

La didactique du français langue maternelle à la croisée de tensions internes et externes

Sylvie PLANE

Université Paris-Sorbonne- IUFM de Paris
Laboratoire Modyco – GDR Pratiques de la production verbale écrite

Oui il est important que les enseignants soient mis au contact de la recherche. En tout cas en sciences c'est indispensable, il se produit des découvertes sans cesse [...], mais en français, il n'y a pas de recherche, les choses ne changent pas, la grammaire reste la grammaire, on parle toujours de la même façon...

Philippe Gillet

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche - 4 juin 2008

Mon intervention a pour projet de mettre l'accent sur les forces internes ou externes qui s'exercent sur la didactique du français langue maternelle, et font qu'elle est structurellement dynamique. De ce dynamisme on pourrait dire simplement que c'est un trait partagé avec bien d'autres domaines des sciences du langage, mais il nous intéresse d'en voir certains de ses moteurs. Il s'agit donc de montrer ici comment la didactique du FLM est amenée à constamment s'interroger non seulement sur les objets qu'elle étudie – ce qui est la vocation de toute discipline de recherche – mais également sur elle-même, en raison des tensions internes qui l'amènent à se recomposer sans cesse, et des pressions externes qui l'obligent à définir avec vigilance sa place intellectuelle et sociale. Tout cela fait que la didactique du français langue maternelle est à la fois une discipline de recherche et en quelque sorte une méta-discipline.

1 Un facteur de dynamique interne : le caractère pluridimensionnel de ses objets

Les tensions internes qui animent la didactique du FLM tiennent d'abord à la nature de ses objets de recherche et plus précisément à leur complexité : elle s'intéresse en effet à des objets langagiers qu'elle étudie sous l'angle de l'apprentissage et de l'enseignement. Il s'agit donc d'objets composites dont l'étude fait intervenir en amont plusieurs domaines de recherche : les objets langagiers en tant que tels sont souvent étudiés dans le cadre d'approches strictement linguistiques, et les procédures d'enseignement et d'apprentissage sont quant à elles du ressort des sciences de l'éducation. Cependant les connaissances que la didactique du FLM se propose d'établir ne résultent pas de la simple superposition de deux approches, elles procèdent au contraire d'approches spécifiques qui permettent de traiter de façon systémique ces objets d'étude complexes. Ainsi pour analyser l'enseignement de la lecture en classe de CP – et plus encore pour opérer des préconisations dans ce domaine – il ne suffit pas d'agglutiner des savoirs sur le système graphique du français et des informations sur le fonctionnement neuronal lors de l'activité de lecture et de constituer un répertoire d'exercices. Il faut d'abord analyser l'acte de lire dans son extrême complexité et sa grande variabilité en fonction des sujets lecteurs et des objets à lire, et recueillir des données sur les aspects développementaux. Mais il faut surtout à partir de ces éléments initiaux penser l'enseignement de la lecture en termes d'activité langagière, d'engagement du sujet dans cette activité langagière, d'enjeu cognitifs et sociaux pour le sujet, de diversité des sujets tant par l'expérience culturelle et langagière que par le recours privilégié à telle ou telle procédure d'apprentissage ou mode d'appropriation, de fonctionnement collectif de la communauté discursive et intellectuelle qu'est

la classe, d'étayage par l'adulte, de temporalité de l'activité scolaire dont les différents grains permettent différents niveaux de programmation... Et il faut un système pour organiser le traitement de ces paramètres (Nonnon & Goigoux, 2007a, 2007b). En conséquence, si la didactique du FLM se trouve amenée à utiliser des concepts, des données et des savoirs issus de différents domaines des sciences du langage et des sciences de l'éducation, elle ne se contente pas d'être importatrice d'éléments issus des sciences contributives, ce qui ferait d'elle une discipline inerte et friable. Elle est d'abord productrice de questions qui ne se posent que dans son champ. Elle construit ses objets propres. Elle est enfin productrice de méthodes, de concepts et de savoirs portant sur ces objets complexes, qu'elle a comme particularité d'examiner dans leur complexité même. En effet, la nécessité d'intégrer des savoirs issus de disciplines connexes et l'évolution de ces disciplines contributives sont autant de facteurs exogènes qui amènent la didactique du FLM à s'interroger sur elle-même et à évoluer, pour se construire une identité et une permanence à travers toutes les mutations.

2 Les processus de dynamique interne : décomposition, recomposition, réorganisation

D'un point de vue interne, la pluridimensionnalité de ses objets d'étude conduit la didactique du FLM à construire des organisations conceptuelles qui lui sont propres (Chiss, David & Reuter, 2005). Cette contrainte intellectuelle – non pas imposée de l'extérieur mais parfaitement consentie – amène la didactique à opérer deux démarches successives, l'une de décomposition analytique de l'objet empirique, l'autre de reconstruction sous la forme d'un objet d'étude dont la description est établie d'après un angle d'observation privilégié).

De fait la décomposition analytique est une opération complexe, qui constitue un passage obligé pour chaque recherche, mais dont aucune recherche ne peut isolément venir à bout, sous peine de se diluer dans des préliminaires stérilisants. On conviendra donc que la décomposition analytique procède de la somme des recherches qui s'intéressent à un même objet. Ainsi si nous prenons l'objet « apprentissage de la production d'écrit », nous voyons qu'il s'agit d'un système pluridimensionnel, dont chaque dimension peut à son tour se décomposer et donner lieu à des sous-systèmes. Il ressort de cela que la didactique de la production d'écrit est menacée par trois risques : le risque de l'éclatement et de la dispersion qui met en danger sa cohérence interne ; le risque de la soumission aux autres secteurs des sciences du langage qu'on sollicite nécessairement pour avoir des éclairages sur l'objet d'étude, et plus dangereux encore, le risque de contamination par les sciences contributives et qui peuvent finir par s'imposer et en quelque sorte coloniser les problématiques didactiques.

Il serait intéressant de retracer l'évolution de la didactique en se donnant pour but de voir par quels mécanismes se sont opérées les recompositions et les refocalisations successives pour cerner la manière dont elle s'est renforcée conceptuellement (Plane 2002, 2003 ; Halté 2002). Ce n'est pas notre projet ici, mais on peut noter pour illustrer les origines et les évolutions du champ que les premières recherches en didactique de la production d'écrit se sont intéressées tout naturellement aux caractéristiques des textes produits par les élèves, afin de clarifier le décalage entre les attentes explicites ou implicites des exercices scolaires de rédaction et les performances réalisées ou réalisables (pour le secondaire : Halté, 1981 ; Masseron, 1981. Pour le primaire : Garcia-Deban et Mas, 1989). Ce thème initié par le constat d'un problème didactique, celui de l'évaluation des écrits, a continué d'être fécond alors que le questionnement lui-même s'est déplacé. En effet ce secteur d'investigation a été constamment irrigué par les travaux portant sur la textualité qui ont permis d'affiner la lecture des textes d'élèves (Bonnet, Corbin & Elalouf, 1998) et a été renouvelé par les approches génériques (Boré, 2007).

Mais ce thème de recherche s'est aussi ramifié, et ce dès l'origine, de façon à épouser au mieux la complexité de l'objet initial. Cette ramification ne s'est pas produite de façon uniforme. Dans certains cas, elle a abouti à une dichotomisation qui a fini par scinder les domaines de recherche ; dans d'autres cas, cette ramification a été thématisée et a fait l'objet d'un questionnement qui a pu à son tour contribuer à une problématisation de la didactique. Du côté de la scission on trouvera la partition entre les recherches portant sur les aspects graphiques ou codiques, et celles portant sur les aspects rédactionnels. Cette

partition renvoie également à l'opposition entre les premiers apprentissages et les apprentissages continués, ce qui explique que ces deux secteurs se soient développés à l'écart l'un de l'autre. Du côté de la problématisation on trouvera deux grands ensembles de recherches, l'un s'intéressant à l'intrication du social et du personnel dans l'écriture, l'autre portant sur les rapports entre produit langagier et activité de production langagière. En France, Dabène (1987) a sans doute été l'un des premiers à s'intéresser aux dimensions sociales et sociologiques de l'engagement personnel dans l'écriture. Dans le cadre de la Composition theory c'est l'expressiviste Peter Elbow (1995) qui a posé le plus clairement la question de la dualité, voire tercité de la production d'écrit. Au cours des dernières décennies, la question a été retravaillée à partir de différentes entrées qui ont permis des approches plus ciblées. Ainsi, à la même époque, Barré de Miniac (1999) explorait ce qu'elle appelle le rapport à l'écriture et s'intéressait de façon privilégiée aux ateliers d'écriture (qu'on pourrait considérer comme des univers paradoxaux dans la mesure où ce sont des lieux de socialisation de pratiques singulières), tandis que Penloup (1999) entamait son exploration des écritures extra-scolaires. De son côté Bishop s'interrogeait sur les écritures autobiographiques telles qu'elles sont pratiquées dans le cadre scolaire (Bishop & Molinié 2006). La réflexion sur l'activité de production proprement dite a été stimulée quant à elle par des incitations anciennes revenues au goût du jour : Albalat au début du XX^e siècle, puis Perl en 1979 avaient l'un et l'autre, dans des contextes culturels très différents, insisté sur la nécessité que l'enseignement de l'écriture se décentre du seul examen du texte pour se focaliser sur la production elle-même.

Or il se trouve que si les travaux s'interrogeant sur la part du sujet et la part du social dans l'écriture sont restés constamment centrés sur des problématiques didactiques, en revanche, ceux abordant la question de l'écriture sous l'angle de l'activité de production ont eu tendance à glisser hors du champ et à être très marqués par la psycholinguistique. En témoigne les travaux de Jacques Crinon qui sont présentés dans le secteur didactique de ce congrès : par leurs préoccupations ses travaux relèvent très clairement de la didactique, mais par leur méthodologie et leur appareil théorique ils affichent des affinités avec la psychologie cognitive. Toutefois ce tropisme vers la psychologie que l'on constate dans bien des travaux traitant de questions didactiques, est en partie compensé par l'influence d'un autre courant de recherche, celui de la génétique textuelle. En effet, le contact relativement récent avec la génétique textuelle, à partir principalement des travaux de Fabre-Cols (1990), puis de ceux de Boré (2004) et de Doquet-Lacoste (2003) a assuré un rééquilibrage en refocalisant l'attention sur le texte. Cette situation, avec d'un côté l'influence de la psychologie qui fournit des modélisations et une méthodologie expérimentale, et de l'autre celle de la génétique qui enseigne l'analyse des singularités scripturales a permis à la didactique de trouver une place et d'affirmer son identité conceptuelle. Actuellement des projets pluridisciplinaires sont venus renforcer cette position. En effet, à l'initiative d'un psychologue cognitiviste, Denis Alamargot, des projets associant des équipes issues de plusieurs champs disciplinaires ont été montés autour de l'analyse de l'activité de production, et la didactique y a sa place. La coopération interdisciplinaire a ceci de bon qu'elle permet à chacun de conserver son appareil théorique – puisque c'est l'appartenance à un secteur disciplinaire précis qui justifie la place de chacun dans le dispositif interdisciplinaire – tout en lui permettant de se frotter aux références et aux problématiques issues d'autres domaines.

3 Un produit de la dynamique : l'exportation de savoirs et de questions

Le deuxième secteur que la didactique est amenée à fréquenter avec assiduité est celui des sciences de l'éducation, car l'analyse des dispositifs d'enseignement apprentissage de l'activité langagière et l'étude du contexte didactique se trouvent à l'intersection du champ des sciences du langage et de celui des sciences de l'éducation. Mais le fait qu'il s'agisse d'une intersection a permis que s'opère – du moins dans certains cas – une superposition des apports, car les sciences de l'éducation apportent en dot une expérience de la modélisation et une attention scrupuleuse portée à la méthodologie que la didactique a réussi à s'approprier. Il résulte également de cela le surgissement ou le déplacement de problématiques qui enrichissent la réflexion didactique. Mais cela ne s'arrête pas là : à partir des questionnements surgis du frottement entre deux univers de recherche, de nouvelles questions de recherche sont nées qui ont à leur tour permis des avancées dans chacun de ces deux univers. Ainsi dans le domaine des sciences du langage, le fait que la didactique pose la question de la transposition des savoirs de référence à l'intention

des élèves – mais aussi des maitres – enrichit la réflexion épistémologique sur les outils d'analyse et de description de la langue. De même les interrogations actuelles sur les gestes professionnels des enseignants contribuent à enrichir les connaissances sur le fonctionnement des interactions.

4 Des pressions externes : doxa et institution

Cependant à côté de ces tensions internes ou de ces pressions de proximité qui s'exercent sur la didactique, il existe des pressions exogènes plus violentes qui pèsent sur elle, notamment parce qu'elle a une visée praxéologique. Certes les recherches menées dans le cadre de la didactique servent d'abord à aider à comprendre des phénomènes, soit qu'elles les décrivent, soit qu'elles les soumettent à l'épreuve d'une vérification expérimentale. Mais, quoi qu'il en soit la didactique du français langue maternelle a pour finalité ultime – et non pour objectif – de construire des savoirs qui permettront à l'enseignement de gagner en efficacité et en pertinence. À ce titre elle est une science sociale et est soumise au jugement social et à la pression de l'institution. Pour illustrer les problèmes que pose l'ancrage institutionnel et social de la didactique, je renverrai au propos que j'ai cité en exergue et qui a pour auteur un haut fonctionnaire du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Cet éminent spécialiste de géophysique, en charge du dossier concernant la réforme de la formation des enseignants, était interrogé au sujet du contact des étudiants avec la recherche au cours de leur formation. Il s'est montré très ouvert à cette possibilité, et a même obligeamment fourni des exemples montrant l'intérêt d'une ouverture sur la recherche pour de futurs enseignants de sciences. Il a également souhaité que, tout au long de leur carrière, les enseignants puissent être tenus informés des découvertes, le délai entre l'avancée scientifique et l'information donnée aux enseignants ne devant pas selon lui dépasser trois ou quatre ans. Cela pour le domaine des sciences dures. Pour exprimer sa conviction qu'il n'existe pas de recherches – et, plus grave encore, pas de matière à recherche – dans le vaste champ des sciences humaines et sociales, il a choisi l'exemple significatif de la langue française et de son enseignement : dans ce domaine, lui semble-t-il, les choses sont stables et limpides, et leur évidence empirique fait qu'à ses yeux il ne serait pas légitime qu'elles soient l'objet d'une investigation de nature scientifique ou philosophique.

5 Faire des pressions un élément positif

La didactique du français langue maternelle est particulièrement victime de cette cécité sélective qui fait que les spécialistes d'un domaine se représentent mal la nature des savoirs qui sont disponibles ou à acquérir dans les autres domaines : la didactique du FLM traite du langage, qui est une faculté partagée par tous les humains, de la langue française, qui est indissociable des représentations sociales la concernant, et enfin de l'enseignement, qui renvoie à l'expérience éducative personnelle de chaque sujet social.

En outre, comme on l'a vu, il se trouve que dans le champ même des sciences humaines et sociales, lieu ouvert à une interrogation sur les objets complexes dont traite la didactique du FLM, cette discipline de recherche doit également justifier son existence, et ce pour deux raisons : d'une part, elle est relativement récente, d'autre part son domaine d'étude se trouve au confluent de plusieurs secteurs de recherche.

Il y a donc, sous-jacent aux travaux que mène la didactique du FLM, un enjeu de légitimité à prendre en compte. Mais celui-ci n'a pas que des effets négatifs. En effet, la nécessité de prouver à la fois son utilité sociale, sa spécificité et sa scientificité oblige la didactique du FLM à une nécessaire vigilance épistémologique et méthodologique, ce qui est un facteur de fécondité.

Éléments de bibliographie

- Barré de Miniac C. (1999) *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bishop M.-F. & Molinié M. (2006) *Autobiographie et réflexivité*. Université de Cergy-Pontoise : Encrages.

- Bishop M.-F. & Penloup M.C. (2006) (Coord.) L'écriture de soi et l'école. Repères 34.
- Boré C. (2004) « Contribution des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire ». *Le français Aujourd'hui* 144, 42-51.
- Boré C. (2007) (Ed.) *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*. Presses Universitaires de Namur.
- Bonnet C, Corblin C. & Elalouf M.L. (1998) *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*. Lausanne : CVRP.
- Chiss J.-L, David J. & Reuter Y. (2005) (Ed) *La didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.
- Dabène M. (1987) *L'adulte et l'écriture*. Bruxelles : De Boeck
- Doquet-lacoste C. (2003) *Étude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de CM2*. Thèse NR Université Paris 3.
- Elbow P. (1995) « Being a Writer vs being an Academic : A conflict in Goals » *College Composition and Communication* 46-1, 72-83.
- Fabre-Cols C. (1990) *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel
- Fabre-Cols C. (2005) *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.
- Halté J.-F. (1981) « Pour changer l'écriture ». *Pratiques* 29, 23-46.
- Halté J. F (2002) « Didactique de l'écriture, Didactique du français : vers la cohérence configurationnelle. *Pratiques* 115-116
- Garcia-Deban C. & Mas M. (1989) *Des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves*. In Romian H. & al. *Didactique du français et recherche action*. Rapport de recherche INRP
- Masseron C. (1981) « La correction de rédaction ». *Pratiques* 29, 47-68.
- Nonnon E. & Goigoux R. (2007a) (Coord.) Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. *Repères* 35
- Nonnon E. & Goigoux R. (2007b) (Coord.) Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères* 36
- Penloup M.-C. (1999) *L'écriture extra-scolaire des collégiens*. Paris. ESF
- Perl S. (1979) « The Composing Processes of Unskilled College Writers » *Research in the Teaching of English* vol 13 n°4 (dec. 1979) 317-336
- Plane S. (2002) Apprendre l'écriture : Questions pour la didactique, Apports de la didactique. *Pratiques* 115-116
- Plane S. (2003)(Ed) l'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire. *Repères* 26-27.