

## LES ENJEUX DU FRANÇAIS : QUESTIONS POUR LA DIDACTIQUE

Yves Reuter  
Université Charles de Gaulle  
Équipe Théodile – Lille 3

La question des enjeux d'une discipline est sans nul doute fondamentale<sup>1</sup>. Il s'agit de savoir ce qui la légitime, la rend acceptable socialement, scolairement, « scientifiquement », ce qui en fin de compte justifie ses formes d'existence à l'école. Mais, c'est en même temps une question particulièrement ardue, tant les notions qu'elle met en relation sont complexes : enjeux, discipline et, ici, français.

Ainsi le terme même *d'enjeux* est polysémique, flou et susceptible de variations selon qu'on le considère sous l'angle de l'investissement (ce qu'on met en jeu), des profits qu'on en escompte ou de ceux qu'on en retire véritablement ; selon les lieux où l'on l'appréhende : documents officiels (IO) ou non (manuels, discours politiques, discours « courants »...) et ses modes d'existence discursive (plus ou moins explicites) ; selon les dimensions concernées et leur empan plus ou moins important : objectifs, finalités... ; selon les acteurs, auteurs des discours (politiques, chercheurs, enseignants, parents d'élèves, élèves...) ou sujets visés par ceux-ci... Selon encore les espaces sociaux où on tente de saisir les enjeux et leurs modes de fonctionnement : en dehors ou *dans* la classe.

Complémentairement, la notion de *discipline* est loin d'être évidente ainsi que j'ai tenté de le montrer précédemment (Reuter 2004) au travers d'axes tels que les

---

1. Je m'y étais déjà attaché en ce qui concerne la littérature (Reuter 1997). Pour un travail plus récent sur cette question, voir Richard (2004).

visées, le fonctionnement institutionnel, le fonctionnement pédagogique-didactique, les relations aux espaces extrascolaires et les effets de la discipline.

Cela se conçoit d'autant plus dans le cas du *français* qui est, au sein des matières scolaires, une discipline particulièrement complexe à cerner en raison du nombre d'objets qu'elle met en jeu, de ses contours flous, de ses variations diachroniques depuis sa constitution jusqu'à nos jours (voir, par exemple, Bishop 2004, Boutan 1996, Chartier et Hébrard 1989, Chervel 1992-1996 et 1998, Jey 1998, Houdart-Mérot 1998, Privat et Petitjean, eds, 1999, Vourzay 1996...), de ses variations synchroniques selon le moment du cursus scolaire (cours préparatoire ou classe de première, par exemple) ou selon la filière (générale, technique, professionnelle...)<sup>2</sup>. En raison aussi des affrontements singulièrement médiatisés, notamment en France, qui s'exercent à son propos, de manière globale ou sur certains de ses domaines (lecture, orthographe, littérature...), rendant indispensable une grande vigilance afin de ne pas réinvestir des positions purement idéologiques.

C'est pourquoi cet article est à considérer comme un *papier de travail* plus que comme l'aboutissement d'une réflexion ou les conclusions d'une recherche. Je ne chercherai donc ici qu'à soumettre à la discussion des modes de construction de la question des enjeux du français et quelques pistes d'analyse et de travail – essentiellement autour des visées, des effets et des fonctionnements au sein de la classe – tout en essayant de réfléchir aux contributions possibles des didacticiens, en tant que chercheurs, à ces problèmes.

## 1. LES ENJEUX COMME VISÉES

Dans un premier temps, je considérerai donc les enjeux comme ce qui est visé, attendu, prescrit, plus ou moins programmé par les Instructions Officielles et plus ou moins débattu socialement afin de prendre place dans ou d'être retiré des programmes. Et, conformément à mon approche au 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF à Québec (Reuter 2004), je les présenterai à partir d'une partition en trois dimensions : disciplinaire, scolaire et extrascolaire.

### 1.1. La dimension disciplinaire

Sur la *dimension disciplinaire*, la discipline « en soi » en quelque sorte, les visées regroupent ce que les élèves doivent s'appropriier en français, ce qui est constitué explicitement ou implicitement en objectifs : savoirs, savoir faire, manières de penser, de dire et d'agir censées être spécifiques, rapports aux objets et aux pratiques, valeurs... Sur ce premier axe, je m'en tiendrai à quelques remarques qui convergent autour de la difficulté à repérer la « matrice disciplinaire » (Halté 1995 : 72 et 2005) actuelle du français, non seulement en raison de la multiplicité des contenus et de leurs variations selon filières et moments du cursus, mais aussi en raison de tensions structurantes telles que :

– langue / littérature ;

---

2. Et je ne parle ici que de la France...

- savoirs / savoir-faire ;
- savoirs et savoir-faire / normes langagières et textuelles, valeurs (une certaine conception de la langue ou de littérature), « rapports à » (au langage par exemple), goûts (pour la lecture, la littérature...) ;
- autonomie (discipline à contenu propre) / paradiscipline ou discipline-outil (les pratiques langagières dans toutes les disciplines, voire tous les espaces sociaux) ;
- reproduction culturelle (reconnaissance-transmission d'un patrimoine) et ouverture culturelle...

Ces tensions, qui sont en mouvement continu entre discours et pratiques, se traduisent au travers de positions multiples et/ou de formations de compromis (par exemple, le français comme lieu de formalisation des points communs et des variations des pratiques langagières selon les disciplines ou la littérature de jeunesse et les jeux poétiques comme compromis entre reproduction et ouverture culturelle). D'une certaine manière, elles peuvent être comprises comme ce qui constitue la dynamique même de la discipline<sup>3</sup>.

On peut peut-être, complémentaiement, repérer quelques constantes unificatrices de durée relativement longue, ainsi que je l'avais proposé (2004 : 6-7), telles :

– *l'adhésion distanciée* qui articule l'investissement « positif » dans les objets disciplinaires et la maîtrise de formes qui excèdent la commande scolaire explicite en manifestant notamment des modalités « lettrées » de cette adhésion<sup>4</sup> ;

– *l'expression contrôlée*, au sens de Bernard Lahire, lorsqu'il écrit (1993 : 282) :

Être le législateur de ses « pensées », de ses « idées » (de ses propres pratiques langagières), comme on est le grammairien ou le correcteur de son expression ou le narrateur de son expérience, c'est en fait se gouverner pour gouverner les autres ou, plus exactement, être amené à se gouverner dans le gouvernement des autres.

## 1.2. La dimension scolaire

La dimension scolaire regroupe des visées qui excèdent la discipline « *hic et nunc* » pour désigner ce en quoi les contenus à s'approprier sont utiles pour la discipline dans la suite du cursus, pour les autres disciplines, pour la constitution et le fonctionnement du sujet scolaire et de l'école elle-même. Dans cette perspective, je retiendrai certains enjeux qui me paraissent particulièrement importants.

Le premier consiste en la construction de comportements qui participent de la civilité et d'une éthique scolaire : par exemple, au travers de ce qui s'enseigne en tant qu'oral et que débat (Dolz et Schneuwly 1998, Nonnon à paraître), apprendre à argumenter de manière étayée et raisonnable, à écouter et à respecter l'autre...

3. Voire sa matrice, si on considère que les contenus générés le sont au travers de ces tensions structurantes.

4. En d'autres termes, il s'agit à la fois de s'investir et de garder distance, notamment en étayant de manière « cultivée » cette adhésion.

Le second enjeu réside en la construction de catégories de saisie du monde et des discours qui seront réutilisées tout au long du cursus et dans les différentes disciplines : distinctions entre écrits « documentaires » et « fictionnels », littéraires et non littéraires, grilles d'analyse des comportements humains, des fonctionnements psychologiques...

En troisième lieu, on peut penser à la construction d'outils qui auront, dans d'autres disciplines ou dans le français dans la suite du cursus, un statut para- ou protodisciplinaire<sup>5</sup> : savoir lire, savoir écrire, savoir manier diverses conduites langagières (raconter, décrire, expliquer, justifier, argumenter...).

Le quatrième enjeu a été très fortement thématiqué ces dernières années, notamment par ceux qui, en didactique, se réclament de Vygotski (Bernié 2004, Brossard 2005, Schneuwly 2004...)<sup>6</sup>. Il s'agit, en quelque sorte, de construire un outillage mental d'apprentissage et de fonctionnement « savant » :

Transformer son rapport au langage [...] à l'aide de pratiques cognitivo-langagières qui permettent à de tels savoirs (grammaticaux) de devenir des outils psychologiques. (Bernié 2004 : 40).

La forme disciplinaire a également une fonction psychologique. Elle implique une organisation relativement systématique des savoirs dans une progression où les formes ultérieures re-décrivent d'une certaine manière les formes antérieures qu'elles présupposent et transforment fondamentalement. [...] Il est possible de définir pour chaque discipline de tels paliers de réécriture qui permettent aux apprenants de construire, par l'appropriation de nouveaux outils, un rapport inédit à leur propre fonctionnement psychique. La forme disciplinaire – systématique et progressive – constitue une rupture fondamentale avec la forme quotidienne – non systématique et non progressive : favorisant la prise de distance de l'apprenant et le travail sur son propre fonctionnement psychique, elle est homologue, par son caractère systématique et progressif, au fonctionnement psychique à construire, qui réorganise le fonctionnement existant de manière plus systématique et à un niveau plus général. La forme disciplinaire correspond dans ce sens à l'idée fondatrice de l'école obligatoire comme lieu d'« intellectualisation », de prise de conscience de son propre fonctionnement. (Schneuwly 2004 : 45-46).

On voit bien, dans cette perspective, en quoi le « français » est fondamental pour développer des capacités langagières complexes et un rapport analytique à celles-ci, d'autant plus fondamental que ces capacités sont des outils de construction des savoirs dans toutes les disciplines (scolaires et savantes).

Le cinquième et dernier enjeu sur lequel je m'arrêterai ici consiste en la participation importante de la discipline français à la construction du devenir scolaire des élèves en termes d'orientation, d'échec ou de réussite<sup>7</sup>, enjeu sur lequel s'effectue un consensus, base à partir de laquelle émergent des dissensus forts opposant par exemple ceux pour qui cette différenciation scolaire reproduit voire

---

5. Pour reprendre, ici, les distinctions de Chevallard (1985/1991).

6. Sans que leurs positions soient identiques, ce qui nécessiterait sans doute un débat approfondi.

7. Voir l'importance de l'entrée dans l'écrit ou encore le poids du français dans les conseils de classe et nombre d'examens et de concours.

accentuée des différences sociales de manière plus ou moins programmée et a donc un caractère très fortement contestable, et ceux pour qui le laxisme s'est installé de façon d'autant plus regrettable que les exigences de maîtrise sont incontestables, doivent s'appliquer à tous et sont appropriables par tous au travers d'un enseignement « structuré » et d'efforts d'apprentissage nécessaires à tous.

Ces enjeux suffisent, je crois, à montrer l'importance de la discipline française au sein de l'école et à mieux faire comprendre l'intensité des débats qui l'accompagnent. Ils excèdent sans doute pour plusieurs d'entre eux la dimension purement scolaire et s'articulent étroitement avec la dimension extrascolaire (1.3.). Ils permettent encore de mieux appréhender en quoi se jouent, dans les controverses à leur propos, l'identité et le statut de cette matière, par exemple entre discipline autonome et discipline ancillaire<sup>8</sup>.

### 1.3. La dimension extrascolaire

Je regroupe sur cette dimension<sup>9</sup> les visées qui justifient la discipline par des objectifs et des finalités qui excèdent l'école, posant en quoi les contenus à maîtriser sont utiles et utilisés au-delà de cette sphère. Il s'agit ici d'un continent énorme que je propose, provisoirement et de manière très discutable, d'approcher à l'aide de quatre axes :

– celui de l'identité nationale (et on sait à quel point on a dévolu historiquement – et c'est de nouveau le cas aujourd'hui – une fonction importante au français dans cette perspective *via* la langue et son « rayonnement international », le patrimoine, la citoyenneté...);

– celui des relations sociales et civiques (au travers de l'utilité de la maîtrise des pratiques langagières pour l'exercice de la démocratie, les relations avec les institutions, les entreprises, les associations, les personnes...);

– celui de l'insertion professionnelle (au travers de l'utilité de la maîtrise des pratiques langagières pour l'accès aux métiers et pour leur exercice);

– celui de la constitution de la personne avec l'importance de l'expression, de la communication, de l'accès à la culture ainsi qu'à de multiples activités et plaisirs...

Comme on le voit, le prisme est très large dans le cas du français, ce qui explique (et est confirmé par) le nombre et la diversité des intervenants dans les débats qui le concernent. Il s'y joue conséquemment des intérêts contradictoires entre catégories sociales.

De plus cela est sans doute exacerbé par le fait qu'y sont engagées les formes de vie et de survie de diverses catégories de professionnels : enseignants<sup>10</sup>, éditeurs<sup>11</sup>, bibliothécaires<sup>12</sup>, écrivains, journalistes, formateurs<sup>13</sup>, chercheurs en littérature, en linguistique, en didactique du français...

---

8. Voir les débats à propos des dernières instructions officielles de l'école primaire (2002).

9. Voir, par exemple, en ce qui concerne cette dimension : Baudelot et Leclercq, eds, 2005, *Lidil* 2002 ou *Repères* 2001...

10. Professeurs de français ou professeurs de Lettres...

11. Voir leur poids dans les premières enquêtes sur la lecture (de livres) en France dans les années 50-60.

12. Voir leur rôle dans la mise en circulation sociale et scolaire du plaisir du lire...

#### 1.4. Quelles places et quelles fonctions pour les didacticiens ?

Il me reste sur ce point à poser, ainsi que je l'avais annoncé en introduction, la question des modalités d'intervention des chercheurs en didactique.

Il me semble qu'une première fonction – déjà complexe – fait relativement consensus : décrire, comprendre, éclaircir les visées dans leur permanence et leur variations synchroniques et diachroniques, dans leurs soubassements, dans leur poids, dans la constitution des savoirs à enseigner et, sans doute, pousser plus avant l'analyse afin d'apprécier leur cohérence, les problèmes qu'elles peuvent soulever, leurs relations aux logiques sociales, leurs fondements théoriques. Il me semble, à titre d'exemple, qu'un débat pourrait être mené aujourd'hui à propos d'un enjeu fortement défendu par certains didacticiens, celui de la construction d'un outillage mental d'apprentissage et de fonctionnement savant (cf. 1.2.) autour :

- des éléments empiriques qui permettent de valider cette thèse psychologique ;
- des conditions d'organisation de la discipline dans la « réalité » qui permettraient de produire ces effets et des contraintes pédagogico-didactiques que cela serait susceptible d'engendrer (serait-ce possible en pédagogie du projet ou en pédagogie « Freinet » ?) ;

- de la distinction entre ce rapport / cette posture et des usages « distingués » du langage (le rapport au langage en tant que disposition socialement construite<sup>14</sup>), afin de ne pas entériner, sous une façade rénovée, psychologico-didactique, des différences socio-culturelles.

Cela nous amène à une seconde fonction possible pour les chercheurs en didactique, moins consensuelle sans doute, celle de *proposition*. Il me semble en effet que certains s'engagent nettement dans cette voie au travers de participations à des commissions chargées d'élaborer des programmes, d'expertises, de tribunes politiques, de manuels... alors que d'autres s'y refusent absolument. Si cette seconde position a le double avantage de s'aligner sur les normes de scientificité d'autres disciplines de recherche en évitant la confusion entre didactique et discours normatif, elle a en revanche, me semble-t-il, comme limites d'occulter les fondements historiques du développement des didactiques (en tant qu'elles se constituent comme lieu de réflexion sur des problèmes sociaux) et de condamner les didactiques à n'être que des observatoires passifs de mutations socio-institutionnelles. Mais la première position, celle de *l'intervention* n'est pas moins risquée à mes yeux pour deux raisons fondamentales : celle d'engendrer des confusions entre recherche et prescription (le chercheur se *transformant* alors en expert, en militant, en formateur...) et surtout celle d'engendrer des risques dans les pratiques d'enseignement avec des effets incontrôlés sur nombre d'élèves (et on connaît, de ce point de vue, les dérives de l'applicationnisme et à quel point l'histoire de l'éducation est jonchée de cadavres de réformes inspirées de « belles » idées).

---

13. Dans le domaine de l'illettrisme, par exemple...

14. Voir les travaux de Pierre Bourdieu ou de Bernard Lahire...

C'est en fonction de ces écueils que je tiendrais plutôt pour une troisième voie, celle de la *proposition contrôlée*<sup>15</sup> en revendiquant pour les chercheurs en didactique la possibilité d'élaborer des propositions sous quatre conditions :

- qu'elles soient étayées théoriquement et empiriquement (en fonction des études sur les performances des élèves dont on dispose) ;
- qu'elles soient construites en pensant leurs intérêts *et* les problèmes qu'elles soulèvent ;
- qu'elles soient soumises à des expérimentations afin d'en étudier *in situ* leur faisabilité et certains de leurs effets ;
- qu'elles soient avancées à titre de *possibles* au sein d'une gamme de directions de travail afin de laisser véritablement place au débat, à la confrontation, aux choix et à des réajustements possibles de la part des acteurs chargés institutionnellement de prescrire, de former, d'intervenir...

## 2. LES ENJEUX COMME EFFETS

On peut encore analyser les enjeux, non plus en amont mais en aval, comme *effets* réalisés, c'est-à-dire sous l'angle de ce qui a été produit (ou non), de ce qui a été retiré (ou non), même si ce genre d'étude est particulièrement vaste et complexe, comme en atteste par exemple l'ouvrage dirigé par Christian Baudelot et François Leclercq (2005) sur *Les effets de l'éducation*.

Je m'en tiendrai donc, ici encore, à quelques pistes de travail très indicatives en partant d'un constat initial : celui d'effets contrôlés par l'institution scolaire elle-même d'une part, et celui d'effets relevés par d'autres instances, indépendamment de l'école, d'autre part.

### 2.1. Les effets contrôlés par l'institution scolaire

L'institution scolaire pratique en effet de multiples contrôles sur les effets de l'enseignement et cela selon trois modalités au moins : au sein de la classe par les maîtres, au travers des examens et des concours nationaux et sous forme d'évaluations nationales, insérées ou non dans le cadre d'enquêtes internationales en pleine expansion<sup>16</sup>.

On peut d'emblée remarquer que ces contrôles portent de manière insistante sur des contenus (savoirs et savoir-faire) référés au français, ce qui témoigne une fois de plus de l'importance conférée à cette discipline, du fait que ce qui y est enseigné est – au sein de l'ensemble des disciplines scolaires – particulièrement chargé d'enjeux.

On peut encore penser que ce qui est contrôlé renvoie à une vérité quant aux enjeux au-delà de ce qui est explicitement programmé et discuté dans la mesure où cela contribue à sélectionner et à hiérarchiser l'enseignable ainsi qu'à formater l'enseigné en excluant tendanciellement certains objets ou certaines dimensions de ces objets. Dans cette perspective, à explorer systématiquement, je me contenterai de

---

15. Proche de ce que d'autres appellent l'implication...

16. Voir, sur ce point, les analyses de Martine Rémond (à paraître).

remarquer que l'évaluation porte plutôt sur les « sous-systèmes » de la langue (orthographe, grammaire, lexicale...), plutôt sur les aspects du dire que sur ceux du dit, tend à évacuer le plaisir du lire, les conduites langagières dans les différentes disciplines, la diversification des pratiques comme indicateur de compétences, l'écoute ou la dimension interactive de l'oral<sup>17</sup> et formate la lecture comme réponse à des questions, souvent ponctuelles.

Reste en tout cas à explorer systématiquement ce qui est contrôlé, ses écarts avec ce qui est programmé et si cela forme ou non système.

## 2.2. Les effets relevés par d'autres instances

À côté de ces contrôles institués par l'école ou en relation avec l'appareil scolaire, d'autres instances relèvent incessamment, de manière plus ou moins formelle, les effets de l'enseignement, notamment en français : élèves eux-mêmes, anciens élèves<sup>18</sup>, parents, médias<sup>19</sup>, associations, filières universitaires, marché du travail, éditeurs<sup>20</sup>, armée<sup>21</sup>, Ministère de la Culture<sup>22</sup>, chercheurs de différentes disciplines<sup>23</sup>.

Fondamentalement, je crois que l'on peut effectuer trois remarques à partir de ce constat :

– ce qui réfère au français s'avère, une fois de plus, soumis à de multiples évaluations qui témoignent de l'importance de cette discipline et des enjeux qui lui sont associés ;

– ce qui est construit au travers de ces évaluations est hétérogène ;

– ces constructions révèlent des enjeux multiples, variant selon les acteurs qui engagent la réflexion évaluative : promotion sociale, accès à la culture, qualification des employés, compétences requises pour des études, constitution d'un public, survie d'un secteur économique *via* les ventes...

## 2.3. Places et fonctions des didacticiens

En fonction de cette approche, bien trop cavalière, il me semble que les didacticiens pourraient sans doute contribuer à l'approche des enjeux comme effets autour de quelques directions privilégiées. En premier lieu, il me paraît incontournable d'analyser chaque évaluation et chaque épreuve afin d'en préciser les

---

17. Sur la question de l'évaluation de l'oral, voir les analyses convergentes de I. Delcambre (à paraître) et de É. Nonnon (à paraître).

18. En se gardant de ne considérer ici que les témoignages plus ou moins littéraires...

19. On sait à quel point, en France, les questions liées à l'enseignement du français sont médiatiquement porteuses...

20. Voir la note 11 sur l'importance des éditeurs dans les débats sur la lecture.

21. L'armée fournit depuis longtemps des données statistiques importantes et intéressantes sur la lecture et l'écriture, même si elles se sont modifiées depuis la suppression du service militaire.

22. Voir les enquêtes fondamentales du Ministère de la Culture sur les *Pratiques culturelles des Français*.

23. Voir, par exemple, Baudelot, Cartier et Detrez (1999) sur les lycéens et surtout l'impressionnante synthèse de Robine (2000) sur les enquêtes sur la lecture de livres en France de 1930 à 2000.



intérêts, les limites et ce qu'on peut en tirer d'un point de vue didactique<sup>24</sup> en essayant, par exemple, de mieux comprendre comment le dispositif a contraint les performances des élèves et ce qu'ils ont fait avec / de ces contraintes.

En second lieu, il me semble indispensable de tenter de synthétiser et d'interpréter l'ensemble des documents disponibles tant le matériau est abondant et complexe, susceptible de lectures différentes :

– par exemple, en distinguant évolutions du niveau dans tel domaine à court, moyen et long terme<sup>25</sup> ;

– ou en distinguant la question du niveau et celle de la relation à l'évolution des exigences sociales<sup>26</sup> ;

– ou en essayant de mieux distinguer où les effets sont importants (par exemple sur les normes, valeurs et représentations de l'écrit<sup>27</sup>...) et où ils sont plus mitigés (lecture de littérature « classique » à la sortie de l'école, lecture de littérature contemporaine...).

Cela engage sans nul doute un travail complémentaire d'explicitation de ce qui est acceptable (pour qui ? par rapport à quoi ?), de précision sur les relations entre ce qui est visé, investi, réalisé et retiré, d'investigations sur les méthodes qui permettent de spécifier ce qui est attribuable à quoi (*i.e.* quels « effets » sont transférables à quel type d'enseignement ?).

Complémentairement, sur cette base, il me semble important, toujours dans une perspective didactique, de proposer un programme d'investigation en fonction de ce que l'on sait et de ce qu'on ignore : par exemple sur la conscience disciplinaire, c'est à dire ce que les élèves construisent comme représentation de la discipline, ce qui peut, quand même (!), être considéré comme un enjeu et un effet crucial d'un enseignement disciplinaire (*cf.* Reuter 2003, Giguère et Reuter 2003).

Et sans doute aussi d'élaborer des dispositifs, des épreuves et des modes de traitement, acceptables dans une perspective didactique afin de mieux cerner les effets constatés, ce que nous tentons de réaliser depuis quelques années dans le suivi d'un groupe scolaire (de la petite section de maternelle au CM 2) situé en REP et dont les maîtres pratiquent la pédagogie Freinet<sup>28</sup>.

Je conclurai sur ce point en notant qu'à mon sens les didacticiens demeurent encore trop frileux sur cette question, dans sa dimension propositionnelle – ce qui est un paradoxe comparé à l'engagement de certains dans la proposition d'enjeux (*cf.* 1). Cela se comprend sans doute au regard de la complexité des problèmes théoriques et méthodologiques soulevés. Mais il me semble que, de la même manière que bien souvent l'évaluation révèle la vérité des enjeux (programmés) pour les praticiens, l'évaluation peut amener les didacticiens à penser les implicites de

---

24. Voir l'analyse effectuée par Lahanier-Reuter et Reuter (2005) d'une épreuve de géométrie, proposée dans les évaluations nationales de sixième.

25. Ce qui est trop rarement effectué, notamment en ce qui concerne les enquêtes sur les pratiques de l'écrit.

26. Cette confusion est très fréquente, notamment en ce qui concerne la lecture et l'écriture.

27. Voir les travaux pionniers et fondamentaux de Bourgain (1988) ou de Dabène (1987).

28. Voir Carra et Reuter (à paraître), ainsi que le Rapport de recherche de l'ERTE (1021) *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire*, adressé en 2005 à la Direction de la Recherche du Ministère de l'Éducation Nationale.

leur regard et à interroger leurs cadres théoriques. Pour n'en prendre qu'un seul exemple ici, que penser d'analyses des compétences narratives des élèves qui se réfèrent au modèle du récit comme intrigue au détriment de la relation d'événements, et / ou qui ne sollicitent qu'une catégorie de récits et / ou qui ne disent rien des contenus mis en scène ?

### **3. LES ENJEUX COMME COMPOSANTES DES PRATIQUES**

Mais les enjeux, que j'ai analysés jusqu'à présent en amont et en aval de l'enseignement, sont aussi des *constituants* des pratiques d'enseignement et d'apprentissages *au sein même de la classe*, participant de manière structurelle de ses fonctionnements et de ses dysfonctionnements.

#### **3.1. Enjeux et pratiques**

Les enjeux interviennent ainsi au moins comme :

- contraintes institutionnelles en « cadrant » le travail des enseignants et des élèves ainsi que leurs finalités ;
- investissements spécifiques des acteurs : le maître retraduisant ces contraintes et s'y impliquant plus ou moins, les élèves projetant des attentes et s'y impliquant, eux-aussi, plus ou moins ;
- dimensions prises en compte ou non : ainsi, ce que les élèves sont et font (dans leurs représentations, leurs pratiques extrascolaires, leurs différences...) constitue un enjeu au sens où cela est plus ou moins investi et plus ou moins considéré dans les démarches mises en place<sup>29</sup> ;
- effets (plaisir/ennui, progrès/régression, notes...) plus ou moins perçus, susceptibles de relancer, de ralentir ou d'arrêter l'activité des acteurs (maître et / ou élèves).

Envisagés ainsi, les enjeux peuvent donc être considérés comme un constituant fondamental, un moteur des interactions didactiques.

#### **3.2. Enjeux, fonctionnements et dysfonctionnements**

Reste à préciser comment cela fonctionne et ce que cela peut éclairer des mécanismes à l'oeuvre au sein de la classe et des effets produits dans et hors de la classe. Je n'en prendrai ici que quelques exemples à titre indicatif.

Ainsi, nombre de problèmes peuvent être perçus comme des écarts entre ce qui est investi par les élèves (et attendu comme retour en conséquence) et ce qui est sollicité par le maître. Je pense ici, de manière transversale aux diverses disciplines, à la quantité de travail mise en oeuvre par les élèves et considérée comme mal rétribuée par le retour évaluatif du maître attentif à la maîtrise des contenus (Barrère 2003) et, de manière plus spécifique au français, au *malentendu communicationnel* mis au jour par Jean-François Halté (1987), entendu comme écart entre ce que

---

29. Voir sur cette question et les débats qu'elle suscite le numéro 23 de la revue *Repères* (2001) : *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*.

l'élève investit de lui (de sa vie, de son imaginaire) au travers des contenus dans certains écrits et la réponse évaluative portant principalement sur les dimensions formelles de ces mêmes écrits.

Ainsi, d'autres problèmes peuvent être compris comme un manque de clarté de la part des élèves quant aux objectifs poursuivis par le maître au travers des dispositifs et des situations mis en place, ce qui les mène à vivre ceux-ci sur le mode juxtapositif, en s'attachant à leur façade et accomplissant les tâches « en elles-mêmes » sans saisir ce à quoi elles s'articulent<sup>30</sup>, par exemple en ne voyant pas en quoi la reconstitution d'un texte sous forme de puzzle se rattache à l'étude des récits ou en quoi un repérage de mots pourvus d'une syllabe commune participe de l'enseignement de la lecture (Bautier et Goigoux 2004).

Ainsi encore, d'autres problèmes peuvent être attribués à des modalités de travail qui ne prennent pas en compte les différences des élèves (ce qu'ils sont), par exemple lors de l'apprentissage de la lecture au travers de pratiques sollicitant un rapport réflexif et analytique au langage, inégalement partagé (Lahire 1993).

Ou, pour conclure sur ce dernier exemple, cela peut expliquer les positions de certains maîtres de l'école « Freinet » mentionnées précédemment qui, en raison du rapport à l'écriture de nombre d'élèves issus de milieux très défavorisés, pratiquent peu la réécriture prônée par certains didacticiens afin que l'élève n'hésite pas à écrire en raison du retravail qu'il aurait à effectuer par la suite, l'objectif fondamental étant qu'ils entrent (et restent) dans l'écrit et dans le désir d'écrire, qu'ils s'*autorisent* à écrire.

### 3.3. Places et fonctions des didacticiens

Dans le cadre ainsi tracé, au risque d'être redondant, j'avancerai volontiers que les priorités du chercheur en didactique peuvent être d'éclairer en quoi et comment les enjeux participent des fonctionnements et des dysfonctionnements en s'articulant aux contenus, aux démarches d'enseignement mises en place et aux activités d'apprentissage et, complémentairement, d'effectuer des propositions (aux conditions évoquées en 2.4.) afin de tenter d'améliorer les fonctionnements et d'ouvrir la palette des possibles.

J'ajouterai simplement ici – en sachant qu'il s'agit d'une position éminemment discutable et fort discutée parmi les didacticiens – que cet aspect des recherches me paraît peut-être le plus spécifique à la didactique : la classe pouvant être considérée comme son domaine central et les fonctionnements au sein de la classe en ce qu'ils ont de singulier, en ce qu'ils retraduisent des contraintes externes et suscitent des effets spécifiques, comme un de ses objets privilégiés...

---

30. Michel Brossard a produit, depuis longtemps, des travaux déterminants sur cette question (voir, par exemple, Brossard 2004).

## CONCLUSION

J'ai bien conscience, au moment de conclure cet article, de son aspect potentiellement déceptif en raison de sa trop grande généralité et de son extrême concentration sur certains points. J'espère seulement avoir contribué à ouvrir des pistes pour reconstruire la question complexe des enjeux de telle sorte qu'elle soit traitable en dehors des polémiques et des spéculations qui lui sont trop fréquemment attachées, en distinguant notamment les divers aspects appréhendables (ce qu'on investit, ce qu'on vise, ce qu'on retire...) et les différents lieux d'exercice (hors de ou dans la classe) de ces enjeux, l'espace de la classe étant souvent sous-estimé dans cette perspective. J'espère enfin avoir contribué à spécifier la perspective des chercheurs en didactique et leurs apports possibles, tout en n'ignorant pas que sur tous ces problèmes le débat est loin d'être clos...

## BIBLIOGRAPHIE

- Barrère A. (2003) : *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Baudelot C. Cartier M., Detrez C. (1999) : *Et pourtant, ils lisent...*, Paris, Seuil.
- Baudelot C., Leclercq F., eds (2005) : *Les effets de l'éducation*, Paris, La Documentation française.
- Bautier É., Goigoux R. (2004) : Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes, *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, *Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques*, juillet-août-septembre, 89-100.
- Bernié J.-P. (2004) : Pour un ensemble co-disciplinaire, *La lettre de l'AIRDF*, n° 35, 38-42.
- Bishop M.-F. (2004) : *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux*, Thèse de Doctorat, Université Charles de Gaulle – Lille III.
- Bourgain D. (1988) : *Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel. Discours sur l'écriture*, Thèse d'État, Besançon, Université de Franche Comté.
- Boutan P. (1996) : « *La langue des Messieurs* ». *Histoire de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, Armand Colin.
- Brossard M. (1994) : *L'adaptation de l'enfant à l'école*, Paris, Collection scientifique Stablon.
- Brossard M. (2005) : *Vygotski. Lectures et perspectives de recherche en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Carra C., Reuter Y. (à paraître) : Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif ». L'exemple d'un groupe scolaire pratiquant la pédagogie Freinet, *Revue Française de Pédagogie*.
- Chartier A.-M., Hebrard J. (1989) : *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, BPI, Centre Georges Pompidou
- Chervel A. (1992-1996) : *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*, 3 tomes, Paris, INRP-Économica.

- Chervel A. (1998) : *La culture scolaire : une approche historique*, Paris, Belin.
- Chevallard Y. (1985/1991) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Dabène M. (1987) : *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- Delcambre I. (à paraître) : Évaluation et discipline scolaire, *Les cahiers du CUEEP, L'évaluation : regards croisés en didactique*, Lille I.
- Dolz J., Schneuwly B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- Giguère J., Reuter Y. (2003) : Cahiers et classeurs et la construction de l'image de la discipline à l'école primaire, Actes du colloque *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux, 3-5 avril 2003.
- Halté J.-F. (1987) : Les conditions de production de l'écrit scolaire, dans J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian, B. Scheuwly, eds : *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 35-44.
- Halté J.-F. (1995) : Interaction : une problématique à la frontière, dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter eds : *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan, réédité dans J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter eds (2005) : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck.
- Houdart-Mérot V. (1998) : *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Paris-Rennes, Adapt Éditions-Presses Universitaires de Rennes.
- Jey M. (1998) : *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Université de Metz-Klincksieck.
- Lahanier-Reuter D., Reuter Y. (2005) : Décrire une figure géométrique. Éléments d'interrogation à propos de l'écriture en mathématiques et en français, *Les Cahiers THEODILE*, n° 5, 79-93.
- Lahire B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Lidil (2002) : *Pratiques de lecture et d'écriture : des usages sociaux aux savoirs scolaires*, n° 25, Université Stendhal de Grenoble, juillet.
- Nonnon É. (à paraître) : Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ?, *Repères*, n° 31, *L'évaluation en didactique du français*.
- Petitjean A., Privat J.-M., eds (1999) : *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Metz, CELTED-CRESEF.
- Rémond M. (à paraître) : Apports et limites des évaluations institutionnelles en français, *Repères*, n° 31, *L'évaluation en didactique du français*.
- Repères* (2001) : *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, n° 23, Paris, INRP.
- Reuter Y. (1997) : Pourquoi enseigner la littérature ?, dans Chanfrault-Duchet ed : *Les représentations de la littérature dans l'enseignement (1887-1990)*, Tours, Université de Tours, UFR de Lettres, 45-54.
- Reuter Y. (2003) : Les représentations de la discipline ou la conscience disciplinaire, *La lettre de la DFLM*, n° 32, 18-22.
- Reuter Y. (2004) : Analyser la discipline : quelques propositions, *La lettre de l'AIRDF*, n° 35, 5-12.

- Richard S. (2004) : *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture des textes littéraires au secondaire*, Thèse de Doctorat, Université de Laval, Québec.
- Robine N. (2000) : *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie.
- Schneuwly B. (2004) : Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée, *La lettre de l'AIRDF*, n° 35, 43-52.
- Vourzay M.-H. (1996) : *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989). Essai d'historicisation de discours prescriptifs sur la rédaction scolaire*, Thèse de Doctorat, Université de Lyon II.