



HAL
open science

Apprendre à enseigner le français : la place de la réflexion didactique

Bruno Maurer, Michèle Verdelhan

► To cite this version:

Bruno Maurer, Michèle Verdelhan. Apprendre à enseigner le français : la place de la réflexion didactique. Yves Lenoir. L'articulation didactique-pédagogie comme enjeu de formation, Presses universitaires de Laval, 2001. hal-04544493

HAL Id: hal-04544493

<https://hal.science/hal-04544493v1>

Submitted on 12 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Bruno MAURER

Maître de Conférences Sciences du langage
Equipe Didaxis - DIPRALANG
Université Montpellier III et IUFM de Montpellier

Michèle VERDELHAN

Professeure en Sciences du langage
Equipe Didaxis - DIPRALANG
Université Montpellier III et IUFM de Montpellier

**APPRENDRE A ENSEIGNER LE FRANÇAIS :
LA PLACE DE LA REFLEXION DIDACTIQUE**

INTRODUCTION

La discussion sur les rapports entre pédagogie et didactique n'est pas nouvelle et se limite souvent à une recherche de délimitation de territoire, un peu stérile, il faut en convenir. D'autant que toutes les solutions peuvent être argumentées : voir la pédagogie comme un sous-ensemble de la didactique, en tant qu'ensemble de pratiques concrètes, ou l'inverse, la pédagogie étant le grand ensemble de ce qui touche à l'enseignement et à l'apprentissage, dans lequel la didactique ne représenterait qu'une branche, généralement de l'ordre de la connaissance abstraite.

Une autre tentation existe cependant, assez à la mode actuellement, celle de considérer l'action de l'enseignant comme un tout fusionnel, où disparaîtraient dans la pratique les différentes composantes fondant l'acte d'enseigner. Née de l'intérêt pour l'analyse des pratiques, cette vision ramène tout ce qui est théorique à un simple éclairage indirect de l'activité pédagogique. Or ce schéma ne semble pas rendre compte de manière satisfaisante de la complexité de cette activité.

D'où la démarche entreprise ici de tenter de repérer, à partir d'une réalité concrète, la pratique de l'enseignant, les différentes strates qui déterminent cette pratique, et qui sont de l'ordre des représentations. Certaines de ces strates, difficilement réductibles à l'acte pédagogique, renvoient à l'ordre du didactique.

L'objet de l'étude sera l'enseignement du français, tant langue maternelle que seconde ou étrangère. On fera appel à une expérience d'enseignant, de méthodologue, d'auteur de manuel, de formateur d'enseignants en France et à l'étranger.

1. LES FONDEMENTS DE L'ACTE D'ENSEIGNER LE FRANÇAIS

Pour faire le départ entre ce qui relèverait de la distinction entre pédagogie et didactique, il peut être utile de se placer du point de vue de la formation, des besoins en formation. C'est ce que nous allons faire en considérant le métier d'enseignant de français de la façon dont l'aborde un jeune professeur, nouvellement recruté, qui, avant de construire son cours pour la première fois, doit considérer différents paramètres.

De façon générale, on peut considérer que dans ses schémas mentaux figurent deux grands ensembles de représentations, liées à l'acte d'enseigner le français.

1.1. Du côté d'une pédagogie générale

1.1.1. Des conceptions de la relation maître-élève

Ces conceptions ne sont pas propres à l'enseignant de français, qui les partagent avec ses collègues intervenant dans d'autres disciplines. Elles concernent notamment l'idée que le professeur se fait de l'élève, de l'école, de son métier d'enseignant, des missions qui lui sont assignées par l'institution, de la nature des rapports hiérarchiques qu'il doit instaurer avec les élèves.

Il existe par exemple bien des façons différentes de concevoir l'élève. Sans entrer dans les détails, contentons nous de pointer qu'on peut le considérer comme une réalité purement scolaire réduite à sa dimension cognitive d'apprenant ou au contraire comme un sujet social porteur de valeurs culturelles constituant son identité et qui ne sont pas neutres quand il s'agit d'intégrer de nouveaux savoirs.

De même l'école peut être vue prioritairement comme une institution assurant la transmission des savoirs pour le compte de la société ou comme un lieu de socialisation. On sait que le modèle français évolue entre ces deux pôles sans que cela se fasse de façon explicite, ce qui ne va pas sans poser des problèmes aux enseignants qui s'interrogent sur leur mission.

Est-il plutôt un médiateur entre le savoir et les élèves, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes - un « passeur » pour reprendre une métaphore à la mode - ou un dispensateur de savoir ?

Enseigner et/ou éduquer ? Transmettre des connaissances, transposer des savoirs savants ou apprendre aux enfants à vivre ensemble et à devenir des sujets sociaux ? Les enseignants se demandent, à chaque réforme des programmes allant dans le sens d'un allègement des contenus, quel est le sens de leur mission, quel rôle l'institution leur confie en définitive. D'où les discours de nombre de professeurs de Français qui disent qu'ils « ne sont pas payés pour apprendre le respect aux élèves mais pour leur apprendre à lire et à écrire correctement » et que c'est pour cela qu'ils ont été formés.

Sur un plan pratique, l'enseignant est amené à se demander quels rapports il va instaurer avec ses élèves. Doit-il les tutoyer ou les vouvoyer, les faire se mettre en rang avant d'entrer en classe, les punir ou pas, occuper l'essentiel du temps de parole ou les amener à communiquer, les faire travailler en groupes ou rester dans un dispositif frontal de communication, rester à son bureau ou passer dans les rangs, donner du travail à la maison ou considérer que tout doit être fait en classe pour ne pas accentuer d'éventuelles inégalités sociales ?

Tout enseignant, pas seulement débutant, a d'abord des choix à opérer sur chacune de ces questions essentielles, avant même de répondre à d'autres interrogations relatives sa matière.

Ces représentations « professionnelles » constituent en quelque sorte la « maison commune » à tout acte d'enseignement, dans quelque domaine que ce soit. Font également partie de cette maison commune les références aux théories de l'apprentissage.

1.1.2. Des conceptions de l'apprentissage

Tout enseignant passe par un système de formation a entendu parler de différentes théories de l'apprentissage, mécanicistes ou constructivistes, et a reçu dans sa discipline un minimum d'information sur la conception dominante du moment. Plus généralement, forme ou pas, il garde de sa propre expérience d'apprenant et de ses lectures des représentations de

l'apprentissage en terme de formation morale ou intellectuelle, qui vont orienter ensuite son action pédagogique.

C'est ainsi qu'on peut considérer qu'apprendre est forcément douloureux, parce que difficile, ou déstabilisant, et que le plaisir vient seulement après coup, comme récompense : conception qui a présidé à l'enseignement de la lecture pendant de nombreuses années, le plaisir du sens trouvé dans un texte résultant de longues heures passées à déchiffrer les lettres et les syllabes. On peut au contraire juger qu'aucun apprentissage ne se fait sans motivation, donc sans le moteur du plaisir. Ou bien encore on peut juger nécessaire que tout apprentissage surtout chez les enfants parte d'une expérience concrète et procède par tâtonnements successifs, vision qui s'oppose à celle d'un apprentissage basé sur la démonstration : l'idée affirmée d'abord, ensuite décortiquée et reconstruite par le raisonnement.

Dans le domaine de l'apprentissage linguistique, l'enseignant aura à opérer des choix dont la base ne relève pas spécifiquement de sa discipline : faut-il utiliser un manuel comme support d'apprentissage ou pas ? faut-il s'inscrire dans une ligne méthodologique ? faut-il construire une progression ou non ? si oui, laquelle ? sur quelle conception ? à partir de quelles unités ?

C'est ce premier ensemble de représentations et de pratiques d'enseignement qui nous semble relever d'une réflexion de pédagogie générale, qui doit occuper une place importante dans la formation initiale mais aussi continuée de toute enseignant, de français ou d'une autre discipline. Pour autant, les réponses apportées à ces questions, en dépit de leur caractère primordial, se sauraient dispenser d'une réflexion spécifique de type disciplinaire car elles sont loin de répondre à tout.

1.2. La part de la réflexion disciplinaire

1.2.1. Des conceptions de la langue

Enseigner ne peut s'employer tout seul que de manière abusive : on n'enseigne pas en soi, dans l'abstrait, on enseigne quelque chose, et c'est le complément d'objet qui va générer toute une série de nouvelles représentations. On ne peut plus parler alors de l'enseignant en général, mais d'un enseignant de français, mathématiques ou sciences. Même le maître du premier degré, dit « polyvalent », va devoir diversifier certains choix pédagogiques en fonction des matières de l'enseignement.

L'enseignant de français par exemple doit décider quelle langue enseigner : est-ce le « bon français » ? Comment le reconnaître ? Est-ce celui des textes littéraires ou du quotidien local ? faut-il accepter l'expression de parler « populaires » ou non ? faut-il prendre en compte les variantes régionales, dans le lexique ou dans la prononciation ? Pour les enseignants de français langue seconde, dans certains pays, faut-il enseigner le français de France ou un français local, le français de Côte d'Ivoire par exemple ? Des textes officiels, des travaux de sociolinguistique orientent les choix, et l'enseignant a besoin aussi d'être guidé par des réflexions sur les rapports entre la langue de l'école et celle du milieu d'origine de l'élève, et sur la manière d'articuler les deux dans un apprentissage. Le problème, bien que se posant de manière différente pour les enseignants de français langue maternelle, étrangère ou seconde, est important pour tous.

Pour enseigner la langue, il faut en adopter une description linguistique, c'est-à-dire une théorie, un système et une terminologie. Le choix de l'enseignant peut être de reproduire ce qu'il a lui-même retenu de son propre apprentissage linguistique, surtout s'il n'a pas reçu de formation diversifiant ou réactualisant ses connaissances. Il peut à l'inverse adopter plus ou moins facilement les théories qui lui ont été présentées dans sa formation. On se souvient en France du traumatisme des enseignants de français dans les années 70 quand ils ont dû passer d'une description dite traditionnelle à une description structuraliste. Le choix d'une grammaire traditionnelle, structurale, textuelle, ou d'un éclectisme linguistique, est toutefois d'abord largement suscité par l'institution scolaire, sous la forme d'instructions officielles, d'incitation des corps d'inspection, ou des manuels utilisés.

Se demander quoi enseigner, c'est aussi se donner à choisir quelques éléments dans le tout de la langue, qui vont faire l'objet de la séance de travail. Et là encore il faut des critères de choix, qu'il s'agisse de textes ou de faits de langue. Quels éléments sélectionner ? Ceux fournis par les programmes officiels, quand il y en a ? De toute manière, rares sont les enseignants qui traitent la totalité du programme, en français comme dans les autres disciplines. Faut-il se laisser guider par les manuels et méthodes, sachant que les manuels réinterprètent chacun à leur façon les programmes ? Faut-il se laisser conduire par le choix de l'activité du jour, sortie sportive ou culturelle par exemple, et travailler le matériau linguistique fourni à cette occasion ?

Les enseignants rencontrent bien sûr ces problèmes dans toutes les disciplines : mais les réponses qu'ils peuvent y apporter sont spécifiques dans chaque discipline, ainsi que les paramètres des choix qu'ils sont amenés à faire. Le choix de la description linguistique n'obéit pas aux mêmes règles que celui de la description scientifique ou mathématique, non plus que la sélection des éléments à enseigner. Chaque discipline va de plus établir un ordre de priorités différent selon les époques, et chaque enseignant réinterprète ces priorités.

1.2.2. Des priorités

Mais l'enseignant de français, quand il a répondu à ces questions théoriques, n'en a pas pour autant résolu tous les problèmes. Il n'est pas encore à même de s'installer derrière son bureau - ou devant, selon sa conception de l'apprentissage - pour « enseigner le français ». Il lui reste encore à prendre position, au-delà de ces problèmes informés par des questionnements linguistiques, de part et d'autres de lignes de partage qui traversent l'enseignement du français.

Il s'agit en effet de définir des priorités au sein d'une matière, le français, qui ne se résume pas à des enseignements linguistiques mais qui exerce également des compétences culturelles et qui développe des savoir-faire textuels (lire-écrire). Quel ensemble de compétences privilégier dans sa classe ? Et comment les exercer ? Il s'agit là de deux autres carrefours entre :

* des priorités entre différents domaines de l'enseignement du français :

- littérature vs langue : le débat n'est pas récent et on en trouve l'écho jusque dans les appellations, qui varient dans le second degré entre « professeur de français » et « professeur de Lettres ». Au niveau des représentations, les enseignants de collège tendent à se situer dans la première catégorie et ceux de lycée dans la seconde. Mais rien n'est réglé au niveau des missions que l'institution leur assigne. L'enseignant de collège n'est pas qu'un professeur de grammaire : il a aussi pour but de permettre la rencontre des élèves avec les grands textes de la littérature, ceux qui sont fondateurs de la culture. Les programmes de sixième et cinquième, autour des grands textes de l'Antiquité et du Moyen Âge, rappellent cette exigence. De son côté, le professeur de lycée ne peut ignorer qu'il est encore un professeur de français qui doit

contribuer à développer la maîtrise de la langue chez ses élèves et pas seulement leur transmettre un patrimoine littéraire. Dans le premier degré, la question se pose également : quelle place accorder à la littérature, de jeunesse notamment, dans une pédagogie de la lecture ? Et, pour ceux qui choisissent de ne pas réduire leur enseignement de français à un enseignement de langue, quelle fonction donner à cette rencontre des textes littéraires ? S'agit-il d'aider les élèves à se constituer un capital culturel ? De faire de ces textes de simples supports à des activités de langue ? Ou d'exploiter la singularité de leur écriture pour permettre à chaque élève une rencontre personnelle avec un auteur, au-delà d'un simple texte ?

- enseignement de compétences orales de communication vs enseignement de compétences écrites de communication :

Traditionnellement, en FLM, l'accent a été mis sur les compétences écrites de communication, synthétisées dans le couple lire-écrire. Longtemps négligées, les compétences orales semblent être aujourd'hui de plus en plus importantes. Les instructions officielles de Français les plus récentes leur accordent une importance croissante¹. Face à cette injonction, les enseignants, souvent mal formés pour un enseignement de l'oral, objectent que s'ils manquent de temps pour l'exercice des compétences écrites, ils ne sauraient instaurer une didactique de l'oral. Il existe bien sûr des pratiques permettant de ne pas opposer oral et écrit mais de les intégrer dans un cadre plus général, celui de la maîtrise de la langue et de la maîtrise des discours². Toutefois, pour la majorité des enseignants, faire « un cours de français », c'est établir une proportion entre « lire-écrire » d'un côté, « parler » de l'autre.

- activités de production (lire-écrire-parler) vs activités réflexives (grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison) : il s'agit d'une autre ligne de partage, parfois même de fracture tant cette distinction commode tend à se transformer en opposition dans les pratiques de classe. Longtemps pratique, le cloisonnement de l'enseignement du français en secteurs indépendants, grammaire - orthographe - conjugaison - vocabulaire - lecture - expression écrite a contribué à créer des représentations qui opposent les activités de production aux activités dites réflexives, c'est-à-dire essentiellement métalinguistiques. Les enseignants en formation posent souvent la question suivante : « Vaut-il mieux apprendre à mes élèves à rédiger des textes ou leur apprendre la grammaire et l'orthographe ? », une interrogation qui en cache une seconde, plus abrupte : « A quoi sert de leur apprendre à composer des textes s'ils ne savent même pas écrire correctement une phrase ? ». Répondre que l'un ne va pas sans l'autre, que les apprentissages réflexifs ne prennent de sens que dans le cadre de pratiques plus communicatives, est une tentative pour sortir d'une position du problème qui oblige à des choix qui ne sont pas tenables, ni d'un côté ni de l'autre. Mais cette réponse n'est possible qu'à partir d'une réflexion didactique et de propositions de scénarios de classe montrant la possibilité d'une réelle intégration.

* des priorités entre différents types d'activités :

D'autres choix sont à effectuer pour réaliser une séance de français et convertir les objectifs, définis préalablement, en tâches permettant les apprentissages. Il s'agit de

¹ On ne donnera ici que quelques références institutionnelles :

Le collège des années 2000, supplément au B.O. n° 23 10-6-1999.

La maîtrise de la langue à l'école (1992). Paris, CNDP.

La maîtrise de la langue au collège (1997). Paris, CNDP.

Programme de seconde applicable à la rentrée 2000. Paris, CNDP.

La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée (1999). Rapport n° 99-023 de l'Inspection générale sous la direction d'A. Boissinot. Paris.

² Il n'est pas de notre propos de développer ce point dans le cadre de cette contribution. On pourra se reporter à **B. Maïeur**, *Une didactique de l'oral*. Paris, Bertrand-Lacoste, 2000.

privilégier des types d'activités. Nous nous contenterons ici de pointer quelques grandes catégories, sans entrer dans le détail, juste pour donner une idée de l'embaras du choix :

- activités orales ou écrites ;
- activités de production ou de compréhension ;
- activités de repérage de formes ou de manipulation, création de formes.

Pour chacune des entrées que nous venons de proposer, l'enseignant doit disposer de critères pour éclairer ses choix. Ne pourrait-on voir la didactique comme fournissant les critères du choix raisonné ?

En effet, on voit bien que les problématiques évoquées ne peuvent être traitées seulement en prenant en compte des données générales sur l'apprentissage, de type pédagogique ou en connaissant bien la langue française et ses diverses descriptions linguistiques. Entre un savoir psychopédagogique et un savoir linguistique, il y a la nécessité d'une réflexion sur l'organisation d'une discipline comme le français à des fins d'enseignement. Les réponses demandent une réflexion de type disciplinaire, une connaissance des particularités de l'objet mais orientées vers la transmission scolaire. Une partie importante des choix à effectuer est liée à la nature de l'objet et au rapport du sujet à l'acquisition de connaissances nouvelles. C'est ce rôle d'interface que nous semble jouer la didactique.

Pour forcer un peu le trait, nous dirons qu'il n'est pas sûr que tous les apprentissages se déroulent de la même manière et qu'il est loin d'être évident qu'on enseigne à écrire un texte de la même façon qu'on apprend à jouer au foot ou à réaliser une opération mathématique.

D'ailleurs au sein même de la didactique du français, des différences notables existent dans les façons d'enseigner entre le FLM, le FLS et le FLE : objectifs, priorités, contenus, progressions et parfois activités changent. Le « quoi » et le « comment » enseigner le français sont étroitement liés. Ce qui varie, ce n'est pas l'objet lui-même - le français - ni le fait qu'il y ait une situation d'apprentissage ; mais les aspects présentés et la façon dont on les introduit varient en fonction des besoins des apprenants.

Parce que didactique et dimension disciplinaire sont étroitement liées, elles font souvent l'objet d'attaques menées en parallèle. Il est frappant de remarquer que les remises en cause de la spécificité de la réflexion didactique, de son originalité ou, sur un plan théorique, de son caractère scientifique sont particulièrement fortes lorsqu'il s'agit de diminuer l'importance des disciplines. C'est actuellement le cas dans le domaine de la formation des maîtres en France où la didactique est niée en même temps que décroît la place accordée aux disciplines dans les instituts de formation au profit d'une conception plus « transversale » de l'enseignant comme animateur d'activités enfantines. Ce mouvement s'opère à la faveur d'un discours affirmant vouloir mettre au premier plan ce qui fait la « professionnalisation » du métier d'enseignant, c'est-à-dire une série de gestes « professionnels » qui seraient relativement indépendants des objets enseignés. La même tendance se vérifie au point de vue de la place accordée à la recherche en didactique dans les discours ministériels. L'heure n'est plus à la recherche en didactique mais à la promotion des « innovations ».

2. DE L'IMPORTANCE D'UN CHAÎNON TROP SOUVENT MANQUANT : LA DIDACTIQUE

2.1. La place de la réflexion disciplinaire

Une tendance actuelle de la formation des enseignants en France voudrait que le « maître » soit d'abord enseignant tout court, quels que soient le niveau d'enseignement ou la discipline. D'où le choix de centrer la formation sur les problèmes de relation maître-élève, ou

de conduite de classe, ou d'épanouissement du sujet apprenant, ou d'autorité et de lutte contre la violence. C'est oublier trop vite, peut-être sous la pression de la montée des incivilités dans les établissements, que l'enseignant n'est pas un gardien d'enfants ou un animateur, mais un individu chargé par une institution d'enseigner quelque chose qui constitue le complément d'objet du verbe et que cela entraîne les choix particuliers dont on vient de parler.

Une autre tendance, qui va dans le même sens, consiste à juger que tous les apprentissages se déroulent de la même manière, qu'il s'agisse de lecture, de mathématiques ou d'art. L'enseignant, qui aurait appris en formation quelques règles générales de base, n'aurait plus qu'à les appliquer quelle que soit la discipline. Or il n'y a aucune information sérieuse permettant d'affirmer qu'on apprend à écrire un texte comme on apprend à jouer au foot ou comme on apprend une opération mathématique.

Prenons comme exemple l'enseignement du français. On a traité longtemps l'enseignement du français langue seconde comme celui de langue étrangère ou comme celui de langue maternelle. Or, selon que l'objet est le FLM, le FLS, le FLE, les objectifs, les priorités, les contenus, les progressions changent ; la méthodologie n'a donc pas à être identique (le quoi et le comment étant liés). Apprendre à lire en FLS doit tenir compte du fait qu'il s'agit d'une langue que les enfants ne parlent pas, pour laquelle ils n'ont pas de base d'oral : l'apprentissage ne peut pas s'appuyer sur une mise en relation systématique dès le début de la phonie et de la graphie, comme on peut le faire en langue maternelle. Quels sont donc les paramètres qui guident l'action méthodologique ?

2.2. Comment définir la didactique ?

A ce stade de la réflexion, on constatera que pour enseigner il faut un certain nombre d'informations et de principes qui vont guider les choix à opérer. Dans l'enseignement de la lecture par exemple, on peut distinguer plusieurs strates de choix : il y a d'abord la technique de classe (a), l'utilisation de manuels ou documents divers, les activités à mener ; puis la méthode de lecture (b), qui relève d'un certain type : mixte basée sur l'oral, idéovisuelle... Enfin, cette méthode s'appuie sur une méthodologie (c), à savoir « l'ensemble des principes et des hypothèses qui sous-tendent l'élaboration d'une méthode » (Galisson-Coste, 1976). Par exemple ici, la conception des rapports oral-écrit, de la progression, de la démarche d'apprentissage. Et cette méthodologie renvoie à des connaissances (d) sur ce qu'est l'acte de lire dans ses composantes phonétique, visuelle, linguistique, sociale etc.

La didactique s'occupera des strates b, c, d. Les choix faits grâce à elle orienteront la strate a, mais le succès de la pratique de classe va dépendre d'autres facteurs que les facteurs didactiques : c'est là qu'on va retrouver l'imagination et le sens des relations de l'individu-maître, l'adaptation aux conditions scolaires spécifiques du lieu et du temps.

Les strates b, c, d peuvent se retrouver en tant que strates dans les autres secteurs de l'enseignement du français, ainsi que dans les autres disciplines. La didactique serait donc l'ensemble des réflexions, des connaissances et des recherches sur les objectifs, les principes, les méthodes et les contenus de chaque discipline.

2.3. Les dangers de l'absence d'une réflexion didactique

Nous allons dans cette partie évoquer l'importance de la didactique en prenant le cas d'un domaine dans lequel, faute d'une réflexion suffisante en la matière, les pratiques pédagogiques sont très insatisfaisantes, à quelques exceptions près : il s'agit de l'intégration

dans l'enseignement des disciplines de ce que l'on appelle en France les « TICE », un sigle mis pour Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement.

Depuis plusieurs années, le ministère de l'Education nationale française promeut l'utilisation de l'ordinateur dans ses dimensions multimédia et hypermédia, Internet notamment. Au delà de bénéfices escomptés en termes sociaux - former les élèves d'aujourd'hui aux modes de communication de demain - les personnes qui prônent le recours croissant à l'ordinateur à l'école le font aussi pour des raisons plus strictement pédagogiques. Les mérites attribués à cet outil dans les situations de classe sont variés :

- apprentissages plus autonomes ;
- apprenants plus actifs ;
- motivation plus importante ;
- rapport à la machine moins conflictuel qu'avec l'enseignant ;
- diversification des sources d'information.

Les écoles et les établissements secondaires ont été équipés et les enseignants sommes d'utiliser les appareils mis à leur disposition.

En ce qui concerne l'enseignement du français, force est de constater que les premiers bilans sont décevants. L'ordinateur est peu utilisé en classe de français, plusieurs raisons étant invoquées, principalement d'ordre matériel :

- manque de postes de travail ;
- créneaux d'utilisation trop contraignants ;
- manque de formation de l'enseignant lui-même à l'utilisation de cet outil ;
- contraintes techniques trop nombreuses à résoudre avec les élèves, temps passé à « batailler » avec la machine trop important, au détriment des apprentissages de français eux-mêmes.

Cet ensemble de causes ne doit pas être négligé, mais il n'est peut-être qu'une partie de la réalité. En tant que formateurs, il nous semble que si les TICE sont très largement sous-utilisées en cours de français, cela est aussi dû au fait que les enseignants ne savent pas quel parti ils peuvent en tirer du point de vue de leurs objectifs disciplinaires en termes de maîtrise de la langue et de maîtrise des discours. On a mis en place les outils avant la réflexion didactique. La littérature pédagogique abonde de références sur l'ordinateur à l'école, elle n'est pas aussi riche sur l'ordinateur en classe de français qui pose énormément de problèmes et qui, sans doute, peut aussi apporter pas mal de solutions.

En matière de didactique du français, des questions précises doivent être posées et les réponses apportées en termes de formation de formateurs.

1. en quoi l'utilisation des TICE offrent-elles de nouvelles opportunités de développement de la maîtrise de l'écrit ?

2. quel type de maîtrise de la langue l'utilisation des TICE requiert-elle et en conséquence, comment développer chez les élèves les aptitudes nécessaires à un bon usage des TICE ?

Le premier axe conduit à des réflexions du côté de la production d'écrit.

Le second axe amène à travailler sur la question de la structuration du lexique et sur l'acte de lecture :

a. lecture : quel type de lecture, quelles compétences sont en jeu dans la lecture des documents hypertextuels ? quels sont les points communs et les différences par rapport à un document plus linéaire ?

b. lexique : quelles représentations de la structuration du lexique sont requises pour faire un bon usage des outils de recherche Internet ? en quoi rechercher sur Internet peut être formateur au plan des apprentissages lexicaux (relations de synonymie, d'hyponymie, etc.).

De toute Evidence, il y a besoin d'une analyse théorique qui ne peut se ramener ni à des généralités sur l'acte d'apprentissage par l'ordinateur, ni aux théories sur la lecture et la production d'écrit. C'est la place que doit occuper la didactique dans la formation d'un enseignant.

2.4. Didactique et conception d'un manuel scolaire

On peut prendre pour exemple de la nécessaire présence de la didactique, l'élaboration des manuels scolaires. Ceux-ci représentent actuellement le principal support de l'enseignement et de l'apprentissage, en France notamment, car présentant sous une forme maniable et pour un coût modique un ensemble de connaissances, de documents à consulter et d'activités à réaliser.

Le fait qu'un enseignant utilise ou non un manuel dans sa classe relève de choix tantôt de didactique disciplinaire, tantôt de pédagogie générale. Lorsqu'un enseignant de FLE utilise des documents tirés de revues plutôt qu'une méthode de langue, son choix est sans doute dicté par les considérations didactiques sur l'intérêt des documents authentiques ; lorsqu'un enseignant de cours préparatoire refuse d'utiliser un manuel de lecture parce qu'il trouve cela sclérosant pour sa pratique, il renvoie à une conception du métier et de son activité propre qui ne doit rien à la didactique disciplinaire, mais tout à la pédagogie générale.

Par contre, tous les choix nécessaires à l'acte d'enseigner une discipline se retrouvent dans l'élaboration du manuel. Les conceptions didactiques servent en effet à différents niveaux.

Elles servent d'abord comme soubassement du manuel. Faire un manuel suppose un choix des contenus à enseigner (en didactique des langues, des structures ou des actes de langage par exemple), de leur formulation, de leur organisation dans un type de progression (en escalier, en spirale...), d'activités (exercices à trous ou jeux de rôles). Ces choix reposent sur une ou des options méthodologiques : l'approche communicative en français langue étrangère par exemple.

Ces choix faits par les auteurs du manuel servent, à un deuxième niveau, à renforcer ou parfois même à initier la formation didactique des enseignants. Ceux-ci, obligés de suivre la progression, d'enseigner les contenus et de faire réaliser les activités, vont ainsi passer de l'action à partir du livre à une évolution de leurs propres conceptions. Voici deux exemples vécus.

Ex. 1. Le manuel *La Pirogue* destiné à l'enseignement du français langue seconde pour les enfants d'Afrique inscrit l'apprentissage de la grammaire dans une visée pragmatique, c'est-à-dire qu'il s'efforce de poser les questions grammaticales en termes d'objectifs, liés à la communication orale ou écrite. La notion de verbe est introduite à partir de la question « Comment dire ce que l'on fait ? » et celle d'adjectif avec « Comment décrire les gens et les choses ? ». Puis, partant du principe qu'un apprenant possède des connaissances et des compétences sur lesquelles il faut s'appuyer, des questions simples font utiliser de manière informelle les éléments qu'il faudra étudier plus tard. Ensuite on apprend à les repérer et à les manipuler à partir d'un petit texte en relation avec le thème du chapitre, avant d'en arriver à la formulation résumée de l'observation linguistique. Le simple déroulement de la séance, très différent d'un enseignement déductif basé sur l'apprentissage d'une règle appliquée systématiquement ensuite, oblige l'enseignant à changer sa pratique et à se demander pourquoi. Le guide de la leçon remplace tout un discours sur la démarche constructiviste de l'apprentissage et la dimension pragmatique de la grammaire.

Ex. 2. Le manuel *ICI et ailleurs*, manuel de français pour classes bilingues, introduit des termes grammaticaux comme groupe nominal, groupe verbal, admis en linguistique occidentale depuis 40 ans au moins. Nombre d'enseignants étrangers concernés, formés à la seule terminologie de la grammaire traditionnelle française, sujet-verbe-complément d'objet, sont obligés de passer par la vertu du manuel à une description linguistique plus moderne. On a vu les manuels jouer aussi ce rôle en France dans les années 1970-80, quand ils ont introduit la linguistique structurale que les enseignants découvraient grâce aux explications du livre du maître, ainsi que les méthodes de la grammaire implicite.

A un troisième niveau, le manuel peut aussi contribuer à la formation didactique des formateurs et des corps d'encadrement, inspecteurs, conseillers pédagogiques. C'est le cas dans les pays qui n'ont pas un système de formation d'enseignants très développé. L'adoption d'un manuel nouveau sert de base à la formation de conseillers pédagogiques qui iront à leur tour aider les enseignants de terrain.

On pourrait affirmer qu'il s'agit ici d'une didactique implicite, dans la mesure où elle ne s'exprime pas directement en tant que telle, mais sous-tend tout le programme du manuel, la progression adoptée, le déroulement des leçons, le type d'activité prônée. Mais, implicite ou explicite, c'est bien du corps de principes et de méthodes propres à l'enseignement et à l'apprentissage d'une discipline qu'il est question ici.

Loi d'être un domaine abstrait de scientifiques abscons, la didactique est à considérer comme une force dynamique, moteur du renouvellement pédagogique.

3. UNE DIDACTIQUE (RE)FONDATRICE : IMPACTS DU DIDACTIQUE SUR LE PÉDAGOGIQUE

3.1. Transformer les apprentissages

Nous voudrions à présent montrer comment l'utilisation d'un manuel de français, qui est, comme nous venons de l'évoquer, le fruit d'une réflexion didactique peut non seulement changer le rapport de l'enfant à la matière mais aussi, de façon plus générale, exercer une influence sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant en lui permettant de penser autrement sa mission et celle de l'institution scolaire.

Les réflexions qui suivent s'appuient sur les résultats d'une recherche menée de 1994 à 1997 au Tchad, avec le soutien de l'AUEPEL-UREF, dans un contexte de français langue seconde. Dans ce pays et à cette époque, les enseignants de primaire travaillaient la plupart du temps sans manuel, faute de moyens. Dans les premières classes, les compétences travaillées prioritairement relevaient de la lecture, dans une optique de déchiffrement et de recherche des correspondances phonie-graphie. Les leçons s'effectuaient à partir d'un texte copié au tableau et servant de support à des activités d'oralisation, individuelles puis collectives dans lesquelles la répétition tenait une grande part. On connaît bien entendu les limites de ce type de pratique pédagogique : il n'est pas dans notre intention de les reprendre ici. Du reste, les objectifs de la recherche mise en place relevaient plutôt d'une pédagogie de l'oral, partant du principe qu'une part importante des échecs en lecture venait aussi du fait que les élèves n'avaient pas construit de compétences langagières préalables suffisamment importantes en français (phonétiques, lexicales et syntaxique) pour pouvoir reconnaître les unités lues et, a fortiori, donner du sens à ce qu'ils déchiffraient. C'est donc un manuel de langage³, d'inspiration communicative, qui a été introduit à titre expérimental dans ces classes de CP,

³ Il s'agit de *Langage en fête*, EDICEF, Paris.

de préférence à un manuel de lecture, parce que de ce côté était le besoin prioritaire des élèves ainsi que les plus grandes lacunes en termes de formation des enseignants.

Au terme de deux années d'expérimentation, il s'est révélé que le rapport des élèves à la langue française avait effectivement changé, ce qui n'était guère surprenant, au moins du côté des productions orales vu que cette dimension n'était pratiquement pas représentée dans les pratiques antérieures. Mais un autre effet a pu être constaté, au niveau des enseignants eux-mêmes, de leurs pratiques de classe aussi bien que de leurs représentations de l'objet enseigné, le français. A cet égard, nous avons pu constater que l'emploi régulier d'un manuel reposant sur des partis pris didactiques communicatifs avait transformé les habitudes pédagogiques et introduit, à côté de modes pédagogiques frontaux propices à la seule répétition, des modes d'enseignement/apprentissage reposant sur le travail de groupe, l'invention, et la production guidée. Des choix didactiques ont donc eu un impact pédagogique important. Enfin, sur le plan des représentations sociolinguistique, une enquête a permis d'établir que les enseignants ayant utilisé cette méthode étaient aussi devenus plus positifs quant à l'avenir du français dans leur pays et aux fonctions qu'il pouvait occuper.

3.2. Conforter des pratiques pédagogiques et les renouveler

Il s'agit dans cette partie de montrer comment la didactique du français, conçue comme réflexion sur des apprentissages disciplinaires, peut apporter sa contribution à des pratiques de classes plus générales que l'on analyse généralement sur un plan pédagogique. Le cas que nous prendrons est celui d'une didactique de l'oral et des rapports qu'elle peut entretenir avec la pédagogie de type Freinet.

Dès les années 20, avec le mouvement Freinet, puis au début des années 60 avec F. Oury, est défendue l'idée d'instaurer des instances de concertation, de discussion, de régulation du travail et de la vie sociale de la classe. La mise en place de ces institutions doit permettre le partage du pouvoir entre le maître et les élèves, l'organisation de la loi qui régit la vie du groupe et assure le règlement des inévitables conflits.

Dans la pédagogie Freinet comme dans les développements de la pédagogie institutionnelle, on trouve la proposition d'organiser des conseils sous différentes appellations : conseil d'élèves, conseil de coopérative, etc. Ces conseils discutent le programme de travail et les règles de vie de la communauté scolaire : ils doivent susciter l'engagement de chacun. Il revient au maître de veiller au bon fonctionnement de ces institutions pour qu'elles soient un lieu d'échanges et de débats où s'exerce démocratiquement la responsabilité des citoyens à la prise des décisions collectives. Dans ce but, des précautions sont prises pour régler les interventions et favoriser la recherche des solutions consensuelles par le dépassement des oppositions individuelles. L'Éducation civique, la formation du citoyen de demain, se fait ainsi par l'exercice, dans l'école, de la citoyenneté. Cette fin même implique l'apprentissage d'une communication respectueuse de la liberté d'expression de chacun et d'une aptitude à l'expression et à la défense de son opinion.

Les mêmes courants pédagogiques préconisent les travaux d'équipe qui, comme les conseils, conduisent à un partage des responsabilités, des pouvoirs et de la parole. La vie de la classe comme les formes de travail demandent des pratiques communicatives régulées fréquentes. La socialisation va de pair avec la multiplication des échanges oraux.

Le développement d'une compétence de communication est à la fois le moyen et la conséquence du fonctionnement des institutions mises en place. Ainsi, la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle représentent des mouvements pédagogiques établissant un lien fort entre la formation du citoyen par l'apprentissage de la vie démocratique et la pratique intense de la communication orale. Mais le souci est moins d'enseigner à parler que de faire vivre au sein de l'école les valeurs républicaines et démocratiques.

Suffit-il pour autant de mettre les enfants en situation de communiquer pour leur apprendre à le faire de façon efficace ?

Il nous semble que pour l'exercice même de ses droits et de ses devoirs d'élève citoyen, actif et coopératif, parallèlement aux mises en situations qu'offre la pédagogie institutionnelle, l'enfant a besoin d'un enseignement spécifique de l'oral. De la même façon qu'il ne suffit pas de créer une BCD pour que les élèves lisent, l'instauration d'un lieu d'échanges ne dispense pas d'une pédagogie de la communication orale.

Dans cet esprit, la pratique au quotidien d'une pédagogie de type Freinet peut trouver à s'enrichir d'une didactique de l'oral qui s'inspirerait des théories de Goffmann sur la gestion des faces dans la communication. En effet, de quelles compétences linguistiques ont besoin des enfants qui sont en situation de négociation collective lors d'une assemblée d'élèves ? Ils doivent apprendre à maîtriser les formes verbales du respect de l'autre, de la recherche du consensus (dire qu'on n'est pas d'accord sans menacer la face de l'autre, faire une proposition, accepter un reproche, etc.) de façon que l'assemblée ne dégénère pas en conflit. On trouvera des exemples de propositions de scénarios didactiques allant dans ce sens dans *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*⁴.

La didactique du français nous semble pouvoir épauler et renouveler des pratiques pédagogiques de façon efficace et il serait préjudiciable de dissoudre la spécificité de la réflexion didactique dans un ensemble trop vaste au sein duquel ne pourraient plus être analysés ni résolus un certain nombre de problèmes.

3.3. Créer de nouvelles méthodologies

La didactique enfin peut être à la base du développement de méthodologies d'enseignement nouvelles. Regardons ce qui se passe en France actuellement à propos de l'enseignement du français langue seconde. La notion de FLS a eu du mal à se dégager de celle de FLE, et c'est notamment grâce aux travaux de J-P. Cuq, de M. Ngalasso ou de G. Vigner qu'elle a pris progressivement son importance. La réflexion didactique a pris le relais des analyses sociolinguistique pour dégager des principes généraux de cet enseignement, en même temps que s'élaboraient des manuels expérimentant ces directions de travail. La suite logique a été la réunion en un ouvrage de synthèse des objectifs, des principes et des contenus d'un enseignement de français langue seconde. De là devrait découler une méthodologie en cours d'élaboration qui fournira à son tour l'ossature de manuels nouveaux.

De la même manière, en FLE, l'approche communicative, méthodologie dominante depuis plus de 20 ans, est née de travaux sur les contenus linguistiques à enseigner éclairés par les études pragmatiques, énonciatives, ou de l'ethnographie de la communication, associées à l'examen des besoins en communication de l'économie nouvelle ; ces contenus méritaient d'être organisés en une progression sur laquelle il fallait réfléchir également. Cet ensemble de réflexions préalables à l'élaboration d'une méthodologie et à la mise en pratique pédagogique constitue l'originalité, la spécificité de la didactique.

CONCLUSION

L'angle que nous avons choisi, celui des choix à effectuer par un jeune enseignant de français en formation, nous a permis de mettre au jour les différents types de choix qui se présentent à lui au moment de penser son acte pédagogique.

⁴ B. Maurer, *Une didactique de l'oral*. Paris, Bertrand-Lacoste, 2000.

Il apparaît que si certains choix relèvent de la pédagogie générale, d'autres ne peuvent être réalisés de façon efficace qu'après une réflexion de type disciplinaire que nous appellerons didactique.

On peut placer la didactique où l'on voudra, en faire le soubassement ou la superstructure de la pédagogie, l'important nous semble être dans l'affirmation du nécessaire dialogue entre deux types de savoirs qui ne se recouvrent qu'en partie, pédagogique d'une part, didactique d'autre part. Il nous semble qu'il y a nécessité de réaffirmer l'importance du didactique, au moment où l'on veut professionnaliser le métier d'enseignant à partir de gestes communs à toutes les personnes exerçant ce métier, afin de ne pas réduire la réflexion sur les contenus à une traduction de principes pédagogiques généraux.