
Innover en didactique de la littérature : pourquoi ? Comment ? À quelles conditions ? Avec quels effets ? Retour sur trente années d'expériences

Jean-Louis Dufays



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/8070>

DOI : 10.4000/trema.8070

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Jean-Louis Dufays, « Innover en didactique de la littérature : pourquoi ? Comment ? À quelles conditions ? Avec quels effets ? Retour sur trente années d'expériences », *Tréma* [En ligne], 59 | 2023, mis en ligne le 10 mai 2023, consulté le 12 mai 2023. URL : <http://journals.openedition.org/trema/8070> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.8070>

Ce document a été généré automatiquement le 12 mai 2023.

Tous droits réservés

Innover en didactique de la littérature : pourquoi ? Comment ? À quelles conditions ? Avec quels effets ? Retour sur trente années d'expériences

Jean-Louis Dufays

La place de l'innovation dans la didactique du français

- ¹ Étonnamment, les travaux qui interrogent centralement la place de l'innovation en didactique du français semblent peu nombreux. Sous réserve d'inventaire, les seules publications signalées par le moteur de recherche Google à ce propos sont un article de 1999 de Christine Barré-de-Miniac, qui retrace le rôle de l'innovation dans les premières recherches en didactique qui ont été menées en France dans les années 1970 dans la foulée du Plan Rouchette, un article de 2017 de Jean-Claude Beacco qui interroge le rôle de l'innovation dans la didactique du français langue étrangère, et un dossier de *La Lettre de l'AIRDF*, daté de 2017, dirigé par Joaquim Dolz et Nathalie Lacelle, qui comprenait deux articles centrés plus particulièrement sur la didactique de la lecture et de la littérature (dus à Sébastien Ouellet ainsi qu'à Christophe Ronveaux et Sonya Florey). Par ailleurs, dans sa note de synthèse publiée en 2007 dans la *Revue française de pédagogie*, Bertrand Daunay rappelait que la didactique du français à ses débuts s'est caractérisée par « un fort rejet de la tradition scolaire concernant l'enseignement de la littérature, que l'on peut combiner à une exigence d'innovation didactico-pédagogique » (Daunay, 2007, p. 142).
- ² Cette rareté pourrait laisser croire que l'innovation occupe une place réduite dans les préoccupations des chercheurs de notre champ. Il n'en est rien puisque, si l'on en croit Simard *et al.* (2019, p. 389-391), la « recherche-innovation » constituerait aujourd'hui

l'une des cinq méthodologies de recherche reconnues dans le domaine. Comment peut-on alors définir le statut de l'innovation en didactique du français et son domaine de pertinence ?

Qu'est-ce qu'innover en didactique du français ?

- 3 Pour répondre à cette question, il s'agit d'abord de souligner qu'en didactique, l'innovation est une notion *axiologiquement orientée*, car qualifier un objet ou une pratique d'innovant, de neuf ou d'original revient à l'évaluer de manière d'emblée positive (« nouveau » est un terme connoté plus positivement qu'« ancien » ou « traditionnel »), en s'appuyant donc sur un système de référence et de croyance particulier. C'est aussi une notion *éminemment relative*, car on innove toujours *par rapport* à un certain état de fait, ou plus exactement par rapport à *ce qu'on croit savoir* d'un état de fait, et en fonction du moment où l'on agit, ce qui veut dire que l'effet d'innovation est toujours historiquement situé et volatile. Ainsi, ce qui apparaît nouveau (ou à l'inverse « ancien » ou « traditionnel ») à un enseignant n'est pas nécessairement perçu comme tel par ses élèves, et inversement ; mais bien plus, l'effet innovant – et l'intérêt – d'un objet ou d'une démarche peut être perçu de manière très contrastée au sein d'une même classe. Enfin, l'innovation se décline très différemment selon que l'on s'intéresse à *la didactique comme art d'enseigner* ou à *la didactique comme activité de recherche*. En l'occurrence, il s'agit de ne pas confondre deux choses.
- 4 D'un côté, il y a l'innovation *en tant qu'objet d'enseignement et/ou de formation*, dont les acteurs sont les enseignants ou les formateurs, voire parfois des institutions (des décideurs politiques ou des commissions de programmes d'enseignement par exemple). En littérature, cela peut concerner d'une part *les objets enseignés* (les genres, les corpus, les textes, les productions culturelles), et d'autre part *les modes d'enseignement*, tant d'un point de vue pédagogique (les schèmes transversaux ou formats pédagogiques, les gestes didactiques, mais aussi les dispositifs, les médiations – comme les technologies dites nouvelles – et les canaux de l'enseignement) que d'un point de vue didactique (les processus de lecture, d'écriture ou d'oralité, les genres d'activité scolaires, les aspects des textes enseignés, les approches de la littérature mise en œuvre). Dans ce premier cas, l'innovation peut être abordée comme un enjeu, un but (en lien avec une visée d'actualisation ou de modernisation des pratiques), voire une injonction (elle apparaît parfois comme une condition supposée de la pertinence didactique) et elle peut être *un objet de recherche* : on étudie ce qui a fait l'objet d'innovation dans les classes et comment cela a été mis en œuvre.
- 5 De l'autre côté, il y a l'innovation *en tant que démarche de recherche*, dont les acteurs sont les chercheurs, parfois en partenariat avec des enseignants : on parle ici d'une part des recherches qui explorent des objets nouveaux ou des questions nouvelles, ce qui recoupe non seulement les innovations d'enseignement évoquées ci-dessus (p. ex. la lecture ou l'écriture sur supports numériques, le recours aux forums, aux cercles de lecture, aux journaux de lecture, etc.), mais aussi les nouveaux concepts ou les nouveaux modèles de compréhension de l'action didactique (p. ex. la lecture littéraire, le sujet lecteur, l'archi-élève...), et d'autre part des recherches qui mettent en œuvre des méthodes d'investigation nouvelles (comme la recherche « design ») ou des modalités de travail (collaboratif par exemple) plus ou moins inédites.

- 6 Cette distinction entre l'innovation comme objet d'enseignement et l'innovation comme démarche de recherche peut sembler aller de soi. Elle amène cependant deux remarques importantes.
- 7 En premier lieu, parler d'innovation dans le domaine de la recherche relève d'une certaine manière de la tautologie, car, par définition, une recherche ne présente de pertinence que si elle apporte du nouveau, si elle fait progresser les connaissances et/ou le regard porté sur les réalités observées. Il ne faudrait cependant pas confondre le caractère innovant des *questions de recherche*, qui apparaît en effet comme une condition de toute démarche scientifique, et celui des *méthodes de recherche*, dont la nécessité est beaucoup moins évidente : on pourrait au contraire défendre que, parce qu'elles ont été stabilisées et légitimées par une certaine tradition, les méthodes éprouvées sont les moyens les plus sûrs de faire évoluer les connaissances.
- 8 En second lieu, au-delà de leur apparente séparation, l'innovation comme objet d'enseignement et l'innovation comme démarche de recherche entretiennent des liens étroits, dans la mesure où un grand nombre de recherches visent à la fois à innover en faisant avancer des connaissances et à promouvoir des objets ou des démarches d'enseignement considérés comme originaux, voire inédits, et en tout cas innovants. Certes, rien n'oblige les recherches à s'arrimer à des expériences d'enseignement innovantes, mais dans les faits, il semblerait que la majorité d'entre elles s'inscrivent dans cette visée, sans doute parce que cela prolonge le mouvement qui domine la didactique du français depuis sa naissance dans les années 1980, et aussi parce que presque tous les chercheurs sont en même temps des formateurs ou des enseignants qui se soucient de proposer à leurs étudiants ou à leurs élèves des objets en phase avec l'évolution et l'actualité des pratiques et des besoins.
- 9 Plus fondamentalement, l'ancrage privilégié de bon nombre de recherches dans des objets et des pratiques visant l'innovation didactique relève d'une croyance idéologique qu'on pourrait qualifier de « poppérienne » et qu'a bien analysée le sociologue Jean-Claude Forquin dans *Ecole et culture* (1989). Selon lui, la culture moderne – et la conception moderne de l'éducation qui en découle – se distingue par deux traits majeurs : l'exigence de changement perpétuel, et l'idée que ledit changement (et donc l'innovation) est le principe de toute évaluation. Posant un regard critique sur cette idéologie, Forquin souligne qu'elle entraîne deux conséquences problématiques rarement discutées : d'une part son caractère autodestructeur (car, par définition, la nouveauté n'a qu'un temps, le neuf d'aujourd'hui devenant assez rapidement l'ancien de demain), et d'autre part son incompatibilité avec l'idée de transmission culturelle telle que la défendait notamment Hannah Arendt, laquelle paraît pourtant consubstantielle de la notion d'éducation.
- 10 Cela étant, comme je l'indiquais plus haut, au sein des recherches en didactique, il est devenu courant de distinguer les « recherches innovation », qui portent expressément sur des dispositifs présentés comme « nouveaux » et les autres recherches, à vocation historique, développementale, descriptive ou évaluative (cf. Simard *et al.*, 2019, p. 389-391), et dans le numéro de *La Lettre de l'AIRDF* qu'ils ont consacrée à ce type de recherches, Dolz et Lacelle (2017) précisent qu'elles peuvent se décliner dans trois types de méthodologies apparentées mais distinctes : la *recherche-développement*, l'*ingénierie didactique* et la *recherche-design*¹. En lisant les définitions que ces deux auteurs donnent de ces trois méthodologies, on constate cependant qu'elles mêlent bien plus qu'elles ne séparent l'innovation des pratiques et l'innovation des recherches, les ingénieries

nouvelles étant étroitement associées à des modalités d'investigation elles aussi nouvelles, qui visent à associer les enseignants à leur élaboration et/ou à leur validation.

- 11 Autrement dit, pour y voir clair, à titre de conclusion provisoire de cette longue section préliminaire, je proposerais de distinguer non pas deux mais trois types d'innovations relevant de la didactique, en considérant qu'à côté de l'innovation des objets ou des démarches d'enseignement et de l'innovation des méthodes de recherche, on voit se développer de plus en plus des *objets ou des démarches d'enseignement innovants produits et/ou évalués par une recherche elle-même innovante*, laquelle imbrique donc étroitement les deux premiers types d'innovation.

Pourquoi innover dans l'enseignement ?

- 12 Différents types d'innovation étant ainsi distingués, il convient de préciser pourquoi l'innovation des objets et des pratiques d'enseignement constitue un enjeu pour les recherches en didactique. À cette question, je commencerai par répondre qu'innover ne peut en aucun cas constituer un but d'enseignement en soi. Deux raisons à cela.
- 13 En premier lieu, comme je l'ai déjà indiqué, ce qui est ancien ou nouveau pour l'enseignant ne l'est pas forcément pour l'élève. Parfois même, c'est l'inverse qui se produit : ce que l'enseignant juge traditionnel est perçu comme neuf par l'élève (par exemple la découverte d'un auteur du patrimoine, ou un dispositif de cours dialogué) et ce que l'enseignant croit neuf est déjà perçu comme ancien par l'élève (par exemple, pour les élèves, les chansons qui ont popularisé Stromae voici neuf ans sont déjà une affaire ancienne alors que bien des enseignants les considèrent comme des objets culturels d'aujourd'hui). À cela s'ajoute le fait qu'une méthode peut être innovante avec des objets anciens et inversement. Ainsi, l'innovation comme but d'enseignement est seulement appréhendable comme une donnée psychologique (tel enseignant cherche à innover, ou croit innover), mais pas comme une réalité dont le contenu serait objectivable.
- 14 En second lieu, le seul fait qu'un corpus ou un dispositif soit nouveau ne garantit en rien sa plus-value, et à l'inverse, le seul fait d'être ancien n'est en aucun cas une source d'invalidation. Au contraire, si on admet la réalité de la sédimentation des pratiques (Ronveaux & Schneuwly, 2018), la reprise de certaines démarches ou de certains corpus ancrés dans les classes fait partie de la nature même du métier. Comme le rappelait fort justement Roland Goigoux lors du colloque de l'AIRDF qui s'est tenu à Louvain-la-Neuve en mai 2022, *ce qui importe, ce n'est pas d'innover, c'est d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage, d'accroître leur qualité et leur efficacité* (Goigoux, 2022).
- 15 Pour autant, la relativité de la notion d'innovation ne peut pas nous conduire à ignorer la diversité de ses enjeux. L'innovation présente d'abord un *enjeu motivationnel* pour les élèves mais aussi pour les enseignants, car innover va de pair avec la surprise et l'actualisation, qui sont des vecteurs de sens. Un deuxième enjeu relève de la *pertinence sociale* : innover permet de connecter l'enseignement aux questions vives de l'époque en le reliant à l'évolution des objets et des pratiques culturelles, des idées et des valeurs. Un troisième enjeu concerne la *pertinence scientifique* : renouveler les objets et les manières de l'enseignement favorise l'amélioration des connaissances en déplaçant

des curseurs, en attirant l'attention sur l'évolution et la complexité croissante des phénomènes étudiés.

- 16 Pour ces différentes raisons, il semblerait difficile, et en tout cas peu pertinent, d'enseigner en dehors de toute visée d'innovation.

Regard rétrospectif sur mes propres recherches

- 17 Ces mises au point étant faites, il est temps d'en venir au propos central de cette intervention. Au cours des trois dernières décennies, j'ai été amené, le plus souvent au sein d'équipes, à participer à une succession de projets qui, sans que cet objectif soit toujours affiché, visaient chacun à leur manière à renouveler l'enseignement et l'apprentissage de la littérature. Je souhaite ici faire un retour réflexif sur ces expériences pour catégoriser les types d'innovations qui en ont fait l'objet afin de les comparer et pour interroger les motivations qui ont pu m'animer dans ces différents contextes au regard de la notion d'innovation. Je voudrais aussi *in fine* m'interroger, à l'aide de quelques indicateurs disponibles, sur les effets qu'ont pu produire ces différentes tentatives d'innovation.
- 18 Précision capitale : tous les projets que je vais évoquer sont le fruit d'un travail d'équipe, au sein duquel j'ai souvent joué le rôle de coordinateur ou de copilote, mais où j'étais parfois un « simple membre ». Si donc j'en fais état ici, c'est moins pour mettre en évidence « mon » travail personnel que pour témoigner de la puissance inspirante et de la fécondité du travail collectif, et par là de rendre hommage à celles et à ceux avec qui j'ai eu la chance de collaborer au sein de ces différents projets.

Deux formes d'« innovation »

- 19 Allons-y donc tout d'abord pour un rapide inventaire des projets dans lesquels j'ai été impliqué, lié à une tentative de catégorisation.

Côté ingénierie

- 20 Une première série de projets, qui m'ont mobilisé dans les années 1980 et 1990 au même titre que l'équipe dont je faisais partie – sous l'égide de notre patron de l'époque, Pierre Yerlès –, concernaient clairement des productions d'ingénieries didactiques qui se voulaient explicitement innovantes en réponse au besoin supposé des enseignants et des élèves de voir évoluer des corpus et des démarches réputés insuffisamment motivants et porteurs d'apprentissage.
- 21 Dans cette catégorie, j'inclus d'une part la constitution de modèles et de modules d'enseignement-apprentissage qui s'appuyaient sur des concepts ou des notions dont nous nous efforcions de préciser les contours, en particulier les concepts (ou notions, selon les regards) de stéréotypie et de lecture littéraire auxquels j'ai consacré ma thèse avant de les didactiser dans un ouvrage collectif (cf. Dufays, Gemenne & Ledur, 2015), mais aussi les notions, à mes yeux très fécondes didactiquement, de postmodernité, de réflexivité et d'opérations ou de processus de lecture, et d'autre part la mise au point de dispositifs visant à renouveler l'enseignement de certains genres littéraires ou

discursifs, en particulier le mythe, le récit de vie, la chanson, le comique, la fable, la poésie et la nouvelle².

- 22 Pour préciser en quoi consistait au juste l'innovation dans ces différentes contributions, je crois utile de souligner l'importance que mes collègues et moi accordions alors (beaucoup plus à l'époque qu'aujourd'hui) à la proposition de nouveaux corpus liés à des genres peu travaillés en classe et faits de textes peu connus ou peu utilisés (notamment de Henri de Régnier, d'Albert Cohen, de Christian Bobin, de Nathalie Sarraute, de Fredric Brown, ou même de Mallarmé, des chansons et des clips de Maurane, de MC Solaar ou de Stromae...), mais aussi de groupements de textes : en particulier ceux que j'ai constitués pour travailler sur les différents modes d'énonciation et de réception des stéréotypes ou pour entamer le travail sur le récit de vie (« les 12 incipits », courts textes d'une dizaine de lignes chacun qui illustraient la diversité des époques et des manifestations du genre, de Stendhal à Mémé Santerre), ou encore ceux qui m'ont servi à entamer le travail sur la chanson (j'ai constitué à cette occasion un « Petit pot-pourri des troubadours à nos jours » qui était composé d'une trentaine d'extraits de chansons de toutes les époques et de tous les genres, de Jaufré Rudel à Johnny Hallyday). Cette innovation sur le plan des corpus était à mes yeux indissociable de l'activité de lecture littéraire telle que je cherchais à la promouvoir.

Côté dispositifs de recherche

- 23 La seconde catégorie de projets de recherche « innovants » auxquels j'ai pris part concerne des recherches à vocation descriptive et compréhensive que j'ai développées à partir des années 2000. L'aspect innovant ici ne concernait plus du tout les objets enseignés ; au contraire, avec plusieurs collègues, j'ai fait le choix assez radical (qui était un tournant à 180 degrés pour moi) de ne plus m'intéresser désormais qu'aux pratiques ordinaires, en délaissant la production d'ingénieries nouvelles, car j'avais acquis la conviction que ce qui importait à présent, c'était moins d'allonger la liste des objets et des démarches à enseigner que d'améliorer la connaissance des compétences des élèves et des pratiques d'apprentissage et d'enseignement, ce qui supposait de s'intéresser non plus aux nouveautés mais aux pratiques d'apprentissage et d'enseignement « ordinaires ». Le compte rendu que j'ai fait en 1997 avec des collègues du premier colloque que Dominique Bucheton avait organisé à Montpellier sur les pratiques de la classe de français était à cet égard emblématique du tournant opéré, puisque nous l'avions intitulé « Vers une didactique de l'ordinaire » (Dufays *et al.*, 1997). Ce qui s'est avéré innovant pour moi à cette époque, c'est le choix de thématiques de recherche plus ou moins transversales dans lesquelles je me suis impliqué. Celles-ci concernaient l'analyse des méthodologies de recherche et de leur évolution (Dufays, 2001 ; Daunay & Dufays, 2007), l'analyse multifocale de pratiques enseignantes qui croisaient différentes approches, en particulier celles des Genevois du GRAFFE (Dufays & Clauw, 2008), le décroisement entre les méthodes et les questions des sciences de l'éducation et des didactiques disciplinaires, le travail interdidactique (dans le cadre de l'ARCD, au départ de la notion d'action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007), et dans le cadre d'un séminaire de formation à l'interdisciplinarité que j'ai l'occasion d'animer dans mon université depuis vingt ans), mais aussi la prise en compte de ce qui se passe « du côté de l'élève » (Daunay & Dufays, 2014), ou encore la mise au point d'un protocole de recherche visant à accroître la connaissance des réalités des enseignants

et des classes (dans le cadre du projet Gary qui a été lancé en 2015, voir par exemple Dufays, Brunel, Capt & Fontanieu, 2020).

- 24 Dans ce cadre, j'ai été amené à mettre en œuvre des méthodes de recherche qui, à défaut d'être objectivement nouvelles, l'étaient pour moi : enquêtes auprès d'étudiants sur leurs souvenirs scolaires, questionnaires de lecture soumis à des élèves de différents niveaux scolaires, films et entretiens avec des enseignants sur leurs pratiques d'enseignement de la lecture, partage de pratiques et d'outils avec des enseignants au sein de « communautés de pratiques »...
- 25 J'ai bien conscience cependant que, si innovantes qu'elles aient été pour moi, ces recherches-là n'entrent pas dans le cadre de ce qu'il est convenu aujourd'hui d'appeler des recherches-innovation, lesquelles concernent exclusivement l'étude d'objet ou de dispositifs d'enseignement jugés innovants.

Motivations

- 26 Puisque les différentes recherches que je viens d'évoquer avaient pour but notamment d'innover, il est utile à présent que je précise pourquoi j'ai eu à cœur de développer ces innovations.
- 27 Une première motivation, sans doute, était le souci de « distinction », au sens technique du terme, qui m'animait : il s'agissait de donner sens à mon travail en ne le réduisant pas à la simple redite ou au simple prolongement de travaux existants. Plus fondamentalement (même si cela à vrai dire n'a rien d'original), je pensais que, pour donner une portée scientifique à ce travail, il m'était nécessaire de dépasser les acquis des travaux existants pour proposer du neuf, faire avancer les connaissances, apporter ma pierre à l'édifice.
- 28 Par ailleurs, sur les deux premiers objets auxquels je me suis attaché (la lecture littéraire et les stéréotypes), il s'est produit une sorte d'appropriation personnelle, qui dépassait le cadre de la recherche : mon regard sur ces deux notions a transformé en profondeur ma manière de lire, d'interpréter les textes, les discours et les faits sociaux. Pour le dire schématiquement, alors que j'étais un lecteur classique dans l'adolescence, je suis devenu un lecteur moderne pendant mes études (sous l'influence de Barthes notamment) et ma recherche a fait de moi un lecteur postmoderne, incapable de voir le monde autrement que sous l'angle du va-et-vient et de l'ambivalence entre l'ancien et le nouveau, la passion et la raison, l'adhésion et la distance, le premier et le second degré, y compris chaque fois qu'il est question d'accorder du sens ou de la valeur à quelque chose ou à quelqu'un. Il en résulte que, lorsque je cherche à promouvoir un nouveau regard sur ces notions, c'est tout autant par conviction personnelle que pour des raisons proprement scientifiques.

Focus sur trois expériences contrastées

- 29 Ayant ainsi esquissé le panorama et les motivations des recherches dans lesquelles je me suis impliqué, je voudrais à présent m'attarder sur trois d'entre elles qui relèvent centralement de la « recherche-innovation » telle qu'elle est définie aujourd'hui (en lien donc avec la mise au point de nouveaux outils ou dispositifs), en vue à la fois de les contraster et de rendre compte de la spécificité des innovations auxquelles elles ont

contribué. Je précise que cette section débouchera sur un tableau synthétique qui présentera davantage d'informations sur la question de recherche le public, le cadre théorique, le type de données recueillies, le type d'innovation concerné, les effets et les limites de chaque projet.

La recherche « Lecture littéraire et stéréotypie » (1992-1996)

- 30 Je commencerai par évoquer rapidement la première recherche d'envergure, déjà vieille de près de 30 ans, que j'ai menée avec Louis Gemenne et Dominique Ledur entre 1992 et 1996 autour de la lecture littéraire et de la stéréotypie. J'ai déjà eu l'occasion de m'attarder sur la caractérisation et l'analyse réflexive de cette recherche dans un ouvrage collectif consacré aux méthodologies (Dufays, 2006), mais ce symposium me donne l'occasion d'y revenir pour rappeler qu'il s'agissait d'une recherche modélisante, propositionnelle (mais non prescriptive) et plus descendante qu'ascendante.
- 31 Cette recherche s'est d'abord appuyée sur une construction théorique à priori, qui s'inspirait elle-même – assez librement, il faut le souligner – des travaux de Michel Picard (1986), pour proposer une nouvelle modélisation didactique, valable aussi bien pour caractériser et promouvoir l'activité de lecture d'un lecteur en dehors du cadre scolaire. Cette modélisation s'est poursuivie par la mise au point d'une diversité de dispositifs qui ont été mis à l'épreuve dans les classes au sein desquelles les trois acteurs du projet exerçaient leur métier d'enseignant. Cette mise en œuvre relevait clairement de l'étude de cas car il n'a nullement été question ici de confronter un groupe test à un groupe contrôle. L'ensemble de ce travail a été décliné dans le livre *Pour une lecture littéraire*, qui fut publié pour la première fois en 1996, puis réédité et actualisé à deux reprises, en 2005 et en 2015.

La recherche « Lire pour apprendre au début du secondaire » (2014-2019)

- 32 Par contraste avec le projet qui précède, la recherche « Lire pour apprendre » que j'ai copilotée entre 2014 et 2019 (cf. De Croix, Penneman & Wyns, 2018) – et qui relevait de la littéracie plutôt de la littérature – a suivi un protocole méthodologique beaucoup plus strict, lequel me semble correspondre assez bien aux quatre étapes d'une « recherche ingénierie » telle que la décrivent Dolz et Lacelle (2017).
- 33 Nous avons en effet commencé par mettre au point *une modélisation*, la plus informée et la plus détaillée possible, de l'enseignement-apprentissage d'une compétence qui nous avait paru négligée par les recherches et les outils disponibles jusqu'alors, à savoir la compétence à lire des textes informatifs et documentaires au début du secondaire.
- 34 Nous avons ensuite sélectionné un ensemble de textes que nous avons jugés pertinents pour fonder cet apprentissage et construit *un ensemble articulé de sept ateliers didactiques*, d'une durée idéale de huit semaines (De Croix, Penneman & Wyns, 2018). Ceux-ci recouraient à une diversité de démarches qui, sans avoir la prétention d'être inédites, n'en étaient pas moins en rupture avec les pratiques les plus courantes que nous avons pu identifier.
- 35 Puis nous avons coordonné techniquement le suivi des mises à l'épreuve des innovations en accompagnant ou formant 85 enseignants pour leur permettre

d'exploiter ces modules dans leurs classes tout au long d'une année. Il convient cependant de souligner que cette mise en œuvre s'est avérée beaucoup plus diverse que nous ne l'avions escompté. Même si nos modules se voulaient « communicables » et « reproductibles », peu d'enseignants les ont exploités avec une fidélité maximale : leur marge d'appropriation a parfois été considérable, tant en ce qui concerne le temps consacré au dispositif que le nombre des éléments mis en œuvre et surtout leur exploitation. Qui plus est, chaque classe présentant un contexte de mise en œuvre unique qui possède ses propres difficultés et besoins, même s'il est bien sûr essentiel de tenir compte des retours du terrain pour ajuster l'outil autant que faire se peut, je doute que l'on puisse strictement « contrôler » les ajustements d'une telle ingénierie. *In fine*, ce qui est possible, c'est peut-être moins l'adaptabilité parfaite du modèle que son adéquation « suffisante » (notion relative s'il en est) à ce public virtuel que Ronveaux (2014) a appelé l'archi-élève.

- 36 Quant à la quatrième étape, celle de l'évaluation du projet et de l'analyse à posteriori des limites de sa mise en œuvre, Jessica Penneman s'y est attelée dès que l'expérience a été achevée, et elle en a d'ailleurs présenté le bilan critique dans un récent article dans *Repères* (Penneman, 2021).
- 37 Cette recherche s'est donc voulue innovante d'une triple manière : par *l'outil* qu'elle a mis au point, par la manière dont elle s'est attachée à susciter *sa mise en œuvre par les enseignants* et par *les connaissances qu'elle a cherché à en dégager* tant sur les compétences des élèves que sur les comportements des enseignants. Plus précisément, elle s'est démarquée à cet égard par son caractère explicitement quasi-expérimental : parmi les enseignants qui avaient accepté de mettre le dispositif en œuvre, deux groupes « test » ont été confrontés à un groupe « contrôle », tous ayant été choisis de manière aléatoire et à des fins de représentativité, ce qui a permis de comparer les résultats des élèves selon que leur enseignants avaient été accompagnés par les chercheurs (groupe test n°1), avaient seulement suivi une brève formation à l'outil (groupe test n°2) ou ne l'avaient pas du tout mis en œuvre (groupe contrôle). En revanche, on ne peut pas dire qu'il s'agissait d'une recherche collaborative dans la mesure où les enseignants des groupes tests étaient invités non pas à adapter l'outil à leur manière mais à le mettre en œuvre de la manière la plus « fidèle » possible.

La communauté de pratiques « appréciation » (2021-2022)

- 38 La troisième recherche que je souhaite ici évoquer est une recherche d'un tout autre type, qui a été menée l'an passé et qui s'est voulue expressément de type collaboratif, c'est-à-dire axée sur une collaboration étroite entre des enseignants de terrain et des chercheurs-formateurs. Cette recherche, qui portait sur la formulation de l'appréciation des productions culturelles (littéraires, iconiques, numériques...), a impliqué six enseignants de différents niveaux scolaires et sept chercheurs-formateurs travaillant à l'université ou dans une haute école, et elle a pris la forme d'une « communauté de pratiques collaborative » qui s'est déclinée tout au long de l'année 2021-2022 en cinq séances de travail de trois heures dont le fonctionnement était le suivant :

- les sous-thèmes et objets de travail précis ont été sélectionnés et mis au point collectivement lors de la première séance ;

- chaque séance était coanimée par un duo ou un trio de participants. Elle reposait sur le partage de pratiques des participants (démarches, activités, plans de séquence) qui étaient chaque fois déposées en ligne sur un espace partagé quelques jours auparavant ;
 - à chaque séance, les différentes activités ont été présentée par leurs auteurs puis mises en discussion en vue d'une optimisation de leur mise en œuvre ;
 - les chercheurs intervenaient de manière ponctuelle pour proposer des définitions, clarifier des concepts ou des notions, convoquer des résultats de recherche, évoquer des publications existantes et tenter ainsi de solidifier les propositions d'activités en les ancrant dans une visée de « sédimentation » des pratiques enseignantes ;
 - au terme de l'année, l'ensemble des pratiques ainsi mises au point ont fait l'objet d'une publication collective (Dufays, 2023) qui va être diffusée largement auprès des enseignants via le circuit de la formation continuée ;
 - les enseignants ont eu l'occasion de faire reconnaître ce travail comme faisant partie de leur programme de formation continuée de l'année.
- 39 Dans ce dernier cas, où se situait l'innovation ? À mon sens, à la fois dans l'objet enseigné (même si elle n'est pas vraiment une compétence « nouvelle », l'appréciation est un processus cognitif dont les contours sont souvent mal perçus et qui s'avère peu présente dans les outils didactiques adressés aux enseignants), dans les corpus, les démarches, les dispositifs et les activités qui ont été proposés pour la mettre en œuvre (bon nombre de ces éléments ont été jugés unanimement originaux et innovants par les participants) et dans les modalités du travail mis en œuvre (les participants ont indiqué que c'était la première fois qu'ils prenaient part à une telle expérience et ont souligné combien elle leur avait paru pertinente et féconde).
- 40 Il s'agit évidemment ici d'une recherche beaucoup plus modeste que les deux premières, car elle n'a aucune prétention à faire avancer les connaissances sur la base d'analyse de données systématiques et de preuves scientifiques, mais il m'a semblé important de la présenter par contraste, justement, avec les projets précédents, à la fois pour mieux faire apparaître leurs spécificités respectives et pour signaler qu'un même chercheur et une même équipe peuvent très bien combiner le développement de recherches « totalisantes » (c'est-à-dire visant à couvrir un large ensemble de besoins didactiques, comme « Lecture littéraire ») ou « à haut niveau de scientificité » (comme « Lire écrire ») et l'implication dans des recherches-action collaboratives menées directement avec des acteurs du terrain.

Comparaison

- 41 Comme on le voit, les trois recherches que je viens de présenter sont pour le moins contrastées, et c'est précisément ce contraste qui m'a semblé intéressant à mettre en évidence ici. Je voudrais dès lors essayer de le clarifier par une présentation tabulaire.

Nom du projet	Lecture littéraire (1992-1996)	Littérature pour apprendre (2014-2018)	Appréciation (2021-2022)
Type de recherche	Historique Théorique Ingénierie et développement Qualitative	Quasi-expérimentale Ingénierie et développement Mixte : quantitative et qualitative	Collaborative Éléments d'ingénierie Qualitative
Question de recherche	Comment outiller les enseignants du secondaire pour développer une compétence de lecture « littéraire » chez leurs élèves ?	Quels sont les effets de l'enseignement explicite d'un outil didactique visant à développer les compétences de lecture et d'écriture de textes informatifs au début du secondaire, et quels sont les effets de l'accompagnement des enseignants à ce propos ?	Comment répondre aux difficultés et aux besoins des élèves quand ils sont invités à formuler leur appréciation d'une production culturelle ?
Public scolaire concerné	Six années de l'enseignement secondaire (élèves de 12 à 18 ans).	Deux premières années du secondaire (élèves de 12 à 13 ans).	De la maternelle à la fin du secondaire (élèves de 3 à 18 ans).
Cadre théorique	Les théories de la lecture, de la littérature et de la stéréotypie.	Les théories de la lecture fonctionnelle.	Les théories relatives aux valeurs et au jugement de goût.
Type de données recueillies	Des expérimentations informelles effectuées dans les classes des trois chercheurs et des observations empiriques répétées sur les difficultés et les réactions des élèves.	Des productions d'élèves pré et post mise en œuvre du dispositif (groupe test vs groupe contrôle). Des réponses des enseignants à des entretiens pré et post.	La présentation par six enseignants d'activités mises en œuvre dans leurs classes.
Originalité et type d'innovation	Nouvelle modélisation de l'activité de lecture (inspiration libérale de travaux de Picard) et création d'un ensemble médié d'activités et de démarches didactiques.	Création d'un ensemble inédit de modules didactiques. Recherche quasi-expérimentale (démarche rare en didactique du français).	Constitution et diffusion d'un portefeuille d'activités évaluées et sélectionnées par les participants.
Effets, diffusion	Large diffusion des notions et des démarches proposées dans des programmes d'enseignement, dans des manuels et dans des modules de formation initiale et continue dans les différents pays francophones.	Résultats abondants qui ont contrôlé certaines hypothèses initiales (les enseignants qui ont été accompagnés ont été à peine plus performants que ceux qui ne l'ont pas été) et ont révélé des tendances importantes (l'effet du temps et de la diversité des activités mises en œuvre). Large diffusion de l'outil dans les écoles belges francophones ainsi que dans la communauté scientifique.	Recueil et articulation d'activités diverses et variées validées par des expériences dans les classes et ayant une dimension directement pratique.
Limites	Pen de données empiriques. Résultats évalués seulement de manière informelle dans un nombre limité de classes.	Résultats dont la reproductibilité exige une forte implication de la part des enseignants en raison de l'abondance des démarches mises au point.	Pen de données empiriques. Résultats modestes étant donné le nombre réduit des participants et validés de manière plus informelle que « scientifique ».

TABLEAU 1. Présentation des trois recherches.

Dans quelle mesure ces innovations ont-elles produit des effets ?

- 42 Comme l'évoque l'avant-dernière ligne du tableau qui précède, quelle que soit sa forme et ses dimensions, une recherche-innovation cherche, par définition, à donner lieu à des évolutions ou à des transformations concrètes sur le terrain des classes. Il me faut donc me demander *in fine* si mes tentatives d'innover ont abouti ou non, ce qui suppose d'interroger les effets – ou plus modestement les usages – que les innovations auxquelles j'ai contribué ont pu produire dans différents contextes, en distinguant à nouveau ici l'impact des outils et celui des recherches.
- 43 Du côté des ingénieries, les différentes innovations que j'ai évoquées (dispositifs pour enseigner la lecture littéraire, le rapport aux stéréotypes et différents genres littéraires) ont été proposées aux acteurs à travers diverses formes de médiations : des manuels scolaires et des outils en ligne (la collection « Séquences » (Didier Hatier, 1989-1999), la collection « Parcours et références » (De Boeck, 2003-2004)) ; des ouvrages et des modules de formation initiale et continue (qui ont porté sur la lecture littéraire, sur les stéréotypes, sur le mythe, le récit de vie, la chanson, le comique, la fable, la poésie, la lecture par dévoilement progressif...) ; et bien sûr des plateformes internet (en particulier en Belgique Moodle, pour les étudiants, et e-classe, pour les enseignants). L'observation d'enseignants et d'étudiants permet également de constater la diffusion de certains de ces outils ainsi que de certaines grilles d'analyse et certains corpus que j'ai mis au point.
- 44 Par ailleurs, ces dispositifs ont été relayés dans une certaine mesure dans des documents officiels. Certes, les programmes et les référentiels n'ont pas vocation à se

référer explicitement à des dispositifs issus de recherches ; on peut constater cependant que la notion de lecture littéraire telle que j'ai contribué à la modéliser est explicitement présente depuis près de vingt ans dans des glossaires et des recommandations de différents programmes francophones destinés à l'enseignement secondaire (en particulier en Belgique le référentiel interréseaux « compétences terminales » de 1999, et le programme des 2^e et 3^e degrés de transition du réseau libre de 2017), mais aussi désormais primaire (référentiel interréseaux du tronc commun de 2021).

- 45 Du côté des recherches proprement dites, le premier indice qui permet de mesurer l'impact de leurs innovations réside, comme on le sait, dans les évocations qui en sont faites dans les publications des collègues et les thèses et les mémoires des étudiants. De ce point de vue, les notions et les démarches liées au projet « Lecture littéraire et stéréotypie » ont connu un rayonnement assez important ; celui du projet « Lire écrire » est plus récent, et donc forcément plus limité, mais il a déjà fait l'objet de plusieurs évocations significatives au sein de publications ou à l'occasion de colloques ; quant au rayonnement du projet « Appréciation », il est encore à venir puisque cette recherche n'a encore fait l'objet d'aucune diffusion.
- 46 Les innovations auxquelles j'ai œuvré ayant donc apparemment laissé quelques traces dans une diversité de contextes, il pourrait être tentant de conclure cette intervention par une manifestation d'autosatisfaction. Je n'en ferai rien, car les années qui passent me convainquent, au contraire, de la fragilité des savoirs que j'ai essayé de promouvoir. Serait-ce là le résultat paradoxal d'une vie de recherche à prétention innovante ? La seule chose dont je sois sûr est que l'important était d'essayer. Le devenir de ces tentatives ne m'appartient pas.

BIBLIOGRAPHIE

Barré-de-Miniac, C. (1999). Le Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, ou de l'innovation à la recherche didactique. *Repères*, 20, 9-14.

Beacco, J.-C. (2017). De l'innovation en didactique du français langue étrangère. *Méthodal*, 1. <http://methodal.net/spip.php?article6>

Clauw, C. & Dufays, J.-L. (2008). La contextualisation des savoirs en classe de français : quelles pratiques effectives ? Présentation d'une recherche en cours et étude de cas. Dans A. Séoud (dir.). *L'école et le(s) savoir(s). La question du sens. Actes du Colloque international* (p. 209-222). Éditions Sahar et Université de Sousse - Faculté des Lettres et des Sciences humaines.

Daunay, B. (2017). État des recherches en didactique de la littérature, *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189. <http://journals.openedition.org/rfp/1175>

Daunay, B. & Dufays, J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La Lettre de l'AIRDF*, 40, 8-13.

- Daunay, B. & Dufays, J.-L. (dir.) (2014). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. De Boeck.
- De Croix, S., Penneman, J. & Wyns, M. (2018). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs* (2 vol.). Presses universitaires de Louvain.
- Dolz, J. & Lacelle, N. (2017). L'innovation en didactique : de la conception à l'évaluation des dispositifs. *La Lettre de l'AIRDF*, 62, 5-9.
- Dufays, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux*, 51-52, 7-29.
- Dufays, J.-L. (2006). Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la littérature. Dans L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (dir.). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman* (p. 143-164). De Boeck.
- Dufays, J.-L. (2017). La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique. *Tréma*, 45, 9-17. <http://trema.revues.org/3486>
- Dufays, J.-L. (dir.) (2023). Formuler une appréciation sur une œuvre culturelle. *Des outils et des pistes d'action à développer au fil de la scolarité*. FESeC - D/2023/7362/3/02.
- Dufays, J.-L., Dezutter, O., Giroul, V. & Ronveaux, C. (1997). Vers une didactique de l'ordinaire. *La Lettre de la DFLM*, 20, 18-19.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck-Duculot (Savoirs en pratique) (1^{re} éd. : 1996).
- Dufays, J.-L., Brunel, M., Capt, V. & Fontanieu, V. (2020). (Faire) lire une même nouvelle à 9, 12 et 15 ans : quelles opérations de lecture et quels gestes didactiques ? Une étude internationale sur 44 classes. *Caractères*, 22, 22-42. https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/62/C_62_art2.pdf
- Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck.
- Goigoux, R. (2022). Les résultats de nos recherches en didactique du français, Conférence inaugurale au 15^e colloque de l'AIRDF prononcée à Louvain-la-Neuve le 23 mai 2022. https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-teco/fabienne/cripedis/activites/Conférence_Goigoux_Louvain_2022.pdf
- Penneman, J. (2021). Retour sur une expérience visant à développer de nouvelles pratiques de lecture-écriture au début du secondaire : quelle pérennité trois ans plus tard ? *Repères*. <http://journals.openedition.org/reperes/3408>
- Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. Dans B. Daunay & J.-L. Dufays, (dir.). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (p. 123-138). De Boeck.
- Ronveaux, C. & Florey, S. (2017). La lecture et la littérature au crible d'une recherche collaborative en milieu numérique orientée par la conception. *La Lettre de l'AIRDF*, 62, 49-52.
- Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipliner et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. De Boeck.

NOTES

1. Selon ces auteurs, la *recherche-développement* est une « approche méthodologique qui permet la description et l'analyse de l'ensemble d'une vaste et dense démarche de conception, de mise à l'essai et d'évaluation d'un objet donné » ; l'*ingénierie didactique* est le travail d'élaboration d'un dispositif ou d'un outil qui se fait en quatre étapes : la modélisation didactique à priori de l'objet d'enseignement, la conception des projets et des dispositifs d'enseignement, la coordination technique du suivi des mises à l'épreuve des innovations et contrôle des ajustements aux obstacles des élèves ou aux difficultés du travail des enseignants, et l'évaluation du projet et bilan à posteriori des avantages et des limites de la mise en œuvre ; et la *recherche-design* se définit comme la « conduite d'un processus itératif qui articule différentes phases de conception d'interventions éducatives à des niveaux variés ».

2. Je pense surtout ici à mes contributions à la collection « Séquences » que P. Yerlès a dirigé aux éditions Didier Hatier de 1989 à 1999, et qui a comporté une quinzaine d'ouvrages constitués chaque fois d'un recueil de textes pour la classe et d'un vademécum pour l'enseignant.

RÉSUMÉS

Cette contribution pose un regard réflexif sur différents projets réalisés au cours des trente dernières années et qui visaient chacun à leur manière à renouveler l'enseignement de la littérature. Cette analyse s'attache tour à tour à catégoriser les éléments qui ont fait l'objet de ces projets, à dresser une typologie des formes d'innovation qui y sont liées, à interroger les motivations qui leur étaient liées et à mettre au jour quelques effets qu'ils ont pu produire.

This contribution takes a reflective look at various projects carried out over the last thirty years, each of which in its own way aimed to renew the teaching of literature. This analysis attempts to categorize the elements that were the object of these projects, to draw up a typology of the forms of innovation linked to them, to question the motivations linked to them and to bring to light some of the effects they may have produced.

INDEX

Mots-clés : didactique, littérature, innovation, méthodologie

Keywords : didactics, literature, innovation, methodology

AUTEUR

JEAN-LOUIS DUFAYS

UCLouvain, CRIPEDIS