

Jean-François Halté au présent

Le propre des initiateurs et des chercheurs généreux est peut-être d'avoir formulé des idées et des questions qui sont tellement devenues un bien commun qu'ils peuvent en être dépossédés : avec le temps, il y a une sorte d'anonymat des idées neuves, parce qu'elles constituent au présent le cadre dans lequel nous pensons, les catégories évidentes et implicites où s'inscrit le travail d'une communauté. Aux différentes phases de son travail, Jean-François Halté a sans cesse ouvert des questions et posé des notions qui constituent un socle de la réflexion en didactique du français, un fonds apparemment familier qu'on peut périodiquement redécouvrir, et dont la force de questionnement reste vive. Au moment où sa voix s'est tue, il est juste de rappeler cette présence, comme fondement et comme aiguillon, et la dette qu'ont envers lui les non seulement la communauté des didacticiens, mais tous ceux qui sont engagés dans la réflexion sur l'enseignement du français, enseignants et chercheurs.

Dès 1974, avec les autres membres du collectif de *Pratiques* (qui se définissaient alors comme des praticiens de l'enseignement), il contribue à fonder une entreprise de formation des enseignants par eux-mêmes (on parlait peu encore de praticien réflexif), au nom du refus de la confiscation des savoirs théoriques et d'une division sociale entre *sapiens* (on ne parlait pas encore de noosphère) et *faber*, entre recherche et pédagogie (on ne parlait pas encore de didactique). À ce moment, ce projet global impliquait à la fois la mise à disposition des enseignants de français de savoirs théoriques autres, en réaction au corpus de références officielles, l'élargissement du répertoire des objets d'étude (par la légitimation par exemple d'écrits appartenant à la paralittérature), et le partage de pratiques de classe autres, notamment relatives à l'écriture des élèves. C'est peut-être un truisme de rappeler l'origine militante de la diffusion de savoirs théoriques en linguistique textuelle, en narratologie, en pragmatique etc... qui font aujourd'hui partie du fonds commun des références en didactique du français, ont été ensuite relayés par les injonctions institutionnelles, transposés dans les *curricula*, et ont fait éventuellement objet de dérives normatives (sans parler de ceux qui ont eu moins d'écho explicite dans la culture commune, comme la sociologie des pratiques culturelles). L'avènement de la notion de pratiques de discours comme notion intégratrice de la discipline lui revient pour une grande part. Ce qui distinguait la mise à disposition de ces savoirs d'une simple vulgarisation, c'était le souci de montrer en quoi ils pouvaient être des outils de lecture et des leviers pour des pratiques de classe et des modes d'exercice du métier : comme dit J.-F. Halté, « dans le domaine du français, enseigner autre chose paraît plus accessible qu'enseigner autrement ».

Ainsi le fait de prendre comme objet d'étude ce geste professionnel ordinaire qu'est la correction de copies et d'analyser les annotations professorales dans les marges des rédactions était prémonitoire, ouvrant la voie à un travail sur les pratiques enseignantes quotidiennes et leurs enjeux, dont on voit actuellement l'importance (L'annotation de copies, variété ou base du dialogue pédagogique, *Pratiques* n° 44, 1984). La mise en place de projets d'écriture longue, impliquant la réécriture et les interactions lecture-écriture, avec tous les problèmes pratiques et théoriques que cela pose relativement à la norme, à l'évaluation, à l'opérationnalité des outils, ouvrirait aussi la voie à beaucoup de travaux, d'exploitations et d'injonctions ultérieures.

La formalisation qu'il a tentée en 1992 dans son ouvrage *La didactique du français* a posé de façon décisive quelques unes des grandes catégories à partir desquelles s'est définie la discipline, à son double niveau : la discipline d'enseignement qu'est le français en classe, la discipline réflexive par laquelle l'enseignement du français se pense lui-même (qui a pu devenir une discipline de recherche universitaire). Là aussi, ces catégories ont pu devenir invisibles, perdant au besoin leur force dérangeante, mais les questions posées resurgissent périodiquement au cours de l'histoire de la didactique du français. Car cet essai de formalisation correspond en fait à une mise en perspective et un questionnement sur le parcours déjà effectué, et les nouveaux problèmes qu'il suscite. Ainsi alors que le collectif de *Pratiques* a beaucoup misé sur la mise à disposition des enseignants de nouveaux savoirs et d'un nouveau répertoire de supports didactiques, l'ouvrage questionne le statut des savoirs dans la discipline, en mettant au premier plan la dimension de pratiques (pratiques de lecture, d'écriture, de parole...) qui caractérise le français, en lien avec des *habitus* extrascolaires et des valeurs. D'où la mise à distance des présentations classiques de la transposition didactique centrées sur la transmission des savoirs, l'interrogation sur les pratiques de référence en matière de lecture et d'écriture, la centration sur ce qu'apprennent (ou non) à faire les élèves. De là des séries de distinctions qui continuent à structurer notre réflexion : entre les savoirs pour l'enseignant et les savoirs pour l'élève, entre ce qui est enseignable (par un enseignement explicite et direct) et ce qui est apprenable (par une acculturation lente à travers des pratiques), par exemple. J.-F. Halté, reprenant l'analyse de Verret, montre qu'en didactique du français particulièrement, il est nécessaire de cerner « le champ de l'intransmissibilité scolaire », pour mieux situer ce qui peut être enseigné, en relation avec les savoir faire attendus et valorisés à l'école. Il pose avec insistance la question : « quels rapports réels il y a-t-il entre objets d'enseignement et contenus d'apprentissage ? ». C'est pourquoi, alors que le collectif a contribué à doter la didactique du français d'un fonds de références spécialisées, alors que la didactique du français commence à se légitimer sur la base d'une prise en compte de la spécificité des savoirs disciplinaires, J.-H. Halté continue à maintenir la discussion ouverte sur les liens complexes entre didactique et pédagogie, montrant l'inscription des questions didactiques dans les questions plus larges de l'apprentissage, du fonctionnement scolaire et de ses contraintes, des pratiques sociales. Cet élargissement

des visées et des domaines de la didactique du français, depuis l'enseignement de la littérature et de la grammaire jusqu'à la pratique des discours dans leur variété, leurs enjeux cognitifs et sociaux, l'oblige à formaliser un questionnement sur la configuration disciplinaire, la stratification et la hiérarchie de ses savoirs contributives, sa spécificité et cette unité dans cette ouverture, ses principaux lieux de tension. Cette formalisation a fait date, mais les questions posées sont restées vives et se sont reposées, avec une permanence troublante malgré des déplacements, à plusieurs moments de l'histoire de la discipline, comme on l'a vu notamment lors du colloque de l'AIRDF de 2004 : *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale?* À plusieurs reprises, J.-F. Halté a réorganisé et approfondi cette réflexion sur la configuration disciplinaire et les enjeux de la discipline, notamment dans la conférence de clôture du colloque *L'écriture et son apprentissage* (Pratiques n° 115-116, 2002).

Cette attitude de questionnement a amené J.-F. Halté à déplacer son investigation du terrain relativement balisé de l'écriture, auquel il a consacré beaucoup de travaux qui ont marqué le champ, vers des objets moins spécifiques, moins bien délimités, mais situés au cœur des pratiques d'enseignement et d'apprentissage et qui posent avec acuité la question de ce qui peut être enseigné et ce qui peut être appris, des savoir-faire invisibles qui sous-tendent les activités didactiques. Il a entrepris de travailler non seulement sur les textes explicatifs, mais sur les discours explicatifs, mettant les savoirs disciplinaires textuels à l'épreuve de la prise en compte des contextes, de la pluralité des normes et des savoirs d'autres disciplines. Surtout il a très tôt posé en objet d'étude central l'analyse des interactions scolaires et des discours oraux, à la fois parce que c'est le lieu où se jouent concrètement réussites et échecs des enseignements, celui de la lecture-écriture notamment (qu'ils soient novateurs ou pas dans leur contenus ou leurs dispositifs), et aussi parce que c'est un objet problématique, résistant, échappant aux problématiques simples de la transposition didactique, et qui est un révélateur des questions posées plus largement à la didactique des discours. Il faut rappeler que cette réflexion sur l'oral et les interactions a pris forme très tôt à l'université de Metz, donnant lieu en 1993 à l'ouvrage coordonné par J.-F. Halté, *Interactions : actualité de la recherche et implications didactiques*. Elle a contribué à ouvrir un champ de recherches qui a été ensuite largement relayé et développé, notamment par les travaux de l'INRP et les deux numéros de *Repères*, *L'oral pour apprendre* et *Enseigner l'oral*, ainsi que par d'autres équipes. J.-F. Halté a poursuivi ce travail à Metz, avec M. Laparra, en étudiant finement, à travers des protocoles d'interactions de séquences de classe ordinaires, le fonctionnement de travaux de groupes, la façon dont se négocient les règles du jeu scolaire et les contenus : ainsi dans les analyses croisées d'une séquence de grammaire sur les adverbes dans le n° 103-104 de *Pratiques, interactions et apprentissages*. Cependant, il ne s'est jamais posé en spécialiste de l'oral et a toujours répété que les questions posées par l'enseignement de pratiques orales sont des révélateurs de questions plus larges, qui se posent aussi, de manière moins visible, pour l'écriture et la lecture.

Encore récemment, alors que l'oral et les interactions sont devenus des objets d'investigation légitimes, donnant lieu maintenant à une multitude de travaux, J.-F. Halté a dans la conférence d'ouverture d'un colloque à Grenoble sur *Le langage de l'enfant scolarisé* montré de nouveau cette capacité à sortir des chemins balisés et des problématiques obligées, en déplaçant la question, de façon un peu provocante dans ce contexte, vers la priorité scolaire de l'écrit, et les enjeux communs à l'oral et à l'écrit. Cette communication, paradoxale et stimulante, qui donne à penser, ouvre l'ouvrage qu'il a coordonné en 2005 chez l'Harmattan avec M. Rispail en à partir des travaux de ce colloque.

Mais si Jean-François Halté est présent dans la trace que ses intuitions, ses questions et ses formalisations ont laissées dans les discours didactiques actuels, qu'il soit cité ou non, il est présent aussi parce qu'il représente pour beaucoup une figure assez exemplaire de chercheur : à la fois membre d'une équipe, porteur d'un projet et de valeurs collectifs, et esprit indépendant, souvent posté aux confins, délaissant les terrains conquis et les rentes de situation qu'il laissait à d'autres le soin d'exploiter, sans cesse aiguillonné par le déplacement des questions et une sorte d'ascèse du travail intellectuel, où il est difficile de séparer la sensibilité et les plaisirs et les souffrances de l'intelligence.

Élisabeth Nonnon