

- **Questions d'épistémologie en didactique du français**, Journées d'étude de la DFLM, 20-22 janvier 2000, textes réunis par Martine Marquillò-Larruy, Les Cahiers Forell et Université de Poitiers, 2001, 346 pages

Faisant suite à une précédente publication *Didactique du français, état d'une discipline* (1), cet ouvrage, foisonnant et divers, restitue les contributions débattues lors du deuxième colloque consacré par la DFLM à des problèmes d'épistémologie du champ (ou domaine, ou discipline...) de la didactique du français. Les contributions s'inscrivent dans les limites, ou plutôt l'énorme espace ouvert par un texte préalablement « soumis à la réflexion des communicants ». Ce texte, présenté en rubriques correspondant à chacun des ateliers, inventoriait, dans une profusion délibérée, sous forme de questions, les concepts, les méthodes, les champs connexes et les objets à interroger. Ceux-là, – et c'est une originalité importante de la perspective choisie –, ressortissent de la didactique des langues : non seulement donc du champ traditionnel de la didactique du français, mais encore de la didactique du français langue étrangère, voire du français langue seconde (auquel n'est consacré une définitive qu'une contribution). On trouve côte à côte des interventions de participants dont les champs et les activités académiques sont d'ordinaire séparés, ceux du FLE, et ceux du FLM, ces derniers beaucoup plus nombreux cependant.

Trois axes – composés chacun de trois ateliers – fédèrent les thématiques abordées, chacun regroupant une dizaine de contributions, sauf pour l'axe trois qui, en sus de ce nombre, est enrichi d'autant de brefs récits de recherche présentés sous forme d'affiches lors du colloque.

- L'axe 1 fédère les interventions sur la définition de la didactique du français, ses concepts, ses théories de référence ;
- L'axe 2 s'interroge sur les rapports entre l'enseignement / apprentissage du français avec les disciplines voisines, qui seront par la suite désignées comme disciplines connexes, de référence, contributoires, impliquées...
- L'axe 3 concerne les recherches contemporaines susceptibles de constituer des points de référence, leurs formes de diffusion, leur impact pour la formation des jeunes enseignants.

Dans chacun des ateliers, les contributions sont introduites par le responsable qui les met en interaction et les fait dialoguer entre elles. C'est là un point d'organisation qui compte pour la lecture de cet ouvrage, car ces synthèses permettent d'orienter le lecteur, soumis à une grande diversité de styles et d'objets, et dans le même temps, à des reprises inévitables – car il y a incontestablement une part de culture commune de la DFL... Enfin, l'ouvrage se clôt par les synthèses de trois « grands témoins », choisis dans la Francophonie hors de France ! – Claude Germain (Québec), pour l'axe 1, Georges Lüdi (Suisse) pour l'axe 2, et Jean-Louis Dufays (Belgique) pour l'axe 3.

(1) J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter, Paris, Nathan, 1995.

Le projet était d'ampleur. En cherchant à interroger les présupposés d'un domaine de recherche, en cherchant ce qui le structure et le rend cohérent, on visait de fait à constituer la didactique des langues comme science à part entière, science autonome. Ambition peut-être excessive, comme le déclare Yves Reuter. Certes, «il est fondamental pour la didactique du français comme pour toute discipline, de pratiquer sérieusement une réflexion sur l'activité même de recherche si elle entretient une quelconque ambition scientifique» (51). Mais il met en garde contre l'ingénuité d'une posture épistémologique rigide, qui risque de s'institutionnaliser et de ne pouvoir «être tenue».

Il est évidemment impossible de résumer un tel ouvrage, compte tenu de sa nature multiple : 43 contributions, à des degrés divers de synthèse. Dans cette variété, je retiendrai certaines tensions singulières, certaines oppositions relevant de positions idéologiques difficiles à théoriser, qui traversent le champ et ne se laissent pas réduire à des concepts : il est intéressant de saisir des conflits de point de vue, des questions non résolues qui traversent plusieurs contributions, et seront, à mon sens, remarquablement saisies par les trois grands témoins dans leurs synthèses – pourtant si différentes l'une de l'autre.

Un des thèmes récurrents est celui du primat du caractère praxéologique de la réflexion didactique, discipline d'action, discipline d'intervention. Ce caractère s'oppose à la revendication des fondements «technico-théoriques, et incantations de figures-mères» selon la drôle d'expression de Agnès Bracke (257). La didactique «essaie d'influencer les pratiques et de les transformer dans la perspective de la lutte contre l'échec scolaire... ce positionnement l'affaiblit sans doute dans le champ du scientifique. S'agissant de la didactique du français, il me paraît difficile de se cantonner dans une approche académique des problèmes», déclare ainsi J-F Halté (14). Bien d'autres interventions viennent conforter cette position, celle de R.Goigoux par exemple qui ne mâche pas son propos : «Le développement ou l'extinction de la recherche en didactique dépendra de sa capacité à améliorer la qualité des apprentissages des élèves, et à produire, à ce sujet des résultats avérés.» Elle doit devenir un champ de recherche à part entière afin d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement.(125) Mais cela ne veut pas dire pour autant que l'accord se fasse sur la place de la dimension théorique. Il court dans l'ensemble de ce recueil d'évidentes divergences sur la délimitation, voire la hiérarchie, des domaines contribuant à la didactique. Ainsi, dit encore J-F Halté, «des trois sources, savante, socio-culturelle et scolaire, la première est la plus décisive. Les autres conditionnent l'élaboration didactique des savoirs : elles interviennent en amont sur la sélection des savoirs savants, et en aval sur l'apprêtement et la textualisation, non pas sur leur nature savante.» Il affirme ainsi le primat du pôle savoir du désormais célèbre triangle didactique sur les autres, point qui est loin de faire l'unanimité. Plusieurs contributions s'insurgent en effet contre la concentration des efforts de la DFL sur le seul point des contenus. Ainsi J-C Beacco (43) : «la pertinence de la didactique du français relève moins de la crédibilité scientifique que voudront bien lui accorder les didacticiens eux-mêmes et leurs pairs que d'autres propositions... (...) D'autres objets pour la didactique des langues sont disponibles, au-delà des stratégies de mise en place des compétences de production écrite (...)». Il poursuit, en faisant par là un déplacement assez excep-

tionnel dans ce volume très centré autour du pôle « savoir » vers le pôle « élève » : « Ils seraient probablement constitués, en premier lieu, par une réflexion sur la détermination des objectifs, en particulier sur celle impérieuse, comme le soulignait Jean-Claude Chevalier dans la discussion, de s'interroger sur l'éducation linguistique à construire pour ces jeunes souvent issus de l'émigration, qui se sont constitués des formes de langue mais surtout de communication, qui exaltent leur identité mais les marginalisent tout autant. ; c'est sans doute la première fois que le *continuum communicatif* risque d'être rompu au sein de la communauté de communication "nationale" » (43).

On trouvera aussi des tensions certaines, formulées avec plus ou moins de force, sur la relation au « terrain », les délimitations des places et des rôles des chercheurs. Je citerai encore R. Goigoux, très explicite sur la question : « Les didacticiens sont trop souvent enclins à penser, par exemple, que les instruments qui se sont révélés efficaces pour conduire une recherche innovation (...) sont intrinsèquement pertinents pour l'enseignement en général. Cette confusion apparaît comme la conséquence d'une insuffisante prise en compte de l'activité de travail des enseignants et du rôle des instruments dans cette activité. La didactique en effet examine les instruments professionnels au regard de leur cohérence avec les savoirs et savoir-faire enseignés, et, plus rarement toutefois, de leur adéquation aux compétences des élèves. En revanche, on trouve peu de recherches qui s'attachent à appréhender les instruments du point de vue des enseignants qui sont appelés à les utiliser ou à contrôler leur fonctionnement. Faute d'avoir pris en compte le savoir-faire et les conceptions des maîtres "ordinaires", les nouveaux instruments génèrent des échecs cuisants lorsqu'ils sont utilisés hors du cercle étroit de leur concepteur. » (129). Il va jusqu'à parler de « condescendance des didacticiens vis-à-vis des "enseignants ordinaires" », thème qu'on retrouve chez C. Simard et le grand témoin G. Lüdi. Certes, selon ce dernier, on accepte le souci des chercheurs de rester des professionnels de la recherche, mais « cela ne justifie ni un cloisonnement strict, ni une hiérarchie entre les trois types d'acteurs, telle qu'elle caractérise encore trop souvent les (auto)représentations de part et d'autre » (301).

Le rapport à la « tradition » scolaire divise aussi les didacticiens... « À quand la reconfiguration de l'enseignement du français et non son sempiternel rechapage ? À quand la mise en place d'une véritable didactique des compétences langagières et des discours ? », s'exclame J-F Halté (17) qui voit dans la résistance au changement radical des raisons venues d'une part de la « très vieille histoire de la matière » mais aussi de la relation très idéologique, très affective qui unit les Français à la matière scolaire. La contribution de Claude Simard lui fait contrepoids : « Rien du modèle traditionnel n'a résisté aux critiques des didacticiens, que ce soit en grammaire, en lecture, en écriture ou en littérature... On peut s'interroger sur ce déni systématique des valeurs du passé » (33). Interrogation que reprendra avec profondeur J-L Dufaÿs dans sa conclusion de grand témoin : rappel à la modestie et à la réalité.

Qu'on s'en rassure ou qu'on s'en désole, à l'issue de ce colloque, les cadres épistémologiques de la discipline ne sont pas verrouillés, et l'épistémologie de la didactique des langues n'est pas un paradigme fermé qui s'imposerait à qui veut entrer dans la carrière... La synthèse de l'axe 1, de C. Germain, qui

intervient en spécialiste de l'épistémologie, est extrêmement critique : «La plupart des auteurs n'ont pas explicité leurs présupposés». Selon lui, peu d'études systématiques de questions de nature proprement *épistémologique* ont été exposées, et il rappelle (opportunément) que l'*épistémé* s'oppose à la *doxa*... Il attribue cette dérive à la visée «prescriptive actuelle» (299) de la plupart des recherches en didactique, qui empêche son développement scientifique, à l'égal des visées prescriptives de la linguistique qui ont freiné longtemps l'avènement d'une linguistique scientifique. Il insiste sur ce qui constitue, pour lui, l'erreur épistémologique majeure : «traiter l'un des pôles du désormais classique triangle didactique en croyant traiter les trois». (319).

L'ouvrage est difficile à lire – les interventions, compte tenu de leur nombre, ont dû être resserrées à l'extrême – mais il est intéressant pour qui a besoin d'explicitier et de mettre à l'épreuve les principes qui animent son travail. Chacun, à le lire, pourra confronter ses positions, s'identifier ou se démarquer de telle ou telle, assumer ses convictions et sa *doxa*... Enfin, on peut apprendre sur des recherches ou des champs d'étude, et avoir envie de les mieux connaître, notamment en lisant la somme des contributions proposées dans l'axe 3, le plus «concret».

Danièle Manesse