

- CHISS J.-L., DAVID J., REUTER Y. (1995) : *Didactique du français. État d'une discipline*. Coll. Perspectives didactiques. Nathan Pédagogie.

« Cet ouvrage tente de faire le point sur l'état de la recherche en didactique du français en 1995 » précise l'introduction. Tentative aussi nécessaire qu'ambitieuse. Son intérêt, comme ses limites, sont celles memes des journées d'étude organisées par l'Association DFLM en septembre 1994 dont il rassemble les communications.

La plupart des contributions sont d'un intérêt premier par elles-memes, et par rapport à l'objectif annoncé, dans la mesure où elles adoptent un point de vue métadidactique, et traitent ainsi de questions fondamentales pour la constitution de la DFLM en discipline :

– Quelles sont les frontières entre DFLM, DFLE, DFLS ? Vers une didactique du français unifiée (M. Dabène et S. Chartrand, M.-C. Paret) ?

– Quelles modélisations du champ DFLM, depuis 1970 et actuellement, incluant quelles composantes (au-delà du classique « triangle didactique »), et impliquant quelles relations avec quelles théories de référence (M. Dabène et J.-F. Halté) ?

– Quelle place pour la didactique de la littérature (G. Legros) ? Cette question, essentielle, en implique une autre, qui n'est pas posée dans l'ouvrage (sinon implicitement par la variation orthographique f/F selon les auteurs, avec prédominance du f). S'il s'agit de didactique du français, c'est-à-dire de la langue, la question de G. Legros est existentielle. S'il s'agit de didactique du Français, c'est-à-dire de la discipline scolaire – impliquant par construction la langue, les discours et les textes, littéraires compris – la question porte sur la conception et la « didactisation » du littéraire.

– Une didactique ou des didactiques spécifiques selon les objets d'enseignement : « orthographe, langue, textes, lecture, écriture... et littérature » ? Là encore la question se poserait en termes différents si l'on raisonnait non pas en termes de didactique de la langue mais de didactique d'une discipline scolaire instituée, le Français, dont les objets d'enseignement/apprentissage, pluriels, pourraient être à la fois différenciés et articulés dans une problématique cohérente. Cette visée de mise en cohérence qui est aujourd'hui au cœur des discours institutionnels (mise en place des cycles...) et de ceux du Conseil National des Programmes, en France du moins, n'apparaît guère dans l'ouvrage.

– Existe-t'il une « matrice disciplinaire » de la Didactique du Français et laquelle ? Si oui, aurait-elle évolué d'un « centrage sur langue et littérature » à un centrage sur « la production et la réception des discours oraux et écrits » (J.-F. Halté) ? Si tel était le cas, que signifie l'écart croissant entre le centrage de l'enseignement et celui des recherches en didactique ? Quelle est la place et la fonction des activités « méta » d'observation du fonctionnement des discours, que la formulation de J.-F. Halté ne désigne pas ou pas explicitement ?

– Quels concepts seraient constitutifs de la DFLM ? Le concept de « transposition didactique » (B. Schneuwly) ? Les concepts de « communication » et d'« interaction » (J.-F. Halté) ? Ou, pour citer d'autres exemples issus de recherches INRP, les concepts de « variables », de « variation » didactiques ? un modèle d'apprentissage qui dérive les savoirs « conceptuels » des savoirs « expérimentiels » et « opératoires » ? Comme le remarque Y. Reuter dans le cha-

pitre conclusif, rien là qui soit propre à la DFLM. Mais la question n'est-elle pas celle de leur pertinence, de leurs propriétés heuristiques ?

- Quelle est la pertinence didactique des théories de référence potentielles : sciences du langage en général et surtout linguistique (J.-L. Chiss) ; approches cognitivistes (D.-G. Brassart) ; en psychologie, behaviorisme ? constructivisme piagétien ? interactionnisme social dérivé de Vygotski (J.-P. Bronckart) ? sociologie et ethnologie des pratiques culturelles et de leurs modes d'appropriation (J.-M. Privat) ?

Que faut-il entendre par « savoir(s) savant(s) » de référence de la DFLM ? Quel statut donner au concept de « pratiques sociales de référence » évoqué par plusieurs contributions mais pas traité en tant que tel ? De ce point de vue, la quasi absence de la sociologie du langage, l'absence de la sémiologie (et du concept de messages pluricodiques entre autres) dans cet ouvrage, comme dans les colloques de la DFLM, fait de plus en plus problème.

- Quels discours didactiques circulent dans quels lieux (J. David) ? Discours de recherche (l'auteur cite l'INRP et le CNRS mais omet l'Université). Discours des lieux de décision institutionnels (Directions ministérielles, Inspection Générale, Conseil National des Programmes) où l'auteur note une dilution significative des théories de référence et des avancées de la didactique, des projets de programmes aux programmes. Lieux d'édition où s'observe récemment la production de manuels sous le patronage de chercheurs. Mais ne conviendrait-il pas ici de distinguer discours didactiques et discours d'enseignement prescriptifs non théorisés ?

- Quels sont les rôles respectifs des enseignants, des formateurs, des chercheurs dans la constitution, la dynamique de la DFLM (D. Bucheton) ?

Le chapitre conclusif d'Y. Reuter qui reprécise les pistes, relance le débat, n'est pas le moins stimulant. Y. Reuter en convient, « la didactique du français » (orthographe majoritaire, et ce n'est pas neutre, voir plus haut) « n'a été ici que peu définie explicitement ». Il existerait selon lui un consensus sur le fait qu'elle serait centrée sur des savoir faire, des savoirs propres à la discipline pris dans des actes d'enseignement/apprentissage, qu'elle se caractériserait par une « matrice disciplinaire », et qu'elle se construirait par interaction entre pratiques, théories et recherches, métathéories (histoire et épistémologie). Il n'est pas sûr que ce consensus existe, et l'ouvrage en tous cas n'en témoigne guère.

Y. Reuter met en débat six problèmes.

- Ne faut-il pas distinguer entre « recherches en didactique et recherches intéressant la didactique (i. e. construites dans d'autres disciplines, à d'autres fins) » ? De ce point de vue, il est de fait, dit Y. Reuter, que les journées d'étude ont privilégié les pôles « savoirs à enseigner » et « apprentissages » du triangle didactique. Il est de fait que les recherches qui travaillent le pôle « enseignants » dans ses relations avec les deux autres n'étaient pas directement présentes.

- Peut-on se contenter de reprendre telles quelles les méthodologies des sciences humaines instituées, sans questionner leur pertinence didactique ? Ou serait alors la spécificité des recherches en didactique ?

- Ne faut-il pas « privilégier les recherches "écologiques" (tenant compte au maximum des situations courantes/réelles d'enseignement-apprentissage) par rapport aux recherches "en laboratoire" ? Et dans le cas de ces dernières, peut-on véritablement parler de recherches en didactique ? ». On peut s'étonner de

ce point de vue que les conceptions et les pratiques praxéologiques de la recherche en didactique aient eu si peu de place dans les contributions : deux ou trois rapides allusions au plus.

– Ne convient-il pas dans notre champ de multiplier les recherches « qualitatives », « compréhensives » ?

– Comment penser le rapport recherches / pratiques afin d'éviter d'évacuer des recherches portant sur des variables multiples de type recherche-action ? Certes, comme le souligne Y. Reuter, cela impose une exigence de rigueur méthodologique, mais il faudrait aussi avancer dans la réflexion sur les critères de validité scientifique pertinents pour ce type de recherche.

– Comment théoriser et traiter la complexité des compétences langagières et métalangagières qui articulent les savoir faire et savoirs hétérogènes qu'on vise à enseigner/apprendre ? Et j'ajouterais : que signifie ici enseigner et apprendre ? N'est-on pas bien au delà des enseignables, du moins tels que les définit Chevillard, auxquels s'applique la « transposition didactique » ?

Au terme du chapitre, Y. Reuter oppose deux familles de positions sur ces problèmes. Dans une première famille où l'intervention de la théorie didactique (mais la didactique n'est-elle que d'ordre théorique ?) sur les pratiques est légitimée, la monoréférenciation théorique serait associée à des conceptions interactionnistes de la didactique, prenant en compte la complexité des sujets et des variations, et reposant sur une volonté praxéologique. Dans une seconde famille où la théorie didactique n'a pas à intervenir sur les pratiques, la pluriréférenciation théorique serait associée au primat accordé à une dimension donnée et à une volonté de scientificité. J'avoue ici ma perplexité. Ou la formulation brouille les pistes ou je n'ai pas compris. Il me semble que la monoréférenciation s'associerait plus logiquement – comme dans la réalité des pratiques de recherche – à la primauté d'une dimension donnée au nom de critères classiques de scientificité, et à une perspective de connaissance descriptive qui exclut l'intervention sur les pratiques.

Par contre je me reconnaitrais volontiers dans une seconde famille, pluriréférencée, travaillant des objets pluridimensionnels caractérisés par leur complexité et leurs variations, et reposant sur une conception praxéologique de la scientificité qui unit action et connaissance et dont le dynamisme repose sur la mise en place de pratiques innovantes. Celle-ci est, par construction – référée tout autant à des théories données qu'à des pratiques sociales (scolaires ou non), ce qui explique entre autres sa relative autonomie par rapport à tel « savoir savant », ses difficultés d'insertion à l'Université, et son développement à l'INRP dans un Département « Didactiques des disciplines » ouvert à la pluridisciplinarité.

Selon qu'on se situe dans l'une ou l'autre famille de recherches, un concept donné comme celui de « transposition didactique » n'a pas la même pertinence. Élaboré par référence à un savoir savant unique de type mathématique, il peut être heuristique dans une perspective monothéorique. En didactique proprement dite, plurithéorique, il est problématique. D'autant plus qu'il exclut que les didacticiens puissent se situer comme agents de construction d'objets d'enseignement nouveaux : par définition la constitution des savoirs à enseigner relève de processus qui échappent aux acteurs de l'enseignement. Cela peut se comprendre si la didactique se borne à analyser des discours institutionnels ou analyser des copies d'élèves.

Je ne peux que suivre cette problématique d'Y. Reuter, pour avoir posé ces mêmes questions tout au long de ma réflexion sur la pertinence de la recherche-action en didactique et sur ses caractéristiques praxéologiques. Tout en remarquant la prédominance dans l'ouvrage de ce que que j'appellerai la linguistico, la socio, la psycho-didactique sur la didactique proprement dite. Essentiellement universitaire, cette famille monoréférencée serait pré-déterminée par un lieu institutionnel où le cloisonnement disciplinaire est la règle et qui exclut le pluridisciplinaire. Le fait que la famille pluriréférencée se soit développée d'abord à l'INRP s'expliquerait par l'absence de tels cloisonnements, et l'existence d'un Département « Didactiques des disciplines » propice aux échanges entre didactiques.

Travailler sur les pistes repérées par Y. Reuter, supposerait que l'Association DFLM s'attache à analyser sans *a priori* et sans exclusive les pratiques de recherche de tous ceux qui se déclarent didacticiens et / ou intéressés par la didactique, en suscitant à la fois une auto-analyse des acteurs des recherches et une analyse externe. Le fait de ne pas avoir donné la parole, dans les journées d'étude et, partant, dans l'ouvrage, au courant de recherche INRP qui explore depuis longtemps ces pistes (tout en le citant comme courant fondateur de la DFLM) pose problème.

Pose aussi problème la présentation que fait J. David des recherches INRP à l'école primaire et de la revue *REPÈRES* dans le chapitre consacré aux lieux de recherche.

J. David examine en premier lieu l'évolution des recherches Français premier degré.

– Ces recherches n'ont jamais constitué un « Département » Pédagogie du français premier degré mais une Unité de Recherche Français dont la dénomination a varié (voir notamment *REPÈRES*).

– La conception de la recherche-action ne repose pas sur un schéma observations/propositions mais sur un schéma de type praxéologique, mettant en jeu de manière interactive la mise en place et la conceptualisation de pratiques innovantes d'une part, la modélisation et la description contrastive de ces pratiques d'autre part, et enfin l'évaluation de leurs effets sur les compétences des élèves.

– Affirmer que l'orientation de plus en plus didactique (de la fin des années 70) correspond à l'abandon de l'oral n'a aucun fondement. Parties de thèmes pédagogiques centrés sur la démarche d'enseignement/apprentissage, les Equipes se sont focalisées progressivement sur des objets didactiques de plus en plus circonscrits. Ainsi les objets de recherche présentés dans le *Bilan de 5 années de recherches sur la didactique du Français 1975-1980* (n. p.) – qui ne se résument pas à la langue et la lecture – portent sur l'oral, la poésie, l'écrit dans les activités d'éveil à dominante scientifique, l'analyse de la langue conçue comme activité d'éveil scientifique, la coordination dans les productions écrites des enfants, la lecture/écriture en SG, CP, CE1. Dans les années 80, le fait de privilégier la production d'écrits (sans exclure la lecture) répond à une analyse des besoins de recherche (voir *REPÈRES* n° 62, 1984).

– Les référents théoriques, de 1970 à 1980, ne se situent pas seulement en linguistique mais aussi en psychologie. Ces référents évoluent et s'articulent ensuite dans les années 80 à des référents sociologiques, sémiologiques et psycho, socio, sémiolinguistiques (voir *REPÈRES* n° 60, 1983).

J. David examine en second lieu les recherches INRP sur la lecture dans leur ensemble.

– Selon lui, le fait que les recherches des années 90 puissent être perçues comme « éclatées », « éparpillées » entre plusieurs équipes de chercheurs dont les travaux sont peu convergents pose problème. En fait les travaux cités (qui ne sont pas les seuls) de J. Foucambert, G. & E. Chauveau, E. Charmeux, L. Sprenger-Charolles, J. Hébrard sur la lecture (dont la plupart ont été menés hors de l'INRP) divergent sur des problèmes scientifiques qui sont loin d'être tranchés, et procèdent d'approches disciplinaires différentes. Ces mêmes caractéristiques se retrouvent dans l'ensemble des recherches de la francophonie. C'est du moins ce que montre une analyse de contenu de ces recherches faite à partir de la Banque INRP-DAFTEL et publiée dans *Lire et écrire à l'école primaire. Etat des recherches à l'INRP*. 1994 (INRP). Ainsi cet ouvrage est organisé selon deux « familles » de recherches plus ou moins divergentes/convergentes : recherches monoréférencées (psycho et sociolinguistique notamment), ou pluriréférencées et répondant à des problèmes de pédagogie, de didactique. Dans ce contexte, et dans un Institut qui vise le pluralisme scientifique, c'est la convergence, le monolithisme disciplinaire des recherches INRP qui poseraient problème.

– J. David constate que l'INRP a consacré relativement peu de publications à la seule lecture. Ce critère se discute. S'en tenir à la seule lecture, c'est une position dans le champ. Considérer la lecture comme l'une des dimensions de l'appropriation du langage écrit, l'autre étant la production d'écrits, en relation d'une part avec le langage oral et d'autre part avec les autres modes de communication, de représentation, c'en est une autre (voir *LectureS/ÉcritureS en SG, CP, CE1*, INRP/Nathan, 1985, et *REPÈRES* n° 5).

– J. David affirme enfin que la thématique de *REPÈRES* a exclu la lecture depuis 1973. Citons entre autres des numéros dans lesquels la lecture tient une place importante voire première : 24 et 25 (1974), 30, 31 et 33 (1975)..., puis 56 : « Éveil à la langue écrite au CP. Apprendre à lire sans manuel » (1979). Quant à l'affirmation selon laquelle cette exclusion de la lecture se justifierait par la « crainte de probables conflits » et le refuge vers des « thèmes tranquilles » : la production d'écrits notamment, elle est dénuée de tout fondement. En témoignent les problématiques de recherche présentées notamment dans *REPÈRES*.

Reste l'essentiel. L'ouvrage constitue un outil de travail – dont les choix et certaines positions sont discutables, et faites pour relancer un débat nécessaire – que les chercheurs et les formateurs en DFLM ont grand intérêt à connaître et utiliser. A quand les prochaines journées d'étude de l'Association DFLM sur le même thème ?

Hélène Romian