Le français entre rénovation et reconfiguration

Jean-François Halté

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1150>

DOI : 10.4000/pratiques.1150

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2008

Pagination : 23-38

Référence électronique

Jean-François Halté, « Le français entre rénovation et reconfiguration », *Pratiques* [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1150> ; DOI : 10.4000/pratiques.1150

Le français entre rénovation et reconfiguration (*)

Jean-François Halté

1. Un problème épistémologique

Dans sa conférence d'ouverture, Ahmed Chabchoub distinguait trois domaines de réflexion :

« [...] si la référence du chercheur en didactique est évidemment l'épistémologie de cette discipline, celle du formateur s'appuierait surtout sur la réussite de l'action pédagogique des maîtres, voire sur le développement des compétences des élèves. Quant au discours normatif du personnel d'encadrement, il n'aurait de référence que celle qui rappelle aux enseignants l'autorité de l'institution. »

Si les distinctions d'A. Chabchoub cernent bien trois types différents de pré-occupations, impliquant chacun un certain rapport à la didactique, elles sont en réalité profondément interdépendantes. Une réflexion épistémologique sur la matière française, pour peu qu'elle mette en cause la matière elle-même dans sa définition, a nécessairement des implications dans la formation des maîtres et, pour peu qu'elle soit prise au sérieux, est susceptible de faire bouger le discours normatif de l'institution.

La didactique du français s'est développée jusqu'ici bien davantage dans *l'élaboration didactique des savoirs de la matière française*, que dans *l'élaboration des savoirs didactiques généraux*. Pour l'heure en effet, elle est plus une emprunteuse, critique, de concepts didactiques produits dans d'autres disciplines, que propositrice de notions exportables. Cette situation s'explique par diverses raisons. L'une d'entre elles, la seule sur laquelle nous nous arrêterons, est le mouvement de rénovation permanente dans lequel la matière est embarquée de-

(*) Nous présentons ici le texte (non publié à ce jour) de la contribution de Jean-François Halté au *Symposium international de didactique des disciplines* qui a eu lieu à Tunis, en novembre 1998.

puis une trentaine d'années. Ce mouvement lui-même est la conséquence directe de l'état de la discipline.

La problématisation de cet état constitue le principal objet de cette communication. Au stade où en est la réflexion, nous nous proposons seulement d'ins-truire partiellement le dossier.

A en croire l'épistémologue Thomas S. Kuhn ⁽¹⁾, « l'incapacité de l'activité normale technique à résoudre des énigmes » (p. 104) est l'un des symptômes ma-jeurs d'une « crise paradigmatique » affectant une discipline. Et, toujours selon Kuhn, ce sont les échecs caractérisés et réitérés de « l'activité normale de résolu-tion de problèmes » (p. 111) qui précipitent généralement l'apparition d'une nouvelle théorie. Toutes différences gardées – le français n'est pas un paradigme scientifique –, l'enseignement du français connaît une telle crise, publiquement ouverte dans les années 1970, jamais réellement refermée depuis et poursuivant son approfondissement aujourd'hui de manière larvée. La matière ne parvient pas à résoudre ses problèmes – si l'on veut bien nommer ainsi les défis de perfor-mance auxquels elle est confrontée – dans le cadre de son activité « normale ». Elle connaît des échecs réitérés en dépit de ses réaménagements constants, en dépit de l'activité quasi fébrile qu'elle déploie dans l'élaboration didactique de ses savoirs. Le français, en un mot, connaît une *crise paradigmatique*.

La *rénovation*, terme officiellement retenu pour nommer les réaménagements auxquels nous faisons allusion, est le destin normal de toute matière scolaire. Celle-ci est affaire d'adaptation à l'évolution des publics, des structures du Sys-tème éducatif, des champs de référence, etc. Dans le cas du français cependant – notre inculture concernant les autres disciplines ne nous permettant pas de re-vendiquer l'exclusivité – nous opposerons la pertinence d'une *reconfiguration* à l'insuffisance de la rénovation. L'opération envisagée est de plus grande ambi-tion, mettant fondamentalement en cause la matière et touchant à la définition même de la discipline.

Nous évoquerons tout d'abord, trop rapidement sans doute, quelques symptô-mes de cette crise. Nous nous arrêterons ensuite sur l'image de la discipline que renvoient des non spécialistes. Nous confronterons cette image à celle des didac-ticiens du français, pour peu que cette désignation ait un sens ⁽²⁾. Nous aborde-rons alors, enfin, la crise épistémologique proprement dite, et nous poserons qu'il y a de bonnes raisons de s'interroger sur le passage d'une conception *réno-vatrice* à une conception *reconfiguratrice* de l'enseignement du français.

2. Quelques symptômes de la crise

La crise générale et publique des années 70 a frappé le système éducatif dans son ensemble. Elle a été à la fois *structurelle* : elle a touché à l'organisation même du système éducatif : réseaux, filières, orientation sélection... ; *politique* : elle a interpellé la puissance publique, les gouvernements et leurs politiques

(1) T.S. Kuhn : *la structure des révolutions scientifiques*, Champs Flammarion, édition origi-nale 1970, 1983.

(2) Le moyen de faire autrement, en l'absence d'institution, que de désigner ici par le terme de « didacticiens », ceux des agents noosphériques qui revendiquent l'appellation ?

éducatives ; et *sociale* : elle a interrogé l'état de la partition sociale et les rapports de force à l'intérieur de cette partition (une école pour la réussite de qui ?).

Cette crise, générale, a été (et est encore) aussi une crise du français, qu'elle a suspecté dans ses savoirs, dans ses enjeux et dans ses résultats. Sous ce rapport plus restreint, la crise a consisté spécifiquement en une critique de *la configuration didactique* de l'époque, notamment à propos du fonctionnement et des effets du couplage *littérature et langue*, organisateurs majeurs de la matière.

Les trente années d'aménagements successifs, entérinés progressivement par les textes officiels, n'ont pas résorbé la crise, qui perdure et se traduit globalement par la pérennisation d'une *sélectivité* par l'échec ⁽³⁾ et des *résultats jugés* communément insuffisants tant par des enseignants d'autres disciplines que par les évaluations nationales ou les enquêtes et recherches menées notamment par l'INRP en lecture, en écriture, plus généralement en *activités langagières*.

Tout au long de la période, on a pu soutenir, entre autres :

- que les objectifs *effectivement* atteints sont peu clairs, voire confus, en tous cas facilement éloignés des objectifs prétendument poursuivis (L. Le-grand, *Pour un collège démocratique*, rapport au ministre, 1981) ;
- que l'enseignement de français perdait sa crédibilité (A. Prost : *Eloge des pédagogues*, 1^{re} édition : 1985, édition revue : 1990) ;
- que les bagages de connaissances factuelles, conceptuelles, pratiques de deux élèves de troisième issus de deux classes différentes peuvent être tout à fait incommensurables (J.-F. Halté : *Perspectives didactiques en français*, Université de Metz, 1990) ;
- que les références culturelles impliquées dans les pratiques sont très largement hétérogènes et conditionnent la réussite scolaire (B. Charlot *et alii* : *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin 1992) ;
- qu'il n'y a pas, en dépit des programmes, de référentiel véritablement commun aux enseignants de français, *a fortiori* aux enseignés. C'est en fin de compte, le système des examens certificatoires qui met *téléologiquement* de l'ordre en annulant le disparate des pratiques, exigeant ici des savoir-faire très complexes à l'élaboration desquels l'enseignement aura peu contribué (ex : la dissertation), demandant là des connaissances à l'utilité contestable (ex. d'exercices de connaissance du lexique), aplatissant l'exigible sur des compétences de bas niveau (ex. : savoir orthographier), (Baudelot et Establet : *Le niveau monte*, Seuil Paris 1989). Un bel exemple actuel serait donné par les sujets de concours d'entrée à l'IUFM...

...

Ces jugements divers convergent. Le plus net, pour la thèse qui nous intéresse, est sans doute celui que font C. Baudelot et R. Establet : si les pratiques d'enseignement sont si hétéroclites et inefficaces, alors le diagnostic d'inconsistance configurationnelle peut avoir quelque pertinence.

Nous disons ⁽⁴⁾ pour notre part, en 1992, que la matière français dans son état contemporain se caractérisait par une certaine *incohérence configurationnelle*

(3) Mesurable notamment, désormais, dans les premiers cycles universitaires et imputables au défaut de maîtrise langagière.

(4) *La didactique du français*, Que-Sais-Je ?, PUF, Paris, 1992, première édition.

et nous déplorions qu'y étaient à l'œuvre deux logiques différentes, l'une issue de la *configuration ancienne*, celle qui a prévalu de la création du Système éducatif moderne aux années 70, l'autre issue de la rénovation du français entreprise depuis ces années. Près de dix années plus tard, la seconde logique, ni ne s'est imposée, ni n'a évincé l'ancienne : elle l'a seulement pervertie.

Pour prendre un exemple indicatif des ambiguïtés générées par la collision de ces deux logiques, apparemment très mince, les termes toujours en usage d'« expression écrite » et d'« expression orale »⁽⁵⁾, conjuguent, inconciliablement aujourd'hui, ce sens primitif, de « belle expression » que donnait jadis P. Clarac (années 60) et celui d'« expression de soi » que de nombreux enseignants lui confèrent, investissant ainsi selon le cas la norme lettrée de la langue littéraire, la fonction expressive du langage, ou la libération de la parole, ce dernier point touchant d'ailleurs davantage à l'écologie du groupe classe qu'à la didactique proprement dite (ce qui montre au passage jusqu'où peut aller la confusion). De bien exprimer, en bon français écrit littéraire, objectif didactique au demeurant peu clair, au marquage linguistique de l'expressivité en passant par l'ouverture du dialogue dans la salle de classe, se programment de splendides doubles contraintes, susceptibles de paralyser le maître et l'élève : « exprime-toi (dis ce que tu penses, versant écologie du groupe), mais si ton langage t'exprime (il dit ce que tu es, versant fonction expressive et fonction sociolinguistique de la parole), il ne t'exprime pas ». De telles contradictions, souvent inaperçues, génèrent des malentendus qui deviennent structurels, comme celui qui veut communément, en écriture par exemple, que le maître passe commande de contenus dans la formulation de ses sujets, mais ne manifeste dans son évaluation que ses réactions à la forme linguistique normée de l'exposé⁽⁶⁾.

Au fond, la *matrice disciplinaire* du français, pour rester dans la terminologie kuhnienne, n'a pas *fondamentalement* changé.

La question du passage à une logique reconfigurationnelle n'est pas purement spéculative et recouvre des enjeux d'autant plus importants que les textes officiels récents concernant l'école élémentaire et le collège intègrent à ce point les innovations qui se sont développées depuis 30 ans qu'elles entérinent la *rénovation*. Mieux, elles la consacrent, bloquant par là des changements plus radicaux que seule une *reconfiguration* pensée aurait permis d'apporter.

Par ailleurs, il est à craindre que les effets d'une application mécaniste, non critique, voire, de l'incompréhension desdites instructions précipitent encore, s'il est possible, la dégradation de la cohérence ancienne. Leur esprit novateur, propre à irriter plus d'un enseignant, risque de ne pas permettre d'atteindre le but qu'elles prétendent poursuivre *parce qu'elles restent prisonnières de leur ambiguïté configurationnelle*.

(5) On en trouve cette formulation dans l'arrêté de mai 1995 pour les collèges : « rendre (l'élève) capable de comprendre et de s'exprimer clairement, à l'oral et à l'écrit ».

(6) J.-F. Halté : « L'annotation des copies et l'évaluation », in *Pratiques* N°44, 1984.

3. Le statut disciplinaire du français

3.1. Le français vu par des « non spécialistes »

Le français est communément reconnu comme une matière centrale. À égalité avec les mathématiques, elle a le redoutable privilège d'organiser des cursus d'études, et – quoique selon des variations conjoncturelles – matière d'orientation elle est aussi matière de sélection. Ne serait-ce qu'en raison de ces états de faits, de ce jeu égal que le français joue avec les mathématiques, la nature disciplinaire de la matière mérite d'être interrogée.

Voici comment trois auteurs, très différents dans leur approche des problèmes didactiques, voient le français :

– Louis d'Hainaut ⁽⁷⁾ rattache les *matières* d'enseignement à des *disciplines* savantes préexistantes :

« Les *matières d'enseignement*, écrit-il, sont organisées selon des disciplines qui circonscrivent des domaines de réflexion ou d'action et les ordonnent selon des concepts et des structures qui conduisent à en faire apparaître la logique et les relations internes. Une discipline est un ensemble de faits, de concepts, de relations, de structures et de méthodes appartenant à une même catégorie de phénomènes et liés par des principes organisateurs qui les rendent au moins partiellement ou approximativement déductibles les uns des autres. »

(L. d'Hainaut : *Des fins aux objectifs*, F. Nathan, Paris, 1977 pour la 1^{re} édition, 3^e édition : 1983, p. 102. Nous soulignons.)

Pour d'Hainaut, et bien qu'il n'y fasse pas explicitement référence, une matière d'enseignement se décrit comme une matrice disciplinaire kuhniennne ⁽⁸⁾. Le français satisfait-il à ces exigences ? En fait, sous les dehors factices de « *l'intradisciplinarité* » qu'affiche l'unité de l'étiquette « français », la matière est un composite, véritable patchwork de concepts hétéroclites empruntant à une liste ouverte ⁽⁹⁾ de références plus ou moins savantes, relevant en réalité de la « *pluri-disciplinarité* » ⁽¹⁰⁾.

(7) L. d'Hainaut : *Des fins aux objectifs*, F. Nathan, Paris, 1977 pour la 1^{re} édition, 3^e édition : 1983, p. 102.

(8) p. 248 : matrice disciplinaire : « les scientifiques diraient qu'ils ont en commun une théorie ou un ensemble de théories »... « ...matrice disciplinaire : disciplinaire, parce que cela implique une possession commune de la part des spécialistes d'une discipline particulière ; matrice, parce que cet ensemble se compose d'éléments ordonnés de diverses sortes, dont chacun demande une étude détaillée » p. 248.

Ces éléments ordonnés :

a : « généralisations symboliques, éléments formels », (principes de base très généraux faisant consensus, sortes de lois de la nature du type l'action est égale à la réaction) ;

b : « paradigmes métaphysiques », adhésion collective à certaines croyances, certains modèles particuliers... fournissant au groupe de chercheurs des métaphores ou des analogies considérées comme permises ;

c : « valeurs », sentiments d'appartenance, valeurs comme l'exactitude (les prévisions doivent être exactes, les marges d'erreurs doivent être régulières) simplicité, cohérence, plausibilité... ;

d : le paradigme des exemples représentatifs, des solutions classiques dans la matrice aux problèmes... T.S. Kuhn, 1983, p. 248 et suiv.

(9) Ce caractère d'ouverture indéfinie des références signale le problème épistémologique.

(10) Les termes entre guillemets sont empruntés à d'Hainaut. On reconnaîtra certains aspects de

– A. Chervel, qui promeut l’histoire des disciplines scolaires en la distinguant de *L’histoire des sciences* et de *L’histoire de la pédagogie*, affirme que :

« Elle [l’histoire des disciplines scolaires] s’attache à établir que l’école ne se définit pas par une fonction de transmission des savoirs, ou d’initiation aux sciences de référence. »⁽¹¹⁾

(« L’histoire des disciplines scolaires », in *La culture scolaire*, p. 13, 1998)

et considère que les disciplines scolaires sont des *créations* du Système éducatif, évoluant au gré du bougé des finalités, et n’entretenant que des rapports à la limite marginaux avec les disciplines de référence :

« La conception de l’école comme pur et simple agent de transmission des savoirs élaborés en dehors d’elle est à l’origine de l’idée, très largement partagée dans le monde des sciences humaines et dans le grand public, selon laquelle elle est, par excellence, le lieu du conservatisme, de l’inertie, de la routine. Car elle a beau faire, on la voit rarement suivre, étape par étape, dans ses enseignements, le progrès des sciences qu’elle est censée diffuser. »

Que le français ne suive pas « dans ses enseignements, le progrès des sciences qu’il est censée diffuser », qu’il relève de la *pure création scolaire*, A. Chervel a largement tenté de le montrer dans le domaine de la grammaire avec son livre *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*. S’il le fallait, des travaux récents, comme la thèse de M. Gey « L’invention d’une discipline, le français »⁽¹²⁾, appuieraient ses démonstrations du côté de la scolarisation de la littérature, l’autre domaine constituant la langue.

– Y. Chevallard, dans *La transposition didactique*, parle de « matière » en ce qui concerne le français (p. 221) renvoyant à « des domaines de réalité » que des savoirs investissent progressivement dans l’histoire. Pour S. Johsua, les matières, ayant à voir avec des *enseignables*, plus qu’avec des savoirs savants, sont plus ou moins légitimes selon que leurs enseignables relèvent de « cultures » plus ou moins légitimes : les institutions scientifiques sont plus légitimes que les institutions professionnelles, elles-mêmes plus légitimes que les institutions « définissant un réseau de relations interpersonnelles... » (p. 67). Chaque discipline se décrivant, sous ce type de critère, comme une pondération particulière des différents types de savoir recensés. Dans cette conception :

l’enseignement du français en considérant ce commentaire explicatif de d’Hainaut concernant la pluridisciplinarité : « La plupart du temps, la ligne directrice sera constituée d’un thème où interviennent simultanément plusieurs disciplines et plusieurs principes organisateurs. Cette perspective a l’avantage de partir de situations plus réelles, d’être motivante et souple, d’échapper au dogmatisme, mais elle présente de très sérieux inconvénients : elle est difficile à concilier avec une progression nécessaire du connu vers l’inconnu et du simple au complexe, elle organise la connaissance sur une structure singulière, anecdotique voire accidentelle, qu’est une situation, si bien choisie soit-elle... Enfin, cette approche fait violence à la construction progressive des prérequis et ne facilite pas le transfert. » (p. 105, *op. cit.*).

(11) A. Chervel, inventeur de l’Histoire des disciplines scolaires, distingue *l’histoire des sciences* et *l’histoire de la pédagogie*, auxquelles l’histoire des disciplines scolaires emprunte certes, mais auxquelles elle s’oppose.

(12) Nous citons cette thèse parce qu’elle concerne la littérature, l’autre membre du couple littérature/langue, alors que A. Chervel, 1977, concerne l’enseignement de la langue.

[Le français langue maternelle] se rapproche de ces disciplines bigarrées comme la musique par exemple, où se côtoient moult savoirs de référence savante, des références *savantisées* pour l'occasion (orthographe, grammaire), des références expertes (la récitation) en passant par des intermédiaires (le résumé de texte issu de pratiques professionnelles).

(*Au-delà des didactiques, le didactique*, C. Raisky et M. Caillot (éds.), Bruxelles, De Boeck, 1996 : 70)

L'image du français qui ressort de ce parcours minimaliste est assez consternante.

Au titre du caractère *hybride* et *composite* se rattacherait la faillite des tentatives de décroisement de la matière qui a donné lieu tout au long des trente dernières années à des acrobaties confinées à la palinodie – recommandations concrètes comme faire de la grammaire (de phrase) dans l'étude des textes⁽¹³⁾, approcher thématiquement les *œuvres* par regroupements de textes, appliquer la lecture méthodique à l'explication de texte⁽¹⁴⁾... Au titre de l'*illégitimité*, et sans vouloir détailler ici les types possibles d'illégitimité, on peut rappeler ce constat de Chevillard qui vise l'état contemporain de la matière :

« Enseigner le français devient peu à peu impossible. Le désarroi s'installe. On mettra du temps à en revenir. On en reviendra pourtant. Depuis quelques années, l'antique rhétorique relève la tête, et fait retour à l'Ecole. Un savoir renaît de ses cendres qui recherche aujourd'hui, parfois obliquement, une investiture épistémologique et culturelle sans laquelle il ne serait d'aucune valeur. »

(*La transposition didactique*, p. 224)

Au titre enfin du statut de *création* scolaire, indépendante des préoccupations scientifiques, on retiendra cette condamnation ambiguë de l'introduction des références savantes :

« Que de sarcasmes contre la grammaire scolaire ont précédé, dans les années 1960 et 1970, l'introduction triomphale de la linguistique structurale et transformationnelle ! Las ! La vague moderniste devait refluer dix ans plus tard, confirmant ainsi une expérience historique bien fournie : quand l'école refuse, ou expulse après un tour de piste, la science moderne, ce n'est certainement pas par incapacité des maîtres à s'y adapter, c'est tout simplement que son rôle véritable est ailleurs, et qu'à vouloir servir de relais à certains "savoirs savants" elle s'exposerait à ne pas remplir sa mission. »

(A. Chervel, 1998, *La culture scolaire*, p. 15)

Les auteurs convoqués ici ne sont pas nécessairement d'accord entre eux et n'exploitent pas les mêmes outils d'analyse. Nous ne souscrivons pas, pour les avoir cités, à tel ou tel pan de leur analyse : nous ne croyons pas une seconde, contre Chevillard, que « le retour à l'école de l'antique rhétorique qui relève la

(13) Il suffit de relire P. Clarac pour s'apercevoir que ces tentatives désespérantes de marier la carpe et le lapin sont directement issues des préceptes de la configuration didactique ancienne : « toute explication littéraire est d'abord une explication grammaticale ».

(14) Ces pratiques constituent typiquement des perversions de la configuration ancienne : le groupement de textes par thème dénie l'histoire littéraire et la spécificité des œuvres, la lecture méthodique accumule les approches théoriques différentes, sans pour autant lui substituer une nouvelle cohérence épistémologiquement homogène.

tête » (p. 224) puisse être envisagé comme solution à la revalorisation nécessaire du français (*cf. infra*), et pas davantage, contre Chervel, que le français « s'exposerait à ne pas remplir sa mission » s'il évoluait sous l'influence des sciences. Reste que, à leur manière, et sans poursuivre directement ce but, ces trois auteurs mettent tous en jeu la configuration didactique de la matière. C'est ce point seul qui nous intéresse. Et c'est à ce point, atteint, que nous nous séparons d'eux : nos auteurs appréhendent en effet la matière de l'extérieur, l'observant et la décrivant, la considérant peu ou prou comme une entité historiquement construite *sur laquelle ils n'ont pas de prise et, apparemment, n'ont pas à en avoir*. Il incombe au didacticien du français si ce n'est d'assumer l'état de la matière, du moins de la problématiser.

3.2. Le français vu par les didacticiens du français : une question didactique peu discutée

Curieusement, les didacticiens du français paraissent peu enclins à s'intéresser à la question. Au cours de sa brève histoire, la didactique du français – elle a, sous cette appellation du moins, une histoire très récente puisque, grosso modo, elle « émerge » dans les années 80 – ne s'est pas attaquée franchement au problème de sa définition matricielle. La discipline n'a pas été sérieusement interrogée de l'intérieur dans son histoire, sa définition, son épistémologie.

Comme pour d'autres matières, la didactique du français émerge au travers de débats qui, très rapidement, laissent apparaître des points de vue différents. Sans trop de peine, on peut distinguer ainsi les tenants d'une conception

- « **technologiste** » de la didactique : tendance à la réduire à son aspect *transpositionniste*, à confiner son travail ordinaire dans « l'ingénierie » didactique en privilégiant l'axe savoir savant / savoir scolaire,
- « **psychopédagogue** » : tendance à privilégier les déterminants *externes* de la didactique pratique, la psychologie et la sociologie des apprenants, à subordonner les objets de savoir et de savoir faire aux finalités éducatives,
- « **sociodidactiste** » : tendance à articuler le dehors des pratiques sociales de référence et le dedans des pratiques scolaires dans le cadre d'une grande attention aux activités langagières,
- « **praxéologiste** » : tendance à privilégier une vision interventionniste de la didactique en jouant le jeu de *toutes* les relations dans le système didactique surdéterminé.

Ces tendances diverses, sans doute trop schématiquement séparées ici, s'interpénètrent. Mais le constat essentiel est qu'elles s'opposent les unes aux autres dans une relation de *contradiction secondaire*, et secondaire seulement. Elles conservent toutes en effet, quoique avec des nuances, la base épistémologique sur laquelle la matière s'est définie dans la période de construction du système éducatif public.

Si l'on veut écarter l'hypothèse de la cécité épistémologique, peu crédible, deux explications principales peuvent être avancées. Elles contribuent aujourd'hui encore à rendre extrêmement difficile la reconfiguration.

La première est que la didactique du français émerge comme telle *alors même que la rénovation est en cours*. C'est l'actualité même de la rénovation qui mas-

que la question : le français bouge rapidement dans la période 1970/1985 comme en témoigne l'activité intense des revues dédiées. Les acteurs qui participent directement à l'entreprise de fondation didactique sont *d'abord* des participants de ce mouvement de rénovation. Ils souffrent, pour faire image, du syndrome du « nez sur le guidon » et s'attachent prioritairement à élaborer didactiquement les savoirs de la matière.

La seconde est plus décisive encore : les didacticiens du français sont institutionnellement partagés en fonction *des logiques configurationnelles* : participent à l'entreprise des « plutôt linguistes » (linguistes, psycholinguistes, sociolinguistes...) et des « plutôt littéraires », tous, linguistes et littéraires, innovateurs dans leur champ. Ce partage des cultures, issu des parcours de formation, construit dans l'histoire de la discipline, est masqué : *l'appartenance principale au camp de l'innovation*⁽¹⁵⁾ *l'emporte sur les différences secondaires des épistémologies de référence*. Et ce, alors même qu'il y a plus que des nuances entre linguistes, et plus que des nuances également entre littéraires, chaque « groupe » comprenant ses « anciens » et ses « modernes ». C'est le syndrome, pour faire image encore, du « ne pas scier la branche sur laquelle on est assis ».

Ainsi, l'un des effets de la crise, et non des moindres, et non des moins retors, est qu'elle divise implicitement les didacticiens précisément parce qu'elle est une crise configurationnelle.

Ces deux syndromes se complètent et occultent le problème principal. Bon gré mal gré, l'option *rénovation* s'est imposée dans les années 70 au détriment de l'option *reconfiguration*. Placée sur les rails dès 72⁽¹⁶⁾, la philosophie rénovatrice, est fortement installée chez les didacticiens de la décennie suivante. L'état de la discipline est tel que l'effervescence innovante prend les allures d'une fuite en avant⁽¹⁷⁾.

4. Le succès de la rénovation comme obstacle

Le succès de la rénovation est incontestable. Un enseignant orthodoxe des années 70 ne reconnaîtrait assurément pas sa discipline, ou à tout le moins ses objets d'enseignement, en particulier aux niveaux de l'école élémentaire et du collège. Ce succès même se heurte désormais à ses limites : la rénovation est allée

(15) Les didacticiens du français n'appartiennent pas à la société des agrégés ou à l'association des gens de lettres : ils se recrutent bien davantage dans les groupes « militants » (AFEF, *Pratiques, Enjeux...*) des années 70.

(16) Les I.O. de 1972 inscrivent le mouvement de rénovation en reprenant (et en édulcorant) le célèbre Plan de rénovation pour l'école élémentaire.

(17) En 1990, nous écrivions dans « Didactique et enseignement du français » in *Perspectives didactiques en Français*, colloque de Cerisy (1989), collection Didactique des textes, Université de Metz : « Il y avait à faire, — et il reste à faire, dans les domaines des contenus. Nous n'en finissons pas [...] d'introduire de nouveaux contenus, quand des revues relevant d'autres disciplines (*Aster* par exemple) travaillent bien davantage à la didactique proprement dite. Nous ne produisons pas jusqu'au bout, pour reprendre la formule de Martinand, de la *science pour l'enseignement*. La sclérose qui a sévi pendant des décennies se traduit par une phase de rattrapage ininterrompue. Nous passons notre temps à résorber les décalages historiques, à suivre l'évolution des disciplines de référence, à transposer des savoirs savants. Le revers de la médaille est un effet de fuite en avant. Cette tâche nécessaire, a, en effet, largement détourné des préoccupations plus complètement didactiques. Il faudrait en sortir... ».

peu ou prou jusqu'au bout de ce qu'elle peut proposer sans changer l'épistémologie configurationnelle. Les propos que nous tenions en 1992 (*cf.* : *supra*), à un moment où nous pensions encore que le passage d'une logique à l'autre se ferait « naturellement » gagnaient à être corrigés dans la perspective suivante.

4.1. Une bataille gagnée et perdue

Au cours de l'entreprise de rénovation étalée sur trente ans, on s'est moins attaqué à *la relation* entre les domaines littérature et langue que, séparément, à chacun d'eux. On a fourni, moins une alternative cohérente, globale, opératoire, que les éléments d'une *réfection* pièce par pièce : le texte contre l'œuvre, la sémiotique contre l'histoire littéraire, la linguistique contre la grammaire normative, le discours contre la langue, etc. Ce faisant, on a assurément fragilisé le couple de base en exacerbant les incohérences fonctionnelles internes..., mais on a maintenu l'attelage.

C'est là, nous semble-t-il, la vraie raison de l'échec de la linguistique à l'école dans les années 75, et non pas, comme le pose A. Chervel, une quelconque lucidité miraculeuse du corps enseignant au clair sur sa mission. La linguistique échoue parce qu'elle ne peut pas trouver sa place au sein d'une configuration dont l'épistémologie la rejette.

Au passage, à l'appui indirect de cette affirmation, on peut noter que les innovations principales ont concerné bien plus le versant *plutôt* littéraire de la matière – revisitation des objets littéraires par les théories sémiotiques – que le versant *plutôt* langue.

Pour dire les choses plus brutalement, les rénovateurs de l'époque (et ceux qui ont suivi) ont été politiquement impuissants, et didactiquement incapables d'imposer une configuration nouvelle.

Dans le cadre d'une problématique des matières proprement sociétale, on doit imputer à l'état du rapport de force et à la prégnance de « **l'idéologie dominante** », comme on osait encore dire à l'époque, l'impuissance des innovateurs à implanter jusqu'au bout une configuration radicalement nouvelle : ils perdent, sempiternellement, une bataille dans une lutte sans cesse recommencée qui met en scène des intérêts divergents de groupes sociaux ⁽¹⁸⁾. Cette vision, juste dans son ordre, n'épuise pas le sujet mais interfère à l'évidence avec les aspects didactiques.

Ils ont aussi été **incapables** de proposer une configuration cohérente. Ni les Sciences de l'éducation ni les Sciences du langage, créées à l'époque de l'éclatement de la crise, ni l'état de la recherche en didactique et pédagogie du français au même moment, ne permettaient de remettre en cause, fondamentalement, cru-

(18) Voilà ce que l'on pouvait trouver dans des journaux comme *Le Monde* dans la période où commence la rénovation. « *De graves menaces pèsent actuellement sur l'enseignement du français et, par là même, sur la langue et la civilisation française. Il s'agit d'une tentative avouée ou inavouée, consciente ou inconsciente, pour préparer une révolution culturelle, prélude à une subversion généralisée. A cette fin, on entend couper de leurs racines les nouvelles générations en les privant de toute référence linguistique, intellectuelle, artistique ou morale, de façon à les livrer sans défense à toutes les manifestations idéologiques par la voix des slogans et de l'intoxication.* » (J. Mistler et G. Matoré, Communiqué de l'Association pour l'enseignement du français).

cialement, le cœur de la configuration, le couple scolarisé littérature – langue lui-même.

4.2. Le rapport Langue / Littérature

Mais il convient d'ajouter quelques remarques à cette analyse pour éviter toute équivoque.

a) Le rapport essentiel Littérature/Langue.

Pratique hautement culturelle, la littérature entretient avec la langue des rapports si puissants que le lien qui les unit est d'une évidence aveuglante. Travail *dans* la langue, la littérature est aussi travail *de* la langue et *sur* la langue. L'intimité des domaines est telle que d'aucuns distinguent la littérature des autres pratiques langagières par la force de cette solidarité. Les déclarations d'écrivains (que l'on songe à Hugo, à Flaubert, à Mallarmé...) qui revendiquent ce rapport très étroit sont constantes. Les linguistes, pour leur part, ne sont pas en reste et construisent volontiers la relation dans l'autre sens, soutenant facilement qu'il n'y a de bon linguiste qui ne soit aussi un bon (connaisseur du) littéraire. Le couple tient ainsi par ses deux membres et la relation qui les unit est quasi organique. Si P. Clarac, représentant notable de la configuration ancienne jusque dans la décennie 1960/70, auteur de manuels scolaires, Inspecteur Général, y est attaché, les linguistes rénovateurs le sont tout autant : le même Roland Barthes, qui bataille sans concession contre l'ancienne critique littéraire, promeut dans « Le degré zéro de l'écriture » la linguistique hjelmslevienne.

b) Le rapport Littérature/Langue dans la scolarisation.

Mais, et c'est là le point important, cette relation se noue, si l'on ose dire, au plus haut niveau, celui des rapports *essentiels* entre une pratique théorique et une pratique artistique. Elle ne rend pas du tout compte de celle qui se construit dans l'univers scolaire, dans la configuration didactique précisément. De ce point de vue, la situation, qui instaure une véritable économie de la matière est plus complexe. La relation scolaire met *en fait l'enseignement de la langue sous la dépendance, non pas de la littérature, mais bien de la scolarisation du littéraire*, ce qui est bien autre chose. Il n'est pas sûr que littéraires et linguistes souscriraient à ce rapport institué : ni les uns ni les autres n'y retrouveraient ni leur objet propre, ni leurs pratiques, ni leurs valeurs.

c) La double légitimité.

La scolarisation du littéraire convoque la littérature de deux manières. D'abord comme **corpus d'œuvres** hautement légitimées, corpus qu'il s'agit de connaître en termes de contenus ou de sens « explicables ». Ensuite elle la sollicite sous un autre statut, celui de modèle scolaire du bon usage de la langue et de support majeur de la réflexion linguistique. En tant que telle, **corpus linguistique autorisé**, la littérature scolarisée permet de cerner et de décrire la langue littéraire. Celle-ci, *précisément parce qu'elle ne correspond pas à la langue d'intercompréhension communément parlée dans l'ensemble des pratiques sociales*,

(Chervel note qu'à la fin du 19^e siècle et au début du 20^e siècle on fait encore fréquemment cours *en patois*) est intrinsèquement un objet passible d'enseignement. L'école n'enseigne en effet, expressément, que le non trivial, c'est-à-dire ici, ce qui ne s'apprend pas spontanément en dehors de ses murs.

Cette *double* légitimité, de la littérature comme pratique artistique et esthétique de haute culture et de la langue littéraire comme langue non triviale, qui vient conforter la relation fondamentale extrascolaire, est au plan didactique (c'est-à-dire indépendamment des raisons idéologiques et sociétales ⁽¹⁹⁾) la raison majeure de la puissance de la configuration lorsqu'elle s'installe. Il faut ajouter, eu égard aux enjeux de l'instauration disciplinaire, au public des scolarisables, à l'état des connaissances de l'époque, à l'implication raisonnée de savants linguistes comme F. Brunot et de savants littéraires comme G. Lanson que la configuration proposée est cohérente ⁽²⁰⁾.

L'histoire de la généralisation du français langue maternelle, l'évolution des champs théoriques et la permanence des problèmes autorisent peut-être, aujourd'hui, la réouverture du dossier.

5. Vers la reconfiguration

Disons-le d'entrée de jeu puisqu'aussi bien nous n'irons pas jusqu'au bout : la part du travail qui revient à la communauté didacticienne du français consiste d'une part à refondre théoriquement la matière et d'autre part à argumenter aussi rigoureusement que possible cette refonte. Cette tâche a des limites évidentes : on ne voit pas ce qui autoriserait les spécialistes d'une discipline quelconque à décider de ce qu'une société « doit attendre » de son système éducatif. L'exemple même de la crise du français montre que le problème d'ensemble dépasse largement la sphère didacticienne. Par ailleurs, compte tenu de la partition de fait entre « *plutôt* linguistes » et « *plutôt* littéraires », il est clair que nul individu, fût-il l'inventeur de la question, ne peut s'ériger en propriétaire de la discipline et décider de son avenir. Dans ces conditions, la position exposée ci-après ne constitue, comme nous l'annoncions en commençant, qu'une pièce à verser au dossier.

5.1. La matrice disciplinaire du français

Si, avec Chevallard, nous tenons que :

Au point de départ, il y a des pratiques sociales : pratiques mathématiques, d'une part, pratiques langagières d'autre part. Ce sont ces pratiques que l'Ecole, par les savoirs que l'on tente d'y enseigner, a mission de maintenir, d'enrichir, de développer, de fortifier – car l'école, redisons-le sans vergogne, est au cœur de la société.

(Chevallard : *La transposition didactique*, p. 224)

(19) Qu'il ne faut pas du tout négliger : culture identitaire patrimoniale, valeurs, morale...

(20) Par rapport à ses finalités réelles s'entend, lesquelles ne sont pas tant d'amener *tous* les élèves à des compétences de production langagière, qu'à leur donner des compétences linguistiques de réception. Voir « L'écriture dans les IO pour le collège », J.-F. Halté, à paraître en 1999.

alors il faut viser que, présentes au point de départ, les pratiques langagières le soient aussi à l'arrivée. C'est possible, pour peu que l'on reconnaisse dans une formule comme

Production et réception des discours oraux et écrits

une manière au moins susceptible de nommer, non pas la matrice elle-même, ce serait un abus de langage, mais au moins l'objectif central de la matière susceptible de drainer par implication ascendante les sciences du langage propres à lui servir de référentiel théorique (Kuhn : « les scientifiques diraient qu'ils ont en commun une théorie ou un ensemble de théories », ouvrage cité : p. 248).

Cette matrice, qui gagnerait à être construite de manière implicationniste et non pas applicationniste ou étroitement transpositionniste donnerait au français ainsi cerné une autre allure :

– Il se réorganiserait autour des *sciences du langage*, – et non pas de la linguistique, science de la langue –, cessant de confondre l'étude de la langue (cette grammaire, scolaire ou non, censée servir dans la performance langagière) et celle du discours, mais constituant la langue française comme objet d'étude dans ses espaces de variations littéraires et non littéraire, réécrivant les partitions entre lire écrire et parler, qui pour l'heure, à être pensées dans l'école comme séparées plutôt que génétiquement solidaires desservent à la fois l'oral et l'écrit.

– Il traiterait enfin la question de la langue. A cet égard, il est de plus en plus clair que les approches grammairiennes, développées dans une conception *instrumentaliste* de la langue – la description de la langue en termes de lexique et de syntaxe valant pour l'appréhension des pratiques langagières –, construites sur des corpus normés, écrits, plus ou moins légitimes, ne traitent absolument pas des réalités sociolinguistiques de la communauté ne serait-ce que franco-française. Elles négligent notamment les phénomènes de variations intralinguistiques, laissant ainsi sans recul métalinguistique les élèves les plus défavorisés et contribuant par là à accentuer les « fractures » sociales plutôt qu'à les réduire⁽²¹⁾.

– Il traiterait ses objectifs psychosociologiques de communication (prise de parole, parole claire et aisée, travail en groupe etc.) quasiment systématiquement oubliés en dépit des pieux et constants rappels des Instructions Officielles. Les plus récentes I.O. (Collège⁽²²⁾, 1997), tout en érigeant résolument la maîtrise des discours en objectif central, progrès considérable, laissent encore ces aspects dans les limbes du protodidactique.

– Il s'engagerait résolument vers la formation des compétences langagières, qui constituent la pierre d'achoppement de la configuration ancienne.

Ces dernières forment en effet le point clé.

(21) Ce point est largement évoqué par B. Charlot *et alii* dans : *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, A. Colin, 1992.

(22) Remarquons que ces injonctions couvraient jadis et généralement un chapitre de grammaire, alors que désormais elles sont renvoyées à une « grammaire des discours » aux contours mal définis, susceptible de compléter une grammaire de phrase et une grammaire de texte.

Le resserrement sur les compétences langagières, entendues comme savoirs sur les pratiques langagières et savoir faire des pratiques langagières⁽²³⁾ n'est possible en effet qu'à condition d'ouvrir la matière, c'est-à-dire soit d'en augmenter les horaires, soit d'en reconfigurer le fonctionnement.

Il est facile de s'en convaincre. Dans les années 80 le problème du « français bien commun » a été posé et abandonné presque aussitôt parce qu'estimé susceptible, en définitive, de faire perdre son âme au français en lui contestant sa spécificité disciplinaire, en le transformant en matière instrumentale, en menaçant sa spécificité du côté du culturel, du littéraire et du linguistique. Pour penser ce problème, il aurait fallu reconfigurer. A défaut, on a jeté le bébé avec l'eau du bain. Près de 15 ans après cet échec, des didacticiens des sciences posent avec force la question du langage de leur discipline, question qui rouvre le dossier du français comme interface dans l'acquisition des autres disciplines, qui implique des notions comme celles d'univers de discours, de sémiotique spécifique, de métalangages disciplinaires, de spécifications de conduites langagières (expliquer / démontrer en français *vs* en mathématiques ; raconter ou décrire en français, *vs* en histoire ou en géographie) tous objets sur lesquels les enseignants de science n'ont pas de compétence particulière et que le français exclut de son champ, faute de place ou de reconfiguration. Dans le même cadre des besoins internes du système éducatif, la matrice suggérée permet de mieux affronter, dans l'apprentissage, le caractère constitutif des interactions langagières. Il est urgent, dans ce domaine, d'en finir avec des conceptions monologiques de l'apprentissage et de prendre en considération le fait que dans l'école, c'est essentiellement dans le cadre des médiations langagières concrètes que l'on apprend. Dans ce sens, apprendre à l'école, ce n'est pas seulement comprendre un concept, c'est toujours en négocier interactionnellement le sens et l'emploi. Etc.

5.2. Quelques obstacles prévisibles

Il est important de préciser qu'une telle position n'a pas pour vocation de rompre les liens *essentiels* entre langue et littérature, mais par contre vise bien à changer profondément d'épistémologie configurationnelle. A cet égard, la limite qu'atteint la configuration ancienne est la conception de la langue qu'induit le lien scolarisé avec la littérature : quand elle tente d'intégrer les préoccupations rappelées ci-dessus, quand elle tente, comme c'est le cas aujourd'hui, d'introduire certains des objets de savoir et de savoir faire correspondants aux dites préoccupations, elle le fait dans le cadre de sa logique instrumentale traditionnelle. La question de l'oral dans l'enseignement du français, par exemple, ne peut pas trouver de réponse satisfaisante dans ce cadre. Dans l'épistémologie saussurienne qui la guide encore, la configuration, tout en invoquant la nécessité de donner sa place à l'oral, continue de penser l'oral comme le lieu de l'accidentel, de l'accessoire, de l'hétérogène..., et le constitue *ipso facto* en un non-enseignable.

(23) Derrière cette expression de *compétences langagières* se profilent des spectres qui constituent autant de dérives, comme par exemple, celui de la disparition des savoirs « pour eux-mêmes » au profit de « purs » savoir faire. Ce type d'acception que le développement des « méthodologies » de tout poil visant à des « remises à niveau » tend à accréditer n'est pas du tout celui que l'on donne ici à compétence.

C'est cette conception de la langue qui exclut paradigmatiquement la parole qui a présidé jadis, au plan théorique⁽²⁴⁾, à la scolarisation du littéraire et à sa consécration comme corpus linguistique instrumental. Dans le cadre d'une reconfiguration, il est clair que l'orientation des déterminations se renverserait : c'est à partir d'une conception contemporaine des pratiques langagières que l'on aborderait les « textes » et discours, littéraires et autres. La rénovation a très largement entamé ce mouvement par l'introduction de la linguistique de l'énonciation, des sémiotiques, des notions de texte et de discours. La reconfiguration sous ce rapport irait, simplement, jusqu'au bout en remettant explicitement l'enseignement du français sur ses pieds. Ce qui gêne au fond est moins ce que la configuration actuelle fait ou propose que ce qu'elle ne fait pas et *ne peut pas faire bien qu'elle le propose*, faute de temps scolaire⁽²⁵⁾ et faute, surtout, d'une conception épistémologiquement adéquate de la matière.

Les résistances à un tel programme sont à la mesure de ce qu'elles bousculent :

En premier lieu, nous y avons fait allusion plusieurs fois, la matière français dont on hérite s'est construite sur une volonté idéologique manifeste : c'est un lieu historiquement instauré pour que se diffuse une idéologie culturelle identitaire et cette fonction a beaucoup compté dans la scolarisation du littéraire. Très vite, derrière la question épistémologique de la reconfiguration, se profilent les débats nationaux qui ont été d'une grande violence dans les années 1970 et dont certains intellectuels réactualisent aujourd'hui certains arguments contestables⁽²⁶⁾.

En second lieu, la configuration ancienne a si bien rendu les services identitaires qu'elle devait rendre que la communauté française considère la matière comme sa propriété et n'apprécie guère qu'on y touche (voir la récente tentative de réforme de l'orthographe) ce qui, grave problème pour les didacticiens, gêne profondément la technicité des débats.

En troisième lieu, la partition bien réelle des enseignants en « linguistes » et « littéraires » constitue elle aussi un obstacle qui durera tant que dureront les dominations institutionnelles, en particulier, celles que pérennisent l'organisation des concours de recrutement comme le Capes et l'Agrégation, dont l'aspect « professionnel » est pourtant contesté de longue date.

En quatrième lieu, il ne faut pas se masquer le fait que derrière ces changements, la démocratisation, comme en 1970, est toujours et encore en jeu. On accueille désormais à l'université des étudiants qui n'y avaient pas accès il y a peu, encore que modérément si l'on en croit les statistiques. Pendant ce temps, aujourd'hui, les « élites » filent vers le privé : les lois bourdieusiennes de *L'économie des échanges linguistiques* et de *La distinction* s'appliquent impitoyablement quand passe la caravane didactique.

Faudra-t-il que la crise s'approfondisse encore ?

(24) Ces raisons ne périssent pas les autres, idéologiques et culturelles, qui relèvent d'un autre très important débat, mentionné plus loin.

(25) Augmenter l'horaire de français ? Sacrifier une matière du français ? Le problème est réel et difficile

(26) Nous pensons ici aux retentissements médiatiques de certaines prises de position récentes et publiques : A. Finkielkraut, D. Sallenave vs P. Bourdieu...

Deux remarques de conclusion pour finir.

Les matières n'appartiennent pas à ceux qui les enseignent et pas davantage à qui se prétend didacticien. Soit. Mais, pour reprendre un mot de S. Joshua, qui est à même de « dire la culture » dans un domaine comme celui de l'enseignement du français ? Au Canada, la question semble pouvoir se résoudre au moins partiellement, puisque, semble-t-il, se créent des départements universitaires qui s'intitulent « Département de linguistique et didactique ». L'institutionnalisation donne la légitimité. En France, pour l'heure, si les disciplines scientifiques sont à même de dire la culture, laissant ainsi aux didacticiens le soin de mettre ladite culture en musique didactique, il n'existe rien de tel pour le français. Dans une telle situation, il nous semble qu'il est déontologiquement de la responsabilité de qui s'arroge la fonction de didacticien, sinon de *dire* la culture, du moins de tenter de la constituer.

Pour boucler sur la pensée de A. Chabchoub rappelée en début, il est bien évident que les trois problématiques épistémologiques, de recherche, de formation et d'enseignement, n'en font qu'une si on les interroge au travers du souci qui a été le nôtre.