

LINGUISTIQUE, PSYCHOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DU FLM

Réflexions à partir d'un cursus de formation d'enseignants

Jean-Paul BRONCKART*

Université de Genève

et Jean-Louis CHISS**

École Normale de Cergy-Pontoise, CNRS

La décennie qui vient de s'achever a été marquée, nul ne l'ignore, par une volonté générale de construire (ou de re-construire) un champ disciplinaire autonome qui porterait le nom de "didactique du français langue maternelle" (DFLM). Comme en témoignent nombre de publications récentes, en particulier celles issues du colloque "Didactique des langues ou didactique de langue? Transversalité et spécificités", organisé par le CREDIF en juin 1987 (cf. J.C. Beacco & J.C. Chevalier, 1988 ; L.J. Calvet & J. Hébrard, 1989 ; M. Candelier & L. Dabène, 1988 ; R. Galisson & E. Roulet, 1989 ; B. Grandcolas & G. Kahn, 1988), les problèmes institutionnels, théoriques, méthodologiques et stratégiques que pose la ré-émergence de la didactique dans le champ des sciences du langage ont fait (et continuent de faire) l'objet de débats passionnés et fructueux. Dans ce contexte, on peut soutenir la thèse que la DFLM présente deux caractéristiques majeures ; elle constituerait d'une part une discipline d'action (une "technologie" ou mieux sans doute une "ingénierie", mais ces deux concepts sont lourds de connotations et leur adoption présupposerait - elle aussi - un large débat de fond) ; elle se situerait nécessairement d'autre part à l'intersection de plusieurs champs disciplinaires et se devrait d'instiller dans son action les acquis de ces disciplines "de référence". De manière plus précise, cette thèse implique que toute action didactique se déploie en trois mouvements successifs.

1. La didactique est d'abord confrontée aux différents types de problèmes que pose l'enseignement d'une matière scolaire (problèmes d'objectifs, de programmes, de méthodes pédagogiques, de procédures d'évaluation, de formation des enseignants, etc.). C'est d'ailleurs dans ce caractère problématique de l'"état de l'enseignement" qu'elle trouve sa légitimité première (pour autant que l'on accepte que son but essentiel est de contribuer à rendre cet enseignement plus efficace).

2. Pour résoudre ces problèmes, la didactique met en place ensuite un ensemble de recherches qui peuvent prendre deux orientations différentes. La première orientation se donne un objet dont le référentiel est l'école ; il s'agit d'analyser l'histoire de l'enseignement d'une matière, ses motivations, les conditions dans lesquelles il s'exerce, les représentations qu'il génère, etc. La seconde orientation se donne un objet d'ordre scientifique et se traduit par une sollicitation des disciplines de référence ; en l'occurrence d'une part les disciplines ayant trait à l'objet même d'enseignement (pour la DFLM, l'ensemble des sciences du langage), et

d'autre part les disciplines ayant trait à l'acquisition, à l'apprentissage et à l'enseignement. On peut considérer que l'émergence du concept de didactique en FLM traduit, dans le cadre de cette seconde orientation, la volonté de ré-examiner le processus même d'emprunt aux disciplines de référence. A l'applicationnisme longtemps régnant et depuis longtemps dénoncé, la didactique propose de substituer une démarche d'"emprunt motivé" : à partir d'une analyse de l'état des choses sur le terrain scolaire (première orientation), des espaces de problèmes sont définis et conceptualisés en termes spécifiquement didactiques, un examen de la pertinence potentielle des données théoriques ou empiriques issues des disciplines de référence est entrepris, et enfin les données sélectionnées sont intégrées (après une éventuelle adaptation) aux cadres théoriques et méthodologiques des recherches.

3. Le produit des recherches est alors exploité dans deux directions. Sur le terrain scolaire tout d'abord, les données recueillies servent à l'élaboration de nouveaux programmes, de nouveaux manuels, de nouvelles méthodes d'enseignement, etc., soit directement, soit indirectement : avant d'être mises en oeuvre, les propositions didactiques doivent en effet souvent faire l'objet de recherches "intermédiaires" (contrôle des conditions de leur opérationnalisation dans les situations concrètes de classe). Sur le terrain scientifique ensuite, ces mêmes données peuvent se structurer en un corpus de connaissances spécifiques qui devrait à terme soit interroger, soit même réintégrer les corpus de connaissances élaborés par les disciplines-mères. Le problème du statut et de la réintégration possibles des données scientifiques produites par la didactique constitue à nos yeux un des enjeux majeurs de l'évolution de la psychologie du développement (comme de la psycholinguistique, voire de la linguistique), mais il ne nous est pas possible de le discuter sérieusement dans le cadre de cet article.

A partir d'une telle conception de la didactique, comment analyser et penser la formation des enseignants? A l'évidence, il s'agit bien d'un objet considéré comme problématique dans le champ de l'enseignement du FLM ("premier mouvement"). A l'évidence également, tous ceux qui ont quelque légitimité (ou quelque obligation) à contribuer à cette action sont confrontés à l'ensemble des paramètres qui caractérisent le "deuxième mouvement" ; ils ont à tenir compte de l'"état des choses" (en l'occurrence, ils ont à analyser l'état actuel de la formation des maîtres en regard des tâches qui les attendent) et ils ont également à penser le problème de l'emprunt aux deux groupes de disciplines de référence. Sur ce dernier point, se manifeste clairement aussi la volonté de sortir de la logique applicationniste et donc d'élaborer des cursus de formation qui ne consisteraient pas en une simple juxtaposition d'informations ayant trait aux disciplines de référence, mais qui intégreraient ces éventuels emprunts dans un programme structuré par des concepts proprement didactiques.

Dans quelle mesure cet objectif est-il réalisable? Quels sont les conditions institutionnelles, théoriques et pratiques qui doivent être remplies pour que de tels programmes de formation puissent être élaborés? A quelles difficultés se heurtent inévitablement les formateurs les mieux intentionnés? C'est à l'élucidation de ce genre de questions que le présent article se propose d'apporter une (modeste) contribution. Les éléments de réflexion que nous soumettons au lecteur (en particulier

dans la partie 5) reposent sur une analyse des vicissitudes des projets de formation des maîtres en France, dans laquelle seront surtout abordés les problèmes institutionnels (partie 1). Ils se fondent également sur l'analyse d'un cas, le cursus de formation des enseignants de français du Cycle d'Orientation de Genève, auquel nous avons activement participé en automne 1989 (programme PACTE). Directement motivé par le développement de la réforme de l'enseignement du français en Suisse romande (dont les aspects essentiels seront résumés dans la partie 2), ce cursus de formation présente une structure complexe et ambitieuse, qui sera présentée dans la partie 3, puis qui fera l'objet d'une réflexion critique dans la partie 4.

1 - LINGUISTIQUE ET PÉDAGOGIE DU FRANÇAIS DANS LA FORMATION DES MAÎTRES EN FRANCE

L'introduction au début des années 70 en France dans de nombreuses Ecoles Normales d'Instituteurs d'un enseignement de la linguistique d'origine universitaire reste une expérience unique dans le domaine de la formation des enseignants pour qui la pédagogie du français constitue l'une des tâches ou l'unique tâche. On doit y ajouter les stages de recyclage en linguistique et la présence d'une initiation à cette discipline dans la formation des formateurs (Centre National de Formation des Professeurs d'Ecole Normale et des Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale). Le certificat de sortie de l'Ecole Normale – dit CFEN – a été jusqu'en 1980, date d'une réforme de la formation des instituteurs, le seul concours de recrutement d'enseignants comportant une épreuve de linguistique (ce qui n'est explicitement le cas ni des CAPES ni des agrégations de Lettres). La première question qu'il a donc fallu affronter était : quel enseignement de la linguistique en Ecole Normale par rapport à l'enseignement de cette discipline à l'Université? Interrogation "de terrain" pour le formateur, cette question a été tôt l'objet d'une réflexion dont on trouve la trace dans le n° 14 de *Langue française*, "Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur" (J. Dubois, 1972). Mais c'est l'enquête, lancée à l'initiative de J. Hébrard et F. Marchand, sur la formation des maîtres en français dans les Ecoles Normales, qui a apporté de fructueuses informations et proposé un matériel pour une réflexion sur les pratiques, attentes et représentations concernant l'enseignement de la langue et des discours (cf. J. Hébrard & F. Marchand, 1978 et 1980).

Il faut ici souligner que la focalisation sur la formation des enseignants de français (dont les instituteurs) se comprend si l'on songe que, depuis les années 60-70, chaque récit d'expérience pédagogique, chaque projet de transformation de l'enseignement du français ont été constamment accompagnés du regret de l'absence et/ou de la revendication d'une formation des maîtres "appropriée", "solide", "théorique et pratique", voire "scientifique". Ces dernières années (et, dès 1982, le n° 55 de *Langue française* "Linguistique et formation des enseignants de français" l'exprime clairement), la collaboration instituée entre Universités et Ecoles Normales est de fait en recul, ce qui se traduit par une minoration – avant disparition – de l'intervention des enseignants universitaires de linguistique dans les Ecoles Normales. Symptôme, parmi d'autres, d'une certaine coupure entre recherche et formation, à rebours des avancées réelles par ailleurs vers la conceptualisation d'une didactique du français langue maternelle que traduisent publications, colloques, création

d'une association (DFLM) etc., mais dont l'insertion sur le terrain de la formation reste à construire théoriquement et à décider politiquement. Il faut ici souligner que la création d'épreuves dites de "didactique" au CAPES interne et à l'Agrégation interne de Lettres a pour l'instant suscité plus d'interrogations voire d'inquiétudes que tenu de promesses et que l'instauration des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) ne permet pas encore de mesurer la manière dont sera traitée la problématique théorie/pratique et la place qui sera dévolue aux didactiques disciplinaires.

Outre ses aspects institutionnels, l'histoire récente de la formation des enseignants de français a été tributaire d'une confusion liée à la rupture sur le plan conceptuel du modèle de la "linguistique appliquée": on s'est mis à amalgamer, dans les lieux de formation, les inévitables changements internes de la discipline de référence (problèmes intra-théoriques complexes et passionnants) avec des constats de pseudo-décadence qui aurait suivi les heures de grandeur. Les remaniements des repères, la modification des matrices (apparition des psycholinguistiques et sociolinguistiques, des linguistiques de l'énonciation, plus tard de la pragmatique et des grammaires textuelles), la nécessité de se situer par rapport à d'autres démarches (l'enseignement du français comme langue étrangère ou des autres langues vivantes) ont provoqué un effet de dilution dans la formation qui, dans les Ecoles Normales en particulier, s'est trouvé renforcé par l'existence de nouveaux programmes particulièrement chargés et composites, avec l'introduction de l'étude d'oeuvres littéraires et d'une formation de culture générale. (Ce qui ne signifie en rien une réticence *a priori* contre l'insertion de dimensions littéraires et culturelles dans le cursus de formation initiale de l'instituteur). A quoi il faut sans doute ajouter un très ancien problème de répartition de compétences qui a été réactivé entre les formateurs de français et les "psychopédagogues", professeurs de philosophie intervenant dans les Ecoles Normales qui, ayant formellement à traiter les aspects développementaux, en particulier ceux qui concernent le langage, à côté de multiples autres dimensions (pédagogie générale, connaissance du système éducatif) ne peuvent pas toujours répondre – pas plus évidemment que leurs collègues "littéraires" et "linguistes" – à la demande de formation en psycholinguistique de l'enfant.

Dans un tel contexte, mouvant et conflictuel, il n'est guère aisé de répondre aux questions que nous posons dans notre introduction. Pour éviter autant que possible les "biais d'institution", nous avons donc choisi de prolonger notre réflexion par l'analyse d'une démarche concrète de formation (le programme PACTE évoqué plus haut) conçue dans un contexte plus clairement appréhendable. Cette clarté procède moins de la stabilité (réelle ou supposée) des institutions helvétiques en général, que d'un "état de fait" historique. Sur le plan universitaire romand, malgré les apparences (et malgré Saussure), la linguistique ne s'est véritablement développée qu'au cours de la dernière décennie, et par ailleurs la didactique n'y a été institutionnalisée (sans trop de problèmes, en FLM comme en FLE) que depuis peu de temps. Dans cette situation, tous les problèmes didactiques qui ont émergé au cours des deux dernières décennies ont été gérés directement par les institutions scolaires, qui soit ont mobilisé leurs ressources propres, soit ont fait appel, sur des objets précis (et définis par les pédagogues), à des experts extérieurs (universitaires français ou helvétiques).

Le problème actuel de la formation des enseignants de français du Cycle d'Orientation s'est posé à partir d'une situation concrète (l'arrivée, dans cette institution, des élèves ayant bénéficié de la réforme à l'école primaire) et il est traité selon la même logique. De manière plus générale, on peut considérer que l'interaction entre le champ pédagogique et le champ universitaire s'est développée en Suisse romande selon des modalités qui - pour des raisons structurelles - ne favorisaient ni la logique applicationniste, ni les conflits institutionnels.

Comme nous l'avons annoncé, pour procéder à notre analyse de cas, nous présenterons tout d'abord les caractéristiques générales de la réforme engagée en Romandie ; nous décrirons ensuite en détail la structure du programme PACTE et nous évoquerons enfin les différents types de problèmes que pose sa réalisation concrète. Nous formulerons en fin d'article les réflexions générales que nous inspire cette expérience de formation.

2 - LA RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN SUISSE ROMANDE

C'est au cours des années 70 que les sept cantons francophones (ou partiellement francophones) de Suisse ont entrepris une réforme coordonnée des programmes et des méthodes d'enseignement du français langue maternelle. La réforme romande s'est inspirée des principes formulés dans la version initiale du "Plan Rouchette" (cf. M. Rouchette, 1971). Sa caractéristique majeure est par conséquent de promouvoir une pédagogie active de l'expression orale et écrite.

Dans l'ouvrage romand de référence, *Maîtrise du français* (Besson & al., 1979), les auteurs précisent en effet d'emblée que l'objectif premier est d'amener l'enfant à développer ses capacités d'expression, et qu'en conséquence la démarche didactique adéquate consiste à partir des productions verbales effectives de l'élève, à l'encourager à faire fonctionner sa langue et à accroître sa capacité de maîtrise des différentes variétés de français oral et écrit (activités de «libération»). Dans cette optique, comme le note Schoeni, on reconnaît donc à l'enfant «une certaine compétence, et on abandonne l'attitude normative antérieure qui ignorait la langue de l'enfant au nom de la croyance en un français homogène et unique, par rapport auquel tout était déviance»...; on abandonne également la référence unique à l'écrit littéraire, et on assigne à cet écrit «un statut chronologiquement second dans l'apprentissage» (1988, p. 138). Dans cette même optique, on incite également l'élève à observer les caractéristiques de sa langue, à en induire les régularités, puis à codifier cette connaissance acquise en termes grammaticaux (activités de «structuration»). Ce premier objectif implique donc le rejet définitif de la didactique déductive traditionnelle, et l'adoption d'une perspective de découverte, d'observation et d'analyse de la langue vivante en usage, perspective qui appelle les remarques suivantes.

1. Il est indispensable tout d'abord que les corpus à partir desquels se développent les activités pédagogiques soient diversifiés et plus représentatifs de l'état de la langue française qu'ils ne le sont actuellement. Mais d'autre part, le travail de réflexion ne peut s'effectuer sur n'importe quel énoncé : il y a donc lieu de choisir,

pour chacun des types de texte représentatifs, des énoncés qui ne soient pas trop complexes, et permettent un véritable travail d'induction de la part de l'élève. C'est à cette nécessité de choix que font référence actuellement les auteurs de *Maîtrise du français* lorsqu'ils évoquent la nécessité de partir d'énoncés «*triés*» (cf. Besson & al., 1988).

2. Le recours à l'induction permet en réalité de solliciter au maximum une compréhension intelligente des faits de la part de l'élève. Mais les faits de langue sont complexes, et l'induction n'est en conséquence ni toujours possible ni toujours économique; il faut donc accepter, lorsque cela est nécessaire, de combiner cette démarche avec des enseignements de règles et des exercices d'apprentissage procédant par analogie et même par mémorisation.

3. Démarche de découverte ne signifie par conséquent pas acquisition "naturelle" ou "spontanée" des catégories et des règles de la langue; la découverte est une condition pour un apprentissage, et cet apprentissage se traduira nécessairement par la mise en place de notions grammaticales plus ou moins techniques. Le processus de découverte n'exclut donc en aucun cas un produit grammatical.

Le deuxième objectif de la réforme a précisément trait à la nature et aux caractéristiques de ce produit grammatical. Aboutir à une codification grammaticale certes, mais à deux conditions.

1. Le métalangage doit permettre de cerner efficacement les principales unités et les règles essentielles de la langue française telle qu'elle est, ce qui implique nécessairement le recours aux démarches d'analyse de la linguistique contemporaine. Les cantons romands ont en conséquence adopté une terminologie radicalement nouvelle, qui distingue nettement le plan du signifiant de celui du signifié, et qui renonce définitivement aux notions grammaticales traditionnelles qui témoignent d'un amalgame entre ces deux plans (COD, COI, circonstanciel, proposition, etc.). Sur le plan du signifiant sont introduites les différentes unités pertinentes du point de vue distributionnel (noms, verbes, déterminants, désinences verbales, etc.), les différents groupes ou syntagmes (groupe nominal, verbal, prépositionnel, etc.), les différents types de phrase (phrase de base, phrases dérivées simples ou complexes, etc.) ainsi que les différentes fonctions grammaticales (sujet, complément du nom, complément du verbe, complément de phrase, etc. - ces fonctions étant définies en termes de stricte dépendance syntaxique). Sur le plan du signifié sont introduites (en principe seulement, nous le verrons plus loin) les différentes valeurs sémantiques que peuvent prendre les unités et les groupes, ainsi que les fonctions sémantiques assurées par les unités à caractère morphologique (nombre, genre, temps, aspect, modalité, etc.).

2. Le métalangage doit être intelligible pour l'élève. Cela signifie d'une part qu'il doit être adapté aux possibilités cognitives de ce dernier, et d'autre part, comme nous l'avons noté plus haut, qu'il doit pouvoir être justifié, argumenté, par le recours à l'observation et aux faits chaque fois que cela est possible, plutôt qu'inculqué par l'imposition de définitions parfois en contradiction avec les faits linguistiques eux-mêmes.

Le troisième objectif découle enfin de l'affirmation du caractère "instrumental" des activités de structuration; les connaissances grammaticales ne sont pertinentes que dans la mesure où elles peuvent être réinvesties dans le cadre d'autres finalités.

Conformément à ce principe, la réforme romande propose tout d'abord un réexamen de la finalité "culturelle" traditionnelle (analyser le monde au travers de l'analyse de la langue et développer ce faisant les capacités de "pensée" de l'élève). Le travail de structuration grammaticale peut certes contribuer au développement des capacités cognitives générales de l'élève, mais seulement dans la mesure même où, sur le plan des processus, il fait appel aux activités d'observation et de raisonnement, et où, sur le plan du produit, il propose des notions et des définitions "rationnelles". En réalité, toute activité scolaire bien conçue contribue à la structuration de la pensée de l'élève, et il n'y a donc pas lieu de considérer que cet objectif est spécifique à l'enseignement grammatical, car on risque, ce faisant, de perpétuer la confusion entre "logique du monde" et "logique de la langue".

Trois finalités sont par contre clairement proposées.

- Tout d'abord, les connaissances grammaticales doivent pouvoir être réinvesties dans la maîtrise des règles de l'orthographe; à ce propos, le pari est fait qu'une approche de la langue qui met clairement en évidence les phénomènes de dépendance syntaxique (dans les groupes ou dans la phrase) constitue une meilleure base pour l'apprentissage de l'orthographe grammaticale que les analyses "logiques" traditionnelles.

- Ensuite, les connaissances grammaticales doivent fournir à l'élève un **métalangage général** qui lui permette l'analyse des caractéristiques et du fonctionnement des **langues secondes**.

- Enfin et surtout, ces connaissances doivent, dans la mesure du possible, être réutilisées dans les activités visant à la **maîtrise des formes d'expression longues**, écrites ou orales, c'est-à-dire à la maîtrise des opérations constitutives des discours ou des textes.

Ces principes généraux ayant été adoptés par les responsables pédagogiques et par les autorités politiques de l'ensemble des cantons romands (c'est un des rares exemples de véritable coordination scolaire intercantonale), de nouveaux programmes-cadre (programmes CIRCE) ont été définis pour l'ensemble des degrés de la scolarité obligatoire, et une première série de manuels destinés à l'enseignement primaire a été créée [collection ELAN (*Enseignement de la Langue; Approche Nouvelle*)]. Chaque canton avait ensuite à décider du rythme d'introduction de la réforme et des procédures de formation des enseignants. En ce qui concerne le canton de Genève, un programme général (et obligatoire) de formation des maîtres du primaire [six degrés : de 1P (première primaire) à 6P (sixième primaire)] a été mis en place dès 1979. Une première cohorte d'"animateurs" (deux ou trois par établissement scolaire) a suivi - pendant deux ans - des cours de linguistique et de didactique des langues, puis ces animateurs ont assuré eux-mêmes la formation de l'ensemble de leurs collègues. Le programme renouvelé d'enseignement a ensuite été généralisé à l'ensemble des classes de 1P en 1981, à l'ensemble des classes de 2P en 1982, etc. Dès l'année scolaire 1987-1988, la nouvelle méthode avait donc remplacé la (les) méthode(s) traditionnelle(s) dans l'ensemble des écoles primaires genevoises. Les autres cantons romands (qui ont chacun leur système scolaire propre) ont introduit la méthode nouvelle selon des procédures analogues, et la réforme aura gagné toutes les classes primaires de Romandie au cours de l'année 1992-1993.

De manière générale, malgré les réticences de certains milieux politiques et de quelques enseignants, et en dépit de réajustements terminologiques et méthodologiques inévitables (une seconde série de manuels a été créée), la réforme de l'enseignement du français à l'école primaire s'est déroulée sans trop de heurts et les évaluations systématiques réalisées sous l'égide de l'Institut Romand de Recherche et de Documentation Pédagogique se sont révélées très positives.

3 - LE PROGRAMME PACTE

Depuis les années 70, les associations d'enseignants et les responsables de l'enseignement secondaire romand avaient contribué à l'élaboration des principes généraux de la réforme (et ils les avaient donc en principe acceptés). Dans le canton de Genève, les enseignants du Cycle d'Orientation¹ (institution qui correspond *grosso modo* au Collège de l'enseignement français, et qui comporte les trois derniers degrés de la scolarité obligatoire : 7ème, 8ème et 9ème) avaient suivi le développement de la réforme à l'école primaire (quelques-uns étant allés observer l'expérience "sur le terrain"), et étaient censés se préparer à accueillir les élèves ayant bénéficié des nouvelles méthodes. En réalité, au moment où s'est posé le problème de l'accueil au niveau secondaire de ces "élèves nouveaux", seul un manuel destiné aux élèves du 7ème degré avait été mis en chantier, et les quelques séances de formation (facultatives) mises sur pied n'avaient guère suscité l'intérêt, la plupart des enseignants estimant que la formation linguistique qu'ils avaient reçue à l'Université (tous les enseignants secondaires sont - en principe - titulaires d'une licence ès Lettres) était suffisante pour faire face à la situation. Ce n'est que face aux élèves qu'ils ont pris conscience de l'ampleur du problème, en particulier dans le domaine de la grammaire : ils ont rapidement été déroutés par les démarches d'analyse inductive (observer, manipuler, puis codifier les connaissances), et surtout ils ne comprenaient ni la logique générale, ni la signification précise de la plupart des termes du nouvel appareil grammatical. Quelques-uns d'entre eux ont alors accepté sportivement de se "mettre à l'école" de leurs élèves et de se faire expliquer par eux les nouveaux concepts grammaticaux (solution rendue possible par la forte redondance entre les programmes de 6P et du degré 7 du Cycle). Mais la plupart ont naturellement exigé d'une part la mise à disposition rapide de nouveaux moyens d'enseignement, d'autre part la création d'un programme de formation complet. Sur le plan des moyens d'enseignement, deux actions ont été entreprises : la création d'une série de manuels propres au CO (*Pratique de la langue 7, 8 et 9* - sous la direction de M.J. Besson), et la mise à disposition (à titre expérimental, pour trois établissements "volontaires") de la série des *Moyens d'Enseignement Vaudois* (ci-après *MEV*). Sur le plan de la formation, après une première ébauche en 1988-1989, un programme d'ensemble (sous le sigle de PACTE²) a été conçu par deux enseignants mandatés par la direction du Cycle (U. Jotterand & J. Lathion), en collaboration avec l'Unité de Didactique des Langues de l'Université de Genève. Une première phase du programme a été réalisée de septembre à novembre 1989 (deux ans, donc, après l'arrivée au cycle des "élèves nouveaux"). D'autres phases sont prévues au cours des prochaines années scolaires.

La caractéristique majeure du programme PACTE est que sa structure a été conçue, non à partir d'une analyse des apports possibles des différentes disciplines scientifiques de référence (linguistique, psychologie du langage, psycholinguistique, didactique de la langue maternelle, etc.), mais à partir du curriculum implicite proposé par les moyens d'enseignement³ disponibles (en l'occurrence donc par le "curriculum caché" de *Pratique de la langue* et des *MEV*). Conformément au principe de "finalisation" de la réforme romande (le produit des activités de structuration grammaticale doit notamment pouvoir être réinvesti dans les activités de production et de compréhension des discours - cf. plus haut), les moyens d'enseignement adoptés à la fois distinguent et tentent d'articuler une analyse des règles du système de la langue, et une approche des régularités de fonctionnement des différents types de discours. PACTE a dès lors été organisé en deux "itinéraires de formation" ("Analyse de la langue" et "Analyse des discours") qui sont présentés dans les schémas 1 et 2 (voir pages 43-44).

Ces deux schémas appellent les remarques suivantes.

1. Chacun des deux itinéraires est inauguré par un cours d'introduction (obligatoire), d'une durée de deux jours (12 heures environ). Les enseignants ayant suivi le cours d'introduction (ou au bénéfice d'une formation antérieure jugée équivalente) peuvent alors choisir plusieurs modules de spécialisation, selon une logique "descendante" illustrée par les flèches du schéma [impossibilité d'accéder à un module du bas du tableau sans avoir suivi les modules précédents (modules en amont), mais possibilité d'interrompre le parcours descendant à n'importe quel niveau]. Les modules de spécialisation durent une demi-journée (3 heures). Dans ce cadre général, chaque enseignant peut confectionner le programme qui lui convient, et dispose d'un "crédit de formation" équivalent à 18 demi-journées au maximum (environ 54 heures de formation).

2. Le cours d'introduction à l'analyse de la langue (module 1), après une brève présentation des principes méthodologiques de la rénovation (cf. plus haut), est entièrement centré sur la présentation du nouveau système grammatical et de sa terminologie. Le "noyau dur" du cours consiste en réalité en une description des principales caractéristiques morpho-syntaxiques du français, directement inspirée de la méthode distributionnelle et de la grammaire générative. Sont abordés dans un premier temps la structure de base de la phrase, les unités et les groupes qui la composent, ainsi que les fonctions grammaticales que remplissent et ces unités et ces groupes. Sont abordées ensuite les phrases dérivées, simples (interrogatives, passives, etc.) ou complexes (phrases avec subordination) et les mécanismes d'enchaînement de phrases (coordination et juxtaposition), avec un regard en retour sur les unités spécifiques qui apparaissent dans ces structures syntaxiques et les fonctions qu'elles remplissent. Cette présentation met l'accent sur la logique et la cohérence du système (sur les principes linguistiques d'une analyse morpho-syntaxique); elle tente également d'explicitier les enjeux et les raisons des décisions terminologiques concrètes qui ont été prises par les pédagogues dans les domaines où les références théoriques n'imposaient aucune solution particulière (phrase subordonnée ou phrase enchâssée?); elle aborde explicitement enfin les "zones de

flou" du système, c'est-à-dire les problèmes auxquels les théories de référence n'apportent, à ce jour, aucune solution satisfaisante (statut des différentes sous-classes d'adverbes, statut de l'apposition, etc.), et que les enseignants se devraient d'aborder comme tels.

Si elle est centrale (en raison notamment de l'importance des problèmes techniques qu'elle pose), la description du système morpho-syntaxique n'est cependant pas le seul objet du cours d'introduction à l'analyse de la langue. En conformité avec le curriculum caché des moyens d'enseignement, elle est d'une part précédée d'une analyse des situations de communication et des actes au travers desquels s'actualise le langage, et elle est d'autre part suivie d'un chapitre consacré aux valeurs sémantiques des unités (ou des groupes d'unités) et d'un autre centré sur les fonctions discursives que ces mêmes unités peuvent remplir.

L'introduction d'une conceptualisation préliminaire des situations de communication a une double motivation : souligner, sur un plan didactique, que les activités de structuration grammaticale proprement dites doivent s'appuyer sur un travail préalable de réflexion sur les conditions de fonctionnement de la langue (lien avec les activités de libération) ; souligner, sur un plan théorique, que le système de la langue est un construct théorique, qui est nécessairement élaboré par abstraction à partir des faits de fonctionnement.

L'introduction terminale d'une conceptualisation des fonctions discursives répond à une double motivation de même ordre : d'une part introduire à l'idée (théorique) que le système de la langue ne se réduit pas nécessairement aux règles d'organisation des phrases, mais qu'il existe sans doute aussi des régularités permettant de définir l'unité linguistique "texte" ; d'autre part, sensibiliser à la nécessaire transition pédagogique entre analyse de la langue et analyse des discours.

La réflexion sur les valeurs sémantiques a enfin pour objet de rappeler que les unités linguistiques et les structures syntaxiques contribuent au sens et qu'il y a lieu de procéder à cette analyse des faits de sens, et d'effectuer ensuite les mises en correspondance entre statut morphosyntaxique et valeurs sémantiques des unités.

3. Les vingt et un modules, hors introduction, dévolus à l'"analyse de la langue" (cf. schéma 1 page 43) ont été conçus comme des séminaires au cours desquels des thèmes spécifiques devaient faire l'objet d'un approfondissement à la fois théorique et pédagogique. Les enseignants devaient avoir l'occasion d'y poser les questions techniques spécifiques qui n'avaient pu être abordées dans l'introduction, et surtout de discuter des activités pédagogiques concrètes qui pouvaient être conduites avec les élèves sur ces thèmes. Dans la logique évoquée sous le point 2, cinq modules sont consacrés aux aspects interactifs de la communication verbale et à leur impact sur la langue ("approche énonciative" ; modules 2 à 6). Quatre séries de modules sont centrées sur le système de la langue : la première reprend, d'un point de vue didactique, l'étude des principaux concepts syntaxiques ("approche syntaxique" ; modules 7 à 11) ; la deuxième aborde des problèmes de morphologie et leur incidence sur l'orthographe ("orthographe" ; modules 12 à 14) ; la troisième est centrée sur les problèmes morphologiques et sémantiques du lexique ("approche lexicale" ; modules 15 à 17) ; un module enfin est consacré au système verbal ("conjugaison" ; module 18). Enfin, quatre modules abordent, dans la perspective du système de la langue (analyse interne), un ensemble de notions ayant trait aux mécanismes de cohérence textuelle ("approche textuelle" ; modules 19 à 22).

4. Le cours d'introduction à l'analyse des discours (module 100) a été - nul ne s'en étonnera - plus difficile à concevoir que celui consacré à l'analyse de la langue. En l'absence de toute perspective unificatrice en ce domaine, le parti a été pris de proposer aux enseignants une présentation à caractère historique et épistémologique. A partir d'un rappel des postulats de l'analyse occidentale classique du langage (la langue comme système de représentation du monde : Aristote, Port-Royal, Chomsky), ont été situés les "décrochages" successifs qui ont permis d'introduire des éléments de conceptualisation du langage comme activité discursive (rhétorique classique, perspective énonciative, actes de langage et pragmatique, linguistique textuelle, théories diverses des discours et des types de discours, etc.). A l'issue de ce parcours, une synthèse a été proposée; elle était largement inspirée des propositions de J.-M Adam (1984) et de J.-P Bronckart & al. (1985), qui constituent les deux références majeures invoquées par les moyens d'enseignement.

5. La définition des seize modules d'approfondissement de l'analyse des discours a été elle aussi problématique comme en atteste la complexité relative du schéma 2. Une première série de trois modules (101 à 103) a pour objet de présenter les caractéristiques générales des trois genres textuels explicitement intégrés au plan d'étude du CO : textes narratif (degré 7), informatif (degré 8) et argumentatif (degré 9). Cette première série donne accès à un module général consacré aux organisateurs de texte (104), et ce module donne lui-même accès, soit à une série de quatre modules centrés sur l'approfondissement des structures narratives (105 à 108), soit à une série de trois modules centrés sur l'argumentation (109 à 111). Sont proposés par ailleurs une série de trois modules dévolus à l'analyse des textes poétiques (112 à 114) ainsi que deux modules consacrés aux résumés (115) et à la prise de notes (116).

4 - REGARDS CRITIQUES SUR LE PROGRAMME PACTE

4.1. La coupure "Analyse de la langue"/"Analyse des discours"

A revenir d'abord sur le processus de rénovation de l'enseignement du français tel qu'il s'est développé en Suisse romande, on ne peut manquer de formuler une question dont l'importance semble nous avoir échappé jusqu'ici. Inspirée des principes de l'"Education nouvelle", la réforme a sans aucun doute contribué à un net changement des démarches pédagogiques : l'élève agit, produit, observe, questionne ; le maître le guide dans ces activités, et cette nouvelle forme de relation pédagogique se traduit par une amélioration générale du climat de la classe. Empruntant à la "linguistique nouvelle", la réforme a également réussi à introduire des changements significatifs dans les méthodes de description de la langue, ainsi que dans la terminologie grammaticale proprement dite (plus de respect pour les faits de langue, et, en principe, plus de rationalité dans l'appareil conceptuel proposé aux élèves). Mais un changement de même importance a-t-il été introduit en ce qui concerne la structure même du programme d'enseignement du français? Un examen attentif des programmes-cadre romands (CIRCE) fait apparaître deux éléments de réponse. Dans ce "genre de texte" à caractère forcément très général, on observe

tout d'abord que les activités de grammaire continuent d'occuper une place très importante, et surtout que l'organisation des chapitres thématiques en ce domaine est toute entière calquée sur l'organisation des grammaires traditionnelles. Après une centration initiale sur les objectifs de lecture et d'écriture (degrés 1 et 2 de l'école primaire, correspondant au CP et au CM1 français), l'essentiel du programme des autres degrés de la scolarité obligatoire reste dévolu à l'analyse de la phrase, avec un taux de redondance qui ne laisse pas d'étonner (les fonctions grammaticales sont notamment abordées dans au moins cinq degrés successifs, sans grand souci de progression pédagogique). On observe ensuite que les activités ayant trait à l'expression font certes l'objet d'une présentation détaillée, mais que les rapports qu'elles devraient entretenir avec les activités de structuration ne sont guère explicités (il manque notamment une explicitation claire du temps qui devrait être consacré à l'une et l'autre forme d'activité). Cette situation est à notre avis la conséquence du caractère superficiel (ou inachevé, par difficulté, par commodité ou par volonté délibérée) de la réflexion sur le problème des finalités de l'enseignement de la langue maternelle. Dans la logique traditionnelle, le travail grammatical était premier et fondamental, parce qu'il avait la réputation de contribuer au développement des capacités de pensée de l'élève. Sur le plan des principes, comme nous l'avons mentionné plus haut, les promoteurs de la rénovation ont certes procédé à une réévaluation de cette finalité première, mais alors même qu'ils affirmaient le principe du caractère instrumental des activités de structuration, ils conservaient, de fait, la totalité d'un programme grammatical conçu dans la logique traditionnelle.

Dans ce contexte, les concepteurs de tout projet de formation des maîtres se trouvent inévitablement confrontés au dilemme suivant : soit s'en tenir à la **logique inhérente au programme scolaire** et faire la part belle à la grammaire, en la distinguant quasi nécessairement des autres activités ; soit tenter de se conformer aux **principes de la rénovation** et proposer une démarche de formation globale, qui intégrerait les différentes activités dans une perspective d'ensemble.

Les responsables du programme PACTE auraient évidemment souhaité adopter la seconde solution, et ils auraient pu imaginer un projet de formation articulant les étapes suivantes : - présentation et discussion des activités centrées sur le développement des savoir-faire langagiers des élèves : - proposition de différentes formes d'activités de structuration destinées à faire émerger et se stabiliser des savoirs ayant trait aux situations d'interaction verbale, aux structures morpho-syntaxiques de la langue, aux valeurs sémantiques des unités, aux procédés d'organisation des textes, etc. ; pour chacun de ces objets, sélection des conceptualisations adaptées au niveau de développement des élèves et identification des concepts réutilisables dans les activités ayant trait à la maîtrise des discours (sans négliger toutefois les exigences de cohérence du système grammatical) ; - propositions d'activités visant à la maîtrise des différents types de discours, oraux ou écrits. L'énoncé même d'un tel programme (pourtant non exhaustif) suffit à faire comprendre que cette solution n'était pas envisageable, dans la mesure précisément où le travail d'élaboration didactique qu'il présuppose n'a pas été effectué à ce jour (nous y reviendrons). A cela s'ajoute, est-il besoin de le préciser, la difficulté de trouver un ensemble de formateurs susceptibles d'assurer - de manière cohérente - la réalisation d'une telle démarche de formation

Face à ce constat de carence didactique et linguistique, la décision a été prise de distinguer quand même le domaine de la langue et celui du discours, en tentant néanmoins d'atténuer la rigueur de cette coupure. Comme nous l'avons indiqué, l'itinéraire consacré à l'analyse de la langue a débuté par une sensibilisation aux paramètres du fonctionnement communicatif, destinée à montrer que les règles du système ne constituaient que le produit d'une démarche de formalisation opérée sur ce fonctionnement même, et elle s'est terminée par une réinterprétation du statut de certains groupes d'unités, dans le cadre du fonctionnement discursif. Faute d'une explication circonstanciée (et nécessairement longue) des enjeux de cette distinction, celle-ci a été vécue de manière très "traditionnelle" par les enseignants ; ceux qui restaient désarmés et inquiets devant la nouveauté de la terminologie grammaticale se sont rués sur le programme d'analyse de la langue ; ceux qui rejetaient la "grammaire nouvelle" ou en avaient maîtrisé les arcanes, ont plutôt emprunté l'itinéraire d'analyse des discours.

4.2. L'analyse de la langue

Le premier problème de cette séquence a été bien entendu celui de l'articulation des chapitres consacrés au noyau dur grammatical (morpho-syntaxe et sémantique) avec les problématiques posées en amont (la communication) et en aval (projection sur le discours).

En amont, l'introduction des concepts d'énonciation et d'actes de langage présente notamment l'intérêt de bien faire ressortir la différence de statut (et la non-correspondance stricte) entre les différents types d'activité langagière et leurs formes de réalisation en langue (un acte d'ordre ne se traduit pas nécessairement par une phrase de forme impérative, et réciproquement, une phrase de forme déclarative ne correspond pas nécessairement à un acte de déclaration). En ce domaine se pose cependant un problème majeur, qui résulte du caractère parcellaire (incomplet) et hétérogène des conceptualisations actuelles de la situation de communication et de l'activité langagière. Soit on s'en tient à la présentation du schéma de la communication inspiré de Jakobson et on est contraint, en même temps, d'en dénoncer la banalité et l'insuffisance (banalité que les enseignants eux-mêmes ne manquent pas de souligner), soit on tente de proposer une conceptualisation qui intègre les concepts usuels (locuteur, énonciation, actes, etc.) dans une théorie d'ensemble et on se heurte alors à des difficultés théoriques et pratiques (marque de temps) quasi insurmontables. Aucune solution satisfaisante n'a pu être trouvée, et il faut admettre que la formation des enseignants en ce domaine présentera pour longtemps encore un caractère volontariste et injonctif (évités les confusions entre domaines, prenez conscience de la complexité des situations de communication, etc.).

En aval, la réévaluation du statut de certaines unités dans la perspective discursive présente moins de difficultés. L'intérêt majeur est ici aussi de sensibiliser à la différence des niveaux d'analyse. Il est également de montrer d'une part que l'analyse du fonctionnement textuel conduit à une redistribution des unités et des groupes en catégories nouvelles (organiseurs de texte, anaphores, etc.), et d'autre part que certaines distinctions proposées en langue (l'opposition entre complément

du verbe et complément de phrase, par exemple) n'ont de véritable pertinence que dans le cadre du fonctionnement discursif (les seconds peuvent s'intégrer à la catégorie des organisateurs, les premiers non). La difficulté est ici d'ordre exclusivement théorique et tient à l'instabilité relative des concepts disponibles pour étiqueter les catégories textuelles (difficulté, par exemple d'expliquer la différence de statut des connecteurs et des organisateurs de texte).

Le deuxième type de problème qui se pose a trait au "noyau dur" morphosyntaxique. La présentation de ce chapitre s'effectue dans une perspective résolument phrastique ; elle se caractérise, comme nous l'avons mentionné, par un effort d'explicitation complète de la "logique" des démarches structuraliste et générativiste, et par une présentation des résultats de l'application de ces méthodes à l'analyse de la morpho-syntaxe du français. Ce mode de présentation s'est révélé très efficace, et l'on s'est rendu compte que ce n'est que dans la mesure où on explicite la totalité des critères linguistiques, que les enseignants deviennent aptes à comprendre (et à accepter) les limites de l'approche de la langue comme système (et donc de la grammaire au sens strict et phrastique du terme). Ceci ne suffit cependant pas à régler le problème de la terminologie. Pour le même produit de l'analyse, il arrive fréquemment que plusieurs termes se retrouvent en concurrence, sans qu'aucun critère linguistique ne permette de trancher (cf. plus haut). Dans la difficulté où se trouvent actuellement les enseignants, nous admettons avec eux que la terminologie scolaire doit être une et cohérente, et il convient donc de justifier les décisions terminologiques prises dans le cadre de la rénovation. Force est alors de constater que certaines de ces décisions n'ont pas toujours été très heureuses : les appellations retenues pour certaines notions sont trop complexes (phrase subordonnée enchâssée dans le groupe prépositionnel complément de phrase) ; d'autres sont définies de manière telle qu'elles introduisent des contradictions internes dans le système (la fonction de "modificateur", et ses rapports avec les compléments de verbe ou de phrase, par exemple). Comment traiter ces problèmes sans "déstabiliser" les enseignants ? Il est certes possible de les éluder de manière plus ou moins habile, et nous l'avons fait quelquefois ; la stratégie généralement adoptée a cependant été de signaler ces lacunes et de demander (une fois de plus) aux enseignants d'attendre (ou d'exiger) une révision de certains aspects de l'appareil terminologique. Ce qui n'est évidemment que modérément satisfaisant.

Le dernier ordre de problème a trait aux "oublis" ou aux "insuffisances", et il concerne essentiellement les apports de la sémantique et de la psycholinguistique. Dans le module d'introduction, un long chapitre est consacré à la sémantique. Le premier objectif de la formation en ce domaine est de démontrer la non-pertinence des analyses traditionnelles ; contrairement à ce qu'impliquent les définitions classiques du sujet, du C.O.D. ou des compléments circonstanciels, il n'existe pas de correspondance bi-univoque entre les fonctions grammaticales et les valeurs sémantiques que peuvent assurer les unités et les groupes de la langue : un groupe assurant la fonction grammaticale "sujet" peut exprimer une valeur sémantique d'agent, d'instrument, de patient, de "support" (Pierre dans "Pierre est grand"), etc., et réciproquement, la valeur d'instrument peut être assurée par un groupe au statut grammatical de sujet, de complément du verbe, de modificateur, etc. Il est cependant

difficile de dépasser ce discours défensif, et de fournir des propositions didactiques concrètes, d'une part parce qu'on ne dispose pas, dans les théories linguistiques de référence, d'une terminologie stable qui permette de désigner et de définir les rôles sémantiques majeurs (actant, agent, patient, objet, bénéficiaire, "support", etc.) ; d'autre part et en conséquence parce que les programmes en vigueur en Suisse romande restent plus qu'allusifs sur ce chapitre ; ils indiquent certes qu'il convient de procéder à une analyse sémantique, mais ils ne proposent aucun appareil conceptuel qui permettrait de le faire. Sur ce point encore, les formateurs en sont réduits à demander aux enseignants d'attendre une (très) hypothétique amélioration de la situation théorique.

Pour la psycholinguistique (et/ou la psychologie du langage), la situation est plus grave encore. Dans les modules d'analyse de la langue, aucune référence à caractère psychologique n'a pu être introduite, pour des raisons qui seront discutées plus loin (cf. partie 5). Notons néanmoins que quelques données d'acquisition ont été discutées dans le module consacré aux organisateurs logico-argumentatifs (itinéraire d'analyse des discours), et qu'elles ont plutôt plongé les enseignants dans la perplexité.

4.3. L'analyse des discours

Un des problèmes majeurs que pose ce second "itinéraire" est celui de l'articulation **texte/discours** (problème que nous avons éludé jusqu'ici). Une manière empirique de situer cette question est de la rapporter au contenu même des manuels scolaires : les *MEV* qui ont, sur ce point, servi de base à l'édification de PACTE ne sont pas – en tout cas au niveau 7^e – d'une clarté exemplaire sur cette dichotomie **texte/discours** puisqu'à quelques lignes d'écart les deux termes sont employés dans une relation apparente de synonymie : il n'y a pas, de fait, d'explicitation d'une quelconque distinction (cf. *Notes méthodologiques*⁴ - Français 7^e, p. 13). On peut faire néanmoins l'hypothèse que cet ouvrage, après avoir défini le discours comme "tout ensemble linguistique organisé (oral ou écrit) d'un niveau supérieur à la phrase" (ibid), traite sous le vocable de "textes" le sous-ensemble des discours écrits, ce qui semble attesté par la suite immédiate où se trouve affirmée la nécessité de "rappeler quelques données fondamentales de l'acte de lecture" (p. 14). Cette orientation "scripturaire" semble alors solidaire de la référence à une "typologie textuelle" qui est présentée plus loin (type narratif / type descriptif / type injonctif-prescriptif / type argumentatif / type rhétorique - poétique) et qui est manifestement reprise des travaux de J.M. Adam (1984, p. 10).

Le programme de formation PACTE retient, dans cette optique, l'examen de quatre types textuels : texte narratif, texte informatif, texte argumentatif et texte poétique. Pour les trois premiers, il s'agit de traiter les "organiseurs logico-temporels" (cf. schéma 2), notion qui n'apparaît pas dans les *Notes méthodologiques* 7^e à propos du texte narratif mais qui fait son entrée dans les *Notes méthodologiques* 8^e à propos de ce qui n'est plus le texte mais le **discours** informatif, envisagé en référence explicite à toute une série de notions (situation de communication, but, lieu social) directement empruntées à J.P. Bronckart et alii (1985). A un troisième niveau de la structure de ce module (cf. schéma 2) se situe l'étude des "connecteurs

argumentatifs" introduite dans les MEV 9^e au sein d'un ensemble sur l'argumentation ainsi présenté : «*Conformément à la ligne générale de notre méthode, nous avons travaillé en nous inspirant d'une théorie de référence, afin d'assurer à la pratique pédagogique que nous proposons un cadre intellectuel aussi solide que possible. Notre choix s'est porté sur la théorie de l'argumentation développée ces dernières années par O. Ducrot, J.C. Anscombe et leurs collaborateurs. Le choix d'autres cadres théoriques (dont certains sont également mentionnés dans notre bibliographie) aurait naturellement été possible. Ce sont un certain nombre d'impératifs pédagogiques, et non des positions scientifiques, qui nous ont conduits à privilégier celui-ci*» (Notes méthodologiques 9^e p. 3).

Il faudrait ici développer le problème de la nature des critères qui président au choix d'un cadre conceptuel dans l'élaboration d'un programme et d'une démarche d'enseignement même si ces derniers sont censés obéir à une "logique" plus pédagogique que scientifique. On veut ici souligner simplement que ce programme de formation – en l'occurrence PACTE – se trouve, de fait, solidaire de l'hétérogénéité théorique qui marque les manuels et la méthodologie qui les accompagne. Certes, les intitulés des modules du programme de formation n'impliquent pas un mode de traitement obligé et le formateur dispose à l'évidence d'une grande marge de liberté ; mais on ne peut néanmoins nier que la prise sur les problèmes des discours par exemple ne sera pas identique si l'on choisit la problématique des "organiseurs" ou celle des "connecteurs" : dans PACTE, le descriptif du module "organiseurs logico-temporels" renvoie à la transversalité d'un modèle de typologie des textes alors que le module "connecteurs argumentatifs" recommande l'étude de *donc, car, or et mais* dans une perspective d'actualisation des virtualités argumentatives inscrites dans la structure linguistique elle-même. C'est, au fond, le partage langue/discours constitutif du programme de formation lui-même qui se trouve interrogé par la coexistence de ces deux modules.

5 - OBJECTIFS DE FORMATION ET RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Les rapports qu'entretiennent descriptions linguistiques et analyses psycholinguistiques avec les préoccupations explicitement didactiques et les attentes du monde de la formation vis-à-vis des recherches en DFLM constituent des enjeux essentiels de réflexion au plan méthodologique et théorique.

5.1. Approches linguistiques diversifiées et orientations de la recherche en didactique

La question est d'abord de savoir si les différences d'approche précédemment notées sont de l'ordre de la cumulativité, chaque point de vue complétant et enrichissant l'autre dans une optique d'éclectisme éclairé, ou s'il s'agit d'incompatibilités sur le plan de la cohérence épistémologique. Il peut d'abord sembler inévitable que la démarche de constitution de contenus de formation s'inscrive dans une trajectoire qui implique lecture et emmagasinage de référents théoriques, rencontres avec des recherches variées, parfois déterminées par la proximité de lieux sociaux

(Universités, CNRS, INRP, Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique) où s'élaborent des "savoirs savants"⁵. Le formateur va légitimement faire office de "relais" pour faire connaître ces travaux et si possible contextualiser les apports d'information. Il peut aussi apparaître justifiable en droit que la volonté de totalisation amène à refuser le monolithisme d'une référence pour "saturer" l'appréhension de l'objet, faire converger sur lui la pluralité des points de vue. Mais, outre que cela signifierait qu'il existe des objets langue, discours, texte, unités linguistiques etc. en dehors d'un point de vue explicitement énoncé, il faudrait supposer entre les diverses approches une relation de non-contradiction. Ce ne peut être la tâche du formateur de chercher à fonder cette cohérence dans des domaines complexes et constamment fluctuants, ce qui ne veut pas dire incertains et décevants. Son ambition reste celle d'une intégration pédagogique de ces matériaux, ce qui constitue déjà une tâche bien difficile si l'on songe au fait que les catégories de la pratique de classe ne sont pas plus "données" que la division de l'objet théorique. C'est du didacticien – comme chercheur – qu'on peut tendanciellement attendre une réflexion de type épistémologique (et historique) sur la nature et la compatibilité des savoirs qui comptent pour l'enseignement/ apprentissage de la langue maternelle.

Dans un module de formation défini en termes linguistiques (cf. *infra*), les modalités de ce qu'il convient d'appeler la "perspective didactique" apparaissent variées et, au moins partiellement, opératoires. On a pu ainsi constater, dans la séance consacrée aux "organisateur logico-temporels", la dynamique d'une réflexion à partir d'un texte où *parce que* figurait en tête d'une phrase autonomisée entre deux points. Se sont à la fois posés les problèmes de la limite entre subordination et coordination et l'intérêt de ces catégories en syntaxe, ceux de l'identification de *parce que* comme organisateur textuel et ceux de la grammaticalité/acceptabilité de ce fonctionnement. A travers les réactions des enseignants s'est imposé un débat sur la norme dont l'origine était clairement constituée par des considérations internes à la démarche linguistique mais qui a positivement "dérivé" vers une explicitation-évaluation des jugements sur la langue des enseignants et des élèves à l'école. On a pu encore noter, dans cette même séquence de formation, la suggestion d'un rapport entre la problématique de l'argumentation et la rhétorique des genres de discours scolaires comme la composition d'idées, la dissertation (littéraire ou philosophique) : les enseignants ont alors l'occasion de faire explicitement le lien entre des activités qu'ils ont eux-mêmes pratiquées dans leur cursus scolaire, certains exercices qu'ils font faire à leurs élèves et des conceptualisations héritées des sciences du langage.

Evidemment, les intitulés des modules de la formation PACTE pourraient accréditer l'idée d'une présence quasi exclusive de la composante langagière, au mieux d'une perspective de linguistique appliquée. Même si, comme nous l'avons suggéré ici et ailleurs⁶, la complexité du champ de l'enseignement/apprentissage du français est telle qu'elle nécessite une conceptualisation d'ensemble – la didactique –, il n'en reste pas moins que le renouvellement des descriptions linguistiques a une influence sur les stratégies d'explication des enseignants. C'est même parce qu'elle a obtenu dans le domaine grammatical les résultats les plus clairement identifiables – sinon nécessairement les plus transformateurs – que la linguistique appliquée

continue à être revendiquée par certains. Il faut sans doute noter ici une dissymétrie entre la rationalisation apportée par les recherches menées en syntaxe phrastique et les difficultés des emprunts aux théories de l'énonciation et aux linguistiques textuelles. Par exemple la notion de **modifleur** (utilisée par l'équipe de M. Gross à Paris VII) peut se révéler opératoire dans la description interne du SN; elle n'a pas besoin d'autre légitimation que sa pertinence fonctionnelle en signalant le caractère indispensable de l'"expansion" (*Le garçon est mon fils / Le garçon que tu vois là-bas est mon fils*). Ce serait aussi le cas d'une notion comme celle de **verbe-support** (le verbe *faire* - *faire un tour*). Mais il ne suffira pas de dire que les couples **discours vs histolre** ou **premier-plan vs arrière-plan** permettent de présenter autrement le système verbal, les adverbess et les pronoms. Il s'agit là de prendre en compte des processus globalisants et multi-paramétriques de nature linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique : par exemple, pour de nombreux élèves, l'association entre un temps verbal et un marqueur temporel (*Hier, c'était le jour ...*) ne se produit pas spontanément ; d'autre part, on ne peut figer une distribution de marques : *demain* et *le lendemain* sont liés à *je/tu* comme à *il*. La question de la présence ou de l'absence de référence à la situation d'énonciation, la plurivocité des éléments de surface excluent un emploi de ces notions qui ne serait réglé que par l'efficace descriptive. C'est ici que peut se faire sentir le besoin d'une mise en perspective historique et épistémologique dans la formation. Cette dernière prend toujours place dans une conjoncture théorico-idéologique qui nécessite une mise en contexte, une information sur la persistance et le déplacement des problèmes internes à la discipline. Il est normal que les formateurs se tournent alors vers les chercheurs en didactique.

1. C'est à eux qu'il appartient d'abord de réexaminer les **diagnostics** parfois hâtifs : par exemple, les affirmations péremptoires sur l'"échec" des grammaires structurale et générative à améliorer les compétences d'expression-communication doivent être reprises, analysées, détaillées, pour situer, en particulier, la part propre à l'institution scolaire qui avale, digère, conforme les nouveautés dans ses modèles de fonctionnement ...

2. C'est à eux de mesurer aussi les **évolutions** perceptibles dans les sciences dites "de référence" à partir de questions essentielles pour la didactique du français : quelle langue enseigner et comment l'enseigner? Ainsi, les "grammaires floues" (cf. Kleiber et Riegel in R. Martin, 1978) et les "grammaires polylectales" (Berrendonner, Le Guern & Puech, 1983) permettent-elles une interrogation renouvelée à la fois sur le problème des points de vue engagés dans la description d'un fonctionnement linguistique et sur celui de la gestion du rapport entre structures variationnelles objectives et règles normatives. Avec ces travaux, il s'agit de dépasser les constats de carence dressés à propos du structuralisme linguistique et de la grammaire générative comme des grammaires traditionnelles pour à la fois conduire à une réévaluation des "solutions" apportées aux problèmes de la variation de Saussure à la sociolinguistique et aboutir à de nouvelles fondations du domaine grammatical. C'est en même temps un problème d'épistémologie des sciences du langage qui se trouve ainsi réactivé : la nécessité de ne pas confondre abstraction et idéalisation. Alors que l'abstraction est de toutes façons impliquée dans le processus de réflexivité inhérent à l'activité de connaissance, l'idéalisation des données langagières mène à une réification-homogénéisation de la langue, ignorant le changement et la

variation, les attitudes normatives et les divergences dans les jugements de grammaticalité.

3. C'est encore aux chercheurs en didactique qu'il appartient de discuter les grandes catégories qui structurent le discours linguistique-scolaire : **oral/écrit, phrase, texte...** En soulignant l'aspect fondamentalement décontextualisant de l'écrit (Goody), on peut comprendre une partie des difficultés liées à la lecture et à la production de certains écrits et formes graphiques et même situer le débat sur le prisme d'appréhension des textes : soit valider une perspective qu'on peut précisément qualifier de "textuelle", caractérisée, selon l'expression de M. Fayol (1984, p. 67) par "l'autonomie (relative) du produit" soit s'inscrire dans la visée de l'interaction communicative, en marquant que, plus il y a décontextualisation, plus il doit y avoir maîtrise des éléments de surface. La mise au centre de l'activité langagière du **texte**, par opposition à la linéarisation dominante phrase simple → phrase complexe → texte (qu'on trouve, de manière emblématique, dans les *Instructions Officielles* en France) aboutit plus à un déplacement heuristique des difficultés qu'à leur résolution : c'est qu'il faut tout à la fois identifier des unités grammaticales textuelles, penser le rapport au contenu, à l'acte de production et à la situation de communication, travailler donc le texte dans toutes ses dimensions de discours (c'est-à-dire sa relation au sujet et à l'histoire).

La configuration où se conjoignent **oral/écrit et phrase/texte** se retrouve, à des degrés et niveaux différents, tant dans les *Instructions Officielles* que chez certains chercheurs dont le travail est indissociable de la demande pédagogique, par exemple L. Lentin qui, en développant une conception de l'acquisition, a fourni dans le même mouvement un modèle du comportement verbal de l'enseignant (d'où sa réelle notoriété dans les circuits de formation des instituteurs en France). Au centre de cette configuration, il y a des représentations de la **complexité** dont il serait instructif de suivre la logique et l'historique. Certaines linguistiques de l'acquisition ont insisté sur la mise en relation de la complexification des énoncés avec la progression dans la structuration de la pensée : une complexité qui s'apprécierait en termes syntaxiques (nombre des éléments, continuité ou discontinuité des termes reliés, présence de relatives, d'incises, densité syntagmatique...) alors qu'il faudrait aussi prendre en compte la dimension lexicale, la variété des "jeux de langage" (au sens de Wittgenstein repris par F. François), l'aspect paradigmatique de l'écrit (au sens de Goody). Ce dernier point pourrait d'ailleurs introduire à une réflexion très générale sur l'ordre du discours scolaire régi par la "raison graphique" avec la mise en forme des disciplines par le tableau, la liste, la carte, le graphe, le fichier, le dictionnaire et les figures des discours métalinguistiques. Comment mesurer pour l'apprenant les degrés de complexité qui sont ici impliqués ?

5.2. La figure de l'apprenant et le rôle du formateur

Se pose précisément ici un problème de fond dont la résolution fait elle-même partie des objectifs de la recherche en didactique : il s'agit du statut à conférer aux données psycholinguistiques dans un programme de formation. D'un côté, on peut légitimement faire l'hypothèse que l'enseignant de français souhaite par exemple disposer d'informations précises à la fois sur le niveau atteint par les comportements

verbaux des élèves et sur leurs capacités métalinguistiques, mais, d'un autre côté, comment ne pas voir l'espèce d'insatisfaction qui existe à propos de l'utilité concrète de ces connaissances, la difficulté à se représenter leur opérationnalisation sur le terrain pédagogique. Le formateur peut avoir engrangé toutes sortes de données sur les procédures de calculs, de choix, de stratégies du sujet parlant, acquis dans la littérature psycholinguistique toutes sortes d'informations pertinentes sur les trajectoires cognitives et langagières des enfants, il n'a pas pour autant les moyens de fournir à l'enseignant une perception claire des conséquences qu'il faut en tirer sur la construction d'une progression à long terme ou la modification d'un curriculum. Il ne suffit pas, par exemple, que soit avérée chez l'enfant l'antériorité de la prise de conscience des aspects sémantiques du langage sur celle de sa dimension syntaxique pour que se trouve aussitôt réglée la question des premières "entrées" dans le travail sur la langue en classe. La manière dont se formulent – sous la forme de généralités péremptoires – les "acquis" d'une recherche masque la stratification complexe de problèmes que l'enseignant retrouve sur le terrain. Caractère relativement tardif de l'émergence d'une "réflexion" syntaxique? Encore faut-il clairement dissocier le niveau du développement langagier et celui des activités métalinguistiques et, d'autre part, distinguer connaissances métalinguistiques et verbalisation de ces connaissances : on sait bien en effet que l'élève peut maîtriser spontanément une opération linguistique (la pronominalisation par exemple) en situation langagière courante et se révéler incapable d'une effectuation en situation scolaire ; on sait aussi qu'il peut témoigner d'une connaissance explicite d'une règle linguistique donnée sans employer une terminologie spécifique.

Tout cela montre qu'il ne s'agit pas seulement de "pédagogiser", au sens de rendre transmissibles, les apports d'une discipline de référence : le formateur, même s'il joue le rôle de liaison entre des champs de savoirs et des domaines d'activités ne peut régler un problème qui incombe d'abord aux psycholinguistes et aux didacticiens. Les psycholinguistes sont toujours capables d'assigner des "débouchés" à leurs travaux (qu'il s'agisse de renouvellement des analyses métalinguistiques ou d'apprentissage de la lecture-écriture) en faisant preuve d'un relatif optimisme⁷ et pourquoi ne pas penser que, dans ce domaine comme dans d'autres, certains chercheurs partagent plus ou moins (pour toutes sortes de raisons institutionnelles, personnelles...) une "préoccupation didactique". Mais l'essentiel reste le type de **rétroaction** que le didactique peut opérer sur la conceptualisation et les références de la psycholinguistique afin de ne pas rendre incommensurables le champ de l'acquisition et celui de l'apprentissage/enseignement mais au contraire de voir traités et éventuellement résolus les problèmes qui intéressent formateurs et enseignants. Sans aller jusqu'à l'idée que cette "préoccupation didactique" puisse bouleverser l'horizon de recherche de la discipline, on peut noter que le débat sur la nature des données expérimentales en psycholinguistique doit amener à une réévaluation des paramètres individuels et sociaux de l'élève et de l'univers scolaire : prise en compte du caractère social des activités langagières (tous les enfants ne se trouvent pas exposés au même "corpus" langagier) ; spécificité des discours scolaires ; variable que constitue le type d'enseignement. Bien que certains chercheurs réfutent l'idée selon laquelle les réactions obtenues seraient à interpréter comme de simples restitutions de l'enseignement donné, il n'en est pas moins

légitime de se demander par exemple si les critères utilisés par les élèves pour déterminer si un mot est un nom ou un verbe varient en fonction de la grammaire enseignée, ce qui pose d'ailleurs aussi la question du type de théorie linguistique auquel se réfère la psycholinguistique (avec quelle notion du "nom" travaille-t-elle?).

On sait bien que la centration sur l'apprentissage et la figure de l'apprenant (ses compétences comme ses besoins ou motivations) participe d'une réaction parfaitement normale face aux problématiques de la transmission des connaissances appréhendées du côté de l'enseignant. Les psychologues de formation piagétienne, certains psycholinguistes et didacticiens (ceux des sciences en particulier) se sont retrouvés pour manifester de l'intérêt pour les représentations et conceptions des apprenants, pour leur cheminement et la détermination d'aptitudes à apprendre à apprendre. Toutes sortes de formulations présentes dans l'univers de la didactique, tout un lexique attestent de ce déplacement vers l'élève : gestion de tâches cognitives, surcharge mentale, résolution de problèmes, etc., il y a là des notions désormais incontournables dès lors qu'on veut analyser les potentialités et difficultés des sujets engagés dans la mise en oeuvre de savoir-faire. Ainsi, une entrée possible en formation consisterait par exemple à proposer une définition du savoir-écrire qui devrait, entre autres, impliquer :

1. l'examen des difficultés qui restent celles de certains enfants à maîtriser l'activité motrice et cognitive impliquée par l'acte d'écrire (capacité à reproduire les signes graphiques et à utiliser les outils scripteurs et les supports) ;
2. l'examen des motivations à l'écriture et des refus qu'elle suscite ;
3. l'examen des questions liées à l'acquisition de l'orthographe de la langue considérée ;
4. l'examen des problèmes posés par l'organisation des textes et ceux des rapports aux situations dans lesquelles ils sont produits et reçus.

Encore faudrait-il, au niveau du point 4, détailler les dysfonctionnements grammaticaux intra-phrastiques qui sont un handicap évident pour le passage à la rédaction de textes longs et, bien sûr, tous les problèmes spécifiques à la syntaxe interphrastique avec aussi la dimension lexicale comme facteur de cohérence/cohésion etc.

Si un tel "listage" peut conduire à une perception complète du savoir-écrire dans la formation d'un enseignant de français, aucun curriculum ne prétendra rassembler les réponses opératoires à cette identification des besoins et, même dans des conditions institutionnelles optimales, ce programme idéal ne réglerait pas de toute manière la question du quoi et du comment enseigner. Il appartient, nous semble-t-il, au formateur de sélectionner les points nodaux qui à la fois mettent le formé en situation de recherche et constituent des écueils, provoquent des débats sur le terrain pédagogique, celui de la pratique enseignante elle-même. Ce peut être aussi l'objet d'une recherche en didactique portant précisément sur la formation. Le repérage de ces questions productives pour le déroulement propre de la formation et pour la classe permettrait de sortir du dilemme utilitarisme/culture désintéressée. Ainsi, pour cette question de l'enseignement/apprentissage de l'écrit et des textes, le formateur pourrait choisir de se centrer par exemple sur :

1. ce qu'implique la détermination d'un pôle – production ou compréhension – dans la référence à des théories constituées et dans les activités scolaires ;

2. le problème de l'hétérogénéité textuelle (description, discrimination de ses formes) ;

3. les aspects du processus de production ("recherche des contenus", "planification", "mise en texte", ...) en présentant et discutant une conceptualisation ;

4. le rapport faits de langue/types de textes (sur le terrain : liaison grammaire/lecture-écriture et au plan épistémologique : critique des modèles théoriques: "grammaires textuelles", analyse des discours, ...).

Dans le domaine de l'analyse de la langue les questions typiquement didactiques de la terminologie, de la progression, des exercices doivent mobiliser l'attention du formateur. Il s'agit par exemple de suggérer que la caractérisation d'une grammaire est indissociable de ses exemples, de leur choix et de leur statut, donc des corpus qu'elle analyse, qu'il s'agisse des énoncés sur "Dieu" de Port-Royal (dont les ouvrages sont d'abord des cours destinés à une petite élite d'élèves) ou des exemples de nos grammaires scolaires actuelles dont la sélection est aussi déterminée par la nécessité psychopédagogique de la "motivation" : il faut trouver le moyen d'intéresser les élèves par un choix judicieux d'univers de référence. On peut aussi faire l'hypothèse que c'est la volonté de varier les registres, les types de discours, les situations d'exercice qui a provoqué des "ouvertures" théoriques – dans les manuels et la formation – vers des disciplines comme la sociolinguistique ou la pragmatique. Quoi qu'il en soit, c'est la capacité à trouver les phrases, les textes, les supports adéquats pour chaque activité qui constitue l'une des dimensions d'un enseignement efficace de la langue et des discours.

NOTES

* Unité de Didactique des Langues, FPSE, Université de Genève

** Ecole Normale de Cergy-Pontoise, et CNRS URA 381

1 L'école secondaire genevoise est constituée de deux institutions distinctes; d'une part, le Cycle d'Orientation, qui accueille tous les élèves en âge de scolarité obligatoire (jusqu'à 15 ans), et d'autre part diverses institutions de scolarité post-obligatoire (Collège de Genève, Ecole de Commerce, Ecole de culture Générale, etc.).

2 Propositions d'Actualisation des Connaissances et des Techniques des Enseignants concernés par la rénovation de l'enseignement du français.

3 Sous l'expression de "moyens d'enseignement", on désigne en Suisse romande les différents manuels en usage dans l'enseignement du français.

4 Les *Notes méthodologiques* correspondent à ce qui est dénommé en France "guide pédagogique" ou "livre du maître" mais dans la perspective, en général, d'un approfondissement plus important.

5 Il y a là toute la complexité de la sociologie de la recherche et de sa diffusion dans laquelle nous ne pouvons entrer ici.

6 cf. J.P. Bronckart: "Du statut des didactiques des matières scolaires" et J.L. Chiss: "Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français", *Langue française*, no 82, mai 1989, Larousse.

- 7 C'est par exemple le cas dans un article programmatique comme celui de J.A. Rondal et A. Cession: "Psycholinguistique développementale et enseignement de la langue maternelle: un dialogue encore à construire!" (*Mother Tongue Education*, vol. 2, no 2, Montréal, P.P.M.F., 1987): "Apprendre à juger de l'importance des informations présentées, apprendre à résumer, à faire des analogies, à rechercher l'information pertinente pour répondre à des questions, savoir analyser et organiser les informations d'un texte de façon cohérente, ou suivant différents buts et objectifs sont des activités cognitives qui peuvent être enseignées facilement et qui, si elles sont adaptées au développement cognitif des enfants, peuvent améliorer considérablement les performances de compréhension" (C'est nous qui soulignons).

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.M. (1984), *Le récit*, Paris, P.U.F.
- Beacco, J.C. & Chevalier, J.C. (1988), Didactique des langues: quelles interfaces?, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 72 (coordination).
- Berrendonner, A., Le Guern M. & Puech G. (1983), *Principes de grammaire polylectale*, P.U. de Lyon.
- Besson, M.J. & al. (1979), *Maîtrise du français*, Office romand des éditions et du matériel scolaires, Neuchâtel et Nathan, Paris.
- Besson, M.J., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1988), La norme, une appropriation. In G. Schoeni, J.P. Bronckart & Ph. Perrenoud (Eds), *La langue française est-elle gouvernable?*, Paris, Delachaux & Niestlé, 169-184.
- Bronckart, J.P. (1989), Du statut des didactiques des matières scolaires, *Langue française*, 82, 53-66.
- Bronckart, J.P. & al. (1985), *Le fonctionnement des discours*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Calvet, L.J. & Hébrard, J. (1989), Politiques linguistiques et didactiques des langues, *Le Français dans le Monde*, n° spécial, (coordination).
- Candelier, M. & Dabène, L. (1988), D'une langue à l'autre... la didactique, *Les Langues Modernes*, (coordination).
- Chiss, J.L. (1982), Linguistique et formation des enseignants de français, *Langue française*, 55 (coordination).
- Chiss, J.L. (1989), Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français, *Langue française*, 82, 44-52.
- Dubois, J. (1972), Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur, *Langue française*, 14 (coordination).
- Fayol, M. (1984), Pour une didactique de la rédaction - Faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique, *Repères*, 63, 65-69.
- Galisson, R. & Roulet, E. (1989), Didactique du français, *Langue française*, 82, (coordination).

- Grandcolas, B. & Kahn, G. (1988), La didactique des langues à travers ses écrits, *Travaux de didactique de l'Université de Montpellier*, 20 (coordination).
- Hébrard, J. & Marchand, F. (1978), Enseignement du français langue maternelle: la formation des maîtres dans les écoles normales, *Etudes de linguistique appliquée*, 32 (coordination).
- Hébrard, J. & Marchand, F. (1980), Enseignement du français langue maternelle, *Etudes de linguistique appliquée*, 39/40 (coordination).
- Kleiber G. & Riegel, K. (1978), Grammaires floues. In R. Martin, *La notion de variabilité en linguistique*, Paris, Klincksieck.
- Rouchette, M. (1971), Principes de l'expérience en cours, *Recherches pédagogiques*, 47.
- Schoeni, G. (1988), Norme et enjeux méthodologiques; l'exemple de "Maîtrise du français". In G. Schoeni, J.P. Bronckart & Ph. Perrenoud (Eds), *La langue française est-elle gouvernable?*, Paris, Delachaux & Niestlé, 133-168.

Moyens d'enseignement

- Besson, M.J. & al. (1989), *Français 9e. Pratique de la langue*, Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, Genève, D.I.P. (sous la direction de).
- Département de l'Instruction publique et des Cultes du canton de Vaud (1986), *Moyens d'enseignement vaudois*, (nombreux manuels rassemblés sous cette appellation officielle), Lausanne, Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud, et L.E.P.

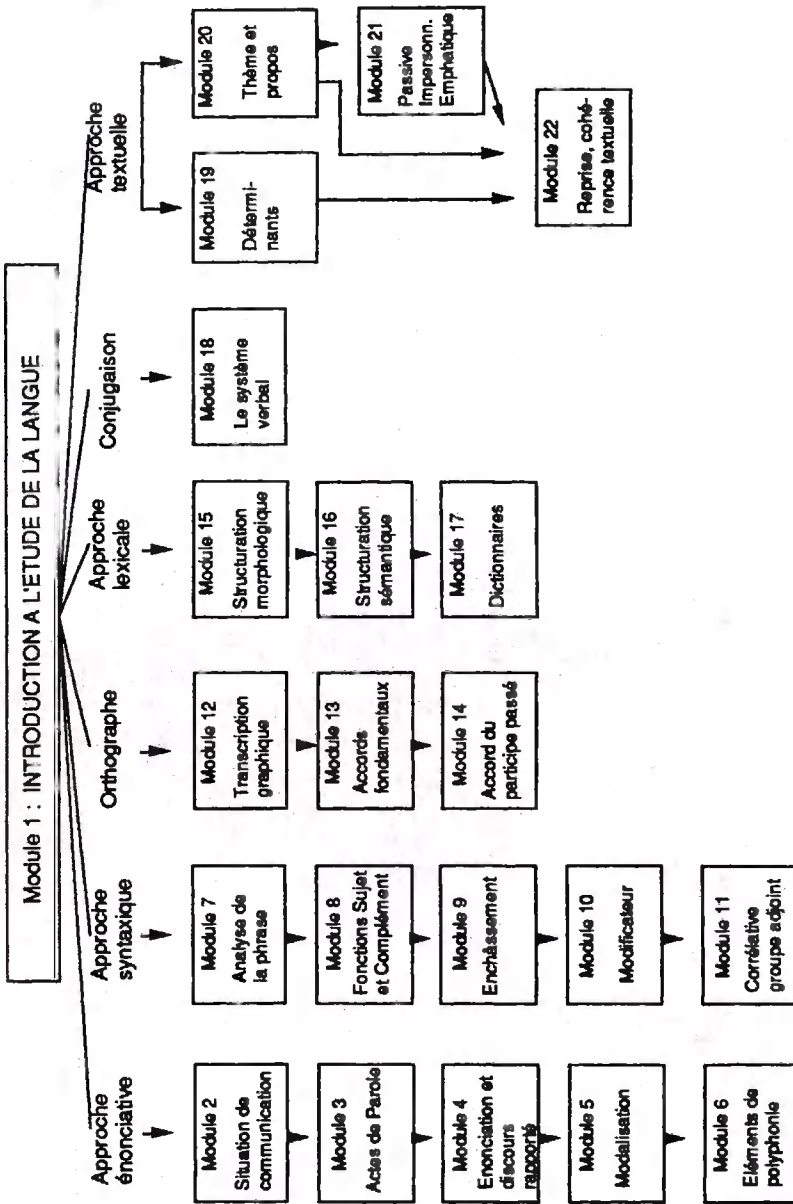


Schéma 1 : L'itinéraire "Analyse de la langue"

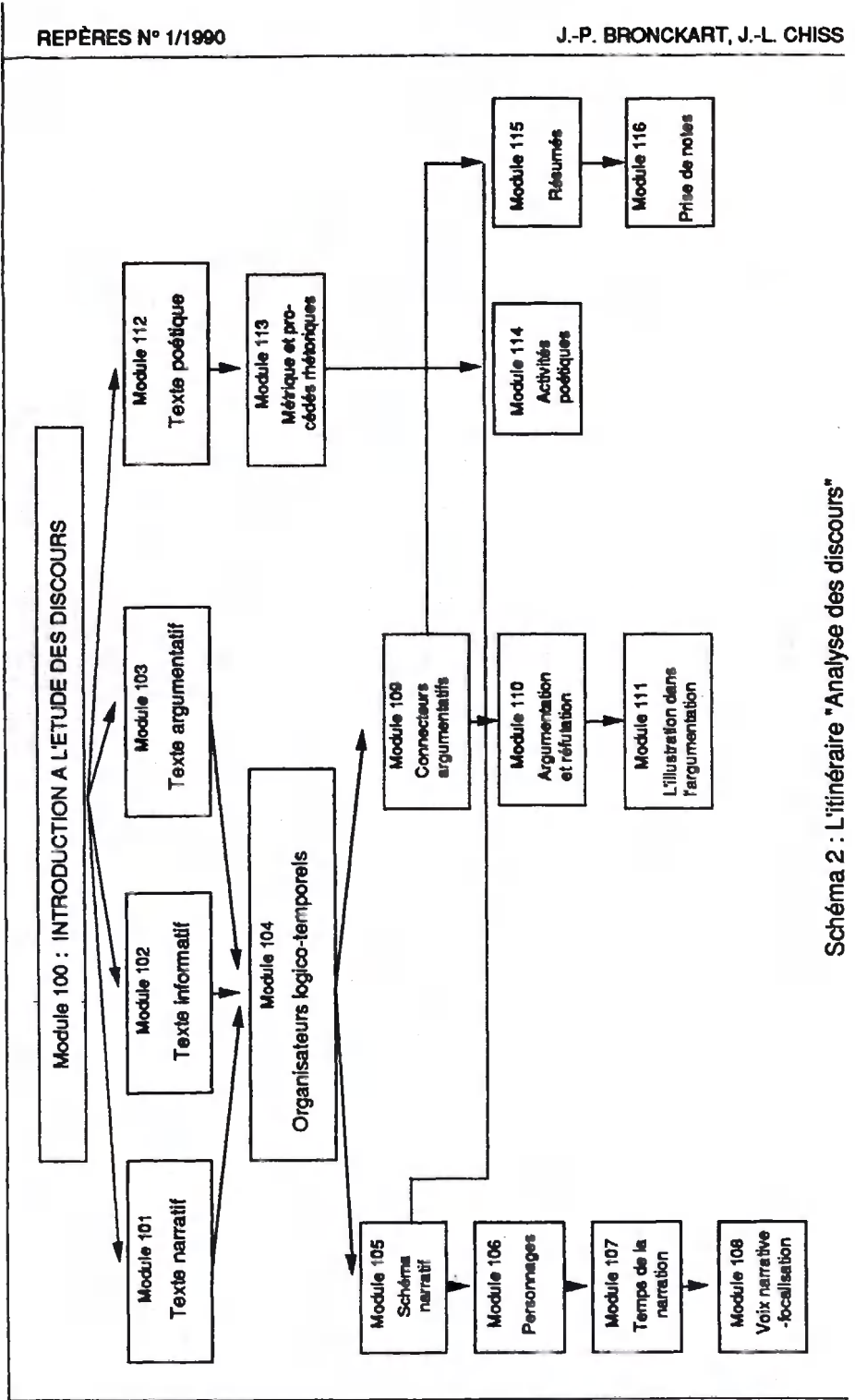


Schéma 2 : L'itinéraire "Analyse des discours"