

La didactique du français

Hommages à Jean-François Halté

Depuis les années 70, la didactique du français s'est peu à peu constituée en discipline de recherche institutionnalisée. Née d'un projet politique de lutte contre l'échec scolaire mais restée un certain temps sous l'emprise de l'applicationnisme linguistique, le structuralisme, la didactique du français s'est progressivement constituée comme un champ de recherche avec ses méthodologies et ses objets d'étude spécifiques (Romian 1979, Halté 1992), jusqu'à la mise en place récente de Masters dans plusieurs universités, qui ont succédé à des maîtrises et à des DEA d'orientation didactique. Son évolution est à considérer en relation avec les didactiques des autres disciplines scolaires, disciplines plus anciennes, comme les mathématiques ou les Sciences Physiques, ou disciplines « jeunes », comme la Technologie, voire l'Education Physique et Sportive. Certaines évolutions institutionnelles, comme la mise en place d'IREM (Instituts de Recherche sur l'enseignement des mathématiques) et non la création d'IREF (Instituts de Recherche sur l'Enseignement du Français), et certaines spécificités de la discipline elle-même (*cf.* les colloques de Cerisy de *Pratiques* en 1979 et 1989), comme la méfiance (de l'institution et des usagers, professionnels ou non) devant les savoirs savants en matière de langue, ou la part importante des considérations culturelles et idéologiques, expliquent aussi bien l'histoire de la didactique du français comme discipline de recherche que le retour cyclique des symptômes de *crise* pour la discipline (Bally 1931, rééd. 2004). Dans la même période, la mise en place d'une épreuve sur dossier au CAPES externe ou d'épreuves qualifiées de « didactiques » aux concours internes (CAPES et Agrégation) et au CRPE (Concours de Professeurs des Ecoles) a galvaudé le terme de « didactique », entraînant une confusion entre la didactique comme discipline de recherche et l'existence de travaux d'analyse des programmes, ou la mise en œuvre parfois mécanique de séquences *didactiques* dans des classes de lycée. De la même manière, en préambule à son *état des recherches en Didactique de l'éducation physique*, Amade-Escot (2003) distingue la discipline de recherche de ce

qu'elle appelle la « didactique institutionnelle » (les textes officiels, programmes et documents d'accompagnement) se manifestant notamment dans les synthèses à destination de la préparation aux concours de recrutement et les propositions destinées aux praticiens dans le cadre de revues professionnelles. Si l'adjectif *didactique* est aujourd'hui largement utilisé, cela n'est pas favorable à une délimitation claire du champ de recherche en didactique (Chiss 1989, Bronckart 1989, Bronckart et Plazaola Giger 1998, Sarremejane 2001, *Dictionnaire...* 2005³, Reuter éd. 2007). On peut également se rappeler les influences qu'ont pu avoir certains travaux en didactique sur la rédaction de programmes d'enseignement du premier ou du second degrés (Petitjean 1998).

Une question récurrente porte sur la place des recherches en didactique dans le champ social, notamment sous la forme d'une interrogation sur la part relative que doivent y occuper la description des pratiques existantes et l'intervention dans le champ des pratiques enseignantes (recherche-action ou recherche-innovation). Cette question a été présente avant même que l'on parle de didactique : au début des années 70, Franck Marchand s'attache à décrire *le français tel qu'on l'enseigne*, titre de son ouvrage paru chez Larousse en 1971, tandis que l'INRDP (qui deviendra l'INRP) met en place des recherches pour éprouver les axes-clés du plan de Rénovation de l'enseignement du français dans des pratiques d'enseignement innovantes (le Plan Rouchette, 1972). Une entreprise comparable se poursuit dans les années 80 et atteint cette fois les collèges avec les propositions du rapport Legrand qui, visant la démocratisation du collège, sont influencées par la pédagogie du travail en projet.

Si l'on prend en considération maintenant les différents niveaux de la transposition didactique élargie tels qu'ils sont présentés par Martinand, on peut considérer que la didactique du français s'est intéressée successivement à :

- Une transposition didactique de niveau 1, à savoir l'écart entre théories de référence et les savoirs à enseigner, notamment à travers l'analyse des programmes et de leur évolution, des manuels scolaires ou des tâches proposées aux élèves.
- Une transposition didactique de niveau 2, à savoir les écarts entre les savoirs à enseigner et les savoirs effectivement enseignés, que l'on décrit par le biais des pratiques effectives de classe faisant l'objet d'enregistrements vidéo des interactions, comme en témoigne par exemple le numéro 103-104 de *Pratiques* (Interactions et apprentissages).
- Une transposition didactique de niveau 3, à savoir les écarts entre les contenus enseignés et ceux réellement appropriés par les élèves, ce que l'on peut mesurer à travers par exemple les recherches sur l'évaluation des écrits des élèves ou l'analyse de leurs productions écrites et orales.

La question se pose également des méthodologies à retenir pour la collecte et l'analyse de données (Perrin-Glorian & Reuter, 2006) ; question que l'on associera à celle de l'existence ou non d'une didactique générale ou des didactiques des disciplines. Dans cette perspective, la place de la didactique du français par rapport aux didactiques des autres disciplines est à interroger ; en témoignent les réflexions et discussions vives autour de la transférabilité de concepts inventés par d'autres didactiques, par exemple ceux de *transposition didactique* (Chevalard pour la didactique des mathématiques), de *pratique de référence* (Marti-

nand pour la technologie) ou d'*objectif-obstacle* (Astolfi et Develay pour les sciences). Les spécificités des contenus dans la discipline du français sont également en question ; de même font débat les liens et les spécificités par rapport aux didactiques des langues, et en particulier à celle du français langue étrangère. Les questions qui ont été posées dans le cadre de l'AIRDF (l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, ex-DFLM, qui regroupe les chercheurs des divers pays de la francophonie, notamment la Belgique, le Canada, la Suisse et la France) sur l'appellation même du champ disciplinaire – didactique du français langue première ? didactique du français L1 ? didactique du français langue de scolarisation ? didactique du français ? – témoignent des interrogations sur la spécificité du champ et notamment sur l'articulation langue-culture-discours. Dès lors se pose une série d'autres questions : quelle part les travaux actuellement conduits en didactique du français réservent-ils aux pratiques culturelles sociales extérieures à l'école et à leur articulation avec les savoirs scolaires ? Quelle place l'analyse de pratiques observées reconnaît-elle à la mise en place d'innovations ? Quelles évolutions peut-on constater dans l'histoire de la discipline ? Quelles méthodologies sont utilisées dans les recherches en didactique du français ? A quels concepts se réfèrent-elles préférentiellement ? Quels objets d'enseignement sont travaillés ? Lesquels sont absents ? Quelles sont les zones d'ombre en didactique du français actuellement ? Quelles relations entretient la didactique du français avec les didactiques des autres disciplines scolaires, et avec la pédagogie et les travaux en Sciences de l'Éducation ? Quelles sont les relations entre la didactique du français comme discipline de recherche et la formation initiale et continue des enseignants ? Quelle est la place de la didactique du français dans la formation initiale des enseignants du premier et second degré des divers pays de la francophonie ? Quelles perspectives actuellement pour la didactique du français ?

Jean-François Halté a été, avec André Petitjean et Raymond Michel, l'un des fondateurs de la revue *Pratiques*. Depuis les contre-cours sur le récit à l'université de Metz et les innovations de projets d'écriture dans un collège mosellan, jusqu'à l'encadrement de thèses en didactique du français, il a contribué, tout au long de sa carrière, de façon décisive, à la constitution du champ de la didactique du français. Les positions institutionnelles qu'il a progressivement occupées, successivement professeur en collège théorisant ses pratiques d'enseignant et de militant dans le cadre du collectif de recherche sur l'enseignement du français, professeur d'École Normale engagé dans des recherches de l'INRP sur le discours explicatif, puis enseignant-chercheur à l'université de Metz et directeur d'un laboratoire des didactiques, témoignent des évolutions dans l'institution de la didactique du français. Les thématiques qu'il a travaillées ont été diverses et portent trace des questions vives, qu'il a souvent pointées avec son exigence de philosophe et son souci de justice sociale. Ses travaux, précurseurs, conservent leur totale actualité et le gardent très présent parmi nous. Il ne s'agit pas de faire ici un numéro hagiographique – Jean-François Halté n'aurait pas aimé cela – mais de faire le point aujourd'hui sur l'état des lieux en didactique du français en montrant la place décisive qu'ont occupée ses travaux dans cette évolution.

Les grandes thématiques qu'il a successivement abordées peuvent être résumées de la façon suivante :

- L’écriture de fiction et le travail en projet (écrire, réécrire, travailler en groupes), thématique qu’il a plus particulièrement exposée dans les numéros de *Pratiques* sur les projets d’écriture et dans sa thèse quand il y analyse les versions successives des écrits de Sandra.
- L’apprentissage et l’évaluation, chez les élèves et en formation d’enseignants. Le dispositif présenté dans son article sur la correction de copies dans le numéro de *Pratiques* sur la rédaction a été très souvent utilisé dans des stages ou des activités de formation.
- Le discours explicatif et l’écriture théorique, plus particulièrement dans le cadre d’une recherche INRP, qui a donné lieu à publications dans *Pratiques* et dans *Repères*.
- La communication, les interactions orales et les apprentissages, avec l’ouvrage coordonné en 1993 sur les *Inter-actions* et le numéro de *Pratiques* intitulé *Interactions orales et apprentissages*, dans lequel sont proposés des regards croisés sur un corpus de grammaire en fin d’école primaire.
- Les questions épistémologiques sur la discipline Français et la constitution d’une didactique de cette discipline scolaire. Son *Que sais-je ?*, édité en 1992, est la publication la plus connue dans ce domaine mais il a aussi souvent exploré les problèmes épistémologiques et réfléchi aux spécificités de la discipline français, en débattant par exemple des limites de la notion de transposition avec Yves Chevallard 1985, ou bien, avec André Chervel 1977 et 1998, des frontières entre savoirs savants et savoirs scolaires au sujet de la langue, de la grammaire et de la linguistique. Il a notamment proposé le concept de « configuration didactique » pour interroger les articulations internes à la discipline.

Le présent numéro s’est efforcé de répondre au double enjeu de faire un état des recherches en didactique du français et de mettre en évidence le rôle de J.-F. Halté dans la construction et l’évolution de cette discipline. Pour atteindre ce second objectif, deux contributions bibliographiques figurent dans le numéro. L’une en ouverture est une notice bio-bibliographique écrite par les soins d’**Anne Leclaire-Halté** qui retrace la carrière professionnelle de J.-F. Halté. On y ressaisira à quel point les étapes de cette trajectoire se sont confondues avec les institutions nationales – école primaire, collège, université – et les instances de formation continuée, qui configurent, dans toute son amplitude, l’enseignement du français ; on y suivra également les temps forts d’une carrière soucieuse de diffuser, oralement et par écrit, un ensemble de problèmes sur les contradictions, les articulations et les fondements d’une recherche sur la théorisation des pratiques, qu’il s’agisse de travail en projet, d’écriture, d’interactions, d’apprentissages, de discours explicatif ou de conceptualisation de l’écrit ; on y comprendra enfin les liens de fidélité et d’exigence qui ont indéfectiblement attaché Jean-François Halté à la revue *Pratiques*, aux propositions, aux critiques et aux options théoriques qu’elle a incarnées et aux voies pionnières qu’elle a su ouvrir dans ce champ si fragile et important qu’est la didactique du français. Et c’est à un témoignage parallèle – devoir de mémoire – que s’est attelée la seconde contribution bibliographique qui, cette fois, referme le numéro et qui a été confiée à **Jean-Pierre Benoit**. L’auteur s’emploie à dresser méticuleusement le classement analytique des thèmes et sous-thèmes qui ont jalonné les publications de *Pratiques* depuis 1974 ; il en propose ici une version allégée, renvoyant à la con-

sultation de la version longue sur le site de *Pratiques* (publications@pratiques-cresef.com). Outre le complément éditorial précieux qu'elle apporte aux travaux de J.-F. Halté, une telle entreprise a le mérite de situer la didactique du français dans une perspective évolutive dont quelques indicateurs de dates, de termes et d'importance relative (le nombre d'articles parus sur un sujet) établissent les orientations particulières du champ, retraçant les grandes étapes d'un parcours qui en est à sa trente-septième année.

Deux volets organisent le sommaire du numéro. Une première section s'emploie à étudier les fondements épistémologiques de la didactique du français tout en rappelant les difficultés que soulèvent d'une part une conception praxéologique (l'agir professionnel et les dispositifs de travail en classe) et d'autre part l'hétérogénéité théorique des objets de savoir et des méthodologies de recherche, étant donné leurs domaines constitutifs de référence (discours, langue et culture). Une deuxième partie s'efforcera justement de répondre, au moins partiellement, par des études circonstanciées aux besoins de tel ou tel grand domaine de référence (principalement l'oral, le texte et la lecture).

1. La constitution du champ de la didactique du français : questions d'épistémologie

Pour ouvrir les questions liées à la constitution du champ de la didactique du français et y souligner le rôle central occupé par les travaux de J.-F. Halté, il était symbolique de publier une communication de **Jean-François Halté** lui-même, contribution restée à ce jour inédite et dont le contenu lui était particulièrement cher. Plus précisément, il s'agit d'un exposé fait à Tunis, dans le cadre d'un colloque de didactique organisé en 1998 par Ahmed Chabchoub, et qui porte sur l'articulation – problématique – entre rénovation et reconfiguration, appliquée à la didactique du français dans les années 1970-1995. Nous lui laissons bien entendu son titre d'origine : *Le français entre rénovation et reconfiguration*.

On connaît l'intérêt inlassable de J.-F. Halté pour l'épistémologie. Entre philosophie des sciences, sociologie de la communauté et histoire des théories scientifiques, l'ouvrage de Kuhn (1983), « toutes différences gardées », le français comme matière d'enseignement « n'étant pas un paradigme scientifique », lui apporte la base conceptuelle dont il a besoin pour penser la didactique du français dans ses déterminations *noosphériques* – la naissance, le développement et les conflits des innovations –, dans ses contradictions *historiques* – les agents et les contradictions institutionnelles du champ – et surtout dans sa dimension *praxéologique*. La didactique du français, *pensée globalement*, relève à la fois de l'*agir* professionnel, du *dire* de la transmission et du *concevoir* scientifique. Les trois aspects sont inséparables, sous peine de dénaturer par simplification la complexité conceptuelle de la théorie, et d'exhausser abusivement l'*ingénierie* didactique (le travers technologiste), ou d'adopter un point de vue *pédagogue* ou *interactionniste* qui privilégierait une analyse psychosociale des apprenants. Mais le caractère inaliénable des aspects cités (agir, dire et concevoir) est lui-même guetté par une dérive *praxéologiste* décrite comme accentuant à l'excès l'ensemble des relations et des surdéterminations, se refusant en quelque sorte à la focalisation et à l'analyse interne d'un sous-objet. L'avidité

mise à comprendre, pour les théoriser, des phénomènes complexes (théoriques et pratiques) et hétéroclites (linguistiques et littéraires, psychologiques, sociologiques et pragmatiques) sans en perdre l'essence dialectique et multifactorielle, explique sans doute que Jean-François Halté d'une part, pour lui-même pourrait-on dire, ait cherché constamment à atteindre les niveaux *méta-* de la conceptualisation et du langage, et qu'il se soit, d'autre part, très vite mis à envisager ce que pourrait être une réflexion *métadidactique*. On se souvient de quelle importance a été Chevillard dans l'élaboration d'une famille de concepts proprement didactiques, à commencer par celui de *transposition*.

L'exposé de 1998 pose donc, à l'instar de ce que Kuhn (1983) décèle dans les théories scientifiques, que l'enseignement du français connaît dans les années 70 sa crise de paradigme et que l'ancienne configuration, illustrée par des citations de Clarac et incarnée par le couple ancien de la littérature et de la grammaire scolaire dont les finalités et les méthodes ne sont plus opératoires, n'est pas en mesure de répondre à la nouvelle commande sociale qui doit affronter l'élargissement sociologique du public et l'échec scolaire dont l'un des symptômes persistants a trait aux activités langagières. La réponse se fait jour dans les années 1990-1995 et prend la forme d'un aménagement des programmes de français. C'est le concept de *renovation* qui est convoqué par J.-F. Halté pour décrire le changement engagé mais aussi en souligner les limites ou les incohérences. En effet, la rénovation va au-delà d'une simple refonte de programme : elle engage les acteurs professionnels qui ont préparé la réforme par des actions innovantes et par la diffusion, sur un mode revendicatif ou réfléchi, des contenus de savoirs et des dispositifs pédagogiques qui caractérisent les actions engagées. On peut à cet égard vérifier combien quelques numéros clés de *Pratiques*, publiés en un intervalle de temps très resserré – le numéro 26 (1980) qui s'intitule « Écrire en classe », le numéro 31 (1981) qui porte sur le « Travail en équipe », le numéro 32 (1981), sur « La littérature et les institutions », et le numéro 36 (1982) intitulé « Travailler en projet » – constituent un ensemble avant-coureur des réformes et aménagements de programmes institutionnels qu'ils auront contribué à précipiter. Toutes les dimensions de la configuration didactique y sont représentées distinctement : le texte et son producteur scolaire, la littérature comme valeur contestée et revue à la lumière de la sociologie des biens culturels et des institutions (P. Bourdieu), les acteurs enseignants envisagés non plus comme des individus isolés mais théorisés dans leur sociabilité professionnelle d'équipe constituée (les rôles et statuts). Il s'en faut de beaucoup que les propositions innovantes ébauchées alors aient profondément influencé le cours des réformes intervenues ces trente dernières années dans notre pays, et les divers réaménagements de la matière français n'auront pas suffi à dissiper la crise.

Un tel constat, aux yeux de Jean-François Halté, est dû à l'incapacité structurelle de penser une réforme de la discipline autrement qu'en termes de réaménagements internes, au lieu d'y voir la *reconfiguration* plus radicale qui conviendrait ; rappelons que le changement de paradigme est nommé une « révolution » par Kuhn. L'obstacle majeur à toute reconfiguration cohérente tient à l'idée que la matrice disciplinaire, en dépit des réaménagements opérés, continue de tolérer la coexistence de savoirs hétéroclites, inadaptés du point de vue de leurs références culturelles, et issus de théories poursuivant des objectifs contradictoires, ce qui s'observe notamment dans le domaine communicationnel.

Claudine Garcia-Debanc – *De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte* – poursuit les investigations portant sur le modèle disciplinaire à partir duquel on étudie un dispositif didactique « en acte », c'est-à-dire dans toute son épaisseur de réalité observable. L'auteur s'efforce de montrer comment prolonger une réflexion – théorique – sur la reconfiguration par l'analyse des pratiques effectives d'enseignement de la discipline. La tâche à coup sûr n'est pas plus simple, mais on peut penser qu'elle gagnera en efficacité à se rapprocher sensiblement des pratiques ordinaires de classe et des représentations et discours déclaratifs qui les accompagnent (recueillis sous la forme d'entretiens puis analysés). Dans cette perspective sont tout particulièrement prises en compte les pratiques d'enseignants débutants. L'enjeu de formation, concernant la didactique du français, continue d'être difficile à dissocier des objectifs et d'une méthodologie de recherche. Et les remous idéologiques et politiques que traversent aujourd'hui l'institution (quand elle a pour mission la formation des maîtres) et l'objet bifide (langue et littérature) de la didactique du français peuvent s'analyser comme les indices les plus récents de cette crise finalement permanente, dont l'origine est probablement bien antérieure aux années 1970.

La contribution de **Bertrand Daunay** et **Yves Reuter** – *La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes* – s'inscrit dans le droit fil des recherches lilloises (l'équipe Théodile) qui, on le sait, portent transversalement sur les didactiques et s'insèrent dans une problématique d'enseignement-éducation-apprentissage plus large (Reuter, éd., 2007). Les auteurs définissent la didactique du français comme un objet de recherche en émergence dont l'autonomisation est perçue comme laborieuse en raison de *tensions* qui lui sont constitutives, sinon organiques, incarnés par les acteurs eux-mêmes, des enseignants qui sont non seulement des professionnels (praticiens) et des théoriciens (critiques) de leur discipline mais aussi – en raison même de cette double posture – le plus souvent des militants engagés contre l'échec scolaire et désireux d'interroger le rôle qu'y jouent les performances langagières et les normes culturelles. Il s'ensuit la nécessité de redoubler d'attention méthodologique et de prudence dans la définition des objets et des démarches de recherche. Les ordres de détermination selon lesquels sont découpés les savoirs disciplinaires sont par nature si divers (commande sociale, sciences du langage, théories littéraires) que la cohérence configurationnelle, espérée par J.-F. Halté, ne va pas de soi et réclame des choix de méthode qui tiennent de l'expérimentation *constante*, et qui doivent s'appuyer à la fois sur des données probantes (valides) et sur des variables maîtrisées. Pour finir, Bertrand Daunay et Yves Reuter évoquent les conditions à remplir pour que la didactique du français s'intègre dans l'ensemble transdisciplinaire *des* didactiques et de domaines de recherche connexes (psycholinguistique, littératie, dialogisme, socio-constructivisme, etc.). Et c'est finalement sans surprise que l'on retrouve là ce mal chronique de la didactique du français, via ce détour par les recherches, à savoir une contradiction entre des spécialités qui dénaturent le projet poursuivi et son ancrage dans des pratiques, et un statut généraliste qui ne peut plus garantir le sérieux de l'entreprise de recherche, ni en valider les résultats interprétatifs (l'approximation empirique des analyses de productions, faute d'un corpus de performances solidement élaboré).

Le panorama épistémologique de la didactique du français connaît avec les articles précédents son envergure maximum. Les suivants resserrent le propos

dans des directions un peu mieux marquées et que l'on devine aisément, il s'agit de l'écriture, du discours et de la langue.

La *didactique de l'écriture* est abordée par **Caroline Masseron** sous les auspices d'une question alternative que l'on connaît bien : *enseignement ou apprentissage*. L'article vise principalement à exposer les quelques concepts grâce auxquels on peut rendre compte de la position de Jean-François Halté. Aux yeux de ce dernier, la didactique de l'écriture relève fondamentalement d'un apprentissage, et toute conception qui réduirait l'écrit (plutôt que l'écriture) à une addition de notions « à enseigner » courrait le risque d'instrumentaliser la discipline et de précipiter le travail des élèves dans un registre *abstrait* et désimpliquant. C'est la solidarité des trois pôles du triangle didactique qui seule peut consolider les bases praxéologiques de la didactique de l'écriture et convertir le projet d'écriture en un double apprentissage, celui qui associe le savoir faire au savoir concevoir (ce qu'on a fait et ce que l'on doit encore changer). La socialisation des écrits et les échanges qu'ils suscitent sont des phénomènes tout à fait centraux pour renforcer les compétences langagières (au sens large).

Jean-Paul Bronckart – *Du texte à la langue et retour : notes pour une « re-configuration » de la didactique du français* – quant à lui, interroge conjointement les objets « langue » et « textes », en tant qu'ils relèvent de deux domaines d'enseignement spécifiques dont il convient d'analyser les articulations didactiques et les rénovations successives auxquelles ils ont donné lieu. L'interaction langue/texte, travaillée par une intention et l'expression du sujet se réalise dans du discours et s'analyse comme une « activité langagière » (Bronckart 1997). Les théories linguistiques convoquées par l'auteur sont principalement Saussure et Voloshinov. Révisant de façon salutaire une conception abusivement bipoilaire entre langue et parole chez Saussure, qui a contribué à exagérer le pôle « système » et l'entrée grammaticale au sens étroit, l'auteur rappelle que Saussure n'a aucunement minoré l'importance du discours dont il faisait un lieu central – et permanent – du changement linguistique. À la fois la langue est *une* et elle ne cesse de se transformer dans l'espace-temps des sujets parlants, de la circulation des signes la constituant et, finalement, de la collectivité sociale qui en est le dépositaire. Autrement dit, les faits de langage – les signes de la langue et leurs valeurs – sont soumis à trois ordres (*lieux de vie*) interdépendants : les textes, la langue interne et la langue normée. Voloshinov, critiquant le formalisme russe des années 20, complète cette première contribution théorique en y ajoutant la surdétermination de tout texte par une intention de communication sociale, ce qui fait apparaître la nécessité d'un *recadrage* du texte dans un contexte concret de production, et conduit à privilégier la notion de *genre*. Après avoir rappelé ce qui fonde, du point de vue des mécanismes énonciatifs, sa propre contribution à l'analyse des formes discursives (1997), J.-P. Bronckart revient à la *re-configuration* didactique du français et énonce quatre conditions pour en satisfaire la réussite : l'articulation des didactiques de la langue et du texte, la clarification des finalités de l'enseignement du français, la meilleure intégration des didactiques, et l'amélioration de la maîtrise métalinguistique. Ce retour aux fondamentaux de la métalangue va de pair avec la capacité à observer les faits de langue : il faut en effet savoir les dissocier et les nommer pour en décrire les propriétés et les incidences structurelles.

2. La didactique du français : état des lieux, critiques et propositions

La deuxième partie poursuit le découpage par sous-domaines particuliers et objets spécifiques, déjà bien engagé avec la réflexion de Jean-Paul Bonckart sur les interactions entre la didactique de la langue et des textes.

La langue et les discours sont au centre des préoccupations de **Marceline Laparra** – *L’oral : un enseignement impossible ?* – qui s’interroge sur les biais théoriques et pratiques auxquels est confrontée toute réflexion didactique sur un enseignement de l’oral, posé comme problématique. La nature même de la langue parlée ainsi que ses conditions extrascolaires d’acquisition en font un objet ambigu que l’école ne sait pas bien appréhender. Abusant des hypothèses défec-tologiques sur le milieu social et la pauvreté du langage des élèves, l’école, normative sous l’effet d’une sorte de fatalité institutionnelle, ne parvient pas à oublier le modèle de l’écrit et ne sait pas bien traiter de la *variation*. L’auteur, déplorant une situation de fait contradictoire, s’emploie à analyser les facteurs d’incohérence et préconise la didactique d’un oral centré sur la langue. Le développement d’une compétence orale élargie devrait se fonder par exemple sur l’acquisition d’un lexique plus abstrait et sur des activités dirigées de reformulation, sur la base de certaines dérivations ou opérations de nominalisation. Une approche de l’oral, délibérément plus linguistique et moins communicationnelle, au sens vague du terme, aurait quelque chance d’aider à atténuer les effets d’une doxa dichotomique, et pénalisante, sur l’écrit et l’oral.

Dans cette livraison dédiée à Jean-François Halté, **Bernard Combettes** propose un article de synthèse sur la grammaticalisation, les objets et les analyses qui en caractérisent les études – *Théories du changement et variations linguistiques : la grammaticalisation*. Paradoxalement, l’article n’est pas si loin, au moins dans sa finalité la plus générale, de points que l’on a vu esquisser précédemment. De diachronie, il est en effet un tout petit peu question chez Jean-Paul Bronckart quand celui-ci cite les études de Saussure ; et de variations, il est un peu plus question chez Marceline Laparra quand cette dernière traite de la variation en synchronie. Quoiqu’il en soit de ces rapprochements rhétoriques, la contribution de Bernard Combettes vaut surtout pour ce qu’elle dit du phénomène étudié. Les deux opérations centrales qui président à ce type de transformation sont l’analogie, la réanalyse, et les procédés figurés qui les accompagnent. La grammaticalisation ainsi mise en œuvre a pour effet de recatégoriser une unité ou bien d’en modifier l’incidence structurelle et, dans certains cas, d’occasionner un changement dans la hiérarchie des segments d’énoncé.

Frédéric François, pour sa part, nous entraîne dans une réflexion sur des récits d’enfants et nous éloigne de toute tentation formaliste – *Récit(s), figures du sens, littérature et institution scolaire. Quelques coups de sonde*. L’enjeu est plutôt celui d’un cheminement interprétatif qui est à la fois ouvert et pointilliste, une quête, inachevée, de significations qui interroge la temporalité, l’intention des discours, l’incomplétude des « textes » cités et cependant la difficulté qu’on aurait à dire autrement ce qu’ils signifient, en premier ou secondairement. De l’unité compacte du récit de rêve à l’incipit de journal intime, les extraits présentés offrent une résistance somme toute salutaire à laquelle l’interprétant donne

écho, tissant plusieurs lignes de sens qui, loin d'enfermer les textes, exhibent les singularités et les difficultés de chaque extrait.

La réception des textes, enfin, est abordée sous les trois aspects de la littératie, des médiations et des genres de textes.

Jean-Louis Chiss, au sujet de la littératie – *Littératie et didactique de la culture écrite* –, reprend le débat sur le paradigme et la doxa de la didactique du français, et il interprète l'introduction des travaux de Jack Goody dans l'école française comme un changement de paradigme concernant le statut fonctionnel de *l'écrit* à l'école. Selon J.-L. Chiss nous sommes passés du paradigme de la communication et de l'expression de soi à celui d'une acception culturelle et anthropologique de l'écrit et du scripteur.

C'est sans doute dans ce même horizon d'idées (*Pratiques*, 131-132, « La littératie, autour de Jack Goody », J.-M. Privat, éd., et J. Goody, 2007), en effet, qu'il faut comprendre les propositions didactiques de **Jean-Marie Privat** et **Marie-Christine Vinson** – *Façons de lire, façons de faire* – sur les médiations du texte dans la classe et les activités susceptibles de favoriser l'appropriation des textes à lire et écrire par les élèves. Les habiletés qu'il s'agit de développer sont inhérentes aux gestes et postures qui définissent l'habitus d'un lecteur *cultivé*, c'est-à-dire maître de ses actes et conscient du bien symbolique que constitue « le » livre. L'enjeu est celui d'une familiarité culturelle et des socialités intellectives qu'elle suscite autour d'un faire, ici scolaire mais on aura apprécié la dette implicite rendue par le titre aux travaux en anthropologie sociale d'Yvonne Verdier (1979).

Les genres de textes sont le thème commun de deux dernières contributions du numéro qui, toutefois, prennent des voies différentes pour l'aborder. **Joaquim Dolz** et **Roxane Gagnon** – *Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit* –, après avoir défini la notion, montrent que c'est une ressource possible pour des activités sur l'oral. L'originalité de la démarche réside en particulier dans le choix de faire écrire une saynète par les élèves. C'est dire que l'oral, objet d'un travail d'*écriture*, y est interrogé dans ses liens avec l'improvisation et qu'il faut en reconnaître les spécificités.

Anne Leclaire-Halté – *Place et traitement des genres fictionnels de littérature de jeunesse dans les programmes de l'école primaire de 2007* –, enfin, prend le genre de la fiction narrative comme un descripteur qui lui permet d'analyser la liste des ouvrages de littérature de jeunesse qui sont préconisés en 2007 pour le cycle 3 de l'école élémentaire française. Elle y observe tout particulièrement un effet de dissymétrie entre le traitement du genre pour l'écriture et pour la lecture. Le genre narratif est ressenti comme cadrant et donc, plus utile quand il s'agit de faire produire des textes. Inversement, l'entrée par les genres apparaît minorée en réception. On peut faire l'hypothèse que la complexité supérieure des textes et le filon des parodies, genre souvent mixte, explique pour une part que l'identification des genres soit moins présente en lecture. En revanche, on déplorera avec l'auteur que les mauvais genres soient toujours frappés d'exclusive et que les analyses d'albums soient encore trop discrètes.

La diversité des objets d'étude présents dans cette deuxième section témoigne, s'il en était besoin, de la complexité du champ de la didactique du français, telle que l'ont mise en évidence les contributions de la première section. Encore

faut-il préciser qu'il ne s'agit là que d'un échantillon des nombreuses recherches conduites dans les divers pays de la francophonie.

Il faut clore. Nous le ferons en rappelant simplement que Jean-François a été un compagnon de pensée formidable pour tous ceux qui ont eu la chance de le connaître et de travailler à ses côtés. Ses qualités d'attention et d'écoute étaient comparables à son acuité de lecteur critique. De telles raisons expliquent probablement que le projet d'un numéro d'hommages ait rencontré chez tous les auteurs sollicités un accueil aussi immédiat que chaleureux. Au-delà des seuls auteurs présents, nous voudrions saluer amicalement les groupes, institutionnels ou géographiques, avec lesquels Jean-François a travaillé, et les personnes qui symbolisent ces collaborations mais que des empêchements ont privées d'une contribution au sommaire. Pour *Pratiques*, nous songeons à Raymond Michel, Brigitte Duhamel, Danielle Coltier, Daniel Bessonnat et Michel Charolles. Pour l'INRP, à Sylvie Plane. Pour Grenoble et les « écrits ordinaires », à Michel Dabène. Enfin, pour les sociolinguistes, les interactionnistes et les socioconstructivistes, à Elisabeth Bautier, Daniel Brixhe et Elisabeth Nonnon.

Claudine Garcia-Debanc et Caroline Masseron

Orientations bibliographiques

- AMADE-ESCOT, dir. (2003) : *Didactique de l'éducation physique. États des recherches*, Paris, Éditions Revue EPS.
- ASTOLFI, J.-P., & DEVELAY, M. (1987) : *La didactique des sciences*, Paris, PUF, Que Sais-Je ?
- BALLY, C. ((1931), 2004) : eds. J.-P. Bronckart, J.-L. Chiss et C. Puech, *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, Genève-Paris, Droz.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1970) : *La reproduction*, Paris, Minit.
- BRONCKART, J.-P. (1989) : « Du statut des didactiques des matières scolaires », *Langue Française*, 82 :53-66.
— (1997) : *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P., & PLAZAOLA GIGER, I. (1998) : « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques*, 97-98, 35-58.

- CHERVEL, A. (1977) : *...Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire française*, Paris, Payot.
— (1998) : *La culture scolaire*, Paris, Belin.
- CHEVALLARD, Y. (1985) : *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CHISS, J.-L. (1989) : « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français », *Langue française*, 82, 44-52.
- CLARAC, P. (1960) : *La pensée et la vie*, Paris, Hachette.
Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 2005³, Paris, Usuels Retz.
- GIORDAN, A., de VECCHI, G. (1987) : *Les origines du savoir*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- GOODY, J. (2007) : Cl. MANIEZ trad., & J.-M. PRIVAT, coord., *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.
- HALTÉ, J.-F. (1992) : *La didactique du français*, Paris, PUF, Que Sais-Je ?
— (1998) : « L'espace didactique et la transposition », *Pratiques*, 97-98, 171-192.
- JOHSUA, S. (1996) : « Le concept de contrat didactique et l'approche vygotkienne », in Cl. Raisky et M. Caillot, *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck.
- KUHN, T. ((1962, 1970) 1983) : *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Champs Flammarion.
- MARTINAND, J.-L. (1986) : *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- PERRIN-GLORIAN, M.-J., & Reuter, Y. (2006) : dir., *Les méthodes de recherche en didactique*, Lille, Septentrion.
- PETITJEAN, A. (1998) : « La transposition didactique en français », *Pratiques*, 97-98, 7-34.
- ROMIAN, H. (1979) : *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF.
- REUTER, Y., éd. (2007) : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, de Boeck.
- ROSIER, J.-M. (2002) : *La didactique du français*, Paris, PUF, Que Sais-Je ?
- SARREMEJANE, P. (2001) : *Histoire des didactiques disciplinaires*, Paris, L'Harmattan.