

DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS-LATIN-GREC A LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

par Danielle MANESSE

Pour traiter de mon histoire comme de mon activité professionnelles, il m'apparaît que la meilleure manière est de le faire par oppositions : les axes qui les structurent l'une et l'autre vont par deux, soit qu'ils s'opposent dans le temps, soit qu'ils coexistent et entrent parfois en conflit.

J'ai donc choisi de présenter certaines de ces oppositions, non par goût formel de la symétrie, ni par artifice rhétorique ; mais c'est ainsi seulement que je suis parvenue à mettre un peu d'ordre dans la description d'activités finalement assez hétérogènes.

1 • Etudes littéraires et linguistique

Je ne m'attarde pas trop sur ce qui fut sans doute le tournant décisif, bien antérieur à mon activité actuelle : le virage dans mes études. Je pensais enseigner le français et les langues mortes, j'aimais Tacite et Stendhal, et dès l'âge de 19 ans, alors que je terminais une licence de lettres classiques, j'avais, comme maître-auxiliaire à temps partiel, commencé à enseigner à des élèves à peine plus jeunes que moi ; la formation à la fois rigoureuse et scintillante d'une hypokhâgne et d'une khâgne m'avait donné une bonne avance sur mes élèves, j'aimais l'enseignement, les élèves, l'école, identique à celle qui m'avait formée, avec ses qualités et ses défauts.

Un hasard m'a fait assister à une conférence d'Emile Benveniste au Collège de France. Je n'ai pas compris grand'chose mais j'ai été éblouie par cette autre manière de parler de la langue. En fait, j'avais été mise en éveil sur son nom par un très jeune professeur de philologie, Goube, qui parlait avec enthousiasme de la "géniale théorie benvenistienne du shwa" ... Ce shwa a été pour moi le premier pont jeté entre des langues différentes (il s'agissait alors de l'indo-européen, du latin et du grec), qui a confusément fait passer mon intérêt pour les langues à l'intérêt pour le langage ; j'avais, et ai encore, une grande boulimie des langues étrangères ; mais leur apprentissage, alors, ne mettait en aucune manière l'accent sur des parentés ou des ressemblances, et l'idée de linguistique générale m'était tout à fait étrangère.

Mon mémoire eut pour objet de cerner la dette des Surréalistes envers Baudelaire, notamment sur le plan de la langue. J'éprouvais, à le rédiger, les limites des concepts dont je disposais alors : estimatifs, esthétisants... Voilà pourquoi, après la maîtrise, j'ai renoncé à présenter les concours d'enseignement et décidé d'entreprendre de nouvelles études en linguistique. Elles m'ont permis d'acquérir un appareil propre à décrire tant la langue littéraire que la langue de tous les jours, les langues étrangères que le français, la langue orale que la langue écrite, la poésie que l'argot...

C'est à l'UER de linguistique de Paris V que j'ai eu cette formation, à la fois besogneuse et rigoureuse. Très vite, j'ai commencé dans cet UER à enseigner. J'avais quitté la quiétude des études littéraires. Je traînai encore un peu mon

ambiguïté dans un sujet de thèse que je n'ai jamais menée à terme (c'était "l'adjectif chez Baudelaire" !)... Mon travail à l'INRP m'a rendu impossible cette double vie et j'ai choisi un sujet plus proche de mes activités professionnelles. A l'exception de quelques petits travaux vagabonds sur la poésie, je n'ai plus systématiquement travaillé la littérature (1).

Le climat de l'UER de linguistique où j'ai commencé à enseigner à temps plein dès 1971 est tendu et animé, à l'image de l'agitation idéologique qui règne dans l'université des années post 68 : conflits sur la "participation", la sélection, les formes d'enseignement (cours magistral ou TD-débat ?) ; des discussions très vives portent sur notre objet d'étude, la "langue-instrument-d'oppression" la norme, la disparition des langues dominées. J'en suis partie prenante, mais avec des doutes que je ne sais trancher ; je reste, à la vérité, très attachée à la culture classique et, dans le même temps, suis tentée par le dogmatisme... Je ne suis, à l'heure d'aujourd'hui, pas très satisfaite des bouillantes interventions que je faisais dans les écoles normales d'instituteurs sur l'histoire de l'orthographe et l'urgence de sa réforme : j'ai mis depuis "beaucoup d'eau dans mon vin".

D'autre part, les conflits d'école linguistique battent leur plein, incarnés dans la répartition géographique des UER : Vincennes est chomskyenne, Paris V fonctionnaliste... Les exclusives, les étiquetages sont très mutilants pour le grand appétit de théorie que j'ai alors. Un peu par hasard, je suis mise au courant de la publication d'un poste à l'INRDP dans le *BOEN* ; m'y présenter eut une double signification : souffler avant d'avoir à trancher, et surtout sortir de la frénésie spéculative en ayant un terrain d'application.

2 • Linguistique et didactique du français

Louis Legrand me recrute dans son service (1972) ; ce sera un nouvel apprentissage ; je dispose de moyens d'analyse, mais en aucun cas ne peux encore prétendre connaître les problèmes de l'enseignement du français. Je suis chargée du niveau "collège".

Le contexte est compliqué... Ce qu'on convient d'appeler la crise de l'enseignement du français est ouverte, avec la généralisation du collège - alors à filières - pour la classe d'âge sortant du primaire. Les contenus très culturels de l'enseignement sont manifestement inappropriés à une bonne part de la nouvelle population, les formes traditionnelles inopérantes.

A l'INRP fonctionnent, avant mon arrivée, cinq groupes de linguistique appliquée à l'enseignement du français, composés d'enseignants de français de toutes catégories et dirigés par des linguistes universitaires ; c'est à l'époque une structure de travail assez originale, car les uns et les autres ne se rencontrent pas encore comme ils le feront par la suite, notamment dans les UER de didactique.

Dans le même temps, Louis Legrand développe l'expérience des collègues à pédagogie différenciée : une quinzaine de collègues expérimentaux fonctionnent sans filières, et l'on cherche à pallier les difficultés des enfants par des formes d'organisation de l'enseignement souples et variées.

Je suis donc chargée de suivre les groupes de linguistique appliquée et de

coordonner le travail des enseignants de français des collèges expérimentaux.

3 • Didactique du français : affaire de contenu ou de pédagogie ?

Ce sous-titre un peu caricatural veut évoquer deux approches pour réformer un enseignement quelconque : soit on s'attaque aux contenus d'abord - et en français, on cherche à les rendre cohérents et conformes aux analyses les plus satisfaisantes des sciences du langage ; soit on privilégie la voie qui place l'élève (dans sa diversité) au coeur du processus d'enseignement - et la question des contenus n'est alors qu'une variable parmi d'autres. Ce sont d'évidence deux voies complémentaires, mais la nature de cette complémentarité est un problème redoutable, peut-être particulièrement pour l'enseignement de la langue maternelle dont l'école n'a pas l'exclusive ; ainsi, dans mon domaine, cette opposition est de grande conséquence sur des options de fond : faut-il enseigner la norme du "bon français" (étrangère à tant d'enfants) ou partir de leur propre maîtrise de la langue ? Faut-il donner davantage d'importance à la langue orale ou à l'écrit ? Faut-il, pour développer la lecture, se servir de textes littéraires ou de supports déjà familiers aux élèves, tels que la BD, le roman enfantin ? Faut-il valoriser le rôle culturel de l'enseignement du français, ou l'aspect communicationnel de la langue ? Etc. Les deux versants de mon travail illustrent ces deux pôles.

Les recherches des groupes de linguistique appliquée portent essentiellement sur des contenus : nouveaux modes d'analyse et d'étude de la langue pour supplanter contenus et procédures de la grammaire scolaire, intégration de la phonologie à l'étude de l'orthographe, élaboration de méthode d'analyse et production de récit, enfin comparaison de la langue naturelle avec le "langage mathématique" ou la logique formelle. Je suis avec intérêt tous ces travaux (2) ; ils ont, sans conteste, contribué à "l'évaluation" des programmes de français en vigueur, à leur critique constructive et permis la production de propositions intéressantes ; j'y ai aperçu parfois poindre ce que je considère comme les erreurs majeures de la linguistique appliquée à l'enseignement du français : des propositions trop vite élaborées, trop vite démenties par les aléas de la théorie linguistique de référence, et l'attitude un peu suffisante des linguistes, forts de leur théorie, mais bien loin des problèmes réels de la classe (3).

Dans le même temps, en effet, je prends la responsabilités des équipes de français des collèges expérimentaux. Le problème des contenus n'est pas directement posé, méthodes et approches varient, et les programmes enseignés sont les mêmes que dans les établissements communs.

Nous allons travailler sur des problèmes que je ne me suis jusqu'alors jamais posés : quels sont les objectifs de l'enseignement du français, comment construire un "programme-noyau" et, à partir de lui, formuler les principes d'une pédagogie différenciée ; quelles sont, sur les performances des élèves, les incidences des formes de travail que nous adoptons (travail en groupe, en classe hétérogène, homogène...) ? Quelles sont les conditions pour qu'une équipe d'enseignants puisse fonctionner, quels bouleversements entraîne à son tour, dans l'économie d'ensemble des disciplines, l'existence d'équipes interdisciplinaires ? Comment évaluer la rentabilité du système que nous mettons en place ? (3).

J'avais tout à apprendre en ces domaines, et il n'y avait pas de modèle de référence. Ma pratique de travail était à son départ assez empirique ; j'ai alors beaucoup circulé, vu quantité d'élèves, de classes de collèges très divers - y compris hors du dispositif expérimental, et c'est là une chance que, je crois, peu d'institutions autres que l'INRP auraient pu donner. J'ai rencontré l'extraordinaire inventivité des collègues, sitôt que se desserre la structure traditionnelle de l'établissement, mais aussi les forces de résistance, d'immobilisme de ce milieu. Je me suis dotée, pendant ces années, d'un minimum d'outils théoriques en pédagogie, et j'ai commencé à remettre en perspective, de manière plus riche, je crois, les problèmes de contenus disciplinaires. Les rapports de la linguistique avec l'enseignement du français se sont redéfinis : elle est, parmi d'autres, un champ de connaissance utile pour penser les problèmes de l'enseignement du français, pas forcément le plus important. Je continue cependant à me considérer essentiellement comme une linguiste, mais j'évalue en gros à la moitié la part de mon travail qui relève de cette discipline.

L'expérience des collèges expérimentaux, dans leur deux versions consécutives, m'a profondément transformée. Ce qu'on appelle la *recherche-action*, avec ses tâtonnements, ses blocages, ses avancées brusques, n'est pas toujours facile à vivre, je reviendrai là-dessus. Mais on vit dans le mouvement, préservé des tentations du dogmatisme : la pensée doit sans cesse se réajuster. Depuis la fin du travail dans les collèges expérimentaux, il s'est trouvé que les recherches dans lesquelles je me suis engagée sont toutes de type descriptif ; elles sont mieux cadrées, j'ai le sentiment d'en tenir plus aisément tous les fils ; par contre, je me sens moins immergée dans la réalité, et le travail actif avec mes collègues enseignants me manque : il était pour moi la plus sûre garantie de ne pas parler d'élèves qui n'existent pas, dans des collèges imaginés, avec des enseignants de papier. Voilà pourquoi je maintiens un rythme minimum, quelle que soit la surcharge de certains moments, d'interventions dans les stages organisés par les missions académiques à la formation, pour garder avec eux un contact vivant.

4 • Recherche descriptive et recherche-action

J'ai dit l'intérêt que j'avais trouvé dans la recherche-action ; ce type de recherche est pourtant fort contesté dans son principe par bien des gens, sur des arguments d'ordre épistémologique. Je ne veux pas entrer ici dans le débat qui fait l'objet d'un colloque national en octobre 1986 ; je voudrais simplement développer en quoi, dans ma vie de chercheur en didactique, recherches-action (RA) et recherches descriptives (RD) procurent des satisfactions bien différentes.

Les trois recherches dans lesquelles je suis engagée à l'heure actuelle sont des recherches descriptives : "Articulation école-collège" (recherche interdisciplinaire, INRP/DP1) ; "Etude des performances à l'écrit et en lecture des élèves martiniquais et guadeloupéens" (CEPI, CNRS, INRP) ; enfin, "Contribution à l'histoire des performances scolaires : l'orthographe en 1876 et en 1986" (A. Chervel, D. Manesse, INRP/DP2-DP1). J'illustrerai les propos qui suivent par des exemples les concernant, ainsi que la recherche précédente dont j'ai parlé.

Une recherche descriptive se programme bien. On sait où l'on va lorsque l'on met le programme sur pied, quelles étapes sont nécessaires, on sait quel *ordre*

de résultats on sera en mesure de donner à son terme. Ainsi, quand bien même nous ne savons encore pas, Chervel et moi-même, si le niveau des petits français a "baissé" en un siècle en orthographe, nous sommes certains de donner une réponse nuancée mais argumentée, parce que nous disposons des outils décisifs pour trancher cette question : les corpus. Par contre, à l'issue de la RA dans les collèges expérimentaux "à interdisciplinarité", l'intérêt de l'introduction des séquences interdisciplinaires dans le cursus du collège restait à prouver : nous le fondions sur des arguments d'ordre rationnel, intellectuel, mais sans témoignage quantitatif irréfutable. Nous avons pu établir que les élèves ne perdaient pas, ou même gagnaient un peu dans leurs résultats aux performances classiques, alors que le temps d'enseignement des disciplines dites fondamentales était réduit (4) ; nous n'avons pas pu pour autant mesurer ce qu'ils gagnaient : dans leurs relations entre eux et avec les adultes, dans leur désir d'apprendre, dans leur autonomie.

Plus que des connaissances nouvelles bien cernées, une RA apporte des témoignages, un bilan pratique ; il n'a jamais un caractère définitif : lors même qu'une expérimentation a fait ses preuves, sa reproduction dans un autre lieu, un autre temps, peut se dérouler de manière très différente. Elle est une sorte de pari : plutôt que des hypothèses, elle se donne un corps d'objectifs, qui peuvent ou non être atteints. On ne court pas le même risque dans une recherche descriptive. Pour une RA, on déséquilibre un état de choses, et des phénomènes imprévus se produisent, qui vont impliquer des détours. De ceux-là, il peut résulter de nouvelles hypothèses : l'expérience des collèges à interdisciplinarité m'a fait découvrir en cours de route, au fur et à mesure que se "créaient" des activités interdisciplinaires, que l'obstacle implicitement reconnu le plus actif dans les difficultés des élèves ne concernait pas la difficulté des programmes disciplinaires, ni même leur excessif cloisonnement, mais la maîtrise de la langue par les élèves mis en face de considérables exigences langagières (5). Il me reste à le prouver par une ou des études fines... Et à partir de ces résultats, lancer des RA sur ce thème.

Ainsi, la recherche-action fait, je crois, plus appel à l'imagination, mais se vit dans le doute. La recherche descriptive, plus rigide, se vit plus tranquillement. Le fait d'être un acteur dans la RA expose plus l'individu, engage plus : je peux concevoir de décrire une réalité qui me déplaît, je ne saurai m'engager dans une RA aux objectifs de laquelle je n'adhère pas. La RD satisfait le goût de la connaissance, de l'étude, la RA, en plus... celui de l'action. Je tiens dans l'avenir, à poursuivre ces deux types de pratiques si différentes, mais qui s'appellent l'une l'autre.

5 • Unité et diversité

Varié dans les types de pratiques de travail, le métier de chercheur en didactique l'est aussi par son objet : le mien - la didactique du français - me pousse sans cesse au dehors de ma compétence acquise, et j'ai rarement le sentiment de travailler à l'intérieur de frontières délimitant un territoire entièrement familier ; ainsi le travail dans les collèges expérimentaux avec les collèges de français m'a obligée à explorer le domaine de l'évaluation, y compris dans son versant technique (statistique) auquel j'étais *a priori* très réticente, de même pour mener à bien l'évaluation des performances en lecture aux Antilles, il a

bien fallu m'instruire sur les conditions particulières de l'enseignement - institutionnelles, administratives, sociologiques - là-bas ; la recherche comparative sur les performances en orthographe exige que je me donne un minimum de connaissances sur l'histoire de l'enseignement du français... Cette diversité est stimulante, mais insécurisante ; elle se compense heureusement pour une part dans le travail d'équipe.

Et quelle diversité encore dans l'usage des travaux de recherche en éducation (formule qui traduit le "à quoi je sers", souci obligé, je crois, de tous ceux qui travaillent dans le domaine intellectuel) : j'imagine qu'une étude que mène un chercheur en neurologie n'est pas soumise aux mêmes critères d'évaluation que ceux qui s'appliquent aux nôtres : ni les soubresauts de la politique, ni les vagues des représentations sociales ne vont "coter" ses résultats sur les recherches nerveuses, et seul un progrès dans une recherche de la même nature peut les invalider. En matière d'école, parce qu'elle est l'affaire de tous, c'est évidemment la politique qui tranche, y compris de la pertinence à un moment donné de tels ou tels résultats. Ainsi le travail dans les collèges expérimentaux a largement inspiré le projet de réforme des collèges proposé par la commission dirigée par Louis Legrand ; l'histoire de cette réforme est connue : ce sont des forces politiques qui lui ont fait crédit, d'autres qui l'ont neutralisée. Autre exemple plus étroit, pris dans la recherche école-collège : un nombre sérieux d'observations dans les classes de CM2 comme de 6ème montre que le nombre d'échanges moyen dans la classe de français entre le maître et les élèves se situe autour de 350 ; la classe apparaît ainsi comme un lieu de parole très vivant... où le rythme endiablé exclut le temps de réflexion, ou plus simplement, où les élèves ne trouvent pas l'occasion d'un apprentissage de discours un peu complexes, puisque les 4 ou 5 secondes de l'échange moyen limitent ses prises de parole à 4 ou 5 mots... Que faire d'un tel résultat - intéressant et nouveau, je crois - quand on sait qu'il illustre le modèle dominant et profondément intériorisé du bon enseignement : le modèle socratique, prôné depuis un siècle par une part agissante de pédagogues (6) ? En d'autres termes, en quoi un élément positif de connaissance qui sans nul doute met en lumière un dysfonctionnement de l'enseignement, peut-il contribuer à changer la réalité ? Telle est la dernière difficulté que je vois en bout de chaîne de mon travail de chercheur : face à des habitudes très profondes, à une opinion très sensible sur le sujet de l'école, qui véhicule des représentations préalables si puissantes, faire admettre qu'on développe de petits éléments de connaissance, et non seulement des convictions...

Danielle MANESSE

NOTES

- (1) *Pratiques langagières au collège*, thèse de 3ème cycle, Paris V, 1982.
- (2) Plusieurs numéros de *Recherches Pédagogiques* sont issus des travaux de ces groupes : les n° 52, 56, 57, 63, 69, 79 et 82.
- (3) "Linguistique et enseignement du français, quels liens ?" *Revue française de Pédagogie*, n° 63, 1983.

- (4) "Le français dans les collèges expérimentaux" "Vers un nouveau collège" *Recherches Pédagogiques*, n^o 100 et 118.
- (5) Le dernier chapitre de ma thèse développe ce point.
- (6) A l'exception d'un tel article dans *Le français aujourd'hui* ("Pertes et profits dans l'enseignement du français du CM2 à la 6ème", sept. 1986), tous les résultats de la recherche "Articulation école-collège" n'existent pour l'heure que sous forme de rapports intermédiaires. Leur publication "lisible" est prévue pour 1987.