

AVANT-PROPOS

Magali BRUNEL et Jean-Louis DUFAYS

GENÈSE D'UN PROJET

Comme toutes les belles aventures humaines, celle du présent projet débute par une rencontre. C'est en novembre 2013 à Bordeaux, au cours d'un repas animé – celui qui ponctuait le colloque de l'équipe HELICE sur l'enseignement des fables – que Magali Brunel et Jean-Louis Dufays se sont découvert un intérêt commun pour une question qui leur semblait cruciale mais trop peu étudiée par les didacticiens¹ du français, celle de la progression des compétences des élèves en lecture au fil de la scolarité. Inspirés par les travaux pionniers en la matière de Manon Hébert mais aussi par les recherches à grande échelle de l'équipe du GRAFE de Genève, ils se mirent à rêver à un chantier qui associerait des chercheurs issus de quatre pays² francophones – la Belgique, la France, le Québec et la Suisse – autour de l'étude des performances de lecture d'élèves de différents âges à propos d'un même texte.

Ils décidèrent alors de tester une première fois ce protocole en s'intéressant à la lecture, par des élèves de deux classes d'âges différents, du *Chat botté* de Perrault (Brunel et Dufays, 2015), puis ils entreprirent d'associer différents collègues suisses et québécois à leur projet. Judith Émery-Bruneau fut la première à dire oui, aussitôt rejointe par Christophe Ronveaux, qui fut leur compagnon de route pendant un an avant d'être requis par un autre projet d'envergure de sa propre équipe. Dès 2015 furent arrêtés le choix de la nouvelle de Romain Gary *J'ai soif d'innocence*³ comme levier du projet ainsi que la décision de recueillir des données à son propos tant chez les élèves que chez les enseignants dans des classes de trois niveaux d'âge : 9-10 ans (soit le niveau 4 de la scolarité), 12-13 ans (c'est-à-dire le niveau 7 de la scolarité) et 15-16 ans (ou niveau 10 de la scolarité). C'est ensuite au colloque de l'AIRDF⁴ de Montréal en 2016, au terme d'une première présen-

1. Tous les noms de métiers sont à lire comme incluant des personnes aussi bien féminines que masculines.
2. Plus exactement, dans trois cas sur quatre il s'agit de communautés (la Communauté française de Belgique ou Fédération Wallonie-Bruxelles et la Suisse romande) ou d'une province (le Québec). Par commodité, nous nous en tiendrons cependant désormais le plus souvent au terme de « pays » pour désigner les quatre territoires.
3. Ce texte est reproduit en annexe 1 du présent ouvrage, et il est par ailleurs résumé à la page 83.
4. Association internationale pour la recherche en didactique du français.

tation des résultats déjà collectés, que Vincent Capt et Sonya Florey intégrèrent l'équipe, laquelle fut complétée l'année suivante par Isabelle Brun-Lacour, Marie Barthélemy et Martin Lépine, et enfin en 2019 par Valérie Fontanieu qui vint y apporter ses précieuses compétences de statisticienne. L'équipe Gary, comme on l'appela désormais, était ainsi constituée.

L'anguillon du projet était l'évolution que connaissaient alors tant les programmes d'enseignement que les recherches dans les quatre pays, qui chacun à leur manière privilégiaient de plus en plus une orientation curriculaire. Comme en atteste le colloque que l'AIRDF organisa en 2010 à Liège (Dumortier, Van Beveren et Vrydaghs, 2012), la question commençait à se poser de savoir non seulement ce que l'on pouvait attendre d'un élève aux différents niveaux de sa scolarité mais aussi comment les pratiques enseignantes évoluaient au fil des degrés scolaires et variaient d'un pays à l'autre. Une telle analyse ne favoriserait-elle pas une meilleure prise en compte des transitions entre les degrés (primaire, secondaire I et II), dont on sait qu'ils constituent des moments problématiques du parcours scolaire (Tauveron, 2002)? Cette question a constitué le fil rouge de la recherche que l'équipe a développée de 2015 à 2022. Pendant ces sept ans, à mesure que s'accroissait la masse des données recueillies, cette équipe s'est intéressée à différents thèmes – le sort réservé à l'altérité, le traitement des valeurs, la place des interprétations, le traitement des extraits – mis à l'honneur par les colloques et les publications auxquels elle a choisi de contribuer. Le projet initial n'a ainsi cessé de s'enrichir, d'affiner ses choix théoriques et méthodologiques à la lumière des données récoltées, et dans une certaine mesure, de se diversifier. Néanmoins, s'il a donc connu maintes évolutions, ce projet se caractérise aussi par le souci de cohérence et de continuité qui l'a animé du début à la fin.

UNE RECHERCHE COMPARATISTE À PLUSIEURS TITRES

En l'occurrence, s'il y a bien une dimension qui caractérise le projet Gary depuis son origine, c'est sa volonté comparatiste. L'enjeu de la comparaison est qu'elle permet de documenter des résultats relativement à d'autres et ainsi de décrire leurs différences finement et non de manière absolue.

Cette comparaison, insistons-y, se décline d'abord sur l'axe curriculaire, en confrontant les aptitudes mobilisées par les élèves face au même texte littéraire aux différents niveaux de leur scolarité. Le projet s'inscrit ainsi dans la foulée de plusieurs recherches en didactique de la lecture développées au cours des années 2000, période où, dans les différents pays francophones, les programmes se sont inscrits dans une approche par compétences manifestant un souci croissant de cohérence longitudinale. Après s'être intéressées surtout au curriculum prescrit (Dumortier *et al.*, 2012), les recherches se sont portées de plus en plus sur le curriculum enseigné (Thévenaz *et al.*, 2014; Lépine, 2017; Ronveaux et Schneuwly, 2018), même si leurs données restent généralement limitées en nombre (quelques classes présentées à titre d'exemples, ou bien un ensemble de classes plus vaste mais limité à un pays, voire à une région ou à un canton). Quant au curriculum appris, s'il fait l'objet depuis vingt ans d'importantes enquêtes internationales (PISA, PIRLS), jusqu'à ce jour il était peu étudié dans une perspective qualitative et didactique. Les travaux d'Applebee (1978), de Giasson (2008 [1990]), de Tauveron (2002) et de Burgos et Hébert

(2013) en ont été à l'origine : c'est dans leur foulée que l'équipe Gary a cherché en premier lieu à documenter les compétences de lecture apprises et mobilisées par les élèves en contexte scolaire.

Dès le départ, l'orientation curriculaire s'est doublée d'une dimension internationale. De récents travaux ont montré combien les spécificités nationales ou régionales de la forme scolaire, c'est-à-dire de la manière dont les apprentissages scolaires sont organisés dans le temps et dans l'espace, permettaient d'éclairer les déterminations qui pèsent sur la mobilisation d'une compétence par les élèves (Émery-Bruneau et Ronveaux, 2017). C'est ainsi que le projet s'est attaché dès 2015 à recueillir ses données dans un nombre égal de classes belges, françaises, québécoises et suisses, non pas pour viser des généralisations, mais pour se donner les moyens de mieux comprendre les compétences des élèves et les pratiques enseignantes en prenant en compte les spécificités locales liées aux traditions culturelles, aux programmes et à la formation des enseignants.

Une troisième dimension comparative rendue possible par les données recueillies, et non la moindre, a consisté à comparer les résultats des élèves les moins performants avec celles des élèves les plus performants (Brunel, Dufays, Capt et Fontanieu, à paraître), non pas en vue de simplement acter des différences de niveaux, mais afin d'interroger leurs éventuelles corrélations avec les pratiques des enseignants. Observe-t-on une adaptation des pratiques enseignantes aux compétences constatées chez les élèves, ou au contraire une influence des premières sur les secondes ou encore une indépendance entre ces deux réalités ? En posant cette question, la recherche faisait d'une pierre deux coups, en mettant des difficultés des élèves au premier plan de ses préoccupations et en articulant ses deux ensembles de données, à savoir les compétences des élèves et les pratiques de leurs enseignants, dans une problématique de recherche unique.

Il n'est pas indifférent de souligner que tout ce travail permet, ultimement, de mieux préparer à l'enseignement de la lecture les futurs enseignants en formation initiale ainsi que de proposer une réflexion critique aux enseignants en exercice. Autrement dit, tout en relevant prioritairement d'enjeux scientifiques, les analyses développées dans ce livre ne s'y limitent pas et nourrissent un objectif plus large que ceux de la seule connaissance des pratiques.

Quels sont les cadres théoriques, les choix méthodologiques et les connaissances contextuelles qui ont permis le développement d'un tel chantier ? Et surtout, à quels résultats a-t-il abouti ? C'est à l'examen détaillé de ces questions qu'est consacré le présent ouvrage. Puisse-t-il passionner ses lecteurs autant qu'il a passionné l'équipe qui l'a rédigé !