

**ENTRE ENSEIGNEMENT ET ACQUISITION :
PROBLEMES DIDACTIQUES
EN APPRENTISSAGE DU LANGAGE**

Jean-François HALTE

CELTED, Université de Metz

Ce texte correspond à la première version que Jean-François Halté a écrite après sa communication aux journées d'étude. L'auteur avait autorisé les coordonnateurs de ce numéro aidés de Marielle Rispail à procéder à son « toilettage ». Des remerciements tout particuliers sont adressés à Anne Halté pour sa précieuse collaboration.

Introduction.

Au risque de la substitution d'objet, mon propos va porter sur l'enseignement du français davantage que sur l'acquisition du langage, problématique des journées d'étude plus précise dont je dirai quelques mots brefs de façon pratiquement anecdotique. Dans la mesure où le cadrage des journées et la nature des projets d'intervention font la part belle à l'enseignement, je me suis senti autorisé à glisser quelque peu d'une thématique à l'autre.

Le français, comme discipline, j'y reviendrai plus loin, s'occupe de l'enseignement de la langue, du langage, ce qui n'est déjà pas la même chose, et de façon plus large encore, du fonctionnement des discours écrits et oraux, et des « œuvres », qu'elles soient écrites ou orales, c'est-à-dire, des productions langagières. D'un objet à l'autre, des relations d'appartenance et d'interdépendance existent de telle sorte que certes, il existe une autonomie relative de chacune des problématiques que je vais effleurer, mais il existe *a contrario* une sorte d'espace disciplinaire, défini jusqu'à il y a peu (avant la dernière mouture des Instructions Officielles) par « l'enseignement du français », dans lequel se solidarisent ces problématiques, sans que pour autant « tout soit dans tout ». En orientant délibérément l'intervention vers l'enseignement du français, j'entends focaliser l'attention sur la solidarité potentielle du domaine et de ses thématiques pour essayer de montrer en quoi et jusqu'où ces problématiques se tiennent.

Je vous propose donc d'effectuer avec moi trois passages : dériver de l'acquisition, thématique focalisatrice des journées d'étude, à l'apprentissage, et justifier ce passage ; puis passer de l'apprentissage, qui met l'accent sur l'apprenant, à l'enseignement, qui privilégie l'enseignant ; enfin passer de l'enseignement du langage, à l'enseignement du français et à la discipline « français ».

1. De l'acquisition, du développement, à l'apprentissage... du langage.

Si l'enseignement du langage est évidemment concerné par l'acquisition, les deux thèmes ne se recoupent que partiellement et on ne saurait assimiler l'un à l'autre. Par certains côtés, le champ de l'acquisition excède celui de l'enseignement, ne serait-ce, par exemple, que parce que l'acquisition commence et finit bien avant et bien après la période de l'enseignement institutionnel. A l'inverse, l'enseignement, dans la diversité de ses problématiques, excède les attendus de la seule acquisition. En même temps, traditionnellement, parce que l'école est assurément un lieu privilégié pour le recueil de données concernant l'acquisition, parce que la destination sociale majeure des recherches est l'enseignement, il est compréhensible que les deux univers – de l'acquisition et de l'enseignement – se recouvrent, au risque du recouvrement de leurs problématiques.

Mais, tant qu'à faire, tant qu'à marquer des pertinences et le détournement d'objets, j'abandonne aussi d'entrée de jeu toute prétention forte à une maîtrise des problématiques connexes du développement et de l'apprentissage en général. Les littératures sur ces trois questions – apprentissage, développement, acquisition - sont trop ouvertes, trop vastes, et surtout trop intriquées, selon moi, pour que j'ose tenir sur ces sujets un discours autorisé. En même temps, une réflexion sur

l'enseignement du langage implique forcément des considérations minimales sur ces thèmes. Comme je ne suis pas un spécialiste de l'acquisition, je me permettrai de traiter de l'enseignement en recourant aux vulgates habituelles en usage dans le milieu professionnel enseignant.

2. Acquisition et apprentissage.

Des trois domaines connexes, acquisition, apprentissage, développement, la réflexion didactique et pédagogique a retenu, à juste titre, celui de l'apprentissage comme celui qui désignait son objet propre. Ce n'est pas un hasard. L'acquisition est généralement considérée comme un processus « naturel », personnel, spontané... impliquant de façon non spécifique tous les aspects du langage, dans tous types de circonstances. Elle ne relève pas, par contraste, de l'intervention concertée, apanage de l'enseignant. Elle s'intéresse beaucoup à ce qui est acquis, peu à l'acteur individuel acquéreur, et ne se préoccupe pratiquement pas, en principe, de l'acteur médiateur de l'acquisition. L'acquisition ne concerne pas l'enseignant qui n'est qu'un élément du contexte de l'acquisition. De sorte qu'une chose est de décrire des pratiques de langage ou des fonctionnements langagiers tout venant, autre chose est une approche de l'« enseignement » du français qui implique des contraintes qui dépassent le cadre disciplinaire. L'acquisition ne décrit pas un procès didactique, et l'acquisition du langage ne devrait pas être confondue avec la discipline « français », même quand il s'agit des premiers apprentissages. On pourrait dire la même chose, toutes choses inégales par ailleurs, du développement. Le terme « apprentissage », pour sa part, se laisse décliner selon qu'on considère l'apprentissage par acquisition, résultant donc d'un processus naturel, ou l'apprentissage par enseignement, dépendant des effets d'une intention didactique et de sa réalisation. Ainsi, dans une problématique de l'enseignement, les dimensions de l'acquisition et du développement sont marginales par rapport à l'apprentissage proprement intenté et renvoient tout au plus aux conditions de départ présupposées par l'action enseignante, à ce que l'on nomme encore parfois les prérequis.

3. Apprentissage et enseignement.

Une dernière distinction préliminaire me paraît nécessaire. Le « plan Rouchette » des années 70 a eu, entre autres mérites, celui d'introduire l'apprentissage comme une dimension capitale des pratiques d'enseignement. Autant il y avait nécessité d'introduire fortement cette dimension – et il y a toujours nécessité de la maintenir et de lui conserver de la consistance -, autant il importe de ne pas dévaluer l'enseignement au bénéfice de l'apprentissage, la didactique au nom de la pédagogie¹. On se souvient, par exemple, qu'en enseignement du français, au nom d'une très légitime demande d'attention à l'apprentissage et devant le peu d'efficacité des contenus d'enseignement, les auteurs du « Rapport Legrand » *Pour un collège démocratique*, ont conclu à la nécessité de réduire les horaires ...

¹ Attention aux mots : *didactique* aujourd'hui tend à supplanter, voire à phagocyter, la notion de *pédagogie*, sans bénéfice ni pour la didactique qui se réfère aux contenus d'enseignement, ni pour la pédagogie qui régit plutôt les autres aspects.

consacrés à la lecture² ! Dans toute cette période, tout en désignant les pratiques scolaires comme des pratiques d'enseignement, on a souligné la solidarité du processus enseigner/apprendre, processus non symétrique, piloté, orienté, gouverné par l'enseignant, présupposant des engagements dans des situations didactiques. Certes, il n'est plus nécessaire aujourd'hui, peut-être, de tordre le bâton vers l'apprentissage : encore qu'il paraît, selon certains qui pensent que l'école fiche le camp, que les contenus d'enseignement sont sacrifiés au profit de l'apprentissage.

Mais, plus sérieusement, ce point doit être entendu très fortement : une pratique d'enseignement authentique, impliquant la prise en compte réelle, effective du processus, c'est-à-dire la confrontation directe entre des apprenants réels et des enseignants réels, est toujours une négociation de sens dans laquelle s'ajustent des représentations. L'enjeu de ce point n'est pas seulement idéologique : ne se jouent pas seulement des oppositions concernant les styles ou les modes de travail pédagogiques (le maître copain, l'élève autonome...), mais la prise en compte du travail didactique du maître et, au bout du compte, la recherche de l'efficacité didactique. Quand bien même, rappelons-le, l'enseignant ne ferait rien d'autre qu'être là, il interviendrait de façon décisive dans le processus, dont il aurait pour le coup à assumer la non-didacticité, l'impertinence.

Voilà donc, sommairement, quelques justifications à la dérive annoncée vers l'enseignement. En allant ainsi de l'acquisition au développement, de celui-ci à l'apprentissage, de celui-ci à l'apprentissage dirigé - je préfère nommer ainsi les activités enseignantes qui font l'objet d'une intention et d'une visée didactique - je veux interroger le processus d'enseignement, jusqu'au dernier étage de la fusée, l'enseignement du français. Celui-ci, au-delà (ou au travers !) des processus transversaux de compréhension, d'acquisition, de formation, de conceptualisation, de cognition ..., impose ses propres logiques, curriculaires, en termes régis par des considérants finalement disciplinaires.

On trouvera peut-être ces mises au point byzantines, et ces précautions concernant l'objet inutiles ou superfétatoires. Pas sûr ! L'échec scolaire en lecture, si socialement lourd, si régulièrement déploré, si constamment analysé sans que les remèdes apparaissent réellement, n'est pas un échec en acquisition, idée qui n'aurait aucun sens, c'est d'abord un échec en didactique.

Dans ce domaine, la prise en charge didactique des problèmes est-elle suffisante ? N'y aurait-il pas – je pose la question, en provoquant un peu sans doute, une sous-estimation des problèmes proprement didactiques – ceux que j'évoquais à propos du processus concret enseigner/apprendre, au profit d'une surestimation des problématiques de l'acquisition qui, encore une fois, ne visent jamais immédiatement, en droit, l'enseignement ? Ou si l'on préfère, une propension commune, habituelle, à substituer la problématique acquisitionniste plus ou moins déguisée à une problématique proprement didactique ? N'y a-t-il pas place pour une réflexion sur l'activité didactique en tant que telle, qui ne se contenterait pas de définir « le vrai » controversé des problématiques de l'acquisition ?

² « L'augmentation ou la diminution du nombre d'heures de cours ne paraît pas susceptible d'améliorer ou de faire baisser les performances des élèves (en compréhension en lecture) » (Rapport au Ministère de l'Éducation Nationale, 1982).

Je voudrais finir ce long préambule et dédier cette intervention sur l'enseignement aux enseignants, en mettant l'accent sur l'activité de l'enseignant dans le rapport pensé avec celle de l'apprenant, en attirant l'attention sur ce qui se joue entre eux dans l'espace de la classe plutôt que de focaliser sur le débat théorique et les querelles d'école. Ce point est important. Dans un récent colloque sur la didactique, R. Goigoux (2001), spécialiste reconnu de la lecture et des premiers apprentissages, déplorait à juste titre que l'enseignant, protagoniste essentiel du processus didactique, soit la plupart du temps absent des recherches. On consacre prioritairement les études aux résultats de l'activité des élèves plus qu'à l'activité elle-même, à l'acquisition proprement dite plus qu'à la manière dont elle est obtenue, en considérant comme une variable à la limite négligeable, l'activité même de l'enseignant. On se souvient de l'« effet Dienech » bien connu des didacticiens des mathématiques. Des didacticiens jadis avaient mis au point une méthode d'enseignement du système numéral très performante. Les enseignants expérimentateurs jugeaient cette méthode très efficace et obtenaient des résultats extraordinaires. Quand les enseignants tout venant ont appliqué fidèlement la méthode mais sans y adhérer plus que cela, les résultats de cette méthode n'ont été ni meilleurs ni pires que pour n'importe quelles méthodes. Moralité : le facteur didactique, c'est-à-dire situationnel, est décisif. On manque singulièrement de recherches précises, en didactique, sur le travail de l'enseignant et, à un degré moindre sans doute, sur le travail concret, méticuleusement observé, des élèves.

4. L' « enseignabilité » du langage.

Cette fixation sur l'acquisition, induite évidemment par la thématique des journées, m'incite à (m'impose de ?) formuler la question de l' « enseignabilité » du français et à tenter de formuler une réponse, en prenant un exemple concernant les premiers apprentissages puis en tentant de porter le regard sur l'enseignement de français dans son ensemble.

Est-ce que le langage s'enseigne ? Voilà une question qui n'est peut-être pas tout à fait saugrenue malgré les apparences. Les enseignants « enseignent » ! En un certain sens, institutionnel. Ils enseignent, tautologiquement, parce qu'ils sont « enseignants », parce que leur métier consiste à développer des pratiques d'enseignement, dans des temps spécialement dévolus, en utilisant des méthodes plus ou moins adaptées à des fins plus ou moins reconnues, répertoriées dans des « matières », etc. En ce sens, il y a bien formellement « enseignement » et « institution » d'enseignement. Mais est-ce que l'activité d'enseignement elle-même, au-delà de ce sens formel, a du sens en tant, précisément, qu'activité d'enseignement ? A-t-elle un contenu³ recouvrant par exemple, les conditions de l'enseignabilité, comme disait jadis M. Verret (1975) ou aujourd'hui Y. Chevallard

³ D'autres contenus encore sont gnoseologiquement non scolarisables :

- les savoirs à prétention totale, pour autant que s'opposant aux procédures analytiques, leurs apprentissages résisteraient aussi à des programmations organisées en séquences progressives ;
- les savoirs personnels, pour autant qu'ils seraient consubstantiellement liés à des personnes par définition insubstituables ;
- les savoirs empiriques, pour autant que leur syncrétisme les voue précisément à l'acquisition globale et personnelle, par les voies de la familiarité mimétique, sans qu'on sache jamais précisément quand on apprend, ni ce qu'on apprend exactement. Sait-on même quand on apprend à parler, écouter, s'habiller, plaisanter ?

(1985) ? Quelque chose est-il réellement enseigné, transmis, relevant du langage, et non pas seulement appris ? La question se pose bel et bien pour les enseignants, si elle ne se pose, et pour cause, pour les acquisitionnistes.

Une matière d'enseignement obéit en principe à une approche disciplinaire dont elle tire sa pertinence. Grosso modo, en suivant la théorie, classique désormais, de la transposition didactique, les matières d'enseignement se rattachent à des disciplines savantes qui structurent des ensembles de faits, de concepts, de relations, de structures et de méthodes. Les disciplines en ce sens sont des organisations de savoirs et de savoir faire. Propres à une communauté de travail, elles disent la culture savante d'un domaine déterminé. Reconnues, elles bénéficient d'une accréditation savante, établissent le « consensus paradigmatique » (T.S. Kuhn, 1962/1983) garant, diraient S. Joshua et Y. Chevillard, de leur « légitimité ». En français, en didactique du français, qui est à même de dire la culture ? Qui garantit l'enseignement ? Qui fixe les domaines de l'enseignable et du non enseignable ? Il n'est pas évident, comme on va le voir, de fournir une réponse à peu près audible à de telles questions.

5. Enseignables et apprenables.

De longue date, on doute qu'il y ait un rapport très clair entre la matière français, ayant pour finalité l'objet d'étude qu'on appelle improprement « le français » (nom de la langue, nom métonymique de la matière...), et l'apprentissage du français. Dans la configuration didactique ancienne, dès avant les années 70, classiquement, on renvoyait le langage aux vertus de l'imprégnation et de l'imitation. Ces expressions traversent toute la matière, des premiers apprentissages où l'on vise prioritairement « la maîtrise de la langue et des discours », comme on dit habituellement, à ceux qui ne visent plus l'outil langagier pour lui-même mais au contraire l'impliquent, l'utilisent pour faire quelque chose. Sur cette pente, de la problématique de l'acquisition à celle de l'enseignement, la seule différence, dès lors, mais elle est bien sûr de taille, est le caractère institutionnel de l'enseignement qui pourvoit en exemples, impose des normes, fournit des modèles institués, alors que l'acquisition pour sa part reste neutre, décrivant les faits sans prétendre les influencer.

Il y a quelques années, en ne pensant pas du tout aux premiers apprentissages, j'avais cru bon de distinguer les « apprenables » et les « enseignables » (J.-F. Halté, 1992). Le français, sans doute plus que d'autres disciplines, laisse une place importante, déterminante même, aux premiers, aux apprenables, à ce qui s'acquiert sans enseignement spécifique. L'objet d'étude du français, ce en quoi la matière est proprement matière d'enseignement, matière de savoir savant (institutionnalisé, programmable...), semble à la remorque de l'apprentissage, incapable de rendre compte des objets de connaissance, ce en quoi elle est objet de savoir faire, de savoirs personnels, subjectifs, de savoirs en actes comme dit G. Vergnaud (1996), qu'elle est censée véhiculer.

En lecture, par exemple, les *enseignables* sont à ce point loin de recouvrir l'apprenable que parler d'enseignement du langage confine à l'abus de langage. D'un côté, des enseignables, discrets (délimitables : au sens linguistique d'unités

repérables), couvrent un nombre restreint de champs : pour faire vite, le code graphique, en tant qu'objet linguistique, l'alphabet, les lois du codage graphique, des correspondances phonographiques, l'orthographe, etc., tous enseignables parfaitement déclaratifs concernent bien entendu la lecture mais ne la constituent pas. Sur le terrain de l'enseignement du code, une masse de savoirs extrêmement sophistiqués autour desquels se mènent des colloques, comme le nôtre, se construit une vaste littérature essentiellement psychologique, psychocognitive à la mode actuelle, avec ses controverses, la recherche de stratégies d'enseignement performantes, de logiques spécifiques, de sorte qu'un véritable enseignement du graphique (= de l'écrit) existe. Mais tout ceci n'épuise pas le sujet, ne recouvre pas la totalité de ce que l'on entend par lecture.

De l'autre, des *apprenables*, dont on s'accorde aujourd'hui de plus en plus à considérer que l'approche conditionne largement la pertinence et la prise en charge du phonographique. Mais plus largement, dans la thèse qu'elle vient de soutenir, E. Sébillote (2003) montre à cet égard à quel point la thématique globale de l'acculturation à l'écrit conditionne la mise en sens de l'écrit, et la possibilité même de la réussite à l'écrit. Et ce point est jugé si important que les plus « phonocentristes » des psychologues cognitivistes, de ceux qui font depuis longtemps de la lecture leur terrain privilégié, considèrent désormais « l'acculturation », bien que ce ne soit pas leur objet de prédilection, comme une base décisive de l'apprentissage de la lecture⁴. Mais où commence et où finit l'acculturation en lecture ? Par quasi définition, elle n'a pas de fin, pas de borne, elle désigne un processus qui ne peut que dépasser l'enseignement.

Au risque de brouiller les repères entre lecture et écriture, certains des intervenants, ici même, vont parler de la dictée à l'adulte. Ce travail, sur le versant écriture, qui concerne bien la didactique de l'écrit, l'acculturation, ne se confond pas avec la seule approche du phonographique et « contribue » vraisemblablement à la construction par frottement des fonctionnements phonographiques. Bref, à côté ou au-delà du phonographique, des sujets tout aussi décisifs ne sont pas ou peu traités sinon à la manière acquisitionniste, de sorte que « l'enseignement » du français « matière », au sens fort, est noyé dans des apprenables au statut flottant.

On « enseigne » en réalité à lire en deux temps, l'un pour apprendre à lire, entendons la maîtrise du code avec les enseignables et des correspondances, l'autre, pour lire effectivement avec les apprenables, entendons l'utilisation d'un outil

⁴ Prenons pour exemple l'ouvrage de J.E. Gombert et *alii* : *Enseigner la lecture au cycle 2* (2000), rédigé par des psychologues, entièrement consacré, aux dires mêmes des auteurs, au traitement morphophonologique. Sans parler de tromperie sur la marchandise, on peut constater, au moins au niveau du titre, que l'on fait allègrement passer la partie pour le tout, qu'il est littéralement rempli de références à l'enseignement, mais que, curieusement, il parle peu, voire pas, d'enseignement. De l'enseignement de la lecture proprement dit, les auteurs jugent que les didacticiens et les enseignants, « bricoleurs éclectiques », « réalisent un équilibre singulier entre quatre domaines principaux d'activités : l'acculturation, la compréhension, la production, l'identification et la production des mots ». Les auteurs estiment que les enseignants privilégient *l'acculturation*, soulignent que « la dynamique d'acculturation implique l'acquisition de nouvelles valeurs et de nouveaux usages qui dépassent amplement des apprentissages qui ne seraient que linguistiques », avant de situer le contenu de leur ouvrage du côté unique du traitement des mots et des mots en phrases en production et en compréhension. Ils n'accordent aucune place aux activités du maître et pas davantage aux activités effectives des élèves. De sorte que, sans qu'il y ait à redire, la règle étant commune, le traitement didactique des problèmes s'arrête à la définition du texte du savoir.

permettant de transposer une substance graphique en du sens. Dans ces conditions, par parenthèse, s'il y a bien une rupture nette entre les premiers apprentissages et les autres, comme on le pointe régulièrement, cette rupture n'est qu'en partie justifiée. Le point délicat est qu'entre ce qui s'enseigne (le code) et ce qui s'apprend (le langage écrit) il n'y a pas de commune mesure. Deux approches résolument hétérogènes du même objet, le savoir lire, deux conceptions du même objet, régissent, pour les élèves, deux apprentissages de la lecture. Dans cette mesure, la didactique de la lecture au niveau des premiers apprentissages est redoutablement complexe puisqu'elle navigue entre deux types d'objets très différents, impliquant des compétences très éloignées.

C'est à ceci, ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend, que je voulais arriver : l'enseignement du français souffre d'un « défaut » chronique, indépassable et peut-être bien définitivement rédhibitoire, du côté de l'enseignabilité. Sa « nature » ou son statut disciplinaire, plutôt que son défaut, le terme est impropre, est indéfiniment sujet à caution : le français est un lieu de conflits permanents. Quelque problème qu'on traite, les débats techniques et les querelles idéologiques s'engrènent (sur la lecture depuis les théories très divergentes de J. Foucambert dans les années 80 aux entrées massivement phonocentristes des cognitivistes à la mode, des conceptions de C. Tauveron aux thèses de R. Goigoux, plus largement des débats entre les littéraires et les linguistes, etc.). On pourrait dire du français, pour faire image, qu'il est fondamentalement une discipline d'apprentissage et accessoirement seulement une discipline d'enseignement.

6. Un exemple de ratage didactique imputable à une mauvaise évaluation du disciplinaire.

On peut illustrer ce point sur « les apprenables et autres objets » au moyen d'un exemple touchant les premiers apprentissages en lecture. Dans un texte récent, Anne Halté (2004) analyse une activité de lecture au CP. Au tableau noir est présentée une série de mots disposés en colonnes, classés en un tableau selon les différentes graphies du « o ». Chaque élève recherche sur une feuille préparée les images des objets correspondant aux mots présentés sur le tableau. Puis, il est censé lire les mots du tableau et les graphier à côté des dessins d'objets représentés. Cet exercice classique de mise en correspondance était apparemment facile. La surprise est venue de ce que l'écart entre les meilleurs des élèves et les plus faibles était impressionnant. Les uns mettaient quasiment trois fois plus de temps que les autres pour accomplir le travail. L'observation montre que certains élèves semblaient avoir une grande difficulté à traiter les éléments graphiques en tant que tels. Se repérer dans l'orientation de la page, dans le colonage, dans la disposition des colonnes etc., tous éléments relevant de la raison graphique, a été à ce point accaparant qu'il n'y avait pratiquement plus d'énergie pour accomplir la tâche intentionnée par la maîtresse.

Pour ces élèves, l'obstacle didactique n'était pas là où l'enseignante le situait. L'exercice, comme des dizaines d'autres, vérifie la compétence de lecture et classe les élèves selon qu'ils sont ou rapides, attentifs ou distraits, etc. Mais ces élèves ne sont ni distraits, ni paresseux, ni même nécessairement définitivement en-dehors des problèmes de code. Non, tout se passe comme si les uns savaient suffisamment

s'appuyer sur le code phonographique pour pouvoir se dispenser largement des allers et retours visuels sur le matériel du tableau. Pour les autres, sans doute moins à l'aise dans l'état de leur apprentissage phonographique, le recours pénible au support graphique était la seule stratégie possible permettant un contrôle étroit et efficace des items. Les premiers avaient manifestement déjà résolu leurs problèmes graphiques, de façon acquisitionnelle vraisemblablement mais c'est une autre histoire, les autres cumulaient la difficulté du graphique en général et celle du code. Cette petite expérience anodine dit cependant très vite ce que je pense être une explication on ne peut plus régulière de l'échec scolaire. Dans un domaine d'une grande complexité, où des objets de nature différente s'intriquent dans des figurations hétérogènes, les échoueurs sont ceux qui ne vont pas assez vite dans le traitement spécifique des difficultés.

Voici des élèves candidats à l'échec en lecture parce que, peut-être, « simplement », ils n'ont pas bénéficié d'une prise en charge didactique suffisamment attentive, d'une facilitation procédurale, parce qu'il n'a pas été pensé que ce problème avait à se poser, ou faisait partie des objets didactiques impliqués dans l'écrit, etc. On a affaire, là, à un problème disciplinaire de délimitation d'objet : où commence le graphique ? Où commence, au juste, l'enseignement de l'écrit ? Avec l'écrit proprement dit et le code phonographique ? Ou avec le graphique tout entier, l'organisation de l'espace, la localisation sémiotiquement signifiante des objets (les unités du code se reconnaissent par traits de familiarité...), le repérage des types de codages (une flèche, un tableau à double entrée...etc.) ? Ou avec ce que l'on nomme parfois des éléments protodidactiques ou paradidactiques, de ces éléments qui ne sont pas objets d'apprentissage patentés mais qui conditionnent les objets didactiques intentés ? A ce niveau des attendus de la matière, la responsabilité de la maîtresse peut difficilement être engagée au-delà de ce que prescrivent les programmes et qui définissent quelque chose comme la représentation moyenne d'un niveau d'enseignement.

Ainsi, ce n'est pas toujours l'« écrit » qui s'enseigne derrière certaines pratiques investissant bien pourtant l'écrit, mais des objets de nature plus complexe et d'ordres différents, que l'activité didactique n'aide pas ou ne parvient pas à repérer de façon ajustée. Toute la thématique de la raison graphique et de l'acculturation que j'évoquais plus haut est convoquée par ce type de question et pèse lourdement sur l'enseignement du langage, au point de constituer autant de véritables obstacles didactiques, non perçus, non catalogués comme tels par les enseignants. Par ailleurs, dans l'exemple, et nous en avons vu de multiples variantes au cours du projet PARI⁵ dont est tirée cette étude, la maîtresse n'a pas vu, du tout, le problème graphique. Pour elle, selon ce qu'elle dit elle-même, elle n'a repéré que des enfants lents ou rapides, distraits ou concentrés... Le problème du graphique n'a pas de pertinence disciplinaire, l'objet « code écrit » cerne l'objet d'enseignement et, dans la représentation des maîtres, il y a fort à parier que cette dimension est reléguée plus ou moins vaguement au « programme » de la classe de maternelle. Cet exemple ne prouve rien, si ce n'est que ce genre de choses arrive, peut arriver, etc. On peut seulement en retenir que le didactique en tant que tel est encadré par ce que l'on pourrait appeler des conceptions disciplinaires. L'échec scolaire en lecture, c'est aussi cela : la matrice générale de la discipline, les discours officiels définissant les

⁵ Programme Académique de Recherche et d'Innovation de l'IUFM de Lorraine (2002-2005).

objets programmes, et au-delà, la formation des maîtres, les conceptions que les enseignants ont progressivement construites de leurs activités, etc.

7. L'enseignement du langage dans l'enseignement du français.

Mais je n'ai effleuré jusqu'ici que des problèmes touchant à la lecture. Je voudrais maintenant reprendre la thématique de l'enseignement du langage dans son ensemble. Il me semble, pour énoncer rapidement ma conviction, que l'enseignement du langage pâtit de son inscription historique dans un ensemble plus vaste, l'enseignement du français, qui ne poursuit pas effectivement une visée exhaustive de l'enseignement du langage, mais bien davantage comme cela a été dit à maintes et maintes reprises, une visée normative avec contrôle sociolinguistique étroit ayant pour effet, ou symptôme, l'échec scolaire en pratiques langagières écrites et orales. On ne se souviendra jamais assez qu'il y a peu, trente ans, permettre la parole dans la classe, « libérer » la parole comme disait le Plan de rénovation, relevait carrément de la « subversion » des valeurs⁶.

Cet échec en langage, endémique, est traditionnellement stigmatisé à l'écrit pour la simple raison que l'échec à l'oral n'a pratiquement jamais été envisagé comme tel. L'institution scolaire a vécu un siècle d'écrit contre l'oral ; il en est résulté une plainte désormais constante touchant à l'écrit, de l'école élémentaire à l'université, qui crée maintenant des groupes de niveaux, de remédiation, de méthodologie, etc. Notre enseignement de l'écrit est un échec en soi. C'est aussi un échec de la démocratisation de l'école.

8. Oral et écrit : quelles interactions ?

L'oral, dans la tradition scolaire, est censé s'acquérir « naturellement » dans la pratique sociale, c'est un non objet d'enseignement, et il ne constitue par conséquent pas un enseignable. J-C. Milner (1984) disait que s'il fallait choisir entre les « savoirs chauds », savoirs de la rue, savoirs dont on ne sait pas comment au juste ils se construisent, et les savoirs « froids » - il fallait réserver à l'enseignement les savoirs froids, décantés, objectifs. L'oral est par définition un savoir chaud. Mais le statut de l'oral, paraît-il, serait en train de changer. Voire... Voire si l'engouement dépasse la noosphère...

Quoi qu'il en soit, je pense que l'échec à l'écrit, échec assez patent pour qu'il soit constamment dénoncé, fait système avec un déficit de prise en compte de l'oral, et est finalement une conséquence ou un effet d'un échec de l'oral. Et pour aller jusqu'au bout, qu'il y a lieu d'avancer une didactique de l'oral performante, d'abord dans l'intérêt général de la formation des personnes, de « la reproduction élargie » du corps social, etc., et ensuite dans l'intérêt intrinsèque bien compris d'une didactique de l'écrit. En somme, stratégiquement, il faudrait développer l'enseignement de l'oral, pour développer celui de l'écrit et mettre en ordre en fin de

⁶ G. Matoré, *Le Monde*, 1^{er} décembre 1970 : « *De graves menaces pèsent actuellement sur l'enseignement du français et, par là même, sur la langue et la civilisation françaises. Il s'agit d'une tentative avouée ou non avouée, consciente ou inconsciente, pour préparer une révolution culturelle, prélude à une subversion généralisée* ».

compte une didactique des activités langagières, objectif terminal, me semble-t-il, du français langage qui marche sur ses deux jambes. C'est largement dans le souci de recentrer la mission essentielle de l'école, en réintégrant l'oral et l'écrit, que j'avais défini la matrice disciplinaire du français comme visant à « la production et à la réception de discours oraux et écrits ». Par parenthèse, dans le fil de ce que je disais sur le disciplinaire, l'exemple de l'oral donne à penser que l'enseignement du français obéit à une construction concertée et non à une quelconque « nature », le Français n'est pas le français de toute éternité. La discipline d'enseignement doit moins à l'histoire des sciences, au développement des logiques disciplinaires savantes (la linguistique, la sémiotique... les sciences humaines académiques impliquées), qu'à des considérants historiques et idéologiques dont il faut avoir conscience.

En dépit de réels « bougés » dans les déclarations d'intentions officielles actuelles, la didactique de l'oral est encore le parent pauvre de la didactique du langage. L'oral, ainsi, base absolue de toute réflexion linguistique, n'est pas un objet que l'institution scolaire a jugé digne d'intérêt. Toute l'histoire de l'institution en témoigne. L'écrit a occupé pendant un siècle toute la scène, l'oral étant relégué du côté du répréhensible, du fautif, voire du « vicieux » comme disaient certaines Instructions Officielles des années 1938. Dans cette hiérarchisation déqualifiant la parole vive, il faut voir à la fois l'incidence et le poids du littéraire, la défense idéologique des valeurs, la perpétuation du scriptocentrisme, la commodité de fixer un enseignement de langue par le moyen de l'écrit mieux à même de résister à « l'accidentalité » à la F. De Saussure.

L'explication fondamentale de cette distorsion est complexe : l'enseignement du langage impose qu'une variété de langue soit érigée en norme, que, de l'espace de variations plus ou moins réglé en quoi consiste une langue vivante, soit extraite une norme qui serve de référence commune. Techniquement, dans une société de l'écrit, une telle norme s'établit d'autant plus aisément que l'écrit est rare. Au début de l'école obligatoire, c'est la littérature qui fournit le parangon de la langue écrite et la littérature conservera définitivement cette fonction. Cette époque du « tout écrit », du « scriptocentrisme » comme la nommait R. Barthes, dure encore alors même que le contexte a évidemment totalement évolué. Les variétés régionales de langue se sont estompées, les médias ont brassé des usages linguistiques, vers une sorte de continuum où s'étagent des variétés en contact, etc. Du côté du littéraire, même si les corpus se sont ouverts, si les genres et les types de textes se sont diversifiés, le littéraire reste l'épine dorsale de la configuration didactique.

Mais je ne vais pas réécrire cette longue histoire des rapports entre langue et littérature. L'important, pour mon propos immédiat, est l'idée que dans la logique de la configuration la langue soit la domination du littéraire et l'écrit, une langue présentée, proposée, analysée en fonction de l'écrit, de la textualité écrite et pour l'écrit. Les raisons originelles et profondes du couplage littérature/langue, quelques discutables qu'elles aient été, n'ont plus de raison d'être depuis longtemps, mais le fait est... De fait la littérature, comme on le voit encore plus nettement qu'avant dans la version actuelle des Instructions Officielles élémentaires, relève prioritairement de ses fonctions, patrimoniales, identitaires et très secondairement d'un rapport à la langue comme objet d'étude. L'école et le collège, ainsi, ont amalgamé de la littérature en tant que corpus d'oeuvres et des textes littéraires en tant que corpus

linguistique, réservoir d'exemples, de modèles propres à l'imitation et à l'édification. La conception de la langue qu'ont les linguistes, rappelons-le, n'est pas celle qui s'enseigne à l'école, comme l'écrit A. Chervel (1977) à propos de ce que l'on a appelé dans les années 70 « l'échec de la linguistique à l'école ».

9. Pour une didactique des pratiques langagières.

Cette vieille histoire de bruit et de fureur n'en finit pas de finir. Il est temps qu'oral et écrit se retrouvent sur une base commune, dans une didactique des activités langagières. Il est frappant que les enseignants ne s'avisent pratiquement jamais de ces notions très fondamentales que sont la communication-en-général, la communication langagière, le discours, le texte, la langue..., ces notions qui organisent habituellement l'écrit et concernent aussi bien l'oral, ces notions qui constituent la base sur laquelle la classique partition des ordres (J. Peytard, 1970) prend sens – pas plus que de la plupart des concepts transversaux qui régissent l'étude des textes (type de textes, cohésion, progression, information, gestion thématique).

C'est en somme par habitude, par tradition scolaire que l'on pense écrit ou texte, là où il faudrait penser plus largement, discours par exemple. Il suffit d'observer un tant soit peu une classe pour constater que l'écrit est partout, omniprésent, en interaction constante avec l'oral. C'est l'écrit de la trace, l'écrit de la note pour se souvenir, l'écrit-mémoire, l'écrit qui transcrit une parole de maître ou d'élève en la mettant en exergue, l'écrit qui maintient une information et libère du contexte immédiat... L'événement langagier qu'est le moment de classe, dans sa totalité dynamique, est une unité de base, faite de cette multitude d'usages opportuns, fonctionnels, où écrit et oral se complètent et interfèrent. Ce type d'entrée réduit le grand écart habituel entre oral et écrit en rapportant l'un et l'autre aux besoins élémentaires de la communication. Cet écrit ordinaire, trivial, est négligé : la fonction de trace est actuellement transparente, tellement évidente, « naturelle », qu'elle n'est pas perçue comme enjeu de savoir alors qu'elle est à la base de toute la conceptualisation de l'écrit. Ce type d'emploi conjugué en effet est au principe même de la construction des représentations de l'écrit comme pratique de la différence, puisque aussi bien ces écritures, produites en contexte oral, le sont pour autoriser dans l'événement les jeux cognitifs de décontextualisation : des éléments de la raison graphique chère à J. Goody (1979) se construisent là. Une bonne partie des réflexions qui ont fleuri ces années autour de « l'oral dans l'écrit » ou de « l'écrit dans l'oral » relèvent de ces fonctionnalités basiques de l'activité langagière.

Il ne s'agit pas d'aplatir l'oral dans l'écrit. Mais de réduire l'écart dans les conceptions habituellement développées. Ce sont bien évidemment les spécificités des deux ordres qui font leur intérêt et leur prix, le jeu que l'un et l'autre médium permettent. L'écrit en particulier y gagnerait.

Pratiquer l'écrit à l'école et au collège, en effet, c'est en particulier apprendre à :

- « faire long », c'est-à-dire privilégier les problèmes de cohésion, c'est-à-dire veiller d'abord à l'enchaînement des contenus propositionnels, en sous-

estimant du même coup la nécessité d'assurer d'abord la cohérence des actes illocutoires. Les élèves en difficulté, ceux qui en sont restés - et il ne s'agit pas nécessairement seulement d'enfants de CE2 - à la conception de l'écrit comme transcription de situations conversationnelles ne « voient » pas les défauts de cohésion parce qu'ils implicent, comme à l'oral, de la cohérence ;

- « faire seul », dans une interaction fictive avec une image de destinataire et donc exercer un auto-contrôle sur sa propre pensée et son développement, au lieu de faire à deux ou plus avec interventions réelles à effets immédiats, impliquant toujours le contrôle et les réorientations éventuelles de l'autre, la négociation du sens des énoncés et du sens des énonciations ;

- « faire complet » en syntaxe au lieu de se satisfaire de clauses, ou d'« énonciations » alors que l'inachèvement est (presque) la règle dès qu'une conversation atteint un minimum d'intensité et que la prise du tour de parole devient un enjeu ;

- « faire fini », introduire, développer, conclure langagièrement, « structurer son discours » selon la rhétorique monologique standard, tandis que la complétude interactionnelle à l'oral repose davantage sur des marqueurs formels que sur des éléments de contenu.

- faire « hors contexte énonciatif », c'est-à-dire substituer au contexte réel de travail, un contexte fictif autonome.

On voit que tout ce que l'écrit demande est *a priori* contre intuitif et par conséquent que les apprentissages en temps sont nécessairement d'autant plus coûteux.

Les changements esquissés dans les nouvelles Instructions Officielles, selon moi, ne vont pas tout à fait assez loin. Il aurait fallu rien moins qu'une reconfiguration de la discipline pour changer la donne. Malheureusement, cette reconfiguration-là, qui vient de se produire à l'élémentaire, maintient quoi qu'il y paraisse des défauts anciens, sans faire d'avancées suffisantes sur écrit et oral.

Mais évoquons d'abord des points positifs : un processus de reconfiguration de l'enseignement du français, en marche depuis trente ans, est en passe de redéfinir l'ancienne matière, en particulier pour des raisons de cohérence disciplinaire. De façon symbolique, mais significative, il n'y a plus formellement d'enseignement labellisé « enseignement du français », plus d'étiquettes ! C'en est fini théoriquement de la discipline attrape-tout : désormais, le matériel se range dans des matières identifiables. Ce changement est moins anodin qu'il y paraît. Si l'on en croit les recherches d'A-M Chartier (2002) sur ce genre de questions, des identités et des processus d'identification disciplinaires sont à l'œuvre à travers la dénomination des matières, les outils matériels qu'elles utilisent, les rituels fonctionnels qu'elles exploitent, leur localisation dans l'emploi du temps, les relations que la classe fait vivre ou non entre elles, etc. Ces éléments fournissent aux élèves non seulement les repères pratiques nécessaires à leur positionnement dans leur vie d'élève, mais aussi les bases intellectuelles de l'organisation générale des savoirs, de leurs

conceptions, de l'identification des enseignables, et point important, de leur valorisation curriculaire, etc. Pour les enseignants, la construction des identités disciplinaires est tout aussi importante. L'exemple de l'échec final des disciplines dites d'éveil (reproche de dérive pédagogue, de manque de rigueur savante, mélange de disciplinaire, interdisciplinaire, pluridisciplinaire...) suffit à rappeler à quel point les garde-fous disciplinaires sont nécessaires à l'enseignabilité et plus globalement à la construction du sens de l'enseignement. (C'est là, par parenthèse, un exemple des problèmes que je suggérais plus haut, sur le disciplinaire). Manifestement, une logique de disciplinarisation, qui touche tout le primaire, pas seulement le français, a prévalu : on met épistémologiquement de l'ordre, on rapproche aussi l'organisation scolaire et l'organisation sociale des savoirs.

Dans la série « tout n'est pas dans tout et réciproquement », en français, c'est *a priori* une bonne chose de faire éclater l'ancienne discipline en trois ensembles ; le dispositif mis en place au cycle 3 par les Instructions Officielles, identifie, mais aussi prescrit et spécifie des enseignements distinguant trois types de savoir :

- savoirs culturels, avec la littérature (lire, dire, écrire) : il s'agit, sans ambiguïté, de références littéraires appropriées, de patrimoine et de culture ;
- savoir faire langagiers et discursifs (communicationnels et transversaux, mais aussi argumenter raconter... en faisant de la place aux sémiotiques particulières), avec pour visée la maîtrise du langage et de la langue française (parler, lire, écrire dans toutes les disciplines) ;
- savoirs purs, conceptuels, notionnels, avec l'observation réfléchie de la langue.

Reste à évaluer si les synergies s'opèrent et si les transferts escomptés se jouent.

Il n'est pas sûr que la lecture littéraire des textes constitue un progrès, par rapport à lecture tout court. Certes, à pointer le littéraire, on satisfait à des soucis patrimoniaux et l'objectif général n'a rien d'inacceptable. Du coup, la littérature rejoint l'histoire et la géographie. Plus délicat est l'aspect lecture dans littérature. Dans la réponse qu'il donne à la seconde question de la conférence de consensus donnée au PIREF en 2003, R. Goigoux note que des quatre composantes impliquées dans l'enseignement de la lecture « l'identification et la production des mots, la production de texte et l'acculturation à l'écrit », l'acculturation est la partie la moins travaillée par les enseignants tandis que le travail du phonographique est hyperdominant. R. Goigoux note que ces apprentissages sont facilités si les élèves sont déjà familiarisés avec des pratiques méta (linguistiques, langagières...), avec la langue écrite, de la syntaxe aux genres textuels, s'ils ont abondamment bénéficié d'« une initiation à la culture écrite », (réseaux, fonctions, usages...). Comme d'habitude, comme on pouvait s'en douter, les élèves des milieux favorisés qui bénéficient de l'acculturation la plus forte réussissent mieux en lecture et apprennent plus facilement, les difficultés du système phonographique dont ils saisissent la pertinence. La teneur du document officiel *Une culture littéraire pour les élèves de l'école primaire* (2004) laisse un peu craindre que le tribut à payer à la culture sera lourd pour les élèves les moins nantis culturellement. Le répertoire de plus de 180

œuvres relevant des « classiques » ou du « patrimoine de l'humanité », laisse craindre que l'entreprise soit profondément élitiste. On se souviendra enfin, avec B. Lahire (par exemple 1998), des difficultés des lecteurs des milieux populaires, sensibles aux dimensions éthico-pratiques et rétifs aux fonctionnements esthético-théoriques.

Le domaine transversal « maîtrise de la langue » recouvre lecture, écriture et oral. Le domaine des savoir faire me paraît bien couvert, plus discutable est la partition entre les compétences générales et spécifiques : j'avoue que je ne vois pas bien ce que sont les compétences générales. Ce terme, « compétence » (comportement ?), qui a progressivement remplacé les savoir faire, est lourd d'ambiguïtés ; compétence renvoie à quelque chose que l'on ne sait pas très bien caractériser en-dehors du fait que le faire attesté donne la preuve que la compétence que l'on veut former existe, de sorte que le terme n'est pas très clair. Mais admettons que ce n'est pas beaucoup mieux avec savoir faire. On retrouve ici cette question récurrente : c'est le savoir qui en définitive est le juge de paix de l'activité didactique. Bref, a-t-on intérêt à distinguer (ranger) savoir faire et savoirs ? Comment raccrocher savoir et savoir faire ? Là encore, la crainte peut être inutile, mais il me semble qu'il y a toujours intérêt à présenter savoirs et savoir faire ensemble, à passer de ce que mettent en jeu les faire, aux savoirs investis dans les faire.

Les savoirs purs, de l'« observation réfléchie de la langue » : le verbe (grammaire, conjugaison, orthographe), le nom (orthographe, grammaire), quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte (substituts, connecteurs, ponctuation, temps verbaux) sont une vraie désolation. Il est tout à fait regrettable que la grammaire soit restée phrastique, qu'une réflexion sur la langue et le discours n'ait pas été entreprise, que des phénomènes linguistiques, discursifs, langagiers n'apparaissent pas dans l'observation réfléchie. Cette discipline de savoir n'impose pas qu'aucune réflexion ne soit faite sur des phénomènes qui peuvent être perçus et identifiés sans pour autant nécessairement être expliqués. Il y a aurait là à ouvrir, non pas tant une grammaire au sens classique, qu'un espace méta, un espace où penser les phénomènes langagiers.

En guise de conclusion...

De tout ce qui précède, je tire la nécessité urgente d'une reconfiguration de la discipline français, pour laquelle je viens d'indiquer quelques pistes. On peut regretter que les Nouveaux programmes de 2002 aient en partie raté ce train.

BIBLIOGRAPHIE

CHARTIER, Anne-Marie, 2002. « On écrit dans quoi, madame ? Cahiers et classeurs à l'école primaire ». In Colloque INRP/Pratiques. *L'écriture et son apprentissage. Questions pour la didactique, apports de la didactique*. Paris, 21-23 mars 2002.

CHERVEL, André, 1977. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français ...*, Histoire de la grammaire scolaire. Paris : Payot.

CHEVALLARD, Yves, 1985. *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.

GOIGOUX, Roland, 2001. « Recherches en didactique du français. Contributions au débat d'orientation ». In MARQUILLO LARRUY, Martine. *Questions d'épistémologie en didactique du français*. Poitiers : Cahiers Forrel. p. 125-132.

GOMBERT, Jean-Emile, et alii., 2000. *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan pédagogie.

GOODY, Jack, 1979. *La raison graphique*. Paris : Minuit.

HALTE, Anne, 2004. « De l'intérêt à didactiser la raison graphique dans l'apprentissage de la lecture ». In Actes du colloque international de l'AIRDF. *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Université Laval, Québec : <http://www.colloqueairdf.ulaval.ca>.

HALTE, Jean-François, 1992. *La didactique du français*. Paris : PUF,. Que sais-je ?

KUHN, Thomas, S., 1962/1983. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion. Coll. Champs.

LAHIRE, Bernard, 1998. *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

MILNER, Jean-Claude, 1984. *De l'école*. Paris : Seuil.

PEYTARD, Jean, 1970. « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques ». *Langue Française*, n°6, p. 35-47.

PFEIFFER-SEBILLOTTE, E., 2003. *Acculturation scripturale au primaire*. Thèse de doctorat, Université de Metz, non publiée.

RAPPORT AU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1982. *Pour un collège démocratique*. Paris : La Documentation Française.

VERGNAUD, Gérard, 1996. « Au fond de l'action, la conceptualisation ». In BARBIER Jean-Marie. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. p. 275-292.

VERRET, Michel, 1975. *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.