorte de toile de fond en fait)

- référer cette thématique à un champ de recherche plus ciblé (par des références théoriques plus fines de manière à produire un état de la question)

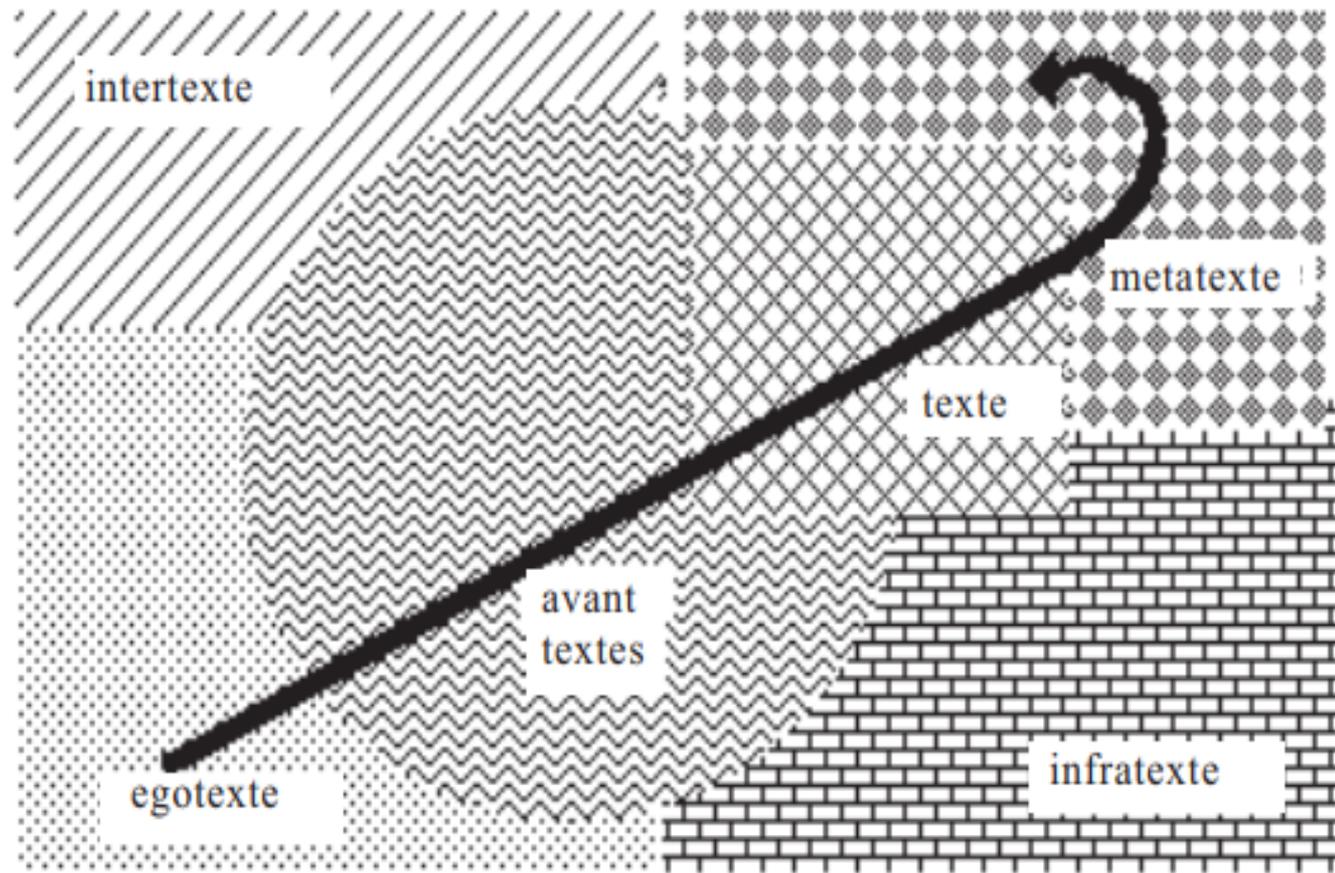
- repérer un manque que son étude viendra combler (la niche proprement dite) et qui amènera l'énoncé de son objet de recherche précis

- décire celui-ci, en citer les objectifs et les aspects majeurs et en montrer l'intérêt/ la nouveauté» (p. 68)

Le processus diffus de la circulation des savoirs : des **indices de scientificité** à leurs **indicateurs épistémologiques**

Des routines scripturales argumentatives	<p>«Créer un espace de recherche» discursivement ordonnée et cognitivement structurée (<u>Swales</u>, 1990, dans Herman, 2009)</p> <p>«Une dialectique des faits et des idées, d'expériences et de théories (...) la réflexivité d'une pensée qui se surveille elle-même, dans une perspective heuristique» (Fabre, 2005)</p>	
	La problématisation de l'objet Etablir la «niche»	L'auctorisation du sujet Occuper la «niche»
	<i>Le sujet face au savoir</i>	<i>Le sujet face à lui-même et à autrui</i>
	Objectiver le réel par rupture ou confrontation avec le sens commun, l'expérience immédiate du savoir ou des certitudes provisoires	Prendre position dans le texte en tant qu'auteur affilié à un champ disciplinaire spécifique
	Ancrer l'objet dans son contexte social, professionnel ou scientifique de référence, en prenant acte des résistances du réel	Se référer au discours d'autrui
	Légitimer l'objet (montrer son intérêt) en regard de l'existant, par un processus de prise de recul ou de décantation engendrant de nouveaux questionnements, voire une autre approche de la réalité (la rhétorique du neuf)	Gérer la polyphonie discursive ou la <u>multiréférentialité</u> du texte

Le modèle de Guibert (2004): Les «**jeux de textes**»



Niveaux de textualité	Spécificités et réalisations matérielles
L'avant-texte et l'égotexte	Traces personnelles de prise de notes, écrits intermédiaires, carnets de bord, brouillons de mémoires, dont la diffusion demeure restreinte, limitée alors au scripteur, à ses pairs, à ses formateurs ou à son directeur de recherche au cours du travail
Le hors-texte	Dimensions n'entretenant aucun rapport avec le texte, ayant peu de pertinence par rapport au discours scientifique universitaire en lui-même ou que le scripteur décide d'exclure ou de conserver pour un autre usage
L'infratexte	Données du terrain, élaborées à partir des expériences menées en amont du travail d'écriture : graphiques, tableaux de données, extraits d'entretiens, questionnaires, transcriptions de séances en classe ou d'observations de cours
L'intertexte	Discours d'autrui, à caractère théorique, issu des disciplines dites «de référence», auquel se réfère le scripteur pour problématiser son objet d'étude et se poser comme auteur appartenant à un champ disciplinaire explicite. Il prend la forme de citations (au discours direct), de reformulations ou de paraphrases, et peut éventuellement poser le problème du plagiat. Il exprime des positionnements intellectuels ou des postures énonciatives spécifiques.
Le métatexte	Commentaires à visée persuasive, encadrant, par des opérations de réflexivité, les discours cités, mais aussi les données du terrain, et par lesquels le scripteur se soumet à l'autocritique (repérant des failles, apportant des nuances, signalons des limites, étayant ou validant des énoncés, contre-argumentant)
Le péritexte	Éléments entourant le texte et destinés essentiellement à construire un horizon d'attente chez le lecteur. Ils confèrent à l'écrit plus de lisibilité, comme la page de garde, les titres des parties (sous-parties, chapitres, sections), les références bibliographiques, les notes en bas de page, la table des matières, les annexes ou l'index. D'autant plus que leur ordre d'apparition et de progression, voire leur agencement au fil de l'écriture, traduit une structuration plus ou moins consciente du texte.
L'intratexte	Commentaires à visée plutôt persuasive, rendant compte du processus d'écriture et mettant en intrigue la démarche scientifique.

Les dimensions textuelles de la circulation des savoirs

La dimension intertextuelle

- La référenciation des objets de discours : objectivation, subjectivation et élaboration de savoirs
- Le recours à la phraséologie scientifique et la lexicalisation de concepts transdisciplinaires
- Le marquage de l'allégeance ou de la filiation intellectuelle, du positionnement épistémologique et de l'appartenance à un champ de scientificité spécifique

La dimension infratextuelle

- La mise en scène de l'intervention dans le terrain
- L'opérationnalisation des savoirs dans les situations professionnelles vécues ou relatées
- L'explicitation des méthodes et techniques de la réalisation de l'enquête de terrain ou d'expériences menées dans les milieux professionnels

Les dimensions textuelles de la circulation des savoirs

La dimension métatextuelle

- La constitution de l'éthos ou de l'image de soi comme auteur
- Le développement d'une «subjectivité pensante»
- Le recours à des opérations réflexives ou métadiscursives
- L'auto-désignation du scripteur (ou la prise en charge énonciative du discours)

La dimension intratextuelle

- La mise en intrigue de la démarche scientifique ou du processus de recherche : résistances du réel, tâtonnements et cheminements vers l'intelligible
- La prise en compte du lecteur dans une énonciation interlocutive : construction d'un horizon d'attente, explicitation des enjeux épistémiques de la recherche, élucidation de possibles consensus ou dissensus
- La congruence entre conduite argumentative, schémas de raisonnement et mise en texte

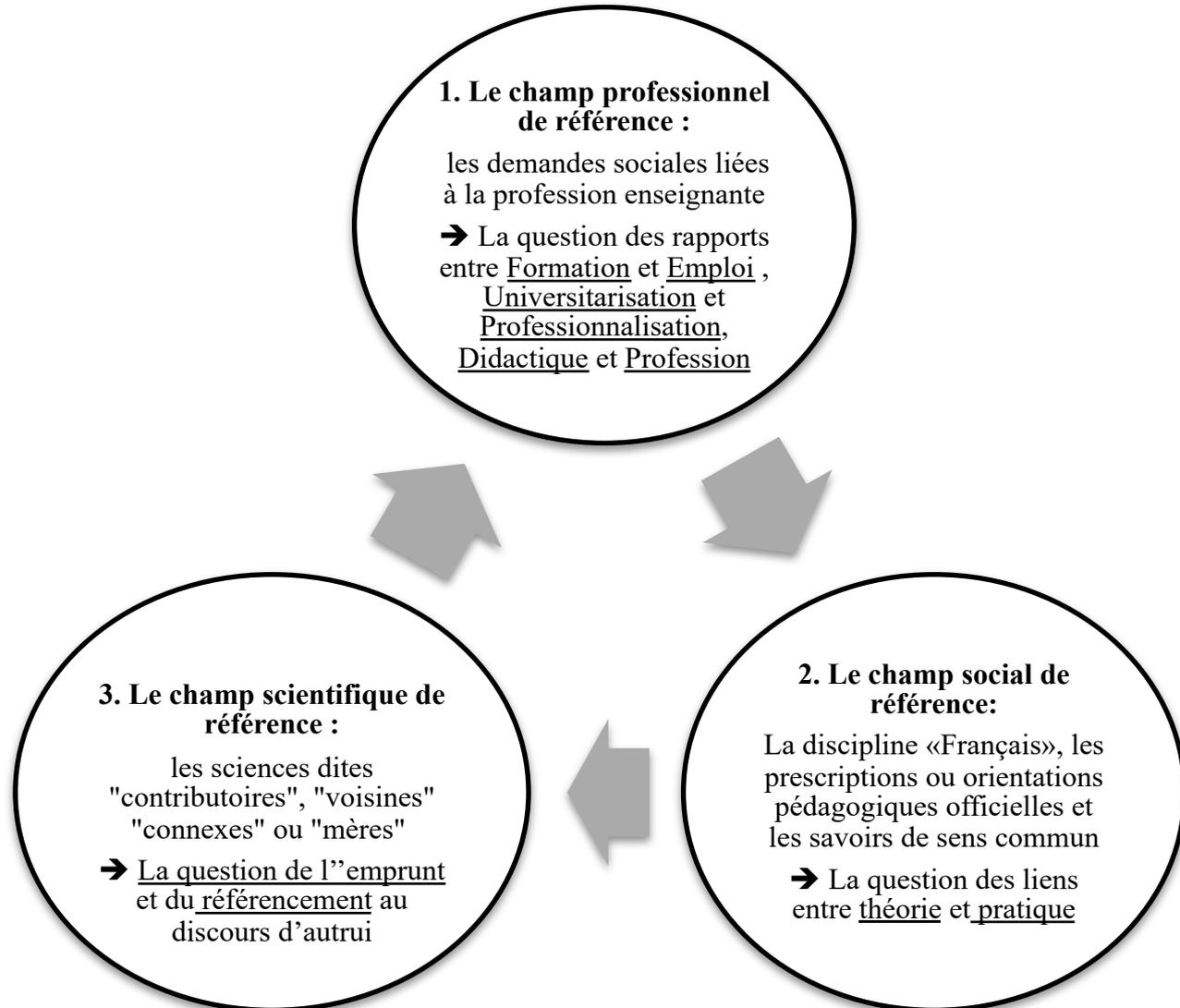
La dimension péritextuelle

- L'infrastructure générale du texte et les mécanismes de textualisation
- L'organisation ou la structuration du discours entre théorie et empirie

La didactique du français : un contexte disciplinaire (trop) problématique?

- L'**universitarisation de la formation des enseignants de français** (au-delà des CFI, CPR ou ENS, mais aussi des concours de recrutement, des épreuves de l'agrégation, de l'inspection pédagogique et de la promotion professionnelle)
- L'essor exponentiel et diversification des **structures de formation et de recherche en didactique du français**, dans le cadre du système LMD
- Une **disciplinarisation secondaire** (Hofstetter & Schneuwly, 2014) du fait qu'elle s'est effectuée et évolue encore en référence à des champs de référence préalablement constitués : i) les disciplines contributives ou connexes, ii) le français *discipline scolaire* ou *langue d'enseignement* et iii) le(s) métier(s) de l'enseignement ou la profession enseignante.
- La «**sédimentation**» (Dolz & Schneuwly, 1998) des contenus et des pratiques de formation :
 - Mélange et superposition de logiques divergentes de formation des enseignants (formation au savoir, formation du savoir ou les deux à la fois?).
 - Des pratiques anciennes (frontales, restitutives) imbriquées avec des pratiques novatrices, nouvelles ou réformées, tournées vers l'activité du sujet.
- Un **faux débat national** : le *déphasage linguistique* secondaire/supérieur (provoquée par le changement de langue d'enseignement). Des litanies habituelles : «baisse générale de niveau», «incapacités intellectuelles», «faiblesses cognitives», «recul de l'excellence», «faible maîtrise des langues de travail», etc.
- Une **formation «séquentielle**»: d'abord la licence (en études françaises) sans contact effectif avec les terrains d'exercice (sauf lors des «stages d'immersion éducatif», en infime quantité. Puis, le master en didactique du français. Enfin, un an (ou plutôt huit mois réels) de formation proprement professionnelle au sein des CRMEF.

La didactique du français : un contexte disciplinaire (trop) problématique?



La didactique du français : un contexte disciplinaire (trop) problématique?

Une «semaine de rentrée linguistique» pour les étudiants entrant à l'université, qui «passent d'un système scolaire arabisant à des études universitaires où le français est la langue dominante»

- Des cours ancrés dans la tradition des techniques d'expression et de communication: «méthodologie du travail universitaire», «méthodologie de recherche générale», «méthodologie des exercices académiques», «langue et communication» et «langue et terminologie» (une approche textuelle et transversale des difficultés scripturales des étudiants)
- Des attentes peu explicitées, des choix individuels posés par les institutions ou les formateurs

«Ne commettez pas l'erreur de négliger les aspects linguistiques : montrer que l'on ne possède pas une maîtrise du français constitue une première image défavorable qui incite le lecteur à penser que vous ne possédez pas non plus les autres connaissances» (Méthodologie de Rédaction de Projet de Fin d'Etude (PFE) : normes, conventions et conseils)

«Cette normalisation des PFE a pour objectif d'éclairer les stagiaires pour qu'ils agissent en conformité avec un règlement, pour faciliter le travail du comité de jury lors de la lecture des travaux de la recherche-action. Tout comme le but de ce canevas et de leur venir en aide pour qu'ils présentent un très bon travail dans le respect des normes et des standards de la rédaction académique. Il est par ailleurs important de souligner qu'à travers ces consignes, l'intercompréhension des membres de jury du même département vise à imposer le plus possible une même rigueur disciplinaire à suivre, ce qui suppose une présentation normalisée des PFE, dans une même expression avec une langue très correcte et un style aussi claire que possible, démunis des fautes de frappe, susceptible d'être lu et compris par les membres de jury et les chercheurs de diverses disciplines qui peuvent consulter et lire ultérieurement vos travaux de recherche comme référence» (la Charte Graphique pour la rédaction des PFE)

Quel enseignant cherche-t-on à discipliner?

Des choix institutionnels et disciplinaires et des visions culturelles s'affichent dans les descriptifs ou maquettes des formations (mais ne peuvent pas se substituer à une analyse plus fine des modalités, des démarches ou des pratiques de formation elles-mêmes)

Cahier des Normes Pédagogiques Nationales (CNPN)

Licence	Master
<ul style="list-style-type: none"> - Formation accessible en L3 (S5 et S6) après un tronc commun de deux ans (sanctionné par un Diplôme d'Etudes Universitaires Générales «DEUG» en «études françaises»). - Enseignements généraux : théories de l'apprentissage des langues étrangères, méthodologies de l'enseignement du FLE et processus éducatifs (sciences de l'éducation). - Unité d'enseignement à caractère simplement fonctionnel (au même titre que la linguistique et la littérature: appellations génériques (<i>didactique du français et éducation, didactique du français langues étrangère, théories en didactique, didactique et Littérature</i>, entre autres). - Le PFE (dit aussi projet professionnel/projet tutoré) : un écrit qui ne remplit que parcimonieusement sa vocation scientifique (<i>«sensibiliser les étudiants aux savoirs théoriques en didactique relatifs à l'enseignement/apprentissage des langues», «découvrir l'environnement du travail dans des établissements d'enseignement public et privé»</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Domaine de spécialité conçu sur la bivalence formation-recherche: des éléments de tronc commun issus des sciences de l'éducation, de la communication et de la culture ; des pré-experiences de terrain, des stages d'observation, des cours de méthodologie de recherche et du travail universitaire. - Une variété dénomminative plus explicite : <i>Didactique du Français et Interculturalité; Didactique des Langues et Communication; Didactique et Technologies Educatives; Didactique du FLE et FOS; Didactique Littérature et Langage; Didactique du Français et Métiers de l'Education et de la Formation; Didactique du Français, Culture et Médiation</i>, etc. - Des étudiants déjà insérés professionnellement, en reprise d'études ou en situation de changement d'orientation professionnelle - Le mémoire de master comme discours «d'entre-deux» (entre formation et recherche) : une première expérience d'écriture longue («intervenir dans le champ des pratiques scolaires du français», «questionnement, appropriation et mobilisation de savoirs théoriques de référence», «analyse des discours officiels», «analyse des pratiques existantes»)

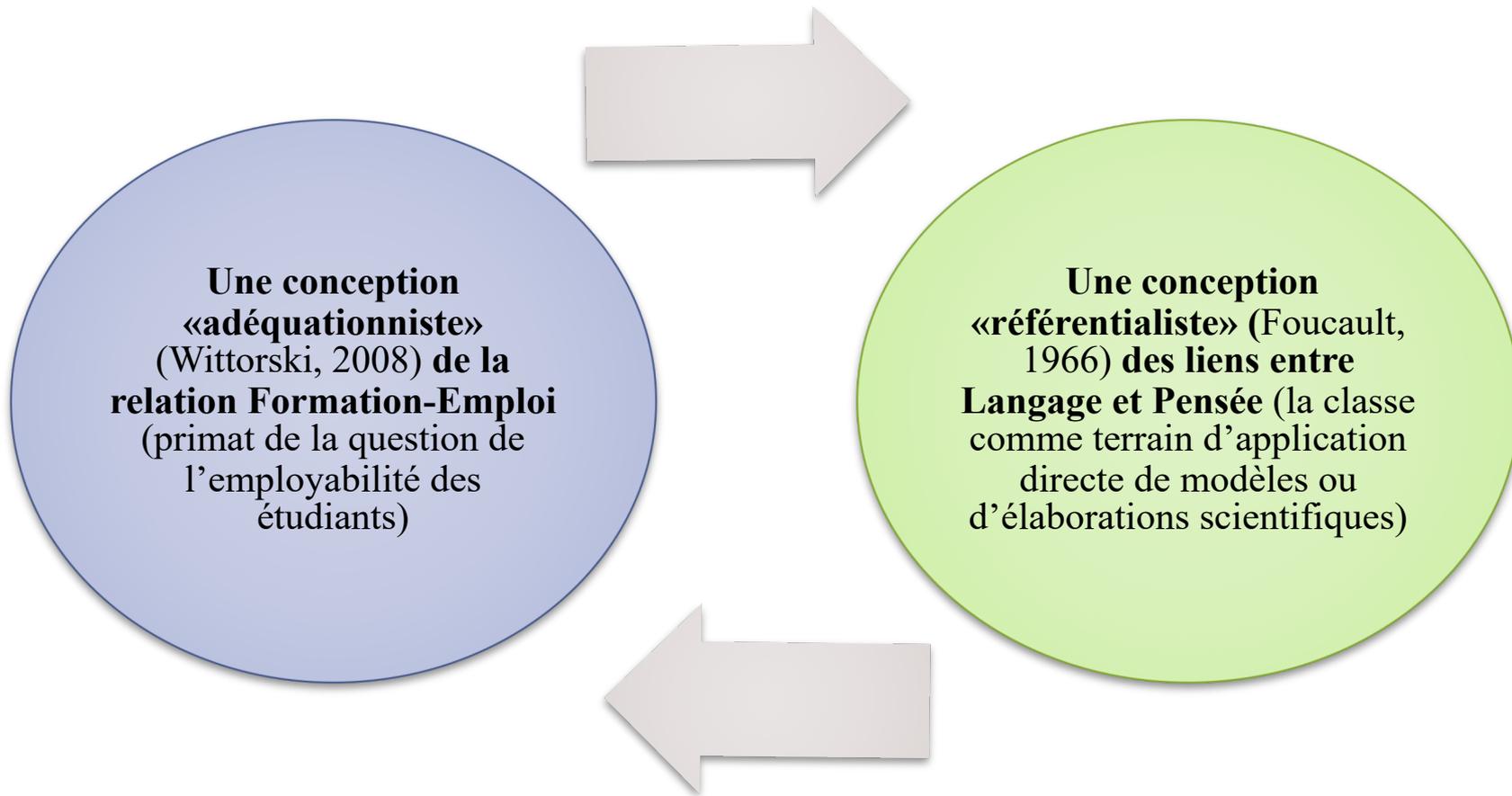
Semestre 1	<p>18^{ème} siècle, histoire littéraire 19^{ème} siècle, approche critique des genres littéraires Eléments de sociolinguistique Pragmatique Sociolinguistique et enseignement du français Méthodologie du travail universitaire</p>
Semestre 2	<p>Introduction aux sciences de l'éducation Sociologie de l'éducation Critique littéraire, 20^{ème} siècle Nouveau roman, étude d'une oeuvre intégrale Phonétique Méthodologie des exercices littéraires</p>
Semestre 3	<p>Didactique du FLE Didactique micro-enseignement Grammaire Littérature francophone Introduction à la littérature comparée Théories linguistiques</p>
Semestre 4	Stage et mémoire

Semestre 1	<p>Grammaire 1 Phonétique Typologie des textes narratifs Initiation au genre dramatique Histoire des idées moyen âge / 17^{ème} siècle Les grands mythes TIC et enseignement du Français 1</p>
Semestre 2	<p>Grammaire 2 Lexicologie et lexicographie Catégories du récit Poésie et versification Histoire de la littérature Introduction à l'interculturel TIC et enseignement du Français 2</p>
Semestre 3	<p>Littérature 1 Linguistique 1 Approches du texte littéraire 1 Morphosyntaxe 1 Stylistique Sciences de l'éducation</p>
Semestre 4	<p>Littérature 2 Linguistique 2 Approches du texte littéraire 2 Morphosyntaxe 2 Littérature maghrébine d'expression française <u>Didactique du français 1</u></p>
Semestre 5	<p>Sciences du langage et enseignement des Langues Littérature maghrébine d'expression française 2 Audiovisuel et enseignement du français Approches et méthodes pédagogiques Déontologie du métier et éducation aux valeurs Stage d'immersion en milieu éducatif 1</p>
Semestre 6	<p>Analyse du discours et énonciation Critique littéraire Théâtre et enseignement du français <u>Didactique du français 2</u> Histoire de l'enseignement du français Stage d'immersion en milieu éducatif 2 et projet tutoré</p>

Réflexions, débats et polémiques autour

- Des **conditions** dans lesquelles peut s'effectuer la formation des enseignants au sein de l'université, en congruence avec ses finalités intellectuelles et ses enjeux de connaissance ou de production du savoir;
- De la **proportion** des savoirs issus de la recherche scientifique et de leur **degré de fonctionnalité** en formation et dans l'espace des pratiques enseignantes réelles;
- Des **compétences littéraciques** nécessaires à la maîtrise de ces savoirs, et à l'appropriation des démarches cognitives et des formes discursives de leur élaboration;
- Du **rôle**, de la **place** et la **forme** que peut (ou doit) revêtir l'initiation à la recherche dans le processus de formation et de construction de l'identité professionnelles des étudiants;
- Du **statut** des étudiants dont la majeure partie est, proportionnellement, des enseignants déjà en poste et en reprise d'études;
- Du **fonctionnement interne** du mémoire de master comme discours «d'entre-deux», pris en étau, inextricablement, entre l'impératif de certification (*fonction sociale*), les exigences de la formation (*fonction institutionnelle*) et les besoins de la recherche scientifique en didactique du français (*fonction intellectuelle*);
- Des **attendus institutionnels** sur la professionnalité enseignante et le modèle de discursivité auquel s'attache la production du mémoire (usages plus complexes de la langue écrite, l'être en recherche, compétences de problématisation et de construction du positionnement de chercheur...);
- Des **dénominations** sous lesquelles l'écriture du mémoire apparaît et des **(in)certitudes** sur les démarches à solliciter auprès des étudiants, mais aussi des formateurs;
- Du **caractère absolu** ou **disciplinaire** de la démarche scientifique invoquée, revendiquée ou simplement affichée à travers l'écriture du mémoire de master.

Deux **obstacles majeurs** à la **scientificité** de la didactique du français



Des tensions qui constituent elles-mêmes des **indices de fragilité** de la didactique du français, obstruant son développement comme champ de recherche

Deux **obstacles majeurs** à la **scientificité** de la didactique du français

- On peut objecter alors à la logique «adéquationniste» son désintérêt pour la manière dont s'effectue en acte la socialisation des étudiants aux compétences transversales nécessaires à leur accès au savoir à l'université, voire à leur socialisation à la recherche scientifique et à son écriture. Au premier rang de ces compétences figurent l'esprit analytique ou critique et les pratiques langagières ou discursives qui en sous-tendent l'opérationnalisation (observer, analyser, expliciter, expliquer, interroger, situer, démontrer, interpréter, mettre en relation, synthétiser, etc.) et qui inscrivent les étudiants dans un processus de pensée en acte, favorisent le «**jaillissement du commentaire**» (Bel Lakhdar, 2006).
- On peut objecter à la logique «référentialiste» sa centration sur une «**épistémologie de la résolution de problème**» : la dichotomie (déjà fameuse en pédagogie), entre ce qui *est* (le problème, énoncé négativement comme une crise constatée dans les pratiques) et ce qu'il faudrait qu'il soit (la solution proposée comme une prescription institutionnelle). Pour le dire autrement, la méthode, telle que la décrivent R. Hofstetter et B. Schneuwly (2009, dans Schneuwly, 2015), consiste en «*une description d'un monde essentiellement imaginaire où tout va bien, créé par un procédé [de] «**négation abstraite**» : un monde est décrit comme problématique qu'il faut remplacer – négation abstraite – par un tout autre, positif*» (p. 35).

L'analyse de la circulation des savoirs dans les mémoires de master: **deux postures-types**

Rapport théorie-pratique



Modes d'emprunt aux sources

La posture *adéquationniste*

Le mémoire de master comme simple moyen pour *instrumenter* l'action: une posture qui *axiologise, narrativise, applique* et *pédagogise* du savoir

La posture *référentialiste*

Le mémoire de master comme simple *dire* sur le *faire* : une posture qui *constate, inventorie, exhibe* et *reproduit* du savoir

Le mémoire de master, **partie émergente de processus de formation antérieurs**, dès lors qu'il intervient en fin de cursus, semble être plus pertinent à analyser que les structures, démarches ou modalités formatives elles-mêmes, en ce qu'il rend possible **la traçabilité du processus d'écriture lui-même**. Au-delà de sa simple valeur certificative, il représente potentiellement un observatoire de la nature des savoirs circulant entre les champs de recherche et de formation, mais aussi, indirectement, les difficultés d'ordre littéracique que pose la question de la circulation des savoirs aux (futurs) enseignants.

Le mémoire de master comme «**observatoire**» **possible de la circulation des savoirs :** quelques aspects méthodologiques

- **Composition du corpus**

- ❑ Corpus restreint de 11 mémoires de master en didactique du français qui semblent réunir les conditions de l'analyse, sans pour autant relever d'une cartographie objective du champ didactique.

- **Critères de sélection du corpus**

- ❑ Mémoires soutenus entre 2011 et 2016 et collectés dans leur version finale, après leur évaluation et leur validation par des formateurs
- ❑ Mémoires paradoxalement bien notés par leurs évaluateurs (de 13 à 17/20)
- ❑ Mémoires suffisamment homogènes, issus uniquement d'une seule institution universitaire (FSE)
- ❑ Rattachement sans équivoque à la didactique du français, sans être représentatif des spécificités du processus de disciplinarisation de la didactique du français au Maroc.

- **Lieu et mode de repérage des problèmes de posture**

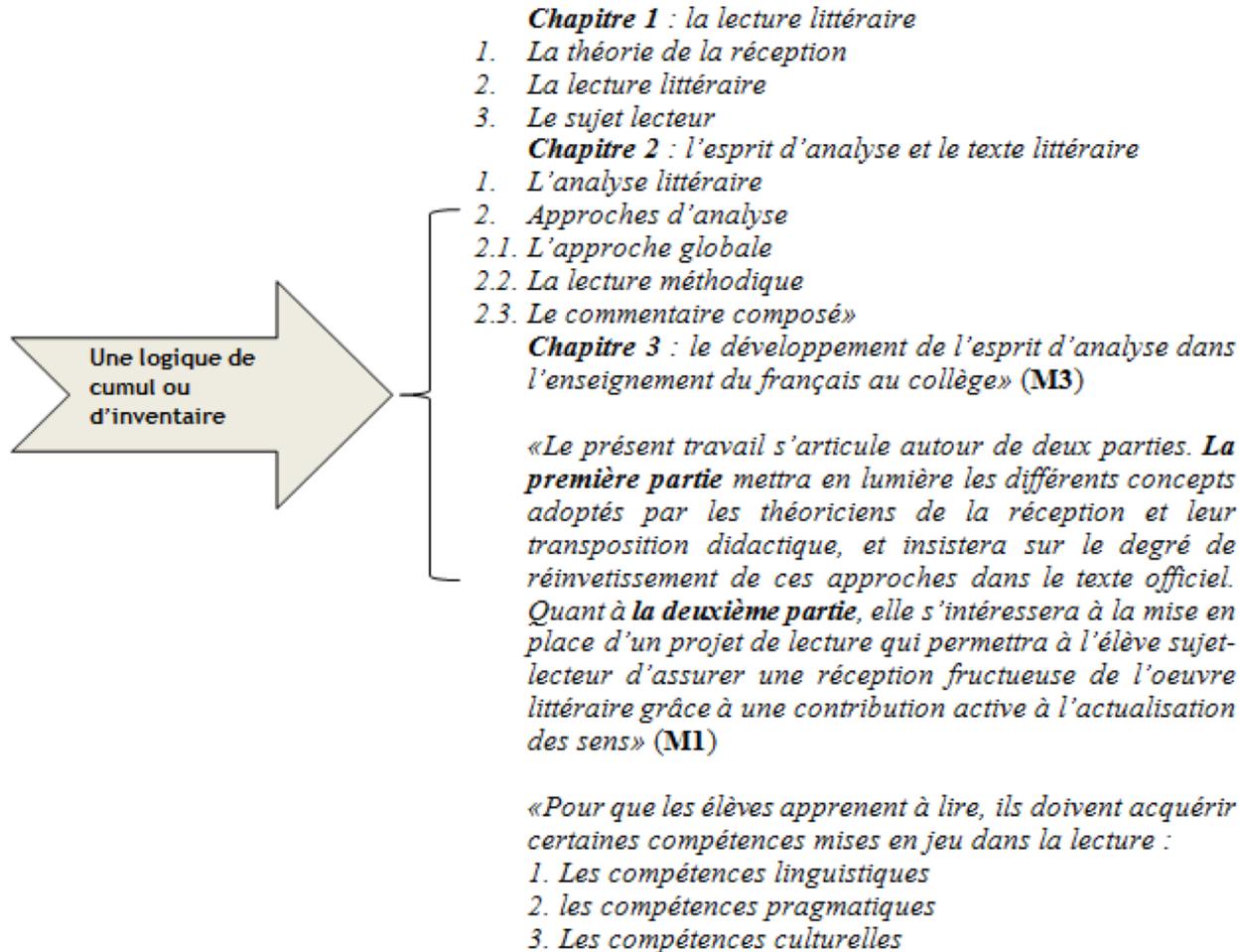
- ❑ Identification des postures à partir de niveaux *inter*, *intra*, *infra*, *méta* et *péri*-textuels (Genette, 1986, p. 157, dans Guibert, 2004).
- ❑ Catégorisation des énoncés en fonction de quelques problèmes récurrents
- ❑ Analyse des données à la lumière de deux indices de circulation des savoirs (la *problématisation de l'objet* et l'*auctorisation du sujet*) aidant à comprendre le rapport des étudiants au savoir en didactique du français

Les titres des mémoires analysés

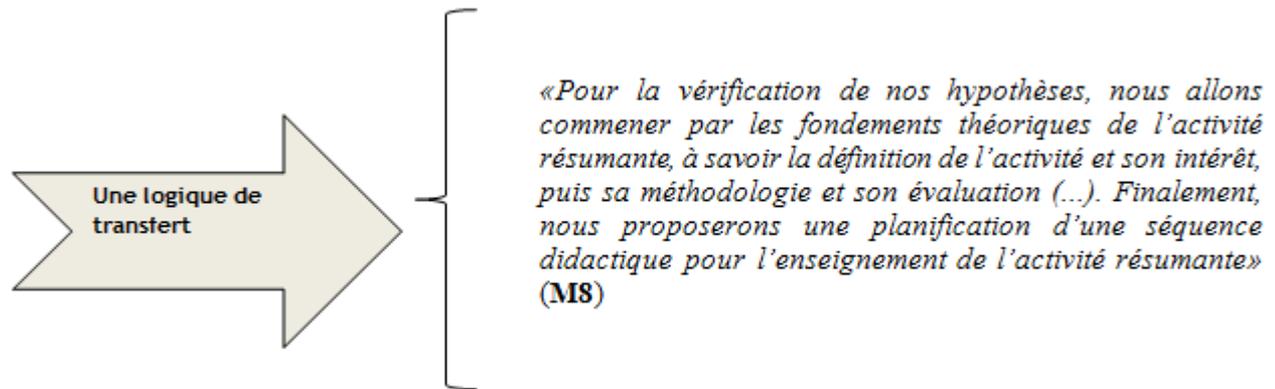
M1	<i>Quand lire rime avec plaisir : l'expérience de la littérature de jeunesse au collège</i>
M2	<i>L'adaptation des œuvres littéraires en bande dessinée</i>
M3	<i>Le développement de l'esprit d'analyse par la lecture littéraire</i>
M4	<i>La lecture des contes comme introduction à la littérature</i>
M5	<i>L'acquisition de la compétence de lecture</i>
M6	<i>L'apport des ateliers d'écriture dans l'enseignement/apprentissage du français</i>
M7	<i>Les compétences scripturales des élèves : supports et stratégies d'enseignement</i>
M8	<i>De quelques compétences liées au résumé</i>
M9	<i>Les compétences lectorales</i>
M10	<i>L'enseignement de la lecture du texte littéraire au secondaire qualifiant</i>
M11	<i>Comprendre un texte littéraire</i>

Un effet
de
mode?
la
lecture-
écriture
littéraire
en classe
de
langue

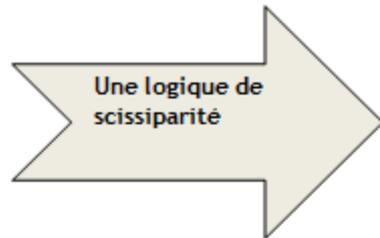
La posture «adéquationniste» : le mémoire de master comme un simple moyen **pour instrumenter l'action**



La posture «adéquationniste» : le mémoire de master comme un simple moyen ***pour instrumenter l'action***



La posture «adéquationniste» : le mémoire de master comme un simple moyen ***pour instrumenter l'action***



«Introduction

Première partie : le concept de lecture

Chapitre I : l'évolution de la conception de la lecture

Chapitre II : l'enseignement de la lecture au Maroc

Seconde partie : les facteurs qui influencent l'apprentissage de la lecture

Chapitre I : les facteurs liés au lecteur

Chapitre II : le facteur texte et contexte

Chapitre III : les méthodes et les stratégies de lecture

Chapitre IV : les types de texte

Troisième partie : construire un sujet lecteur dans l'apprentissage de la lecture

Chapitre I : développer l'esprit critique chez l'apprenant

Chapitre II : les théories de la réception

Quatrième partie : cadre pratique

Regard sur deux manuels

Observation de trois classes de français au collège

Analyse d'une fiche pédagogique

Conclusion» (M5)

La posture «adéquationniste» : le mémoire de master comme simple moyen ***pour instrumenter l'action***



«Dans un premier temps, il s'agira de faire une brève définition de la théorie de la réception, plus spécifiquement l'esthétique de la réception de Hans Robert Jauss. Ensuite, il faudra définir la lecture littéraire dans sa relation avec la théorie de la réception. Enfin, on s'intéressera au sujet lecteur, plus précisément sur la posture qu'on lui attribue en classe» (M3)

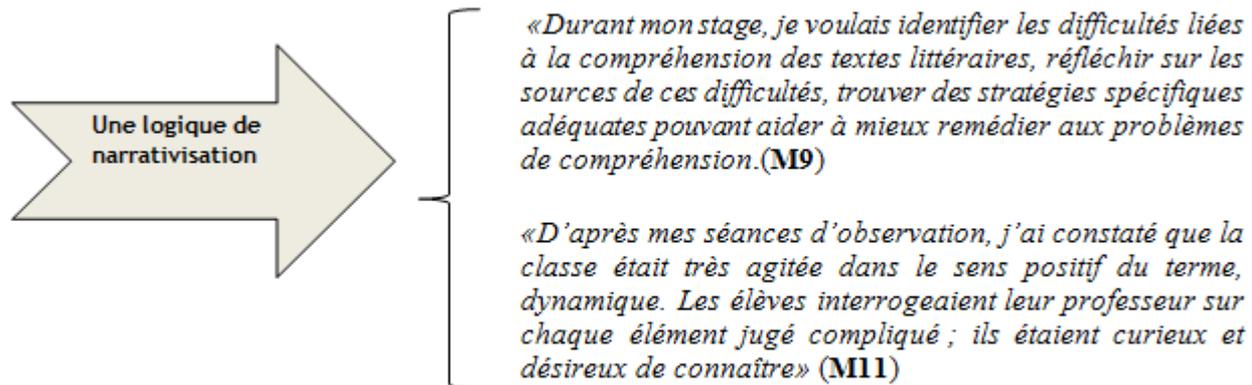
«Pour atteindre nos objectifs, nous serons amenés à présenter la lecture de manière générale, et ce à travers la définition de la lecture dans les textes officiels et sa définition selon Roland Barthes» (M9)

La posture «adéquationniste» : le mémoire de master comme simple moyen ***pour instrumenter l'action***

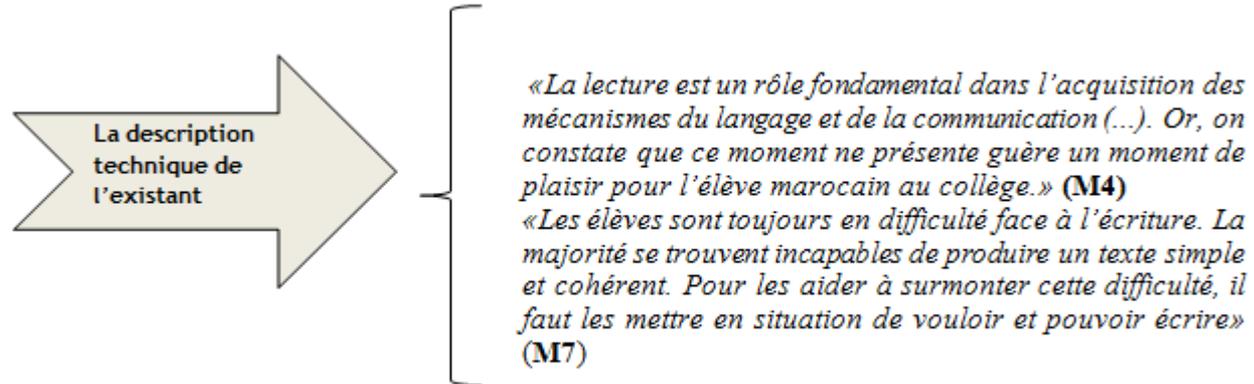


L'idée de ce travail de recherche est née de notre contact avec la classe. Nous partons essentiellement du constat suivant : l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant est mal en point et le niveau des élèves en cette langue est en chute vertigineuse, ce qui nous conduit d'emblée à remettre en question le discours de la réforme (...). Néanmoins, voulant éviter la dispersion dans un contexte où se développent à foison des recherches et des travaux en didactique du français langue étrangère, et désirant mener un travail de recherche personnel et adapté au contexte où il sera mis en œuvre, nous avons porté notre intérêt sur une seule facette de cette réalité pour voir justement comment l'améliorer, ne serait-ce que dans notre propre classe à partir de nos propres pratiques pédagogiques. En effet, c'est l'enseignement-apprentissage de l'écriture en classe de français qui nous intéressera dans cette recherche (M10).

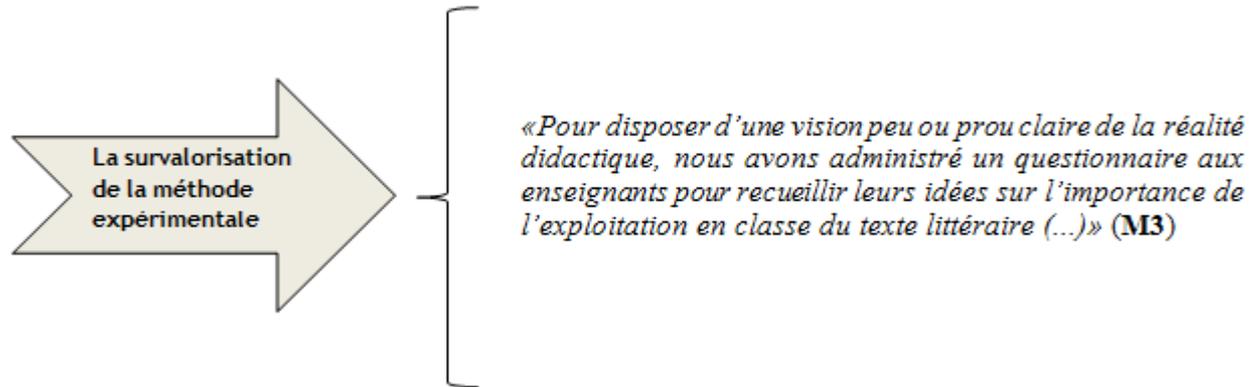
La posture «adéquationniste» : le mémoire de master comme simple moyen ***pour instrumenter l'action***



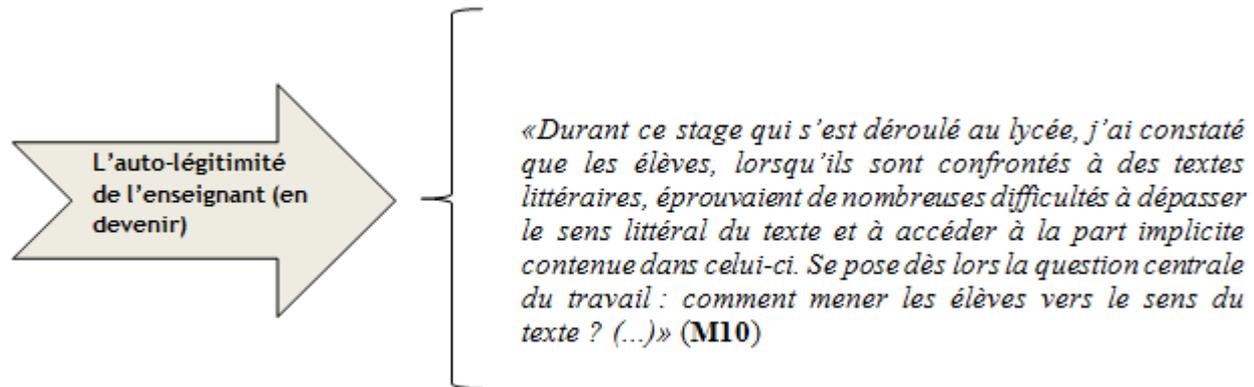
La posture «référentialiste» : le mémoire de master comme ***un dire sur le faire***



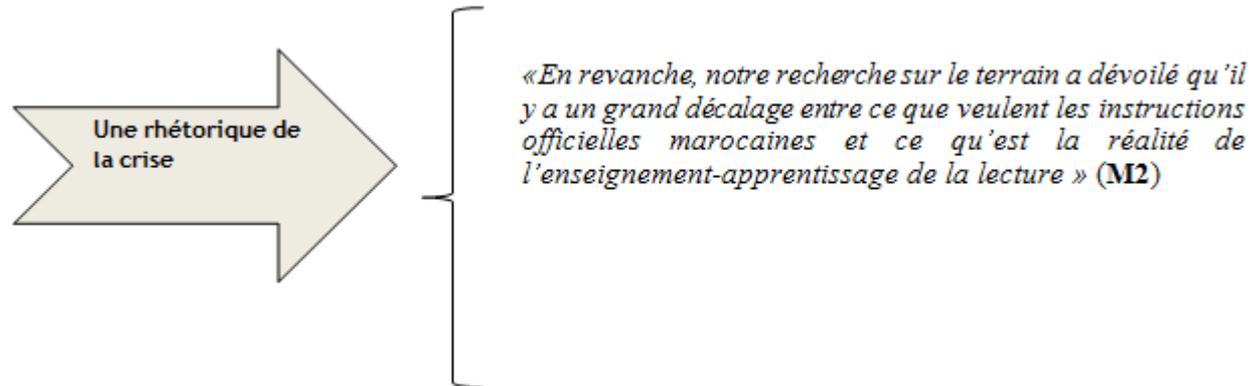
La posture «référentialiste» : le mémoire de master comme ***un dire sur le faire***



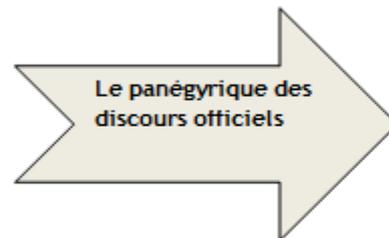
La posture «référentialiste» : le mémoire de master comme ***un dire sur le faire***



La posture «référentialiste» : le mémoire de master comme *un dire sur le faire*



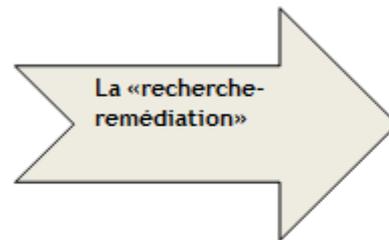
La posture «référentialiste» : le mémoire de master comme *un dire sur le faire*



«Les orientations pédagogiques pour l'enseignement colégial témoigne de la volonté des textes officiels d'insister sur la nécessité de créer et surtout d'entretenir le goût de la lecture» (M1)

«L'élève doit être également capable d'appréhender et de produire, oralement et par écrit, des messages et des énoncés de plus en plus complexes en respectant (suivie d'une longue énumération de normes)» (M1)

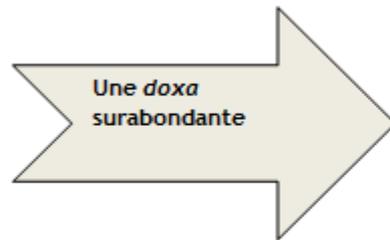
La posture «référentialiste» : le mémoire de master comme ***un dire sur le faire***



«Actuellement, le résumé ne s'enseigne plus dans les classes de langue française, ce qui justifie que nous avons opté pour un ensemble d'activités de substitution, qui tentent de compenser les compétences que développe le résumé » (M8)

«Nous traiterons la littérature de jeunesse comme une solution qui peut favoriser le goût de lecture chez l'élève (...). nous proposerons quelques pistes didactiques et une séquence didactique autour d'un livre appartenant à la littérature de jeunesse, et susceptible de favoriser le plaisir de lire chez les élèves.» (M1)

La posture «référentialiste» : le mémoire de master comme *un dire sur le faire*

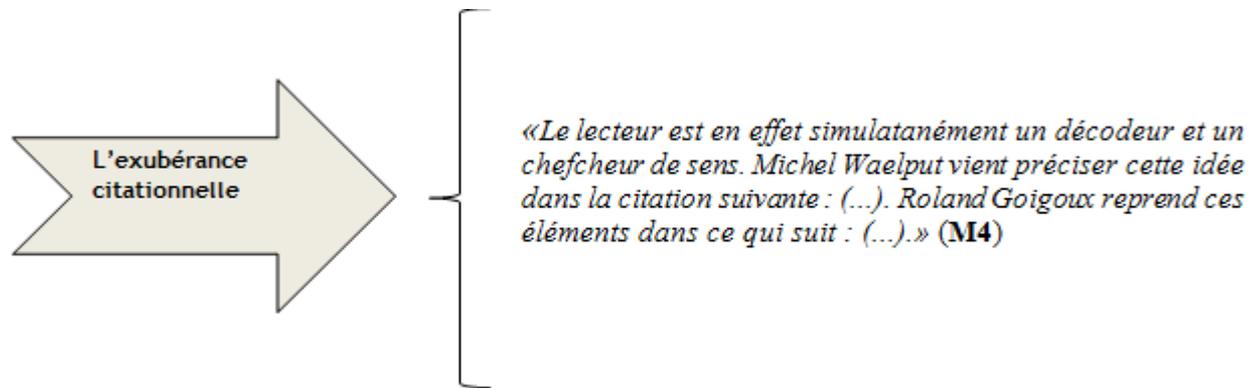


‡ Pour ce qui est de l'utilisation du manuel scolaire, elle diffère d'un enseignant à l'autre. Il est rare qu'un enseignant le suive à la lettre, il peut sauter quelques exercices, modifier l'ordre, avoir recours à des procédés qui ne sont pas prévus» (M6)

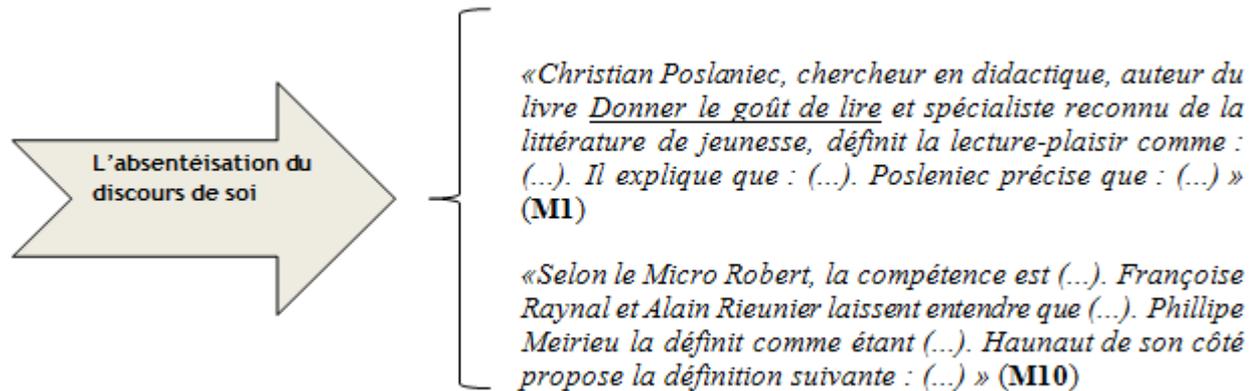
«La lecture est l'affaire de tous. Elle est au centre des préoccupations des enseignants, des élèves et des parents» (M5)

«La lecture littéraire, représentée comme une activité solitaire, est souvent issue d'un choix personnel de l'enseignant (...). Utiliser la bande dessinée comme outil d'enseignement-apprentissage en classe de langue est joindre l'utile à l'agréable, car la bande dessinée est la source de l'humour, de l'imagination et de la liberté.» (M2)

La posture «référentialiste» : le mémoire de master comme ***un dire sur le faire***



La posture «référentialiste» : le mémoire de master comme *un dire sur le faire*



La posture «référentialiste» : le mémoire de master comme *un dire sur le faire*



« Effectivement, l'écriture elle-même n'émerge pas du néant. C'est en lisant justement que naît l'envie d'écrire, sinon d'imiter et de pasticher un modèle. L'écriture est un apprentissage par imitation-imprégnation de textes modèles. » (M6)

« Plusieurs auteurs, chercheurs reconnaissent et affirment que la motivation contribue à la réussite scolaire. La motivation est donc une pré-condition de l'apprentissage, y compris l'apprentissage de la lecture » (M1)

Compte tenu du concept de structure que définit la philosophie constructiviste et cognitiviste, la pédagogie convergente regroupe plusieurs niveaux de structures dans celle de l'ensemble. (M9)

Conclusion

La nature **simplement exploratoire** du corpus face à la diversité des productions intellectuelles sous-jacentes au champ disciplinaire didactique;

Une analyse d'**une utilité trop restreinte** en raison du caractère fluctuant des cadres normatifs ou interprétatifs référant aux caractéristiques de l'écriture scientifique en sciences humaines et sociales;

Le flou entourant l'écriture du mémoire de master (ensemble hétérogènes d'attentes, de finalités, de pratiques et de contextes épistémologiques de production et de diffusion du savoir);

La nécessité de plusieurs recherches du même type (**de l'intérieur de la didactique du français**) sur la disciplinarisation pour mieux en saisir toutes les dimensions constitutives.