

INTRODUCTION

Dans cinq conférences publiques données en juin 1930, Charles Bally, illustre linguiste genevois, successeur et éditeur de Ferdinand de Saussure, analyse la « crise du français » et conclut ainsi : « Car une seule chose demeure indispensable : la volonté de ne pas s'enliser dans le statu quo, la ferme résolution de travailler, fût-ce dans le silence, à une réforme que la fameuse “crise du français” n’a certes pas déclenchée à elle seule, mais dont elle nous a du moins montré la nécessité » (p. 149). Et il ose ce jugement : « Les sujets parlants ne ressentent que les secousses à fleur de sol ; ce qui frappe, ce sont les mots nouveaux, les emprunts aux idiomes étrangers, de menues particularités de syntaxe, des hardiesses de style ; voilà ce qui alarme et indigné, et quand la tempête fait déborder... le verre d'eau, on parle de crise du français » (p. 13). Défendant cinquante ans plus tard l'une des plus profondes réformes de l'enseignement du français, proposées dans les années 1970, Jean-Paul Bronckart, l'un des fondateurs de la didactique du français comme discipline scientifique, lui fait écho dans une conférence publique où il prend également comme point de départ la pérennité de la crise du français : « La “crise du français” est une donnée permanente depuis l'instauration de l'instruction publique. » Les causes de cette crise : « Une agglutination incontrôlée des finalités et objectifs pédagogiques » (1983, p. 9) qu'il explicite ailleurs comme suit : « L'enseignement de la langue maternelle ne concerne en réalité que partiellement le développement des capacités de communication (orale et écrite) et la connaissance du code grammatical. D'autres finalités – la plupart du temps implicites – lui sont traditionnellement attribuées : transmission d'une “culture scolaire”, promotion et reproduction d'une langue littéraire stabilisée (celle des “bons auteurs”) et d'un système orthographique contesté ; développement du raisonnement logique ; achèvement de l'unification des parlers (“langue nationale”), etc. Nulle démarche éducative ne peut atteindre – à la fois – des objectifs aussi divers, et c'est en cela que réside la cause profonde de l'insatisfaction du public et, plus généralement, de la situation de crise dans laquelle est plongé l'enseignement de la langue maternelle. » (Bronckart & Chiss, 1998, s.p.)

Des réformes de l'enseignement ont été réalisées avec des outils sans doute différents de ceux que Bally pouvait imaginer, mais en intégrant des principes qui lui étaient chers. Nombreux sont ceux qui s'y sont engagés ; un immense travail a été accompli. Quelles en sont les traces dans les pratiques quotidiennes dans les classes ? Voilà le point de départ de la recherche ici présentée : la curiosité de savoir comment les pratiques évoluent, voire les systèmes se réforment, à travers le travail des enseignants en classe.

Une telle enquête s'inscrit dans un champ immense : l'enseignement du français, et plus largement l'enseignement des langues dites maternelles ou premières, dont les racines plongent dans un passé lointain et qui contient dans le présent les traces de ce passé. On ne saurait donc mener une telle enquête naïvement. Fort heureusement, l'histoire de l'enseignement du français a déjà largement été défrichée par de nombreux chercheurs et avant tout dans l'œuvre de Chervel. D'autres auteurs ont exploré l'enseignement de la langue jusque dans les confins de l'existence de l'école. Enseigner ces objets, en faire un objet d'apprentissage pour les élèves est en effet une pratique qui est aussi ancienne que l'école comme espace socialement distingué et apparaît sans doute avec la division elle-même du travail manuel et intellectuel. On peut donc dire qu'il y a une expérience sociale séculaire de cet enseignement. La transformation continuelle des pratiques langagières dans la société, notamment de l'écriture, produit des conceptions sans cesse renouvelées de l'étude de la langue dont l'un des premiers fleurons est la rhétorique antique et la grammaire qu'elle présuppose dans le cursus. Quintilien le premier en Occident a conféré une forme systématique à son enseignement. C'est dans cette même veine que Comenius développera son plan d'étude visant à apprendre tout à tout le monde. Définissant le cadre général – « l'école doit enseigner à tous toutes les connaissances qui regardent les hommes » (1657-1992, p. 89) – il prescrira par exemple pour l'école élémentaire que tous les jeunes de six à douze ans sachent « lire couramment en langue nationale, écrire de mieux en mieux en respectant les règles grammaticales de la langue, savoir les appliquer et les expliquer » (p. 252). L'étude se transforme radicalement au XIX^e siècle avec l'avènement des États nations et les balbutiements de la démocratie qui nécessitent désormais un accès de tous à une maîtrise simple de l'écriture. On assiste alors à l'avènement d'une forme scolaire liée à l'État qui garantit l'obligation de l'instruction, organisée en disciplines scolaires qui aujourd'hui encore, pour l'essentiel, structurent le système de l'école du point de vue des contenus.

Comment ces pratiques se concrétisent-elles aujourd'hui en classe sous le régime des disciplines instaurées à la fin du XIX^e siècle, soumises à une forte pression de réforme avec la généralisation de l'enseignement secondaire dans les années 1970 impliquant l'accès de tous à des objets d'enseignement et d'études plus complexes ? S'agissant plus particulièrement du français comme discipline scolaire, comment évoluent les trois domaines qui la constituent : produire et comprendre des textes écrits et oraux, lire et apprécier des œuvres, connaître la langue ? Plus précisément : quels sont les objets enseignés en classe de français et quelles sont les démarches mises en œuvre pour le faire ? Telles sont les questions auxquelles le présent ouvrage tente de donner des éléments de réponse. Posées ainsi, elles ne sauraient recevoir de réponse tant les objets enseignés sont nombreux et diversifiés. De fait, l'ambition de l'ouvrage est bien plus modeste, mais la tâche demeure immense. Il s'agit de poursuivre deux objectifs.

Le premier objectif est méthodologique. On sait bien peu de choses quant à ce qui s'enseigne réellement en classe. Les raisons en sont multiples. L'une d'entre elles est sans doute à rechercher dans la nature même de l'objet enseigné au cœur de notre investigation : sans cesse changeant, ne laissant que peu de traces pérennes, on ne voit guère comment le saisir. Peu de recherches ont été menées pour le décrire. Il n'y a dès lors pas encore de méthodologie bien établie sur laquelle on pourrait se baser pour mener l'enquête.

Construire des outils pour décrire et analyser ce qui s'enseigne en classe : telle est la première ambition du présent ouvrage.

Le deuxième objectif est empirique : construire des connaissances à propos de divers objets enseignés en classe de français. Dans l'immensité des possibles, deux ont été choisis pour des raisons que la description de la recherche permettra de comprendre. L'un appartient au premier des trois domaines mentionnés plus haut : rédiger un texte argumentatif ; l'autre relève du troisième : la subordonnée relative. La manière même de désigner les deux objets met en évidence leur profonde différence : l'un se décrit par un verbe, une activité langagière étant l'objet d'enseignement ; l'autre est constitué par une notion dont la connaissance par les élèves est visée. On peut maintenant reformuler plus concrètement la question générale posée de notre enquête : qu'est-ce qu'on enseigne en classe quand on enseigne à rédiger des textes argumentatifs ou à connaître la subordonnée relative ? Et enseigne-t-on la même chose dans les différentes classes quand on enseigne le même objet ? Banale en apparence, la première question est redoutable parce qu'elle ne vise rien moins que ce que construit l'enseignant en interaction avec ses élèves à propos de ce qui finalement les réunit : un objet que l'un enseigne pour que l'autre puisse l'apprendre. Un objet donc qui se construit dans une tension entre deux logiques, celle de l'enseignement et de l'apprentissage ; un objet sans cesse changeant sous l'effet de l'action des acteurs agissant chacun selon sa logique. La deuxième question est tout aussi redoutable : l'enjeu est de définir constance et variabilité à propos d'un objet caractérisé par sa malléabilité infinie. Il s'agit dès lors dans un premier temps, prenant en compte des séquences d'enseignement réalisées par plusieurs enseignants sur le même objet, de déterminer s'il y a des types clairement distingués d'enseignement.

Les deux objectifs sont en interaction : l'un se poursuit toujours aussi à travers l'autre puisqu'il n'y a pas encore de connaissance stabilisée ni pour l'un, ni pour l'autre. C'est à travers la mise en œuvre pratique dans l'analyse des objets empiriques que se précisent et se développent les outils méthodologiques, qu'ils sont en quelque sorte mis à l'épreuve du travail concret de recherche. Le résultat de la recherche sera donc aussi un appareil méthodologique dont on connaîtra un peu les possibilités et limites. Et c'est à travers la description des objets d'enseignement grâce aux outils méthodologiques que se précisera, voire se justifiera, la notion même d'objet enseigné et la possibilité de l'explorer.

La profonde intrication des deux objectifs se reflète dans la structure de la première partie de l'ouvrage. Son premier chapitre définit le concept d'objet enseigné dans le cadre plus général de la théorie de la transposition didactique. Cette définition appelle et fonde l'unité d'analyse qui permet de saisir empiriquement l'objet enseigné, la séquence d'enseignement ; autrement dit, elle aboutit à une question méthodologique générale. La définition de la problématique de recherche et la détermination de l'unité d'analyse débouchent sur une première précision des questions de recherche et sur la définition de conditions auxquelles devra répondre l'enquête empirique. L'une de ces conditions est développée dans le chapitre deux. Pour saisir l'objet enseigné, il est nécessaire de privilégier l'entrée par le travail de l'enseignant, à savoir l'enseignement. Non certes pas tout le travail, mais celui qui est mené en classe où se construit l'objet. Et ce travail n'est pas considéré dans sa totalité, mais en tant qu'il participe à la construction de l'objet enseigné et qu'il en est donc révélateur. Deux dimensions du travail sont à ce propos

prises en lumière : les outils du travail de l'enseignant ; et les gestes fondamentaux de son action d'enseigner qui contribuent à construire l'objet, à l'exemple des différentes formes de régulation de l'activité scolaire dans des dispositifs didactiques ou des moyens pour institutionnaliser telle ou telle dimension de l'objet enseigné. Unité d'analyse, outils et gestes de l'enseignant constituent l'appareil méthodologique pour saisir l'objet enseigné et en même temps le précisent et définissent comme objet de recherche.

Le travail de recherche ainsi délimité porte sur des objets d'enseignement précis. Les chapitres trois et quatre préparent ce travail par une analyse *a priori*, avant leur transformation en objet enseigné, des objets d'enseignement. L'un esquisse l'histoire de l'enseignement des deux objets « rédaction de textes argumentatifs » et « subordonnée relative », y compris leurs précurseurs ayant des appellations et finalités parfois fort différentes. La nécessité de cette esquisse réside dans le fait que les objets actuels d'enseignement sont hybrides, faits de couches historiques diverses qu'il convient de décrire et connaître au moins sommairement. Plus encore, elle repose sur l'hypothèse que les pratiques sont toujours faites des pratiques qui les précèdent. L'autre chapitre, plus synchronique, présente sous forme schématique, les notions contenues dans les moyens et plans d'enseignement actuels. Elles illustrent d'ailleurs la thèse de la superposition de couches historiques. Les deux chapitres mettent en évidence deux moments clés dans l'évolution de la discipline « français » : sa constitution comme discipline dans le contexte de l'instauration de l'instruction obligatoire, et qui fonde un paradigme d'enseignement qu'on peut appeler classique ; et la tentative de réforme de ce paradigme – renouvelé – dans le contexte de la restructuration du système scolaire lors de l'accès au secondaire de tous les élèves.

La deuxième partie présente la méthode de la recherche. « Méthode » est pris ici au sens des outils mis en œuvre par le chercheur pour recueillir les données empiriques et pour les analyser. Le chapitre cinq présente les modalités du recueil et de la préparation des données jusqu'à la transcription des trente séquences d'enseignement enregistrées et à leur présentation sous forme de synopsis, transcription et synopsis constituant déjà deux analyses préalables des données. L'analyse à proprement parler, exposée dans le chapitre six, est quant à elle multifocale pour tenter de cerner l'objet enseigné dans toute sa complexité. Les foyers, compris dans le sens de la granularité du regard porté sur les données, sont au nombre de trois, le premier prenant comme empan la séquence comme un tout, le deuxième, plus local, les gestes fondamentaux de l'enseignant, le troisième, plus général, la circulation de notions entre différents sous-domaines du français.

La présentation des résultats des analyses se déroule ensuite dans les parties trois et quatre qui suivent un cheminement comparable. Le chapitre sept, premier de la partie trois, expose les résultats du premier foyer d'analyse portant sur le tout des séquences d'enseignement. Trois trames dominantes structurent les séquences dédiées à l'enseignement de la rédaction du texte argumentatif et qui sont en lien direct avec les paradigmes classique et renouvelé. Le deuxième foyer portant sur les gestes fondamentaux est l'objet des cinq chapitres suivants. À travers ces gestes apparaissent tour à tour différentes facettes de l'objet enseigné. La conception du texte comme représentation de la pensée paraît dominer par rapport à une autre qui voit le texte comme action (chapitre huit). Et pourtant, cette deuxième conception apparaît dans un bon nombre de séquences

quand il s'agit d'orienter les élèves vers l'écriture à proprement parler (chapitre neuf) ou vers la figure de l'autre dans son propre texte (chapitre dix), au point d'ailleurs que les élèves eux-mêmes, quand ils apportent des éléments qui font avancer le cours, poussent toujours dans le sens d'une prise en compte de situations réelles de communication (chapitre onze). Mais en fin de compte, quand il s'agit de déclarer un contenu comme devant être su et maîtrisé, le paradigme classique domine à nouveau nettement (chapitre douze). La partie trois paraît ainsi de bout à bout caractérisée par une forte tension quant à l'objet enseigné. Le troisième foyer renforce encore cette impression de tension. Le chapitre treize montre que, quelle que soit la trame, les textes lus en classe ne sont presque jamais ceux du paradigme classique. Et le chapitre quatorze fait apparaître que l'usage de la grammaire pour enseigner à rédiger des textes est dépendant des trames mises en œuvre dans un sens tout à fait inattendu.

Tout autre se présente la situation dans les séquences portant sur la subordonnée relative. Le premier foyer (chapitre quinze), orienté vers le tout des séquences, permet de voir que c'est à l'intérieur d'une même trame dominante que des différences entre enseignants se manifestent, sans que l'on ne puisse déceler des types clairement marqués. Les gestes fondamentaux analysés dans le deuxième foyer montrent que la double finalité qui caractérise la trame commune – orientation vers la connaissance ou vers la norme – se retrouve dans les dispositifs mis en œuvre (chapitre seize) et que les régulations opérées par les enseignants portent d'une part sur les procédures d'analyse de la langue et d'autre part sur les énoncés produits, ce qui reproduit la double finalité à un autre niveau (chapitre dix-sept). Quand les enseignants régulent localement l'usage du « dont » – pronom relatif au fonctionnement particulièrement complexe – ils ne mobilisent presque jamais l'appareil notionnel, mais montrent pratiquement comment faire les exercices : les notions ont tendance à être abandonnées au profit d'applications de procédures, presque d'algorithmes (chapitre dix-huit). La notion de subordonnée relative crée de nombreux obstacles aux élèves à cause de sa complexité qui présuppose la maîtrise de nombreuses autres ; dans la tentative de simplification lors du traitement des obstacles, l'objet même d'enseignement tend parfois à disparaître (chapitre dix-neuf). C'est finalement à travers l'institutionnalisation que s'impose en fin de compte à nouveau la connaissance de la langue comme finalité (chapitre vingt). Notons que le parcours s'arrête au deuxième foyer, le troisième – le rapport entre grammaire et production de texte – ayant été traité dans la partie précédente.

Deux conclusions terminent l'ouvrage. La première vise à comparer systématiquement les principes de construction des deux objets enseignés du point de vue notamment de leur variabilité, mais aussi du point de vue des tensions qui les constituent. La deuxième tire les leçons des résultats des analyses pour comprendre plus généralement le fonctionnement de la discipline « français » aujourd'hui. C'est face à ces logiques fondatrices qu'il sera possible dans de futures recherches – c'est ce que pointe la conclusion – de mesurer plus précisément la variabilité des pratiques. La deuxième conclusion établit également le bilan méthodologique qui constitue l'un des deux objectifs fondamentaux de l'ouvrage. De premiers pas sont faits, mais le chemin à parcourir est encore long.