

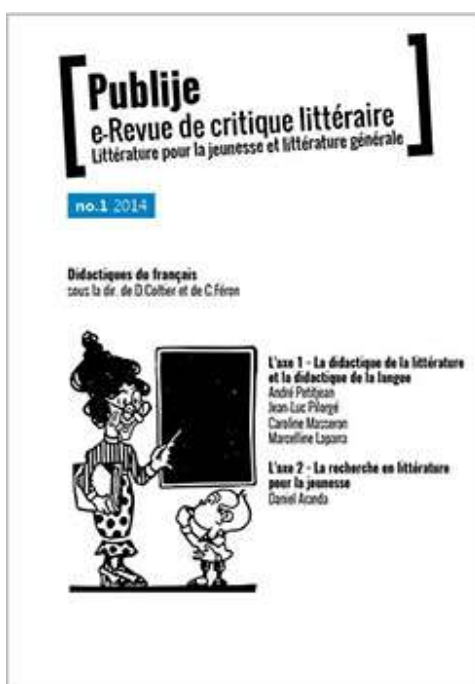


2014-n°1

Danielle Coltier, Corinne Féron (dir.), *Didactiques du français*

« Présentation du numéro »

Danielle Coltier, Corinne Féron (Professeure à l'Université du Mans)



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International

Personne n'est exempt de dire des fadaïses. (Montaigne¹)

Ce volume de *Publie* rend compte de certains² travaux menés, les 7 et 8 juin 2011, au Mans (Université et IUFM/ESPE).

Pour la forme, convaincues qu'« Il ne faut pas seulement [que le maître] dise sa leçon, mais qu'il la fasse ³», nous voulions ces Journées « participatives » ; d'où, un nombre réduit de conférences (4) au profit d'ateliers (7) – « lieux où s'exécutent des travaux [...] ⁴» –, qu'ont suivis une petite centaine de participants.

Pour le contenu, et compte tenu du contexte institutionnel ambigu – l'institution entend que la formation (initiale) des enseignants se fasse *via* la recherche en didactique⁵ mais favorise peu ce type de recherche⁶ –, ces Journées voulaient participer modestement à la formation des enseignants et des futurs enseignants (étudiants des Masters de Français Langue Etrangère, des Masters MEEF 1^{er} et 2nd degré). Précisément, elles voulaient :

1°) promouvoir les recherches en Didactique du français (dont le FLE), ceci, en proposant, pour deux sous-domaines (Didactique de la langue et Didactique de la littérature), un **bilan** actualisé des recherches et une réflexion sur les **besoins** en termes de recherches nouvelles ;

2°) faire valoir la nécessité d'une collaboration d'une part, entre chercheurs en didactique de la langue et chercheurs en didactique de la littérature, l'objectif étant bien la constitution d'une *didactique du français*, vraiment unifiée (que J.-F. Halté 1992, appelait de ses vœux, il y a plus de vingt ans), conçue comme discipline où se construisent « les problématiques d'enseignement et d'apprentissage des discours dans leur complexité, à tous les niveaux

¹ *Essais, Livre III*, Chapitre 1. Paris : Librairie générale française, 1972, p. 7. Collection Livre de poche.

² Bernard Combettes (Université de Nancy 2) et Livia Goletto (Université du Mans), pris par le temps, n'ont pu publier leur travail. Nous les remercions de leur participation. Nous remercions aussi les relecteurs anonymes, qui de France ou d'ailleurs, ont bien voulu nous prêter leur concours attentif et exigeant.

³ *Essais, Livre I*. Paris : Librairie générale française, 1972, p. 242. Collection Livre de poche.

⁴ D'après le TLFi, qui ajoute « [des travaux] manuels ».

⁵ L'arrêté du 27 août 2013 – ultérieur donc aux journées dont cette publication rend compte – qui fixe le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » – parle, précisément, de « recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles » (nos gras). Si le nom *didactique* désigne bien la discipline 1) praxéologique 2) qui « s'occupe des contenus d'enseignement – de leur sélection, de leur élaboration, de leur traitement, des conditions de leur appropriation [...] » elle « implique pour ce faire des disciplines dites de référence [linguistique, théorie littéraire, etc., elle] implique aussi des disciplines [telles que] la « psychologie de l'apprentissage, la sociologie culturelle, tout ce qui est susceptible de recouvrir le terme de *pédagogie* [...] » (Halté J.-F., 1992 : 121-122), on ne peut que s'étonner de l'absence du terme dans l'arrêté.

⁶ La didactique du français (comme toutes les didactiques) n'a pas de section spécifique au CNRS, pas d'affiliation spécifique au Conseil national des universités : les didacticiens relèvent de diverses sections de ce CNU (D. Savatovski, 2011 : 27, rappelle la tentative en 2007 qu'ont faite les didacticiens du FLE de substituer à l'intitulé « Sciences du langage et phonétique » de la 7^e section, celui de « Sciences du langage et didactique des langues ». Tentative échouée). Et, sauf erreur, la didactique du français « langue maternelle » n'a pas non plus d'UFR qui lui soit spécifique : quand elle est travaillée à l'Université, c'est au sein des UFR de Sciences du langage ou des UFR de Lettres (et sciences humaines).

d'enseignement » (B. Daunay, Y. Reuter, 2008 : 65), d'autre part, entre chercheurs en didactique et enseignants de terrain – les deux rôles pouvant, du reste, se conjuguer ;

3°) réfléchir aux relations entre les didactiques du français et les disciplines « d'origine » ou « de référence », linguistique et littérature, en particulier ; ce point est, à notre sens, primordial au moment où, les ESPE ayant succédé aux IUFM, se discute parfois, au début de 2014 encore, relativement au mémoire attendu des futurs enseignants du Secondaire la question de la primauté entre « recherche disciplinaire » (littéraire ou linguistique) et recherche didactique, la première étant censée nourrir la première, la seconde, réputée (à tort) didactiser les résultats de la première, dans un rapport applicationniste.

Or – et c'est à quoi ces *Journées* voulaient d'abord sensibiliser les participants qui ont suivi ateliers et conférences, mais aussi l'ensemble de ceux, qui spécialistes en telle ou telle discipline, préparent les futurs enseignants aux concours de recrutement – les relations entre disciplines « d'origine » et didactique ne sont pas, on le sait, aussi simpl(ist)es. Quelques exemples bien connus suffiront, si besoin est, à le rappeler.

1) La didactique a emprunté. Emprunts de la *Didactique de l'écriture* à la psycholinguistique (parvenue à décrire les processus en jeu dans la production écrite), à la recherche en génétique (littéraire et / ou linguistique) du texte, à la linguistique textuelle, d'où ont résulté des démarches nouvelles d'apprentissage / enseignement de l'écriture. Entre autres exemples, l'organisation des activités d'apprentissage fondée sur l'activation, l'automatisation, etc., de tel ou tel *processus rédactionnel* (C. Garcia-Debanc, 1990) ; la prise en compte des divers états des écrits d'élèves : brouillon, production finie (C. Fabre, 1990 ; C. Boré, 2000) et la pratique de la *réécriture* – à distinguer de la correction de devoir –, l'écriture étant – les brouillons de bien des scripteurs, écrivains ou pas⁷, le montrent – *réécriture*⁸. Cette pratique de la réécriture⁹, introduite *de fait* dans les classes dans les années 1980, et *officiellement via* les Instructions officielles de 1997¹⁰, est loin d'être aussi généralisée qu'on pourrait l'espérer¹¹.

Emprunts, aussi, en *Didactique de la littérature* (pour le versant *lecture*), aux théories littéraires de la réception : rôle du lecteur dans la réception du texte, distinction lecteur / interprète, notion de lecture littéraire (M. Picard, 1986), cette dernière, d'abord modélisée en

⁷ Voir les brouillons d'E. Benveniste, analysés par I. Fenoglio, 2009 et 2013.

⁸ Parfois, jusqu'à... l'obsession, semble-t-il : « Nous publions pour ne pas réécrire éternellement nos brouillons », J.-L. Borgès.

⁹ Pour un exemple en classe, voir D. Bessonnat, 2000 et pour une perspective de formation à la réécriture, C. Garcia-Debanc et A. Trouillet, 2000.

¹⁰ Ces instructions dites de 1997 sont constituées en fait et principalement des arrêtés du 22 novembre 1995 et du 29 mai 1996, relatifs à l'organisation des enseignements dans les classes de 6^e, de l'arrêté du 10 janvier 1997, relatif au *Cycle central des collèges* et des *Documents d'accompagnement des programmes de 6^e, de 5^e et de 4^e*. Sur ce point voir J.-F. Halté, 1999.

¹¹ Les *Programmes du collège* de 2008, actuellement en vigueur, pour l'enseignement du français, ne mentionnent explicitement la réécriture que pour la classe de sixième, pour l'apprentissage de l'orthographe (p. 2) et de la production de texte : « Ponctuellement, un devoir déjà rédigé peut donner lieu à une réécriture partielle et personnelle afin de l'améliorer » (p. 6) ; en 5^e, 4^e et 3^e, il est, toutefois fait mention du travail sur le brouillon (p. 8, 10 et 12).

didactique sous des formes variées qui se sont, semble-t-il stabilisées (cf. D. Perrin, 2009 : 9 ; J.-L. Dufays, 2011 : 231-32). Ces emprunts ont modifié la « conception enseignante » du rapport de l'élève au texte : on reconnaît à l'élève des compétences d'interprète, on lui accorde la responsabilité de sa lecture ; il devient un sujet lecteur¹², dont s'élabore la « bibliothèque intérieure¹³ ».

Emprunts, encore, par la *Didactique de la langue* (syntaxe, lexique, orthographe, etc.) quand elle propose « une autre approche », par exemple, pour l'apprentissage de l'orthographe, sujet socioculturellement sensible, s'il en est. C'est en s'appuyant, d'une part, sur la recherche linguistique qui a conduit à une meilleure connaissance du système orthographique (C. Blanche-Benveniste et A. Chervel, 1969, N. Catach, 1973) que la didactique prend acte de « l'opacité de l'orthographe du français » (C. Brissaud et D. Bessonnat, 2001 : 106), en cible les « zones difficiles » (*ib.* : 157), permet de penser à la fois un *contenu* d'apprentissage (les « zones problématiques [étant] à travailler de manière prioritaire ») et une forme de *progression* entre et / ou à l'intérieur de chacune de ces zones (*ib.* : 120). C'est en s'appuyant, d'autre part, sur la description (venue de la psychologie) des processus de conceptualisation, que la didactique se fait attentive à « la nécessité [soulignée par « les sociologues et les sociolinguistes »] de développer chez l'élève une réflexion sur la langue », (*ib.* : 11) et promeut à cette fin des *dispositifs pédagogiques* qui donnent aux élèves l'occasion de *dire* leurs représentations – en somme, de méditer (après d'autres¹⁴) sur l'orthographe – et modifie le statut de la « faute », stigmatisée et stigmatisante, qui devient « erreur », et, au-delà du changement symbolique de dénomination, pour le maître comme pour l'élève, *indice, objet* à questionner et à *comprendre* : c'est qu'il y a de la logique dans l'erreur. Cette branche de la didactique rappelle, enfin, une évidence : les progrès, lents, en orthographe, requièrent de « faire écrire au maximum » (C. Brissaud et D. Bessonnat, 2001 : 108).

2) Emprunteuse, donc, la didactique. Certes, mais *questionneuse* aussi. A la linguistique, la didactique de la langue pose, par exemple, la question de savoir si, parmi les descriptions existantes du système linguistique, il en est qui permettraient de traiter vraiment de la variation linguistique, prendraient en compte la dimension communicationnelle, permettraient (comme le disait C. Masseron, 2005 : 4 et comme elle le redit ici-même) une « connexion mieux pensée entre l'ordre du syntaxique et l'ordre du sémantique » et vaudraient donc la peine d'être didactisées (non transposées).

¹² M.-F. Bishop, A. Rouxel, « Présentation », *Le Français aujourd'hui* n° 155, « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? », 2007, p. 3-7.

¹³ « ensemble de livres [...] sur lequel toute personnalité se construit [...] comportant les livres marquants [pour] chaque sujet » (M.-J. Fourtanier, 2010 : 171).

¹⁴ Comment résister à citer cette méditation (ironique ?) - empruntée au florilège de C. Brissaud et D. Bessonnat, 2001 : « Rien qu'en sondant ces mots un soir d'été : / Je pêche ou bien je pêche, avez-vous médité / Sur tout l'ennui caché dans l'accent circonflexe ? » (V. Hugo, *Tas de pierres*).

De la recherche en littérature, la didactique espère certains éclaircissements : les notions littéraires de *style* (d'auteur, d'école, d'époque...) ou de *genre textuel*, par exemple, sont complexes¹⁵ en ce qu'elles mêlent (ce que montrent bien, sur le style, A. Petitjean et A. Rabatel, 2007 et A. Rabatel, 2007) nécessairement, le singulier et la convention (la norme, en somme), l'individuel et le collectif (le social) ; n'auraient-elles pas à voir avec la notion, linguistique, de variation (F. Gadet, 2003) ? Voir se développer des recherches en littérature qui reprendraient, à propos du style d'une part, des genres, de l'autre, dans une perspective *dialectique*, sur des auteurs, des textes précis, la question de l'individuel et du collectif, du singulier et du conventionnel, du prescrit et du proscrié (Y. Reuter, 2013 : 161), dans le « genre » est une attente et un besoin de la didactique. Besoin donc d'une recherche disciplinaire ou, mieux, *pluridisciplinaire*, qui associerait au moins littérature et linguistique de l'énonciation (au centre, *L'homme dans la langue* d'E. Benveniste) et de la variation (diachronique ou synchronique), cette variation qui, au fond, réinterroge toujours le possible et l'impossible (J.-C. Milner, 1989 : 50-60) d'un état de langue¹⁶.

3) Emprunteuse, certes, questionneuse, certes, mais *inventeuse* aussi, la didactique, de problématiques et de recherches *disciplinaires*. Deux exemples pris en linguistique. Les travaux disciplinaires – de linguistique textuelle – qui ont abouti aux notions désormais familières de cohésion / cohérence des textes (la première figure encore dans les *Programmes* du Collège de 2008), de plans d'organisation du texte, ont, pour certaines, été élaborées dans le cadre de la recherche didactique. Pour preuve, la publication en 1988, par un linguiste, M. Charolles, dans une revue de didactique, *Pratiques* n° 57, d'un article, « Les plans d'organisation textuelle, Périodes, Chaines, Portées et Séquences », dans lequel, sauf erreur, l'auteur présentait pour la première fois, sa conception d'*ensemble* de l'organisation du texte, associée à des marques linguistiques ; cette conception a été affinée depuis, dans, par exemple, M. Charolles, 1997, ou, pour ce qui concerne la cohérence, M. Charolles, 2006. Ce travail a donné lieu ultérieurement à des recherches strictement linguistiques, sur la notion, par exemple, de chaîne de référence¹⁷. De même, l'intérêt porté – à tort ou raison – à un type de texte, l'*explicatif*, naît (C. Garcia-Debanc, 1990 : 9 le relève aussi) d'une recherche et d'un questionnement *didactiques* initiés par J.-F. Halté dans les années 1985. Produits par la recherche didactique pour répondre à un besoin concret de production de textes et de discours en classe¹⁸, la notion de *texte explicatif*, comme le modèle théorique proposé de ce type de texte, seront repris par la (disciplinaire) linguistique textuelle (J.-M. Adam, 1990 : 89).

¹⁵ Le style, par exemple – supposé être une spécificité des productions réputées littéraires – est traité en termes d'*écart*, d'*éthos* (conçue comme vérité du sujet) – donc, de vision du monde –, d'*idiolecte*, etc.

¹⁶ « La langue est-elle autre chose qu'un style ? » demande M. Stanesco, 2006, t.1 : 97-98. Question en écho : le style est-il autre chose qu'une variante dans l'espace des possibles d'un état de la langue, du système linguistique ?

¹⁷ Objet de la thèse de C. Schnedecker, 1997.

¹⁸ Les numéros n° 51 de *Pratiques* (1986), et 69 et 77 (respectivement, 1986 et 1989) de *Repères* seront consacrés à l'explication.

4) Pour être en relation avec d'autres disciplines, la didactique ne tend pas moins à se construire comme *discipline autonome*, « discipline de référence des pratiques d'enseignement » (J.-F. Halté, 1992 : 15). Cet objectif – il s'agit rien moins pour la didactique du français que de n'être pas un simple prolongement d'autres disciplines – affiché dès les années 1990, est un processus toujours en cours, qui, à lire les didacticiens, est atteint, entre autres, dans au moins les deux cas suivants.

i- La didactique s'autonomise lorsqu'elle circonscrit des *objets* de recherche spécifiques : interrogation sur l'*évaluation* (ainsi, quand elle étudie la réception que les enseignants font des textes des élèves en posant cette question : quelle position le professeur adopte-t-il face à ces textes, est-il *lecteur* ou *correcteur* – la production risquant, dans le second cas, d'être a priori estimée défailante –, quels critères de jugement, *i.e.*, quel modèle du texte et de la langue active-t-il ?) ; ou interrogation sur les *relations lecture-écriture*, sur les *dispositifs* d'enseignement et d'apprentissage, sur les *approches* sélectionnées (ainsi, en *Didactique de l'écriture*, les approches procédurale et génétique dont il a été question plus haut, entraîneraient, dans la pratique de la classe, un relatif abandon des questions de langue (morphosyntaxe et lexique), préjudiciable, semble-t-il, aux élèves les plus fragiles. Comment, dès lors, remédier à cet état de choses ? La réponse ne peut venir que de la didactique) ; interrogation, encore, sur les savoirs, distinguant¹⁹ *savoirs construits* ou *convoqués* par la recherche didactique, *savoirs pour l'enseignement* (conçus comme outils et non comme objets d'enseignement – qu'il s'agisse, par exemple, de savoirs sur l'apprentissage, de savoirs linguistiques²⁰), *savoirs pour la classe*, c'est-à-dire, savoirs à enseigner.

ii- La didactique s'autonomise lorsque, à partir des besoins des élèves, elle s'empare de questions qui ne lui sont pas spécifiques. Deux exemples empruntés à la *didactique de la langue*. Celui d'abord, de la terminologie grammaticale employée en classe. Ce problème – car c'en est un – que l'on peut penser devoir être réglé par « le » grammairien, hors la didactique, « [...] apparaît comme une question typiquement *didactique* où s'entremêlent implications théoriques et pédagogiques : des "entrées" apparemment techniques comme la terminologie ou la progression renvoient en fait à des interrogations très générales sur les finalités de l'enseignement grammatical ; [...] la terminologie joue un rôle de révélateur pour la conceptualisation de la didactique du français. » (J.-L. Chiss et J. David, 2011 : 123²¹). En clair, il s'agit donc d'élaborer une terminologie *en prenant en compte l'élève*.

Second exemple : celui des variations inhérentes à toute langue et de ce qui tend à les

¹⁹ Voir Daunay B. et Reuter Y., 2008 : 57.

²⁰ Les savoirs sur les progressions thématiques, utiles au professeur, ne sont pas nécessairement à enseigner en tant que tels aux élèves, ce que font observer J.-L. Chiss et J. David, 2011.

²¹ A noter que ces auteurs défendent l'idée d'élaborer une grammaire en prenant en compte l'élève. Évoquant la façon dont ils ont élaboré leur *Grammaire-Junior*, ils écrivent : « D'où des interrogations permanentes sur des problèmes auxquels nous avons réfléchi par ailleurs sur les plans épistémologique et didactique, en particulier une progression, une métalangue et une démarche qui impliquait nécessairement la **prise en compte du développement langagier des élèves**. » (2011 : 105, nos gras).

réduire : la norme *prescriptive*. Si « [...] la linguistique s'est définie comme science descriptive ou comme construction de modèles du fonctionnement de la langue en récusant la dimension normative, les jugements de valeur et la fonction de formalisation du bien parler [...] » (E. Nonnon, 2011 : 193), « [...] l'enseignant ne peut *se contenter*²² d'une approche descriptive et revendiquer la tolérance qu'elle induit. En tant qu'il vise à développer chez les élèves une compétence dans la prise de parole, qu'il doit mesurer des progrès, il mobilise forcément des catégories du mieux, du moins bien, du juste, du riche et du pauvre, du complexe, il doit mesurer la plus ou moins grande gravité de telle ou telle forme déviante, hiérarchiser les interventions et les points à travailler. [...] l'enseignement [...] ne peut éviter la dimension normative, *a fortiori* l'enseignement portant sur des pratiques de langage qui sont tissées de jugements normatifs. » tel que celui de l'oral (*ib.* : 194). Dès lors, la question de la norme devient un problème didactique qui pose entre autres questions celle des « fondements scientifiques [sur lesquels] asseoir et même penser cette activité normative [...] » (*ib.* : 194).

Ce rapide parcours des relations entre la didactique du français et les « disciplines-mères » (linguistique et littérature) montre que ces relations sont loin d'être « à sens unique », des disciplines d'« origine » – productrices de savoirs savants – vers une didactique, emprunteuse et applicationniste ; non seulement la didactique du français interroge les disciplines, non seulement elle peut être à l'origine de notions et de recherches strictement disciplinaires, mais il est un domaine, celui de l'enseignement / apprentissage où elle est en droit de se revendiquer *autonome* : elle a bien sa spécificité, à savoir traiter de questions d'enseignement et d'apprentissage.

Le seul fait pour la didactique de poser (à partir de ses finalités propres et des objectifs de l'enseignement) des questions aux disciplines d'origine modifie les rapports qu'elle entretient avec elles ; ces disciplines d'origine sont dès lors – parmi d'autres, et pour une partie de la recherche qu'elles conduisent, bien sûr – considérées comme des disciplines *contributoires* (B. Daunay et Y. Reuter, 2011, p. 17-20), productrices de savoirs, toujours, mais non plus comme les *sources* de la didactique qui ne ferait qu'appliquer les produits de leurs recherches. Changement radical donc de relations qui devra entraîner un changement dans les représentations qu'en ont encore certains spécialistes de linguistique ou de littérature : la didactique du français ne saurait être considérée comme un avatar d'autres disciplines.

Les articles de ce volume

De ces Journées sont issus six articles ; ils rendent compte de trois ateliers et de trois conférences ; trois sont centrés sur la langue, trois sur la littérature. C'est à certaines des

²² Nos italiques.

questions strictement didactiques que cherchent à répondre cinq des articles de ce volume ; le sixième est un article de recherche en littérature.

Axe 1 : Didactique

1- Didactique la littérature

Ouvre le ban, en réponse au premier objectif, un article bilan de **André Petitjean** (*Pour une didactique de la littérature : réflexion à partir de la revue Pratiques*). Ayant montré que l'enseignement de la littérature connaît un état de crise permanent, l'auteur dresse un bilan éclairant - à propos de la dimension lecture / réception de la littérature - des recherches en *didactique de la littérature* de ces quarante dernières années. A. Petitjean

1) explique l'émergence de la Didactique du français (c'est une réponse à la massification de l'enseignement - et à une volonté de lutte contre l'échec scolaire), trace les phases de son développement - d'abord applicationniste, elle fraye sa voie vers ce qui la spécifie et l'autonomise : la construction de *problématiques d'enseignement et d'apprentissage*, relatives aux compétences langagières ; en son sein, une Didactique de la littérature interroge spécifiquement la question de l'enseignement de la littérature et de l'appropriation des savoirs littéraires, selon des points de vue variés (recherche historique, descriptive, théorique ou praxéologique) ;

2) répertorie, loin de l'image de la seule recherche en littérature, les disciplines et théories de référence qui fondent cette Didactique de la littérature (sociologie ; travaux des historiens - du livre, de l'éducation ; sciences du langage ; psychologie cognitive ; génétique textuelle ; travaux littéraires) et suit la fluctuation dans le temps des objets qu'elle valorise (naguère, ancrage sur le texte ; ancrage sur l'élève-sujet-lecteur, aujourd'hui) ;

3) énumère nombre de références et de pistes de travail pour la classe - travaux parfois anciens mais non pas obsolètes.

Ce bilan se double d'une triple réflexion.

1) Sur la *formation* du Professeur de lettres : nous retenons qu'elle devrait, *ajustée* aux besoins de l'exercice du métier, « romp[r]e avec l'idéologie de la grâce culturelle », et tenir compte de la nécessité pour l'enseignant d'être « *médiateur culturel* » et « technicien des méthodes » ; vue qui a des incidences sur le cursus de formation.

2) Sur la notion de *compétence* (LA notion du « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (PISA), que la Loi « Fillon » 2005 a tenté d'acclimater *via* le « Socle de compétences ») : empruntant à J.-L. Duffays (2011) une définition de *compétence* (plus opératoire que celle du PISA qui se borne à opposer *compétence* à *connaissance*), A. Petitjean risque une liste des composants d'une *compétence* en *lecture* dite *littéraire* (elle « abolit » la fonction référentielle du texte au profit de ses « potentialités symboliques » et considère que le texte est « *nécessairement* polysémique [...] ») ; cette liste est, telle quelle, utilisable pour

observer les savoirs des élèves, sélectionner les objets à enseigner et envisager une réelle *progression* dans l'enseignement de la littérature ; si A. Petitjean fait des suggestions sur ces deux derniers points, ils sont encore un chantier dont la Didactique de la littérature doit s'emparer, si l'on souhaite, du moins, que la *lecture littéraire* « ne devienne pas une activité d'un autre temps ».

Jean-Luc Pilorgé, dans *Écrire / Réécrire des productions écrites d'élèves*, article qui rend compte d'un atelier, propose une réflexion sur un acte professionnel, la lecture / correction d'écrits – fictionnels – d'élèves.

Un paradoxe est épinglé. Cette lecture / correction d'écrits, pour être une activité à la fois banale – car fréquente, et (le plus souvent) « explicite », en ce qu'elle repose sur des paramètres multiples et généralement explicités – n'en est pas moins un peu « mystérieuse » : on peut, en effet, s'étonner des jugements portés par le correcteur sur tel ou tel texte d'élève.

J.-L. Pilorgé fait l'hypothèse que ces jugements « surprenants » du lecteur / correcteur peuvent s'expliquer par l'existence chez les enseignants d'une conception générale du « bon texte scolaire », qui, implicite, joue comme un horizon d'attente pour le lecteur / correcteur.

Pour mettre en évidence ce paradoxe et tenter de cerner la conception du « bon texte scolaire », J.-L. Pilorgé met en place une situation expérimentale : un texte d'élèves de collège (une nouvelle) est soumis, d'abord à une lecture-correction « classique » d'enseignants de français, puis, à une réécriture par ces professeurs.

L'atelier propose, outre une réflexion sur la notion de réécriture, 1) l'observation d'une sélection de 29 réécritures enseignantes du texte de l'élève ; 2) la comparaison entre les réécritures produites et les annotations faites lors de la correction.

Nous retenons – et à charge d'en faire usage :

- d'une part, que corriger / annoter et réécrire sont assez différents (les re-scripteurs ne réécrivent pas nécessairement ce qu'ils avaient épinglé à la correction comme étant problématique et réécrivent, parfois, ce qu'ils n'avaient nullement commenté) ;

- d'autre part, que si les re-scripteurs sont évidemment différents, des constantes existent entre leurs réécritures, « tendances lourdes », selon J.-L. Pilorgé, qui informent sur les attentes du professeur, relatives, entre autres, à la syntaxe de la phrase, à la structuration du texte, à sa cohésion (vs cohérence), etc. ; attentes qui dessinent en filigrane, les contours d'une sorte de « texte (scolaire) parfait », dont le modèle serait, abâtardies, les nouvelles réalistes du XIX^e siècle et qui modéliserait à son tour, implicitement, la lecture-correction.

Ces observations sur l'existence d'un modèle partagé réglant nos lectures de lecteurs / correcteurs soulignent avec force un nouveau paradoxe : « [...] nombre de réécritures tendent à proposer une esthétique stéréotypée du texte écrit » en contradiction flagrante avec la valeur généralement accordée en littérature (moderne et contemporaine), à l'originalité.

2- Didactique la langue

Les trois articles centrés sur la langue ont un point commun : ils cernent les contenus de la discipline didactique – qu’il s’agisse de pratiques de classe, de terminologie grammaticale, ou de contenus de formation initiale des enseignants, non à partir des disciplines de référence qu’il « suffirait », pour celles qui construisent des savoirs sur la langue, de « transposer » mais à partir des finalités et des objectifs de l’enseignement.

Caroline Masseron, dans *La terminologie grammaticale à des fins d’enseignement : questions soulevées et enjeux didactiques*, traite de l’enseignement grammatical, cela, à partir d’une réflexion sur la terminologie grammaticale scolaire, jugée inadéquate car basée sur les seuls « besoins de l’écrit, de l’orthographe et de la grammaire de phrase. »

Au départ, un constat. L’enseignement grammatical développe une « attitude réflexive [*i.e.*, métalinguistique] sur les objets langagiers et leur manipulation », centrale dans l’acquisition et la maîtrise du langage ; il est donc utile. Mais il recourt à une terminologie *dense* : catégories des grammaires de phrase et de texte, et des études de l’oral. Densité qui rebute enseignants et élèves : les premiers sont tentés de faire l’impasse sur (une partie de) la terminologie, privant les seconds des apports d’une réflexion métalinguistique. Difficulté, donc.

Pour y remédier, l’article réfléchit à une *révision de la terminologie*. La réflexion, appuyée sur trois notions (phrase, pronom, verbe), esquisse un modèle terminologique et préconise, en fonction des objectifs d’apprentissage notionnels et pratiques assignés à l’enseignement grammatical, des *descriptions linguistiques* à retenir pour cette révision.

Le modèle fixe des principes. La terminologie doit être : *destinée aux élèves, limitée, utile, claire* quant aux relations entre notions et niveaux d’analyse, *dénuée d’approximation*. Promus analyseurs, ces principes guident une évaluation de l’actuelle terminologie et circonscrivent des lieux pour sa révision.

Pour chaque notion de cette terminologie doivent être élucidées quatre questions : celle de l’*objet étudié* (écrit ou oral ?), celle des *savoir-faire visés* (orthographe, maîtrise syntaxique, lecture ou écriture ?), et, en filigrane, celle du statut de la terminologie (répertoire à *mémoriser* ou outil pour *raisonner* ?), celle du destinataire (notion pour le maître ou pour l’élève ?), celle, enfin, du *niveau d’analyse* concerné (langue ou sens, phrase, texte ou discours ?). Elucidation qui, appliquée aux trois objets retenus, conduit, compte tenu d’un niveau donné d’analyse, 1) à *discuter* la *pertinence* de certaines notions (*phrase* est-il adéquat pour référer aux productions orales ?) ; 2) à proposer l’*élimination* d’autres notions (parmi les types de phrase – déclaratif, interrogatif et impératif – « le *seul* type dont ait *besoin* la « grammaire de phrase » [...] est le type déclaratif ») ou 3) l’*introduction* de nouvelles notions, utiles en raison d’une certaine

transversalité (ainsi, du couple *type* : modèle abstrait / *occurrence* : réalisation particulière), rentable, aux niveaux de la syntaxe et du discours, 4) à *modifier* certaines dénominations de notions (par exemple, *constructions détachées* remplacerait, semble-t-il, *apposition*), 5) à *opérer des reconfigurations / réorganisations* de notions (ainsi, des *transformations* de phrase – passif, négation, emphase, etc. – qui seraient mieux traitées au niveau du discours, ou des *fonctions grammaticales*, à sortir « du champ d'application phrastique »).

Les descriptions linguistiques à convoquer pour cette révision terminologique : appuyée sur un changement de perspective (il faut « restreindre le champ d'application de la morphosyntaxe », travailler sur le verbe, et non sur la phrase, introduire des « niveaux d'analyse sémantique et informationnel », réintroduire des données lexicales), la proposition est de se référer aux modèles de L. Tesnière (valence verbale), de C. Blanche-Benveniste (sur l'oral) et de B. Combettes (sur le texte).

A n'en pas douter, ces propositions (qui font, d'une certaine façon, écho au travail de J.-L. Chiss et J. David publié en 2011, dans un numéro hors série du *Français aujourd'hui*), seront discutées.

Marceline Laparra dans *Besoins en formation : quels savoirs savants ? Exemple du cycle 2 (Grande section et Cours préparatoire) dans l'Ecole française* s'interroge sur ce que doit être la formation initiale d'un enseignant du premier degré pour l'enseignement du français, précisément pour ce qui concerne le domaine de « l'entrée dans l'écrit » en grande section de maternelle et au cours préparatoire.

La position de l'auteur est la suivante. Au cours de leur formation initiale, les professeurs des écoles devraient – en raison de leur polyvalence – se voir dispenser une grande quantité de savoirs. Ce qui n'est pas le cas.

L'article recense les facteurs qui jouent dans la sélection des savoirs dispensés par la formation professionnelle et, chemin faisant, présente une liste de savoirs savants qui devraient être considérés comme incontournables pour des enseignants du premier degré.

La sélection des savoirs dispensés résulte de la conjonction de deux facteurs : le temps de formation, d'une part, de l'autre, un certain monopole disciplinaire.

Le temps imparti – réduit – conduit à régler la question des contenus de formation en termes d'urgence : il faut, dans les parcours disciplinaires (français, mathématiques, etc.), aller à l'essentiel. Encore reste-t-il définir l'essentiel, donc à déterminer les savoirs à dispenser : « qu'est-ce qui est essentiel comme savoirs à acquérir, pour qu'un enseignant du 1^{er} degré permette à chacun de ses élèves de réussir les apprentissages attendus ? ».

Un quasi-monopole disciplinaire, selon l'auteur, celui de la psycholinguistique, conduit à concevoir l'essentiel à rebours de ce qui est nécessaire aux futurs enseignants, au moins si l'on se

place dans l'optique de dispenser aux futurs maitres les savoirs qui leur seront nécessaires pour assurer la réussite des élèves.

Conséquence de ce monopole : des savoirs sont retirés de la formation, car jugés *obsolètes* (par exemple, les savoirs relatifs à l'incorporation de l'acte graphique), d'autres sont dispensés de façon *lacunaire* (par exemple, phonétique et phonologie, pourtant nécessaires au maitre dans la construction de la compétence phonographique de l'élève), d'autres enfin, sont tout simplement *absents*, par exemple, ceux concernant la littéracie, qui devraient pourtant être intégrés à la formation car appelés par l'évolution des dispositifs pédagogiques.

Bref, l'article invite les « décideurs » à repenser le *contenu* de la formation initiale des maitres du cycle 2 pour l'enseignement du « français » en prenant comme critère essentiel du montage des curriculums (c'est-à-dire du choix et de l'organisation des disciplines proposées en formation), les *compétences* que les enseignants auront à construire chez les élèves de grande section de maternelle et du cours préparatoire. Et suggère fortement que cette formation initiale soit suivie « d'actions lourdes de formation continue ». Il y va de la lutte contre l'échec scolaire précoce.

La contribution de **Noëlle Cordary**, *Un atelier d'orthographe en CE2 : réflexion sur un modèle didactique pour accompagner l'enseignement de l'orthographe et favoriser le raisonnement orthographique*, se veut résolument *descriptive* ; l'auteur rend compte de l'expérimentation d'un dispositif d'apprentissage en orthographe, conduite dans une classe de cours élémentaire deuxième année. Trois dimensions sont à retenir : la première concerne la *pratique de classe*, la seconde, la relation entre didactique et disciplines d'origine ; la troisième, la *recherche-action*, cadre méthodologique dans lequel s'inscrit (partiellement) ce travail²³ et particulièrement, la relation chercheurs / enseignants de terrain.

Dimension 1. Est donc proposée et décrite dans le détail la mise au point, en classe, d'un dispositif de *réflexion* sur l'orthographe syntaxique : le *débat orthographique* sur la *phrase* (dictée ou non), qui (contrairement à la dictée – pur dispositif d'évaluation – quand elle est traditionnelle) est un dispositif de *travail* et d'*apprentissage*, et qui (contrairement, aux activités orthographiques pratiquées sur les productions écrites des élèves ou sur les textes qu'ils ont à lire, activités que le dispositif proposé ne relègue évidemment pas pour autant), offre la possibilité de « définir des cibles » d'apprentissage – sinon une progression au sens strict – en se référant « à ce qui est central [en français] pour orthographier ». Ce dispositif a pour but de développer « des connaissances *procédurales*, c'est-à-dire des savoirs qu'il faut apprendre à *mettre en œuvre* au terme d'un raisonnement [...] ». Le dispositif – par sa nature, mais aussi, il

²³ Pour mémoire, Gagné G., *e.a.*, 1989 distinguent quatre types de recherches en didactique : recherches *descriptive*, *expérimentale*, *théorique*, *recherche-action* ; la recherche-action a pour objectif de mettre à l'épreuve empirique les propositions théoriques.

faut y insister, en raison de la description détaillée qui en est donnée – est appropriable par tout enseignant et *adaptable* aux réalités de sa classe. Ce travail devrait faire écho et inspirer bien au-delà de l'Ecole élémentaire.

Dimension 2. Cet article, nous semble-t-il, illustre bien les relations entre « discipline d'origine » et recherche didactique. Puisant à la fois dans les savoirs sur le système orthographique du français élaborés par la linguistique (*cf. supra*) et dans les connaissances produites en psychologie de l'acquisition, l'expérimentation rapportée n'est une application, ni de l'une, ni de l'autre. Admettant, par hypothèse, la validité des propositions « le raisonnement métalinguistique favorise l'appropriation des savoirs sur la langue » (en l'occurrence, des savoirs orthographiques) et « Pour que les représentations [...] sur la langue évoluent, il faut [qu'] elles se verbalisent », l'expérimentation résulte de et correspond à une question de recherche proprement didactique : « Comment favoriser le raisonnement orthographique des élèves à l'entrée du cycle 3, en classe de CE2 ? »

Dimension 3. La communication entre chercheurs en didactique de l'orthographe et enseignants serait difficile ; les seconds étant indifférents aux propositions de la recherche pour des raisons diverses – dont l'analyse détaillée reste sans doute à faire. L'expérimentation rapportée ici montre qu'un travail *commun* et, au final, *co-construit*, est possible.

Axe 2 : Recherche en littérature

Daniel Aranda, dans *Personnages d'enfants dans la littérature française pour la jeunesse entre 1914 et 1918*, étudie un changement dans la littérature française pour la jeunesse, changement lié aux circonstances historiques de sa production : aux objectifs traditionnels de divertissement et d'éducation (« information » et « formation » des lecteurs) s'adjoint un objectif de persuasion : cette littérature pour la jeunesse sert un *discours propagandiste*. Ce que montrent :

- la « mutation » thématique de cette littérature pour la jeunesse par rapport à celle qui la précède : le « conflit en cours devient le thème prépondérant des histoires publiées [...] » ;

- le traitement des récits : sont mises en œuvre « des techniques de conditionnement et de persuasion qui visent à mobiliser les énergies [...] », techniques relatives

- au *choix de contenu* des récits : une part importante est accordée aux enfants dans « le personnel de ces récits » ; en un sens, est mis en scène, qu'il soit héros ou victime, le double littéraire de l'auditoire qu'il s'agit de convaincre ;

- au *choix des valeurs associées* à ce contenu : les textes héroïsent des enfants qui, pourtant, « contreviennent aux valeurs sociales alors dominantes [en ce qu'] ils sacrifient leur famille à leur patrie, supportent ou s'adonnent à la violence », violence – antérieurement taboue –

désormais associée à des « histoire[s] édifiante[s] de jeunes civils qui subissent les aléas de la guerre » suscitant compassion ou admiration » ;

- au *choix de techniques rédactionnelles* visant à persuader de la vérité des faits racontés : les textes se présentent ou comme des fictions ou comme des « relation[s] de faits divers authentiques », mais, dans le second cas, l'authenticité est souvent – sciemment ou non – « usurpée » : les personnages d'enfants et les faits peuvent être inventés de toutes pièces ; pour accréditer la vérité des faits racontés, les auteurs usent de trois techniques parfois antagonistes d'un texte à l'autre : 1) donner des sources (souvent journalistiques) au récit ; 2) inversement « ne rien justifier de ce que le récit avance, affirmer d'autorité » ; 3) produire des « récits courts dont les caractéristiques sont celles du fait divers journalistique », pastiche d'un genre de discours censé être, sinon véridique, du moins, informé ; en somme ces techniques rédactionnelles construisent une posture (ou, selon un terme emprunté à la rhétorique, un *éthos*) de narrateur qui dit le vrai.

Ces choix sont, selon l'auteur, autant de preuves de la réalité d'un discours propagandiste dans cette littérature pour la jeunesse, discours propagandiste dont l'auteur fait observer qu'il « se coule avec facilité dans ces récits, et qu'à certains points de vue, il est impossible de le distinguer du discours éducatif. Éducation et propagande ont en commun de vouloir transmettre des valeurs et de susciter des comportements spécifiques : l'une comme l'autre jouent sur la simplicité, les effets de mise en relief, l'absence de nuances, la répétition didactique. ».

Cette allusion conclusive (et malicieuse ?) à la didactique renvoie à une conception très particulière de la didactique, précisément, à une didactique qui, par exemple, pour reprendre l'esprit des propos de J.-F. Halté, 1992 : 68-69) élit les savoirs à enseigner au gré de ceux produits par les recherches (linguistiques, littéraires, etc.), s'exposant de fait à la *profusion* et à l'*éclectisme* d'« assemblages composites », inconciliables et inexplicables, avec pour corollaire – faute de pouvoir les expliquer et les faire comprendre rationnellement – le recours au dogmatisme, à la persuasion et au faire-croire. En somme, tout le contraire de la didactique réelle, qui construit ses objets propres, élabore ses méthodologies de recherche, et qui, sans évidemment les répudier, (re)met les disciplines-mères (linguistique et littérature) à leur juste place : celles de disciplines contributives (parmi d'autres).

Bibliographie

- ADAM J.-M., *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratiques de l'analyse textuelle*, Liège, Mardaga, 1990.
- BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale*, tome 1, Paris, Gallimard, 1966.
- BESSONNAT D., « Une année de réécriture en troisième », *Pratiques*, n° 105-106, 2000, p.83-110.
- BISHOP M.-F., ROUXEL A., « Présentation », *Le Français aujourd'hui* n° 155, « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? », 2007, p. 3-7.
- BLANCHE-BENVENISTE C., CHERVEL A., *L'orthographe*, Paris, Maspéro, 1969.
- BORE C., « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », *Pratiques*, n° 105-106, 2000, p. 23-49.
- BRISAUD C., BESSONNAT D., *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*, CNDP de l'Académie de Grenoble et Delagrave, 2001.
- CATACH N., « La structure de l'orthographe française », *La Recherche*, n° 39, 1973, p. 949-956.
- CHAROLLES M., « Les plans d'organisation textuelle, Périodes, Chaines, Portées et Séquences », *Pratiques*, n° 57, 1988, p. 3-13.
- CHAROLLES M., « L'encadrement du discours : univers, champs, domaines et espaces », *Cahier de Recherche Linguistique, LANDISCO, URA-CNRS 1035, Université Nancy 2*, n° 6, 1997, p. 1-73. <http://www.lattice.cnrs>
- CHAROLLES M., « De la cohérence à la cohésion du discours », CALAS F. (éd.), *Cohérence et discours*, Paris, Presses universitaires de la Sorbonne, 2006, p. 25-38.
- CHISS J.-L., DAVID J., *Le Français aujourd'hui, hors-série, Didactique du français et études de la langue*, 2001.
- DAUNAY B., REUTER Y., « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes », *Pratiques*, n° 137-138, 2008, p.57-78.
- DAUNAY B., REUTER Y., « De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français », *Pratiques*, n° 149-150, 2011, p.9-24.
- DUFAYS J.-L., « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des compétences ? », *Pratiques*, n° 149-150, 2011, p. 227-248.
- FABRE C., *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Céditел / L'Atelier du texte, Université de Grenoble, 1990.
- FENOGLIO I., « Conceptualisation et textualisation dans le manuscrit de l'article "Le langage et l'expérience humaine" d'Emile Benveniste. Une contribution à la génétique de l'écriture en sciences humaines », *Modèles linguistiques*, t. xxx, vol. 59, 2009, p. 71-99.
- FENOGLIO I., « Les Dernières leçons d'Emile Benveniste au Collège de France. Nouveau regard sur l'écriture », *Le français aujourd'hui*, n° 181, 2013, p. 131-142.
- FOURTANIER M.-J., « Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur », LOUICHON, B. et ROUXEL A. (éd.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, éd. PUR, 2010, p. 167-176.
- GADET F., *La variation sociale en français*, Gap, Paris, Ophrys, 2003.
- GAGNE G., LAZURE R., SPRENGER-CHAROLLES L., ROPE F., *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, Tome 1, Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, Paris, Editions Universitaire-INRP, Montréal, Université de Montréal-PPMF, 1989.
- GARCIA-DEBANC C., *L'élève et la production d'écrits*, Université de Metz, coll. « Didactique des Textes », 1990.
- GARCIA-DEBANC C., TROUILLET A., « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou : En formation d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural ? », *Pratiques*, n° 105-106, 2000, p.51-82.
- HALTE J.-F., *Didactique du français*, Paris, PUF, 1992.
- HALTE J.-F., « L'écriture dans les instructions officielles », PETITJEAN A, PRIVAT J.-M. (dir.), *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels, Actes du colloque de Metz*, Metz, CRESEF, 1999, p. 215-250.
- MASSERON C., « Présentation. Observations de la langue, théories et pratiques », *Pratiques*, n° 125-126, 2005, p. 3-5.

MILNER J.-C., Introduction à une science du langage, Paris, Seuil, 1989.

NONNON E., « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques*, n° 149-150, 2011, p. 184-206.

PERRIN D., « Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention d'écrire », *Repères*, n° 40, 2009, p. 9-36.

PETITJEAN A., RABATEL A., « Le style en question », *Pratiques*, n° 135-136, 2007, p. 3-14.

PICARD M., *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986.

RABATEL A., « La dialectique du singulier et du social dans les processus de singularisation : style(s), idiolecte, éthos », *Pratiques*, n°135-36, 2007, p. 15-46.

REUTER Y., « Statut de la notion de genre en didactique : retour sur quelques propositions », *Pratiques*, n°157-158, 2013, p.153-162.

SAVATOVSKI D., « Disciplinarité et instances de légitimation d'un domaine de recherche : la didactique du français et des langues au CNU », *Pratiques*, n° 149-150, 2011, p. 25-39.

SCHNEDECKER C., *Nom propre et chaînes de références*, Université de Metz, Klincksieck, coll. « Recherches linguistiques », n° 21, 1997.

STANESCO M., *Le Moyen-âge, Histoire de la France littéraire. Naissances, Renaissances. Moyen-âge-XVI^e siècle, Tome 1*, dirigé par LESTRINGANT F. et ZINK M. (dir.), Paris, PUF, 2006.

TESNIERE L., *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1969.

TLFi : Trésor de la langue française informatisé, Atilf-CNRS/Université de Lorraine.
<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

Pratiques, n° 51, « Les Textes explicatifs », 1986.

Repères, n° 77, « Les discours explicatifs, genres et textes », 1989.

Repères, n° 69, « Communiquer et expliquer au collège », 1986.

Programmes du collège, Programme pour l'enseignement du français, Bulletin officiel spécial, n° 6, 28 août 2008.