

NOTES DE LECTURE

- SIMARD, C. (1997) : *Éléments de didactique du français langue première*. Montréal – Bruxelles, Coll. Pratiques pédagogiques, De Boeck Université.

Claude Simard, professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université Laval (Québec), assigne à son ouvrage, qu'il définit comme « un simple manuel d'initiation », un double objectif : d'une part, permettre aux enseignants en formation ou en exercice de « maîtriser les concepts de base de la didactique du français afin de mieux situer et orienter leur pratique », et permettre à d'autres de « disposer d'une information propre à éclairer leur opinion » ; d'autre part, « contribuer à mettre plus de rigueur dans les débats sur l'enseignement du français et à assurer une plus grande unité conceptuelle en didactique du français ».

La réflexion se situe dans le cadre de la « langue première », s'agissant des communautés pour lesquelles la langue française peut avoir statut de langue maternelle et / ou de langue parlée par la majorité des locuteurs, et en tous cas de langue d'enseignement : France, Québec, Belgique, Suisse romande.

L'ouvrage traite de six thèmes : les notions préliminaires, l'historique des grands courants de l'enseignement du français langue première (désormais FL1), ses enjeux, ses contenus et les conceptions sous-jacentes, l'apport du didacticien (chercheur et / ou formateur de maîtres), le « monde » de la didactique du FL1.

Première question. L'ouvrage peut-il atteindre ses objectifs (plus ambitieux que l'auteur ne le dit) ?

Et, tout d'abord, est-il susceptible d'induire une intégration des concepts didactiques qui permette aux enseignants de comprendre les logiques des pratiques d'enseignement en général, et celle(s) de leur propre pratique en particulier ?

Sans doute. Ainsi, les analyses contrastives de la variation des conceptions de l'enseignement-apprentissage de la L1 dans le temps historique ou l'espace didactique peuvent constituer un antidote efficace contre la pensée didactique unique. Citons l'analyse contrastive des grands courants de l'enseignement : traditionnel, Freinet, communicatif ou fonctionnel, applicationniste (application des théories structuralistes puis de la psychologie cognitive) (chap. 2). Citons encore l'exposé des principales conceptions du langage, de la littérature, de l'enseignement-apprentissage de la langue en jeu dans l'enseignement de la L1 (chap. 4).

Bien entendu, on peut discuter telle ou telle catégorie d'analyse, tel ou tel point. Mais les didacticiens qui ont construit et utilisé des analyses de ce type, en recherche ou en formation, savent que, dans leur principe, elles peuvent constituer des outils conceptuels particulièrement heuristiques. Ces analyses vont d'ailleurs dans le sens de la visée d'une formation en didactique selon C. Simard : « fournir les outils conceptuels qui les (les maîtres) rendront aptes à analyser des problèmes d'enseignement-apprentissage de la langue et de la littérature, à concevoir et à réaliser des démarches d'appropriation (par les élèves) pertinentes, et à évaluer leur propre action pédagogique. En fait, ajoute-t'il, il s'agit d'initier les enseignants au travail de didacticien ».

Or, c'est là précisément que se situe mon malaise. En fait, la conception générale de l'ouvrage ne va guère dans le sens d'une problématisation des pratiques susceptible d'induire une conceptualisation. Ainsi, d'entrée de jeu, le lecteur est confronté à des définitions générales, abstraites de la didactique où le « triangle didactique » (d'après Halté), l'appartenance de la didactique au champ des sciences de l'éducation, apparaissent comme des principes de base indiscutables, avérés, certains. Ce qui se discute, pour le moins. Rien n'est dit des problèmes d'ordre divers auxquels répondent la modélisation et la position institutionnelle évoquées. Rien n'est dit, ou guère, des débats ouverts dans la communauté didactique, et qui sont loin d'être tranchés, des points de vue différents voire opposés. Rien n'est dit des implications pratiques des débats en question. Tout au long du livre – à l'exception de rares et rapides moments de discussion – la didactique du FL1 apparaît comme un corps de concepts d'ores et déjà constitué, consensuel, qu'il s'agit, en formation, d'intégrer puis d'appliquer à la classe.

Le discours, fort prescriptif, fait penser à des « instructions ». Y compris s'agissant du didacticien chercheur (chap. 5), ce qui est pour le moins paradoxal : « Il ne suffit pas au didacticien d'isoler les savoirs à enseigner, il doit se pencher sur leur progression (...) En se penchant sur les contenus d'enseignement, le didacticien doit en même temps étudier leur traitement en classe... ». Etc... Conception monolithique et discutable de la recherche en didactique (dont C. Simard évoque cependant ailleurs la pluralité méthodologique).

La démarche de l'ouvrage est à l'image de la conception du travail du didacticien formateur de maître développée par C. Simard : il « initie les enseignants aux grands courants qui ont marqué l'enseignement du français. Il scrute avec eux les forces et les limites des modèles didactiques contemporains en insistant sur leurs fondements théoriques (...). Dans les cours de didactique, on familiarise les étudiants avec des démarches générales ou des activités-types plutôt qu'avec des leçons spécifiques (...). Le didacticien veut leur faire acquérir des principes, des critères, des stratégies et des plans d'action qui pourront leur servir de point de repère pour organiser et analyser leur enseignement, (...) argumenter leurs choix didactiques ». On voit bien ici l'intérêt et les limites de l'ouvrage.

Certes les objectifs déclarés, comme la visée évoquée plus haut, auraient une pertinence didactique dans l'ordre de la problématisation, de la conceptualisation des pratiques, selon un modèle constructiviste. Mais le modèle dont relève la démarche d'intégration est de type nettement transmissif : le formateur « fournit les outils conceptuels » (cf. plus haut), propres à « faire acquérir » des principes, critères, stratégies, plans d'action pré-élaborés par le formateur. Si les objectifs déclarés renvoient à une conception appropriative de la formation où les concepts, à construire, résultent d'un travail d'observation, de problématisation, de conceptualisation, de modélisation des pratiques, la démarche de fait de l'ouvrage relève d'une conception transmissive où les concepts, les modèles d'analyse, donnés tout élaborés, sont à comprendre et appliquer.

Il est significatif, de ce point de vue, que les sources bibliographiques soient rarement données en relation explicite avec tel ou tel élément d'information ou d'analyse, mais citées globalement en fin de chapitre en tant que « lectures complémentaires », ou dans la bibliographie d'usage en fin d'ouvrage. Comment les maîtres intéressés par telle ou telle conception didactique, par

exemple, pourraient-ils s'y retrouver ? On est dans un monde théorique, abstrait, général. La relation avec les activités concrètes de la classe, l'expérience des maîtres, les problèmes qu'ils se posent reste dans l'implicite.

Les documents rassemblés en fin d'ouvrage ne sont pas moins significatifs : une opinion de lectrice d'un journal opposée à la « rénovation » ; des extraits de manuels (du XIX^e siècle à une « grammaire nouvelle » des années 80) ; une présentation des principes de la *Méthode naturelle* de Freinet et de la *Maitrise de la langue* de Suisse romande ; un tableau extrait du *Que sais-je ?* d'Astolfi et Develay sur les types de textes utilisés en sciences ; des « descriptions » de « séquences de classe » (sic). Mais, dans ce dernier cas, il s'agit en fait de l'exposé des principes propres à des types d'activités de classe qui ne sont pas décrits (analyse structurale du récit, observation de la cohérence temporelle, étapes de l'enseignement d'une stratégie de lecture d'un texte comportant un mot inconnu). L'absence de pratiques effectives de classe qui seraient à analyser, la prédominance de la grammaire – pour m'en tenir à des questions globales – posent problème. De même, l'absence ici du point de vue pragmatique (qui fait l'objet de trois rapides mentions dans l'ouvrage), et l'absence totale (y compris dans l'ouvrage) des problèmes de mise en relation des apprentissages langagiers et des apprentissages sémiotiques (oral / écrit / image). Ces documents, il est vrai, ont pour seule fonction didactique d'illustrer la parole magistrale.

Seconde question : l'ouvrage peut-il contribuer à mettre plus de rigueur dans les débats sur l'enseignement du Français et assurer une plus grande unité conceptuelle à la didactique du FL1 ?

On ne peut que souscrire à la première visée. Quand on pense aux débats publics sur la lecture, l'illettrisme...

Mais il n'est pas certain que l'ouvrage y parvienne, compte tenu du refus d'une démarche inductive qui procéderait de l'observation de pratiques particulières diversifiées vers des principes généraux, des concepts, des modèles qui soient susceptibles d'en éclairer la signification didactique..

La seconde visée se discute. Le problème actuel de la didactique du FL1 est-il bien le manque d'unité conceptuelle ? La recherche de l'unité conceptuelle est-elle légitime en soi ? Les méfaits de la pensée didactique unique ne sont plus à démontrer, s'agissant de la linguistique appliquée, par exemple. Si l'unification conceptuelle résulte de la prise de pouvoir de l'un des courants - linguistique structurale ou psychologie cognitive... - qui composent le champ, on tue le débat scientifique. Peut-être la didactique du FL1 sera-t-elle un jour unifiée conceptuellement. Je ne suis pas sûre que ce soit possible, ni même souhaitable. Cette visée d'unité me paraît prématurée. Ne serait-il pas plus urgent de confronter les conceptualisations existantes, d'explicitier leurs contextes et leurs modes de production, leurs présupposés et leurs implications d'ordre pratique et théorique, et d'organiser le débat entre didacticiens ? Tel est d'ailleurs l'un des objectifs des Journées d'étude « Questions d'épistémologie » organisées en janvier 2000 par l'Association Internationale DFLM.

Mais peut-être C. Simard entend-il par « unité conceptuelle » l'idée qu'il développe tout au long de son ouvrage : la nécessité de l'« élaboration de

cadres théoriques d'ensemble vraiment propres à la didactique de la langue première » (pour) « parvenir ainsi à plus de complémentarité, de cohésion entre des recherches encore trop dispersées ». En ce cas, je ne peux qu'abonder dans son sens. Le développement de recherches visant à la conceptualisation du champ est, en effet, vital si l'on veut que les recherches descriptives et évaluatives - sans parler des descriptions et évaluations institutionnelles -, portent sur des pratiques bien identifiées, et qu'elles aient une signification didactique explicite, rigoureuse.

On n'irait pas nécessairement vers une unification conceptuelle, mais certainement vers une intelligibilité plus grande des différentes approches, des relations - pluri ou interdisciplinaires - possibles entre elles. Ainsi, la didactique du FL1 a également besoin, par exemple, des approches de la compétence langagière en psycho et sociolinguistique, en psychologie cognitive, en sémiotique..., que leur terrain d'observation soit le laboratoire ou la classe. La question n'est surtout pas d'unifier ces approches, mais d'en assurer le « traitement didactique », bien au-delà d'applications illusoire et décevantes.

Seulement, il faut bien convenir que la stratégie discursive de l'ouvrage, là encore, n'est guère en phase avec des visées de cette nature. A partir du moment où des concepts présentés comme les bases de la didactique du FL1 sont importées d'autres disciplines (« triangle didactique », « transposition didactique », « pratiques sociales de référence »...) et dogmatisés sans autre forme de procès, on tourne le dos à leur intégration opératoire dans une problématique didactique. Encore faudrait-il que leur pertinence dans notre champ soit avérée, et c'est loin d'être le cas pour les deux premiers, à propos desquels le débat reste ouvert. Encore faudrait-il que les problèmes et les conceptualisations dont ils procèdent dans leurs champs d'origine soient présentés.

Prenons l'exemple des « pratiques sociales de référence » (terme qui ne figure pas dans l'index). A supposer que ce concept « importé » fasse consensus, ce dont je ne suis pas sûre. C. Simard écrit (chap. 5) : « Les savoirs de la classe de français découlent également de ce qu'on appelle les pratiques sociales de référence, soit les usages oraux et écrits du langage qui ont cours dans la société. En effet, la classe de français doit principalement préparer les jeunes à pouvoir parler, lire et écrire de manière efficace dans les multiples situations de la vie professionnelle, civile et privée, et non pas tant leur faire acquérir des connaissances abstraites sur le langage ».

Passons sur la réduction à la « classe de français », à l'exclusion des autres disciplines scolaires. La définition générale référée à un « on » anonyme occulte les recherches de J. L. Martinand en didactique de la Physique, celles du Groupe INRP « Variation » (et les miennes...) en didactique du Français, celles de M. Dabène et d'E. Bautier en sociolinguistique (dont l'ouvrage de 1995 *Pratiques langagières, pratiques sociales* L'Harmattan), est absent de la bibliographie générale). Soit. « On » s'attendrait à une présentation susceptible d'éclairer la signification didactique des concepts en question. Comment et pourquoi le concept de « pratiques sociales de référence » a-t-il émergé en didactique des Sciences ? En didactique du Français, dans quel cadre théorique, pour répondre à quels problèmes didactiques, la notion d'usages sociaux de l'oral et de l'écrit (années 75), puis les concepts de variation des normes langagières, de traitement didactique de ces normes (années 85) et de pratiques sociales de référence (années 87-89)

ont-ils été construits ? Il n'est pas indifférent, par exemple, que ces concepts s'inscrivent au départ de manière polémique dans le débat sur la « transposition didactique », du « savoir savant » aux savoirs à enseigner.

Couper les concepts présentés de leurs racines, de leur raison d'être, de leur contexte de production, les dogmatiser, c'est non seulement les dévitaliser, mais surtout les priver de l'essentiel de leur intérêt en tant qu'éléments « falsifiables » d'une conceptualisation en cours du champ didactique.

Quant aux finalités de la classe de Français qui justifient, selon C. Simard, le recours à ces concepts, aucune des recherches évoquées ci-dessus ne souscrirait à la minoration des « connaissances abstraites » : leur démarche inclut et met en interaction la diversification des pratiques qui est première, leur observation, leur problématisation et leur conceptualisation.

Signalons à ce propos le N° 15 de *REPÈRES* (1997) « Pratiques langagières et enseignement du français à l'école », et notamment l'article introductif de Michel Dabène et Gilbert Ducancel : « Du linguistique au langagier, du dehors au dedans de l'école » qui met le concept en perspective dans le cadre de la DFLM, et celui d'Élizabeth Bautier : « Les pratiques sociolangagières dans la classe de français. Quels enjeux ? Quelles démarches ? »

Ceci étant, on ne peut pas ne pas poser le problème incontournable du choix des informations. Le domaine est énorme et d'une extrême diversité. En témoigne notamment la banque de données DAFTEL-DAF (INRP - Université de Montréal) et les publications DAFTEL-DAF. C. Simard devait faire des choix, certainement difficiles. Il a eu le courage de s'y attaquer. Ce n'est pas un mince mérite. Mais il faut bien convenir que certains de ses choix posent problème, en raison même des objectifs visés.

On aurait souhaité qu'il évite de « tirer la couverture » du côté québécois : ainsi par ex. la typologie des recherches en DFLM construite par le Groupe DAFTEL-DAF (INRP - Université de Montréal-CEDOCEF de Namur-IRDP de Suisse romande) devient la « typologie de Gagné » (chap. 6). On sourit. Encore que...

On aurait souhaité que les informations soient mieux ciblées. Pour m'en tenir à ce que je connais le moins mal, et à quelques exemples, l'INRP et les Groupes INRP de Didactique du Français ne sont pas cités dans l'utile tableau des organismes de recherche nationaux (chap. 6) ; la revue *REPÈRES* y est citée mais pas caractérisée en tant que revue de recherche ; s'agissant des recherches INRP des années 70, l'ouvrage cite le seul N° 38 de « Recherches Pédagogiques » - bilan partiel d'une première année d'expérimentation - mais pas le N° 47 qui publie le *Plan de Rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire*, texte de base qui a engendré une énorme polémique et de nombreuses recherches ; s'agissant des « questions importantes à explorer » (chap. 6) et des ouvrages de synthèse, au demeurant peu nombreux, l'ouvrage évoque le N° 84 de *ELA* (fort intéressant certes) mais pas les revues de questions publiées en France et au Québec par DAFTEL et DAF, dont la présentation aurait tout à fait sa place dans l'ouvrage, compte tenu de ses objectifs.

L'entreprise était des plus belles. Dommage...

Sans doute les limites de l'ouvrage tiennent-elles à l'état du champ, à une sous-utilisation des productions du groupe DAFTEL-DAF (qui, à la décharge de C. Simard, peut se constater dans toute la communauté des didacticiens), mais surtout au fait que pareille entreprise eût nécessité une équipe internationale.

Ces limites tiennent non moins au choix du genre - le manuel -, à la stratégie transmissive adoptée, et à la quasi absence de recherche sur les outils de formation des maîtres. Si le manuel de C. Simard devait générer des recherches sur ce thème, celui-ci, c'est évident, serait le premier à s'en féliciter.

A suivre...

Hélène ROMIAN

■ ROSIER L. (1999) : *Le Discours Rapporté, Histoire, théories, pratiques*, Éditions Duculot, Paris-Bruxelles, 325 p.

S'il n'était qu'une bonne synthèse sur le sujet, l'ouvrage que nous donne Laurence Rosier serait déjà fort utile, étant donné le nombre des études qui traitent du problème du discours rapporté, études qui se sont renouvelées et ont proliféré ces dernières années dans une perspective énonciative et / ou argumentative. L'auteur, cependant ne se limite pas au balisage du champ. Il propose aussi, parfois avec vigueur, parfois plus prudemment, ses vues personnelles, n'hésitant pas à se démarquer sur certains points des théoriciens les plus autorisés en la matière (J. Authier-Rewuz, O. Ducrot ou D. Maingueneau).

Quelques idées- forces traversent le livre. Certaines d'entre elles donnent toute leur assise à la réflexion : ainsi l'insistance sur la nécessité d'un ancrage discursif et énonciatif de la notion (l'héritage de Bakhtine est ici revendiqué) ; ainsi le refus d'entériner a priori la trilogie classique (Discours Direct, Discours Indirect, Discours Indirect Libre) et le souci de laisser toute leur place aux « formes mixtes ». C'est cette volonté d'assumer l'« impureté » taxinomique qui fournit le matériau le plus neuf du travail effectué. L'auteur - qui s'appuie sur un large corpus d'articles de presse et de prose romanesque - se livre en effet à un constat aussi intéressant que désolant : la linguistique de l'énonciation, et parallèlement les théories de la littérature, si elles ont théorisé le Discours Rapporté (dans son rapport au Sujet, au texte, etc.), ne se sont pas véritablement intéressées de près à la diversité des formes qu'il revêt : « Finalement, les typologies linguistiques cherchent davantage à élargir la problématique du DR en son dehors, en l'assimilant à des phénomènes plus vastes ; qu'à approfondir les formes, qui sont inlassablement les mêmes : on a ainsi l'impression d'une pauvreté d'innovation linguistique qui frappe le rapport des paroles d'autrui car le DD et le DI paraissent des mécanismes sclérosés ».

Ainsi, l'approche de D. Maingueneau, si elle offre des outils utiles (notamment l'idée de « discordance » reprise et théorisée plus loin par L. Rosier), renforce par ailleurs le clivage grammatical classique : définir le seul Discours Indirect Libre comme relevant d'un cadre textuel, c'est renforcer l'idée - le dogme - que le couple DD / DI relève avant tout de la dimension phrastique. Maingueneau n'est pas ici, on s'en doute, seul en cause : tout se passe comme si les repères établis par la tradition grammaticale, parfaitement repérables grâce à des « symboles » morphosyntaxiques (la forme DIRE + QUE pour le DI), et morpho- typographiques (la forme DIRE suivie des deux points et des guillemets pour le DD) fonctionnaient comme des filtres efficaces, empêchant du même coup de prendre la mesure de la richesse et de la diversité des phénomènes linguistiques liés au Discours Rapporté, au moins en France. Ce n'est donc sans doute pas pour rien que les auteurs qui ont le