

POINTS DE VUE SUR LA RECHERCHE-ACTION

Danièle MANESSE, INRP Didactiques des disciplines
Avec Marianne HARDY, INRP CRESAS,
Hélène ROMIAN, INRP Français École
et Michel DABÈNE, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble

Résumé : Trois protagonistes s'expriment ici sur ce qui fut, sans doute, l'un des aspects les plus débattus de la recherche en didactique du français dans les années (héroïques) soixante-dix : la recherche-action. Pour deux d'entre eux, la notion garde toute sa pertinence, pour le troisième, elle n'a plus de véritable autonomie. Voici ces points de vue, présentés en face-à-face, autour de quatre questions.

Hélène Romian fut, on le sait, et ce numéro en fait évidemment état, une pionnière en matière de recherche-action (désormais RA), dans le champ de l'enseignement du français dans l'enseignement primaire (cf. Louis Legrand, 1977, et dans ce même numéro). Une contribution sur ce thème s'imposait, que nous avons conçue de la manière qui suit.

Il n'était pas question de remettre en débat la notion même de RA, laquelle a fait l'objet depuis trente ans d'ardentes controverses (cf. par exemple, Jean-Pierre Astolfi 1988, p. 66-72, ou Marie-Anne Hugon et Claude Seibel 1988 (dir.)). La posant ainsi comme admise, il nous a paru intéressant de réunir plusieurs contributions, à partir d'un questionnaire articulé en quatre points :

- Comment circonscrivez-vous la RA ?
- Quel type de connaissances produit-elle ?
- Quels sont les critères d'une RA ?
- Quelles en sont les limites ?

Nous avons sollicité trois auteurs pouvant représenter des perspectives bien différentes :

- Michel Dabène, professeur émérite à l'université de Grenoble, qui, depuis son champ d'étude initial, le FLE, fut l'un des « bâtisseurs » de la didactique de la langue maternelle en France ;
- Marianne Hardy qui travaille au CRESAS (Centre de recherche sur l'enseignement spécialisé et l'adaptation scolaire), l'un des départements « historiques » de l'INRP, dont le travail a pour objet la construction de savoirs « psycho-pédagogiques » sur les modes d'apprentissage et d'enseignement ;
- Hélène Romian elle-même.

Des trois points de vue, donc, un seul vient de « l'extérieur » de l'INRP - celui de Michel Dabène - ; des deux autres, l'un s'appuie sur des travaux disciplinaires, l'autre sur des travaux qu'on dira plus liés à la pédagogie générale.

Initialement, les trois contributions devaient adopter une forme solidement canalisée par les questions que le Comité de rédaction avait proposées. C'était une option prudente, pour éviter l'éclatement du propos et pour construire un paradigme intelligible et structuré de la RA. Mais ce cadre s'est avéré trop contraignant pour Michel Dabène, en raison même de ce qui fait le fond de son propos. De sorte que, si les contributions « INRP » d'Hélène Romian et de Marianne Hardy sont présentées dans la configuration prévue, celle de Michel Dabène figure en continu : la segmenter n'avait pas de sens puisque l'essentiel de son argumentation consiste à déplacer les questions que nous lui avons soumises et à construire une autre perspective.

La position qu'adopte en effet ici - de manière non polémique, mais ferme ! - Michel Dabène, et qui, en quelque sorte le singularise parmi ces trois interventions, est la suivante. La notion de RA ne lui semble plus utile à maintenir, à présent que s'est constitué comme « une discipline à part entière » le champ de la didactique du français. Selon lui, celle-ci est nécessairement « tournée vers l'action, et vécue comme une pratique sociale » : elle prend ainsi en charge « l'essentiel des objectifs que se fixait la RA ». En d'autres termes, toute recherche en didactique est, selon lui, une recherche action. De sorte que c'est dans le cadre du couple recherche fondamentale / recherche appliquée que s'inscrit l'argumentation de Michel Dabène.

Les deux autres contributions ne sont en rien antagoniques de cette analyse, mais insistent sur la composante « action » de la RA, dont on rappelle qu'elle fut aussi nommée « participative », « impliquée » : recherche dont le pivot repose sur l'équipe mixte - chercheurs et acteurs de terrain -, recherche dont une particularité revendiquée est *de transformer l'objet qu'elle étudie*, recherches qui sont en premier lieu des « expérimentations pédagogiques » pour Marianne Hardy, recherches définies par Hélène Romian par leur finalité, celle de la « lutte contre les inégalités scolaires d'origine sociale ». Recherche et action sont contemporaines dans la conception « INRP », tandis que Michel Dabène insiste sur le fait que toute recherche didactique est une recherche *pour* l'action.

En fait, il s'agit ici, non de différence de point de vue, mais de différence *d'accent*. Il est mis par Hélène Romian et Marianne Hardy sur les spécificités de la RA en matière d'organisation - celle, notamment, de l'équipe - et de liens nécessaires avec le milieu professionnel et les formateurs, avec l'institution, pour la soutenir et même consacrer sa légitimité. De la définition de ces réseaux vont découler les caractéristiques des résultats qu'on peut attendre de la RA, et celles des obstacles qu'elle rencontre. Le questionnement de Michel Dabène, est, quant à lui, centré sur les caractéristiques scientifiques de la recherche en didactique, et ses liens avec les disciplines connexes, dont il propose une typologie.

Sans doute est-ce la différence des lieux de parole (l'université / l'INRP), qui détermine ces deux approches : la recherche sur l'école, menée à partir de l'université, n'a pu bénéficier des avantages considérables dont jouissent, aujourd'hui encore, les chercheurs de l'INRP : facilités et institutionnalisation des liens avec le « terrain » (décharges de service accordée aux participants, recon-

naissance des équipes mixtes de recherche, libre circulation dans les établissements expérimentaux). Ainsi, c'est sur la mise en œuvre particulière de ce type de recherches qu'insistent Hélène Romian et Marianne Hardy, présentant une version « traditionnelle-INRP » de la RA, tandis que le propos de Michel Dabène s'attache plus à ses caractéristiques épistémologiques. Cette différence d'accent n'introduit aucune solution de continuité : ainsi, le paradigme des recherches en didactique que propose Hélène Romian décline des recherches où l'action en classe est plus ou moins différée, de l'innovation à la recherche descriptive et évaluative. De la sorte, elle élargit bien la notion jusqu'à la recherche didactique en général, telle que la conçoit Michel Dabène. De même, la liste des étapes que ce dernier donne d'une recherche en didactique peut se lire en creux dans les autres interventions.

QUESTION 1 : COMMENT CIRCONSCRIVEZ-VOUS LA RA ?

Marianne Hardy

« Au Cresas, les recherches-action que nous menons sont des expérimentations pédagogiques au cours desquelles chercheurs et équipes de professionnels de terrain s'engagent ensemble dans la construction de savoirs psycho-pédagogiques. Ces recherches se situent dans un cadre théorique constructiviste et interactionniste : on apprend par l'action et le recul sur l'action, et dans la communication sur les objets de connaissance. Elles ont pour objectif de cerner quelles conditions institutionnelles et quels principes d'action pédagogiques peuvent permettre à tous les enfants, quelles que soient leurs avancées dans les savoirs, de s'impliquer activement dans les apprentissages. Nous partons des deux hypothèses suivantes : pour susciter cette implication, le cadre organisateur et les pratiques pédagogiques ont à s'ajuster en continu aux démarches des enfants ; pour que tous s'impliquent, l'adulte a à veiller que s'instaurent des relations équilibrées entre partenaires, notamment au cours de dynamiques interactives d'apprentissage. Le développement d'une telle expérimentation suppose l'organisation, au niveau de l'institution, d'espaces de liberté et de communication pour les adultes et pour les enfants.

La RA se déroule en plusieurs étapes. La première étape est celle de l'engagement d'une collaboration entre une équipe de chercheurs et une ou plusieurs équipe(s) de professionnels de terrain. Elle se caractérise par une prise de connaissance mutuelle et une négociation pour déterminer un thème et un dispositif d'investigation. À partir de là, s'engage une démarche dite d'*auto-évaluation régulatrice* - d'un terme emprunté à Bertrand Schwartz. Cette démarche fait alterner des temps d'action, c'est-à-dire de mise en œuvre d'un ensemble de situations expérimentales en « milieu naturel » que l'on se donne les moyens d'observer, et des temps de recul sur l'action, c'est-à-dire d'analyse des observations. Dans un premier temps, l'observation permet de procéder à l'ajustement des situations jusqu'à obtenir des conditions pédagogiques satisfaisantes au regard du cadre théorique et des objectifs de la recherche. Dans un second temps, elle permet de faire évoluer les situations, au fur et à mesure des besoins manifestés par les enfants, tout en servant les champs et objets disciplinaires définis par les programmes scolaires. »

Hélène Romian

« Vaste sujet, compte tenu de la diversité des pratiques de RA. Je m'en tiendrai aux aspects les plus significatifs des recherches-action en didactique du Français à l'école primaire que j'ai conduites à partir de 1968 dans le cadre de l'INRP (1) :

- une finalisation tenant à la volonté de réduire les inégalités scolaires d'origine sociale et pour ce faire, d'actualiser / transformer les pratiques d'enseignement à l'école primaire dans le sens d'une diversification par référence aux pratiques de l'oral, de l'écrit dans la communication sociale, et d'une rationalisation par référence aux sciences du langage, de l'apprentissage, de l'éducation ; volonté d'actualiser / transformer la formation des maîtres en Français par l'introduction de la recherche pédagogique dans les Écoles Normales, puis les IUFM ;

- une problématisation première en réponse à des besoins de formation, d'enseignement à l'échelle nationale : par exemple, comment « rénover » les Instructions Officielles (années 70) ? Comment mettre en œuvre et conceptualiser une évaluation formative des écrits en classe (années 80) ? ; une problématisation seconde en réponse à des questions de recherche : par exemple, comment décrire la variation des « modes de travail didactique » propres au Français ? Comment en évaluer les effets ?

- un réseau de recherche « participative » constitué essentiellement par des équipes de formateurs de maîtres (professeurs et maîtres) des Écoles Normales puis des IUFM et des Universités, équipes impliquées à la fois dans l'action en classe et la théorisation, l'observation à « distance » ;

- une conception praxéologique qui articule plusieurs types de recherche :
 - la recherche-innovation vise à construire des objets, des stratégies d'enseignement / apprentissage nouveaux (variation langagière, évaluation formative des écrits, relations entre apprentissages sémiotiques et langagiers, résolutions de problèmes en Français...) ; elle implique notamment un travail d'essais pratiques en classe, de problématisation, de conceptualisation ; elle tend à vérifier la « faisabilité », la validité théorique des innovations mises en œuvre ;
 - la recherche-description travaille l'observation et la description, la modélisation des pratiques de classe (innovantes et non-innovantes) – celles des maîtres et celles des élèves ; elle tend à décrire la variation des « styles pédagogiques, didactiques » des maîtres ;
 - la recherche-évaluation tend à décrire les effets de la variation de ces « styles » sur des compétences langagières données des élèves compte tenu (ou non) des caractéristiques socio-culturelles de leurs familles.

Les traits constitutifs de notre identité scientifique par rapport à d'autres conceptions de la RA seraient donc : le champ didactique, les réseaux de RA-formation articulés aux réseaux de formation des maîtres, et la place centrale des recherches théoriques et descriptives ».

QUESTION 2 : QUEL TYPE DE CONNAISSANCES PRODUIT-ELLE ?

Marianne Hardy

« Certaines séances sont filmées de façon à enregistrer un groupe d'enfants donné, avec ou sans la présence rapprochée de leur enseignant, tout au long de son investigation. L'analyse visera à cerner le déroulement d'une séance, à saisir des éléments de la dynamique d'apprentissage interactive qui la caractérise, et à identifier les préoccupations intellectuelles des enfants face aux objets de connaissance qui leur sont proposés. L'analyse rétrospective de vidéo films portant sur une suite de séquences, et donc d'ajustements, permet de retracer les principales étapes du cheminement des adultes, et de mettre en évidence les rapports entre pratiques pédagogiques et attitudes intellectuelles et sociales des enfants.

Une situation expérimentale est jugée satisfaisante quand on constate que les enfants se tiennent longtemps à une activité, que chacun peut intervenir à sa façon à propos de l'objet de connaissance, que les idées des uns et des autres sont prises en compte dans le groupe, et que la réflexion évolue. Une telle situation peut être alors soumise à une *microanalyse séquentielle* pour traiter un ensemble de questions psychopédagogiques. Par exemple : les étapes de la dynamique interactive, les modalités de construction d'une notion dans un groupe hétérogène, le rôle de l'adulte, les processus d'argumentation et d'explication...

Pour mener ces microanalyses les chercheurs se ménagent des temps de « décrochage » par rapport aux terrains. En cours d'élaboration, les résultats sont rapportés aux partenaires de terrain et font l'objet de discussions qui contribuent à faire évoluer les pratiques pédagogiques et à approfondir les connaissances psychopédagogiques.

Les connaissances produites portent, d'une part, sur les organisations et pratiques pédagogiques que nous appelons « intégratives » - par opposition aux pratiques source de sélection et de marginalisation -, et sur les microprocessus intégratifs eux-mêmes. Elles portent également sur le processus de construction de connaissance entre adultes, ce qui nous a permis de transférer à la formation notre démarche de RA. L'ensemble constitue ce que nous appelons une pédagogie interactive ».

Hélène Romian

« Nos RA produisent, certes, des connaissances mais, aussi et d'abord, des effets d'action dans l'ordre pédagogique et didactique, à court et moyen terme :

- effets de (trans)formation des formateurs qui participent à la recherche dans la mesure où celle-ci induit un regard distancié sur leur métier et des conceptions nouvelles des contenus, de la démarche de formation ;

- hors des équipes de recherche, effets d'incitation à l'innovation, par le canal de la formation, celui des publications conçues comme outils d'innovation et de formation ;

- mise en synergie du réseau de recherche INRP avec d'autres (Universités, CNRS.) et avec les réseaux d'innovation, de formation des maitres.

En somme, ce type de RA induit une dynamique de « socialisation » de la recherche, au plus près des besoins, des problèmes des maitres et de leur formation, au plus près de leur expérience, de leurs savoirs professionnels qu'elle intègre et qu'elle met en question(s). Il induit des dynamiques d'actualisation progressive et d'objectivation des contenus d'enseignement et des pratiques de classe, de formation des maitres.

Les connaissances produites sont d'ordre praxéologique. On peut distinguer :

- des savoirs pour l'action : ils sont structurés selon un « schéma didactique » innovant, ensemble cohérent d'objets et de stratégies d'enseignement / apprentissage. Ce schéma repose sur des principes interactifs : libertés / contraintes langagières, variation langagière / invariants linguistiques, pratiquer / problématiser /, observer / conceptualiser. Il intègre des concepts didactiques organisateurs et analyseurs des contenus d'enseignement, des pratiques de classe : par exemple (années 80) les concepts de normes fonctionnelles, de messages pluricodiques, de critères d'évaluation des écrits, de problèmes en Français, d'activités métalinguistiques, de savoirs expérientiels / opératoires / conceptuels... C'est par cette conceptualisation didactique que les savoirs enseignés – d'ordre pragmatique, sémantique, morphosyntaxique - peuvent prendre sens pour les maitres et les élèves ;

- des savoirs sur l'action, qui tendent à rendre intelligible la variation pédagogique, didactique des pratiques de classe, et à rationaliser les choix conceptuels, pratiques qu'opère tout enseignant. Parmi les résultats descriptifs, citons les effets du *Plan de Rénovation* (années 70) : une meilleure réussite des élèves tiendrait d'abord aux références théoriques des maitres et à la diversification « fonctionnelle » des activités de communication orale, écrite – dont les enfants des familles les plus « défavorisées » bénéficieraient relativement le plus. Parmi les outils conceptuels construits, citons par exemple des modélisations des années 80 : analyse didactique des critères d'évaluation des écrits des élèves ou encore analyse des « modes de traitement didactique » de la variation langagière (« styles » normatif / a-normatif / pluri-normaliste...).

QUESTION 3 : QUELS SONT LES CRITÈRES, LES CONDITIONS DE VALIDITÉ D'UNE RA ?

Marianne Hardy

« Pour assurer une meilleure objectivité, l'établissement des données ainsi que leur analyse sont objets de confrontation des points de vue au sein de l'équipe de recherche (chercheurs et partenaires de terrains). Ceci permet de combiner les regards et de s'accorder sur des interprétations. Si des désac-

cords subsistent, ils peuvent être traduits en questions de recherche, et donner lieu à de nouvelles hypothèses d'expérimentation.

La validation des résultats d'une RA s'opère par confrontation entre les différentes équipes du Cresas qui travaillent dans des institutions, sur des thèmes et des problématiques variées, en se référant à la même méthode et au même cadre théorique. Elle s'opère aussi par confrontation avec des équipes de recherche extérieures, en France ou à l'étranger, pourvu qu'elles partagent nos préoccupations (l'apprentissage de tous, sans mise à l'écart ni baisse d'exigence). Enfin, à travers des formations-recherches-action que nous organisons en direction de professionnels de terrain, nous testons la validité de nos résultats, leur caractère généralisable, et les conditions de leur diffusion. C'est également le cas lorsque nous mettons nos connaissances au service d'opérations d'envergure : actuellement par exemple, l'expérimentation dans le primaire menée dans le cadre de la *Charte du XXI^e siècle* ».

Hélène Romian

« S'agissant d'objets didactiques - complexes, pluridimensionnels, indissociables d'un contexte social évolutif - les critères classiques de fiabilité, de reproductibilité, d'administration de la preuve se discutent. Ce n'est pas pour autant renoncer à toute rigueur.

La fiabilité de nos RA est d'ordre à la fois social et scientifique. Elle tient globalement aux interactions entre les types de recherche mis en œuvre. Elle tient plus particulièrement à la vérification de la pertinence des problématiques de recherche par rapport aux demandes sociales (comment réduire les inégalités d'ordre socioculturel à l'égard du langage ?...), par rapport à l'état de la question d'un point de vue scientifique (comment se constituent les inégalités langagières, sociales ?...), par rapport aux problèmes didactiques (comment donner du sens pour tous les enfants aux activités et apprentissages langagiers, métalinguistiques ?...).

La participation à la recherche de formateurs de maîtres qui vivent quotidiennement les besoins, les problèmes, tout comme sa relation permanente aux équipes de recherche qui travaillent dans des zones de proximité scientifique sont ici capitales. Non moins capitale la constitution d'une masse critique d'équipes de terrain, de compétences scientifiques sur chaque projet de recherche. Non moins capital, enfin, le débat pédagogique, didactique interne et externe : y contribuent réunions, séminaires, colloques et publications au plan local, régional, national et international.

En somme, nous avons affaire à un « laboratoire social » dans lequel la recherche de fiabilité « écologique » et de validité scientifique vont de pair.

Se pose également la question de la communicabilité, de la transférabilité des savoirs produits. Tient-elle à la nature des savoirs et/ou à leur « traitement didactique » ? Nous avons consacré significativement le n° 1 de la nouvelle série de *Repères* à ces problèmes en formation des maîtres. L'« injection » directe de

la recherche est décevante, les voies et les outils du « traitement » encore tâtonnants : beau thème de RA...

Nos rapports de recherche, en ce sens, se veulent à la fois des outils de recherche et de formation. C'est pourquoi ils font une place importante, non seulement aux résultats, mais à l'explicitation des cheminements significatifs de la recherche : construction des problématiques didactiques, des objets de recherche, des méthodologies, des procédures de travail, problèmes d'interprétation des données, des résultats.

Nos ouvrages destinés aux maîtres se veulent des outils d'innovation, inducteurs de besoins de formation ; à partir de séquences de classe décrites et analysées, ils tendent à expliciter les problèmes d'ordre pratique et théorique, à proposer des itinéraires, des modalités différenciées de résolution, et des concepts qui puissent assurer l'intelligibilité des choix et en permettre la « falsification ». Ce type d'explicitations, indispensable à la compréhension et l'utilisation de nos recherches par d'autres, implique en retour des exigences de « clarté cognitive » qui font progresser la recherche. »

QUESTION 4 : QUELLES SONT LES LIMITES DES RECHERCHES-ACTION ?

Marianne Hardy

« De telles recherches, qui portent en fait sur la transformation des pratiques d'équipes entières, peuvent durer plusieurs années. Elles nécessitent un fort investissement tant des chercheurs que de leurs partenaires de terrain. Elles demandent également une stabilité de l'équipe, et un soutien institutionnel garantissant des conditions de fonctionnement et assurant une légitimité de la recherche engagée, de ses modalités et de ses orientations. Il s'agit donc de recherches lourdes, dont les résultats ne peuvent être garantis au départ. Par contre, les établissements ayant participé à de telles recherches peuvent devenir des pôles de formation et de dynamisation, à condition que les instances hiérarchiques et que les professionnels chargés de l'encadrement et de la formation les sollicitent. »

Hélène Romian

« Les limites de nos RA tiennent, comme celles de toute recherche, aux obstacles rencontrés compte tenu de leurs caractéristiques.

Existent des obstacles d'ordre scientifique. Toute recherche est tributaire de l'état des connaissances. Ainsi un projet peut s'avérer infaisable : évaluer les compétences textuelles des élèves dans les années 70 par ex. Ainsi toute recherche dans un domaine nouveau – pédagogie, didactique du Français – est nécessairement exploratoire. Ajoutons que la mise en relation de référents théoriques en sciences du langage, de l'apprentissage, de l'éducation dans un cadre didactique est périlleuse : leurs problématiques n'ont pas été conçues à cette fin, et ne sont pas nécessairement compatibles. Ajoutons que les nécessaires

relations entre équipes de didactique et équipes de Sciences du langage ou de l'éducation se heurtent à des questions de territoires et de pouvoirs qui ne sont pas simples. Enfin, se posent des problèmes de vulgarisation, d'utilisation de recherches en didactique par les différents publics concernés. L'utilisation de recherches ne va pas sans risques de dénaturation, de dogmatisation des pratiques, des contenus innovants. Intégrer des données de recherche construites selon une logique de connaissance dans un enseignement ou une formation d'enseignants qui procèdent d'une logique d'action ne va pas de soi. Mais tous ces problèmes sont solubles par la recherche.

Par contre, les obstacles d'ordre institutionnel peuvent s'avérer rédhibitoires. Ainsi la décision du directeur de l'INRP d'arrêter nos RA – et d'autres - au début des années 80, sans doute parce qu'elles contrevenaient au principe alors imposé de non-intervention de l'INRP sur le terrain.

Un réseau de RA n'atteint toute son efficacité que s'il dispose du temps, des moyens et du soutien institutionnel nécessaires. Si le budget n'autorise qu'un dispositif de recherche limité, les effets d'action et l'intérêt scientifique s'en trouvent réduits. Si l'institution s'oppose à l'inscription d'un temps de recherche dans le service des formateurs, la recherche continue mais sur une base militante, avec des limites connues...

Il faut bien constater l'absence de politique ministérielle de diffusion des recherches. Or une recherche qui ne diffuse pas ou peu, c'est une recherche qui n'existe pas. La création d'un service des publications à l'INRP en 1983 a ouvert des possibles, mais le problème reste posé. De même que restent posés le problème de la reconnaissance institutionnelle de la mission de recherche des IUFM, celui des missions de l'INRP, celui de la différenciation entre « expérimentations » ministérielles et réseaux de RA-formation scientifiquement indépendants... Autant d'aspects d'une politique de recherche en éducation qui reste à définir.

Je ne peux ici que rendre hommage à tous les formateurs d'EN puis d'IUFM qui ont, envers et contre tous les obstacles, accepté de jouer le jeu insécurisant et exigeant de la formation à la RA dans et par une recherche qui se théorise en marchant, et dont la reconnaissance institutionnelle reste problématique. L'auraient-ils joué s'il n'était porteur d'enrichissement personnel et d'évolutions collectives dans le sens de valeurs de justice sociale, de rationalité ? »

MICHEL DABÈNE : DE LA R-A À LA RECHERCHE TOUT COURT OU DE LA CONCEPTION DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE D'UNE DISCIPLINE

« La notion de RA, telle qu'Hélène Romain l'a théorisée et enrichie, s'est développée en France dans un contexte historique et institutionnel particulier et a, on le sait, orienté une large part des travaux que l'INRP a conduits sous sa direction, dans le domaine du français à l'école élémentaire.

À relire aujourd'hui ce qu'elle en disait, notamment dans son ouvrage de référence (H. Romian, 1979) et à regarder comment elle a concrétisé cette forme de recherche dans les travaux qu'elle a conduits ou inspirés, on peut se demander si, aujourd'hui, à un stade d'évolution qui a vu la didactique des disciplines et, pour ce qui nous concerne, la didactique du français, se constituer en discipline de recherche à part entière, cette notion ne maintient pas une distinction devenue inutile. Entendons-nous bien : dans les perspectives qui sont les miennes en matière de recherche en didactique du français (2), loin de remettre en cause les principes développées dans le cadre de la RA, je me demande simplement si la recherche en didactique d'une discipline, telle qu'elle se développe, peut être autre chose qu'une recherche qui vise à produire des savoirs susceptibles de faire évoluer l'enseignement-apprentissage de cette discipline en fonction à la fois des besoins des élèves et des avancées des connaissances (3). Donc une recherche tournée vers l'action et vécue comme une pratique sociale : dans cette perspective, elle ne peut pas ne pas reprendre avec, certes, des nuances et des variations, l'essentiel des objectifs que se fixait la RA.

Est-ce à dire que la recherche en didactique est condamnée à ne pas être une recherche « fondamentale » ? Ce serait confondre visée de la recherche et nature de la recherche. Certes, les représentations liées à la notion de RA vont dans le sens d'une distinction entre théorie et pratique. On connaît le paradigme encore largement décliné qui hiérarchise les différents types de recherche en opposant ce qui relève d'une recherche appliquée et ce qui caractérise une recherche dite fondamentale. Ces oppositions sont stériles dès l'instant où, dans le domaine éducatif, on situe la recherche à l'intersection entre les apports des autres disciplines concernées et les données du terrain éducatif, et où on se fixe comme objectif de produire des savoirs aussi bien théoriques que pratiques (4).

Le problème qui se pose alors à la didactique d'une discipline est de redéfinir les types de relations qu'elle entretient avec les disciplines connexes. Plusieurs niveaux d'interaction peuvent être considérés, plus ou moins pertinents selon la discipline concernée :

- celui des « savoirs partagés », produits par les disciplines contributives, que le didacticien ne peut ignorer mais qui ne sont pas, en eux-mêmes, des savoirs enseignables. La plupart des didacticiens du français revendiquent aujourd'hui l'autonomie de leur discipline et rejettent l'applicationnisme qui a marqué ses origines et certaines étapes de son développement, notamment en ce qui concerne la linguistique dite « appliquée », la psychopédagogie et, plus récemment, les sciences de l'éducation ou la psychologie. Mais cette autonomie ne signifie pas indépendance ou ignorance des apports des sciences connexes. Comme je l'ai souligné ailleurs à maintes reprises, l'autonomie signifie plutôt libre arbitre (5) sur un fonds de savoirs partagés et possibilité de construire de nouveaux savoirs à l'intérieur d'un horizon théorique reconnu comme pertinent par rapport aux objectifs didactiques définis. L'autonomie fonctionne à l'intérieur d'une communauté scientifique : la didactique de la langue maternelle, pas plus qu'aucune autre didactique des disciplines, ne peut ignorer les savoirs produits par les domaines concernés, qu'il s'agisse, entre autres, pour ce qui nous concerne, des sciences du langage ou des sciences de

l'éducation. Il n'en reste pas moins que, par exemple, l'enseignement-apprentissage de la production de texte à l'école ne peut reprendre tels quels les apports des différentes théories du texte.

- celui des « savoirs didactiques finalisés » élaborés par la recherche didactique à partir de l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage, à la lumière des « savoirs partagés » et orientés vers des tentatives de solutions, au moins provisoires, aux problèmes rencontrés. A ce niveau, c'est l'analyse des problèmes d'apprentissage qui est prioritaire et non pas le choix de telle ou telle théorie.

- celui des « savoirs à enseigner » et des « aides à l'apprentissage », résultat d'une mise en œuvre méthodologique, dans une conception de la recherche didactique soucieuse de faire évoluer les contenus et les pratiques (6), conception que l'on peut appeler « praxéologique » et qui s'inscrit dans une perspective de pratique sociale.

Dans le domaine de la didactique d'une langue, langue maternelle ou langue d'enseignement, comme le français en France, les objets sont hétérogènes : hétérogénéité des apprenants, notamment sous l'angle de leurs pratiques langagières vernaculaires, hétérogénéité des enseignants, notamment sous les angles de leur formation et de leurs représentations, hétérogénéité de la « matrice disciplinaire » (7) du français. Comme le souligne J.-F. Halté (1995, p. 72) « l'enseignement du français est frappé de longue date de flous divers autour de ses objectifs, de ses contenus, de ses valeurs, etc. Cela tient à la multiplicité de ses matières, de ses référents possibles ainsi qu'à la somme d'enjeux sociaux qu'il représente ».

La recherche didactique s'efforce de rendre compte de la complexité inhérente à cette triple hétérogénéité et de s'intéresser au *sujet apprenant singulier* en intégrant la notion de variation comme moyen de substituer à l'hétérogénéité ingérable la notion de diversité et de variation.

Les étapes d'une recherche didactique, telle qu'elle s'inscrit dans une filiation évidente avec les principaux courants de la RA, peuvent donc se résumer de la façon suivante :

- situation didactique initiale : repérage de dysfonctionnements (par exemple, les difficultés des élèves à entrer dans une activité de type inférentiel en situation de lecture) ;

- problématisation et élaboration d'hypothèses organisatrices de la recherche : dans cette démarche, les hypothèses initiales, à partir du repérage d'un problème d'enseignement-apprentissage, sont volontairement peu élaborées ; il ne s'agit pas, en effet, de vérifier la validité de tel ou tel modèle (ici un modèle de la compréhension) mais de recueillir des observables qui permettent d'affiner les hypothèses (ou les intuitions du chercheur !) initiales ;

- définitions des objectifs de la recherche : par exemple, dans l'exemple ci-dessus, mieux comprendre ce que l'élève comprend réellement et construire de nouvelles hypothèses explicatives dans un processus non fini d'investigations de plus en plus fines. Il s'agit ainsi de construire progressivement une théorie explicative susceptible d'orienter les démarches d'enseignement-apprentissage ;

- recueil de données et élaboration de modèles d'analyse appropriés : c'est en faisant varier les éclairages par des méthodes croisées de recueil et d'analyse de données que l'on aborde la complexité des phénomènes observés, des variations individuelles et sociales et des régularités qui peuvent s'en dégager et non pas en les décomposant en « modules » présumés constitutifs. C'est dans ce sens que Vygotski évoque « ce qui arriverait à tout homme qui, dans sa recherche d'une explication scientifique à certaines propriétés de l'eau, par exemple pourquoi l'eau éteint le feu ou pourquoi la loi d'Archimède s'applique à l'eau, recourrait à la décomposition de l'eau en hydrogène et oxygène comme moyen d'explication de ces propriétés. Il découvrirait avec étonnement que l'hydrogène lui-même brûle et que l'oxygène entretient la combustion et il ne parviendrait jamais à partir des propriétés de ces éléments à expliquer les propriétés du tout » (Vygotski 1985, p. 34) (8) ;

- retour au terrain et élaboration de méthodologies renouvelées : cette étape est, à mes yeux, la garantie d'une recherche didactique proprement dite. Elle permet, sinon de résoudre les problèmes qui ont motivé la recherche, du moins de les poser en termes susceptibles d'alimenter de nouvelles hypothèses et, le cas échéant, de nouvelles problématisations et de nouvelles méthodologies.

La recherche en didactique d'une discipline, quelle qu'elle soit, ne peut ignorer que son laboratoire est la classe, sa cible l'élève et ses apprentissages, et son relais l'enseignant et ses savoirs. Du coup, si l'on admet cette conception de la recherche en didactique des disciplines, la notion de RA, qui risque d'entretenir une dichotomie stérile, n'est plus vraiment indispensable aujourd'hui, tout en étant historiquement située et marquée comme l'une des notions et l'une des pratiques fondatrices de la didactique.

Ce qui demeure, par contre, indispensable, c'est une réflexion prolongée sur les spécificités de la recherche en éducation et en didactique des disciplines et une prise de distance par rapport à des modèles de scientificité dont la pertinence dans le domaine éducatif n'est pas démontrée. »

NOTES

NOTES D'HÉLÈNE ROMIAN

- (1) Je tiens au F majuscule, indicatif de la discipline scolaire, corrigé par les éditeurs, et peu utilisé dans la communauté didactique.

A propos des quatre questions, voir entre autres :

Romian, H (1979) : *Pour une pédagogie scientifique du français*, PUF ; Dir. (1989) : *Didactique du Français et RA*. Coll. rapports de recherche. INRP. (1992) ; « Recherche, formation en didactique du français et praxéologie » in ELA. *Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 87, Didier Erudition.

NOTES DE MICHEL DABÈNE

- (2) voir entre autres : M. Dabène 1995 et 1997.
- (3) tous les didacticiens ne sont pas d'accord avec ce type de visée. Les débats sont largement ouverts dans le champ.
- (4) je ne peux développer davantage dans le cadre de ce papier et montrer, par exemple, comment un recueil de données sur les produits de la lecture auprès d'élèves de collège permet d'élaborer des hypothèses sur les processus cognitifs mis en œuvre. Voir à ce sujet : M. Dabène et F. Quet (dir.) (1999).
- (5) d'aucuns diraient « éclectisme ».
- (6) pour une analyse plus détaillée de ces interactions, voir, entre autres, J.-F. Halté (1992), J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (1995) et M. Dabène (1997).
- (7) cette notion qui renvoie aux paradigmes de T.S. Kuhn est développée par M. Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, Paris, 1992.
- (8) La « décomposition » d'une réalité complexe, comme peut l'être une « situation didactique » dans laquelle interfèrent représentations et pratiques individuelles et sociales de l'enseignant et de l'élève, aboutit souvent à ce que Lewis Coser reprochait à l'ethnométhodologie américaine des années 70, à savoir « en apprendre de plus en plus sur de moins en moins » (L. Coser, 1975 : Two methods in search of a substance, *American Sociological review*, 40, 6, p. 691-700, cité par A. Coulon, *L'ethnométhodologie*, Paris, Que sais-je ? PUF, 1987.)

RÉFÉRENCES DES OUVRAGES CITÉS

- ASTOLFI, J-P (1988) : *La didactique des sciences peut-elle être scientifique*, Université Louis Lumière, Lyon II ;
- CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. (1995) : *Didactique du français, état d'une discipline*, Paris, Nathan pédagogie ;
- DABENE, M. - (1995) : Quelques étapes dans la construction des modèles, in J.-L. CHISS, J. DAVID, Y. REUTER (éd.) *Didactique du français : état d'une discipline*, Nathan pédagogie.
- DABENE, M. (1997) : Illustration d'une démarche empirique et qualitative en didactique de la langue maternelle, dans J. Y BOYER et L. SAVOIE-ZAJC (eds) : *Didactique du français, méthodes de recherche*, Montréal, Éditions logiques.
- DABENE, M. et QUET, F. (ed.) (1999) : *La compréhension de textes au collège*, CRDP de Grenoble - Delagrave.
- DEVELAY, M. (1992) : *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- HALTE, J.-F. (1992) : *La didactique du français*, coll. Que sais-je ? Paris, P.U.F.
- HALTE, J.-F. (1995) : Interaction : une problématique à la frontière, dans J.-L. CHISS, J. DAVID, ouvr. cité.
- HUGON, M-A et SEIBEL C.(1988) : *Recherches impliquées, recherches-action, le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Bœck ;
- ROMIAN, H. (1979) : *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF.
- VYGOTSKI (1985) : *Pensée et langage*, trad. fse Françoise Sève, Paris, Éditions sociales.

