

LE DÉCLOISONNEMENT : UN ENJEU DE LA DISCIPLINE ?

Bertrand Daunay
Université Charles de Gaulle
Équipe Théodile – Lille 3

Qu'appelle-t-on *décloisonnement* en français ? Ce terme régit clairement les textes actuels pour le collège et de lycée professionnel et est à l'origine de la notion de *séquence*. Le terme lui-même n'apparaît pas dans les programmes pour le primaire et le lycée d'enseignement général et technologique¹, mais ce qu'il désigne les structure tout autant, différemment cependant. Si je me propose ici d'interroger la notion de *décloisonnement*, c'est que là sans doute se joue un des enjeux de l'enseignement du français, à tous les niveaux. Je ne veux pas dire que l'enjeu du français est *dans le décloisonnement* (laissons les slogans aux prescripteurs), mais que les problèmes qu'il pose permettent de faire apparaître les enjeux de la discipline. C'est du moins ce que je voudrais montrer, par quelques réflexions sans doute trop rapides eu égard à l'ampleur de la question².

-
1. Il est simplement dit, dans les accompagnements des programmes pour le lycée, que le français est « un enseignement qui se doit d'être *décloisonné* ». Dans les programmes et les accompagnements pour le primaire, le terme n'est pas utilisé.
 2. Cette question renvoie en fait à la notion même de *discipline scolaire* : c'est un débat de fond, dont les termes sont posés avec beaucoup de clarté par Jean-Paul Bernié (2004) et par Bernard Schneuwly (2004), dans leur discussion au cours d'une table ronde du dernier colloque de l'AIRDF (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français), qui portait sur un thème évocateur : *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*

Les avatars du décloisonnement dans l'histoire de la discipline

C'est dans le document d'*Accompagnement des programmes du cycle central 5^e/4^e* (1997) que l'on trouve clairement défini le « choix pédagogique » qui préside à la « séquence » : le « décloisonnement » :

Le mode d'organisation du travail proposé par les programmes, celui de la séquence didactique, invite expressément à associer autour d'un même objectif les différentes composantes du français et à passer d'un enseignement cloisonné à un enseignement décloisonné.

Les mots sur lesquels je m'arrête, à la lecture de ces lignes, sont les suivants : on « invite expressément [...] à **passer** d'un enseignement cloisonné à un enseignement décloisonné ». Il y a dix ans, donc, on *passait* d'un choix pédagogique ou didactique à un autre, selon les concepteurs des programmes (qui font d'ailleurs subir à leur discours un infléchissement troublant par rapport à celui du document d'accompagnement pour la classe de sixième³).

Dans la suite de l'extrait reproduit plus haut, les auteurs précisent les deux formes d'enseignement du français entre lesquelles les enseignants sont censés *passer* (je souligne ce qui me semble significatif) :

Dans un enseignement cloisonné, le cours de français est composé d'activités diverses (orthographe, grammaire, étude de texte, expression écrite), **envisagées isolément les unes des autres**. L'étude de texte **n'a alors aucun lien** avec l'expression écrite, qui elle-même se développe parallèlement aux notions abordées en grammaire ou en vocabulaire. Les apprentissages sont multiples et éclatés, les objectifs nécessairement parcellaires.

La question, en fait, se pose de savoir exactement de quoi parlent les auteurs : où ont-ils trouvé cet « enseignement cloisonné » qui traite les objets « isolément » et n'établit « aucun lien » entre eux ?

En effet, dans des compléments (1987) aux précédents programmes pour le collège (1985), on trouvait (je souligne) :

L'enseignement du français est un enseignement décloisonné. Même si chaque séance comporte une **dominante** connue de l'élève – grammaire, lecture, expression, etc. – elle accueille des activités qui la complètent et prépare à des activités qui, dans une autre séance, relèveront d'une autre dominante. L'enseignement de la grammaire, par exemple, n'a pas sa fin en lui-même ; son but est d'améliorer la capacité de lire et celle de s'exprimer.

Remontons encore un peu dans le temps : dans les instructions de 1977, par exemple, on pouvait lire :

3. Dans le document d'*Accompagnement des programmes de 6^e*, il n'y a pas de remarque particulière sur le décloisonnement. À propos de la séquence, il est écrit tout autre chose, dans la mesure où le point de vue choisi est *celui de l'élève* : la séquence « permet de fédérer en vue d'un objectif choisi des activités qui, **autrement, pourraient apparaître comme dissociées**. Ainsi, il s'agit de **faire percevoir aux élèves les liens** entre lecture, écriture et oral ; l'étude des outils de la langue est intégrée aux séquences, au service de ces activités ».

L'enseignement du français est un enseignement décloisonné : un même but peut être atteint par diverses voies (par exemple, l'enrichissement du vocabulaire s'obtient par l'entraînement à la communication orale et écrite, par la lecture, par une recherche spécifique) ; un même exercice peut produire plusieurs effets (par exemple, la rédaction développe à la fois les capacités d'invention, de composition, d'expression).

Toutefois, pour éviter la dispersion, il convient de prévoir des **dominantes** qui ménagent l'unité d'intérêt et permettent d'approfondir les acquisitions.

Mais on sait que les programmes de 1938 pour le secondaire sont comme la matrice de tous les programmes qui leur ont succédé ; allons donc voir en 1938⁴ :

Pour la clarté et la commodité de l'exposition, on a distingué l'enseignement de la langue, la lecture des textes et l'initiation à la composition française.

Mais il va de soi que, dans la pratique, ces trois parties de l'enseignement ne peuvent pas être séparées. C'est à l'occasion des lectures et des explications de textes que seront confirmées et complétées les notions de grammaire et de vocabulaire ; c'est également par l'imitation de ces textes étudiés comme modèles, que les enfants seront initiés à la composition française. **Toutes les parties de l'enseignement du français sont donc connexes et solidaires et se prêtent un mutuel appui.**

Bref, le décloisonnement est somme toute un *topos* du discours officiel, depuis 1938 au moins⁵, qui rend assez curieux l'évocation par les programmes de 1997 d'un « enseignement cloisonné » qui traiterait les objets « isolément » et n'établit « aucun lien » entre eux...

On dira que si les derniers programmes découvrent l'éternelle lune, c'est qu'elle n'a pas encore été décrochée dans les pratiques : ce sont les professeurs sans

4. Entre-temps, on pouvait citer aussi un texte du ministère de l'Éducation nationale de 1953, *Memento à l'usage des professeurs et élèves-professeurs de lettres et de grammaire* : « Tous les exercices en usage dans les classes répondent simultanément, mais dans des proportions variables, à chacun de ces trois objets [mieux parler, lire, écrire la langue française ; « possession plus consciente » de cette langue par l'« étude grammaticale » ; connaissance des œuvres littéraires]. Une dictée, par exemple, est l'occasion d'un exercice d'orthographe et de lecture, de réflexion grammaticale et d'initiation littéraire. » Et si l'on veut remonter avant 1938, on peut encore citer le programme pour la classe de 4^e de 1925 : « l'explication des textes continuera ici encore de servir l'étude de la langue, **et il en sera ainsi jusqu'à la fin de la première.** »

5. Marc Baconnet, inspecteur général, parlait pourtant lui-même en 1999 de « l'ambition que notre discipline avait toujours revendiquée de pratiquer le décloisonnement entre le travail sur la langue et le travail sur les textes ». Notons au passage que dans la présentation du principe du décloisonnement au lycée professionnel, les accompagnements des derniers programmes pour le BEP font référence aux anciens programmes de 1981.

doute qui comprenaient mal⁶ ; il fallait donc redire la même chose, en gros, pour être mieux compris⁷...

À moins que, plus vraisemblablement, la difficulté réelle à *décloisonner* soit le signe d'une difficulté propre à la discipline elle-même, précisément partagée entre sa dimension transversale et le cloisonnement inhérent aux objets à enseigner.

Décloisonnement ou éclatement ? La discipline « français » à l'école et au collège

Cette *tension* de la discipline⁸ peut précisément s'observer dans les derniers programmes pour l'école élémentaire (qui datent de 2002). Là, la discipline « français », au nom précisément du *décloisonnement*, se trouve *éclatée* dès le cycle III (CE2, CM1, CM2). On trouve en effet dans ces programmes des « champs disciplinaires » et des « domaines transversaux ». Parmi ces derniers, en première place, la « maîtrise du langage et de la langue française », qui consiste en « l'apprentissage du parler, du lire et de l'écrire dans le contexte précis des savoirs et des types d'écrits qui caractérisent » chaque champ disciplinaire spécifique. Autrement dit, c'est la *dimension transversale* du français qui est soulignée : décloisonnement maximal, puisque l'apprentissage du « français » est conçu en rapport avec toutes les disciplines, selon le principe que les pratiques langagières se réfèrent à des contenus de savoir spécifiques et que l'on n'écrit ni ne lit pas de la même manière en physique, en géographie, en... grammaire⁹.

En grammaire, oui, puisque l'on peut considérer qu'il s'agit là d'une « discipline » : de fait, à côté de ce français « transversal », le français se retrouve

6. C'est une vieille tradition : à propos de ce qui ne s'appelait pas le décloisonnement mais qui y ressemblait par de lointains traits, cf. cette remarque dans les programmes de 1890 (d'ailleurs reproduite dans ceux de 1938) : « L'expérience a démontré que certains professeurs, fort consciencieux, d'ailleurs, semblaient croire que dans les classes de grammaire [6^e à 4^e] il était interdit de sortir des rudiments de la syntaxe, de donner d'un texte une explication vraiment littéraire, comme s'il était raisonnable d'oublier les idées et les sentiments pour ne plus voir que les mots et les constructions. Ce serait une bien regrettable erreur de méthode ». J'ai dénoncé, dans un article précédent paru dans *Recherches* (Daunay, 2002), la propension de l'Institution à se défausser sur les enseignants des problèmes de l'enseignement...
7. Avec, cette fois-ci, une efficacité qui relève du miracle : dans un rapport de l'inspection générale d'octobre 2003 (n° 2003-079, signé par J. Jordy) sur « la mise en œuvre du programme de français en classe de seconde », on peut lire ce bilan (après un an d'application des nouveaux programmes) : « Même si sa mise en œuvre pose de légitimes problèmes, l'articulation entre les activités de lecture, d'écriture et de travail sur la langue **paraît un des acquis des nouveaux programmes**. Aussi bien le présent rapport se devait de les associer. Cette conception renouvelée de la séquence ne va pas de soi, mais dans la continuité des instructions du collège, en accord avec les épreuves écrites de l'EAF, **l'esprit du décloisonnement se diffuse dans les pratiques**. » Est-il besoin de préciser que cette autosatisfaction des représentants de l'Institution, exact pendant de leur tendance culpabilisatrice des enseignants (cf. note précédente), ne fait que dévoiler une myopie ou un défaut de loupe ?
8. Une de celles qu'évoque Y. Reuter ici même.
9. Une tendance actuellement forte dans les didactiques des disciplines est de penser l'intrication des pratiques langagières et de la construction des connaissances propres aux disciplines qui « découpent » le savoir. La forme la plus aboutie actuellement de cette tendance aboutit à la notion de « communauté discursive », particulièrement développée par une équipe de l'université de Bordeaux II (cf. une mise au point récente dans Bernié, 2002). Pour une revue de l'émergence de cette problématique, cf. Daunay (à paraître).

dans les programmes actuels du cycle III du primaire parmi les « champs disciplinaires », où l'on trouve notamment la « littérature (dire, écrire, lire) » et l'« observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) ».

Cet éclatement de la discipline, entre français transversal et disciplines spécifiques, est la conséquence d'un long processus, que l'on pouvait voir à l'œuvre dans les précédents programmes pour le primaire (1995) où, à côté des « compétences relatives aux différentes disciplines », étaient isolées les « compétences dans le domaine de la langue » – dont le caractère transversal était ainsi souligné pour poser qu'elles devaient irradier l'ensemble des disciplines enseignées. Mais, à cette époque encore, l'enseignement du français apparaît comme un domaine identifiable comme spécifique – fût-il lui-même *décloisonné* au sens où l'entendent les programmes du secondaire¹⁰.

Comparons l'état actuel de la discipline « français » au collège et au cycle III de l'école primaire : la question qui se pose en fait est de savoir si l'on peut encore parler d'une « discipline ». Le « français » au collège recouvre notamment deux champs disciplinaires du cycle III (littérature et observation de la langue) mais aussi un champ transversal (« l'apprentissage du parler, du lire et de l'écrire »).

À ceci près – et c'est bien le problème – que cette dimension transversale s'arrête au *cours de français* et ne peut se concevoir, comme l'enseignement polyvalent du primaire, dans le contexte spécifique de chaque discipline. La notion de « maîtrise des discours » est de ce point de vue problématique, puisqu'elle a un double enjeu (potentiellement contradictoire) : recréer une cohérence interne à la discipline et ouvrir aux discours en général – sans pour autant s'appliquer aux conditions mêmes de la mise en œuvre de ces discours, qui reste le propre de chaque discipline : que faire par exemple du « discours explicatif » sans interroger les contenus mêmes de ce discours, mais comment, en tant que professeur de français, interroger les contenus mêmes de ce discours sans être disciplinairement polyvalent¹¹ ?

La question qui se pose est en dernier ressort de savoir ce que signifie la discipline « français » au collège. Question de politique éducative très large, qui renvoie aux finalités mêmes du « français » comme de l'enseignement en général. Et ce qui est troublant, à comparer les conceptions respectives du « français » à l'école

10. Concernant le primaire, le plan Rouchette (*Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, 1971) pose que « le propre » des « activités de français », « est d'être "décloisonnées" ». Si le terme, comme je l'ai dit, ne se trouve pas dans les programmes du primaire, on trouve l'écho de cette définition du français dans les instructions officielles de 1972, que le plan Rouchette a inspirées : « **Un et continu dans sa diversité**, l'enseignement du français à l'école élémentaire est tout entier en cause dans chacune des activités qu'il engendre. Tout exercice spécialisé, d'autant plus efficace que le maître le relie mieux au reste de son enseignement, concourt à une fin qui dépasse son objet immédiat. Chacun s'insère dans l'apprentissage d'ensemble grâce auquel la langue française devient pour l'élève l'instrument plus maniable d'une communication progressivement délivrée des contraintes de l'ignorance. »

11. Cf. la mésaventure du sujet de brevet 2004 dans les académies du groupement Nord, qui demandait aux élèves de rédiger une « fiche technique », mais qui précisait : « Aucune exactitude technologique n'est attendue de la fiche technique »... Sur cette contradiction didactique, cf. l'article de M. Habi (2004) dans un précédent numéro de *Recherches*.

et au collège, c'est de voir que le *décloisonnement* proclamé par les instructions officielles pour le collège, loin de régler les problèmes, ne fait que mettre en lumière les contradictions propres à la discipline. En effet, il montre la tension entre la cohérence interne nécessaire à une discipline constituée et sa dimension transversale (qui est un décloisonnement au sens large), qui ne peut être assumée clairement dans le contexte actuel de la structuration du secondaire en disciplines constituées.

C'est d'ailleurs ce qui explique la mise en place de structures transdisciplinaires dans le secondaire, à tous les niveaux d'enseignement : *itinéraires de découverte* en collège, *travaux personnels encadrés* en lycée, *projet pluridisciplinaire à caractère professionnel* en lycée professionnel.

Sylvie Plane (2002, p. 8) décrit bien « l'insécurité actuelle des enseignants de lettres » du secondaire, face à ces bougés institutionnels :

Tout comme à l'école primaire, la matrice disciplinaire du français dans l'enseignement secondaire perd de la netteté de ses contours, sous l'effet de l'organisation de nouvelles pratiques pédagogiques qui instaurent un espace dévolu à l'interdisciplinarité.

Se redessinent là, en effet, des contours nouveaux pour une « didactique des discours », qui ne concerne plus seulement la discipline « français ». Si la didactique du français reste une discipline à part entière dans le secondaire, ses relations avec les autres disciplines sont donc à repenser¹².

Il n'est pas impossible d'envisager une évolution de la discipline correspondant à celle du primaire, qui la cantonnerait à la *langue* et à la *littérature*, laissant à toutes les disciplines (elle y compris évidemment) le champ des *activités langagières* (parler, lire, écrire). Avec sans doute une répartition, au moins tendancielle, entre collège et lycée, ce qui permettrait de rétablir l'ancienne catégorisation entre « classes de grammaire » et « classes de lettres » : la dimension essentiellement littéraire des derniers programmes de lycée (qui brise avec une récente évolution vers une ouverture au non littéraire) semble donner sens à cette supposition...

Ce n'est qu'une boutade : une telle évolution n'est pas actuellement envisageable et sans doute pas souhaitable. En effet, manquerait à une telle configuration une des dimensions importantes de l'enseignement du français, que ce soit à l'école, au collège et au lycée : la nécessité d'*objectiver* l'écriture et la lecture pour en faire des *objets d'apprentissage* spécifiques. Ce qui se conçoit naturellement dans les apprentissages initiaux (au cycle II de l'école primaire et particulièrement au CP), mais qui s'impose aussi aux autres niveaux d'enseignement : *apprendre à écrire ou à lire*¹³ nécessite des temps de travail sur ces activités en tant que telles, en vue d'une réflexion métacognitive sur leur nature.

C'est cette « double contrainte » que décrit encore S. Plane¹⁴ (2002, p. 8) :

12. C'est une préoccupation constante de *Recherches* : cf. le n° 37 sur *Français et interdisciplinarité* (2002), mais aussi, il y a vingt ans, le n° 2, *Français bien commun* (1985).

13. À parler aussi, d'ailleurs. Mais cette question est complexe et spécifique, tant la didactique de l'oral est encore en gestation. Cf. quelques mises au point dans un numéro récent de *Recherches, Oral* (n° 33) et particulièrement celles de É. Nonnon (2000a et 2000b).

14. Plane ici parle du primaire, mais à la lumière des réflexions qui précèdent, j'étends son propos à tous les niveaux d'enseignement.

Faire en sorte que les activités scolaires dans leur ensemble soient orientées à la fois vers des apprentissages langagiers et, dans le même temps, signifier, rendre identifiable par les élèves la spécificité du travail sur la langue et en particulier sur l'écriture, si on veut en objectiver l'apprentissage.

Finalement, à la lumière de ces réflexions, le *décloisonnement* revendiqué au collège n'est qu'une formation de compromis entre deux exigences contradictoires qui tiennent à l'existence de disciplines constituées dans le secondaire et de traditions qui les constituent :

– la nécessité de penser un enseignement transversal des discours (ou des pratiques langagières) et qui, par force, est dévolue à la discipline « français »¹⁵ ;

– la nécessité de penser un enseignement spécifique qui objective ces pratiques langagières, notamment par le travail sur la langue et sur un corpus qui lui est traditionnellement attaché : la littérature.

Or, comme toute formation de compromis, celle-ci engendre l'insécurité dont parle Sylvie Plane, mais aussi les difficultés réelles dans la mise en œuvre effective de ces exigences : le *double bind*¹⁶ est rarement source de facilité...

Des cloisons nécessaires ?

Une de ces difficultés réelles pour les enseignants de français, que les mésaventures de la « séquence didactique » signalent bien (particulièrement au collège), tient notamment à la question même du statut disciplinaire des objets d'enseignement. Si l'exigence du *décloisonnement* est une constante des instructions officielles depuis 1938, même s'il a une ampleur et une forme diverse selon les éditions, c'est qu'il repose sur une évidence : donner du sens aux activités d'objectivation de la langue, par exemple, ne peut que passer par un lien étroit entre l'étude de cette langue et l'étude des discours qui la réalisent.

Néanmoins, objectiver la langue est une démarche qui nécessite l'appel à des savoirs et des savoir-faire qui sont spécifiques et diffèrent des autres activités intellectuelles propres à la discipline « français ». Or celle-ci a toujours été – est encore donc – constituée de sous-disciplines. Que l'on *décloisonne* ou non, on parle bien, dans les programmes eux-mêmes (de collège comme de lycée), de lecture, d'écriture, d'oral, d'étude de la langue – et il n'est pas nécessaire de repasser par l'histoire des programmes pour montrer que finalement, à peu de chose près, on a toujours eu les mêmes composantes affichées dans les programmes¹⁷.

15. C'est ce qui en fait une « discipline carrefour », comme le disent les programmes de 2^{de} et de 1^{re} : « Discipline carrefour, le français développe des compétences indispensables dans toutes les disciplines ». Même remarque dans le document d'accompagnement des programmes de 3^e mais, assez curieusement, à propos du français en lycée professionnel. Par ailleurs, plusieurs directives ministérielles « rappellent » régulièrement que tout enseignant, de quelque discipline que ce soit, est à sa manière un professeur de français : mais cette exigence reste encore une sorte de slogan, que rien dans la pratique ne permet de mettre réellement en œuvre.

16. Que traduit « double contrainte » : le concept vient de l'école de Palo Alto ; cf. ce qu'en dit P. Watzlawick (1981/1988), p. 247 *sq.*

17. Ces sous-disciplines sont encore décomposables et renvoient, pour certaines d'entre elles, à des savoirs de références rattachés à des disciplines universitaires bien identifiées : orthographe, grammaire, lecture des textes littéraires, lecture de l'image, etc.

Si l'idée même du décloisonnement du français, comme on l'a vu, tient au principe que les pratiques langagières se réfèrent à des contenus de savoir spécifiques et que l'on n'écrit ni ne lit pas de la même manière selon les disciplines, force est alors de constater que les contenus de savoir spécifiques que sont, par exemple, l'étude de la langue et l'étude des textes littéraires, nécessitent une approche qui convoque des pratiques langagières spécifiques – et c'est à ce titre qu'ils relèvent, de deux « champs disciplinaires » au cycle III de l'école élémentaire.

Pourquoi en serait-il autrement au collège et au lycée ? Étudier la grammaire et la littérature, c'est faire entrer les élèves dans des corps de savoirs et de savoir-faire spécifiques (identifiés d'ailleurs par des disciplines universitaires particulières), évidemment pas totalement irréductibles et pourquoi pas « décloisonnables », mais qui engagent néanmoins des approches qui leur sont propres.

Parler d'« outils de la langue » pour forcer l'intégration de l'étude de la langue dans les activités de lecture, d'écriture et d'oral propres à la discipline « français » ne gomme pas la nécessité de penser un apprentissage spécifique de la langue, qui ne saurait se diluer dans des approches plus transversales. De la même manière, parler de discours pour penser la littérature parmi d'autres formes de discours ne saurait gommer l'approche spécifique du texte littéraire, de sa lecture comme de son écriture, qu'une tradition bien ancrée dans la discipline rend effectivement particulière et susceptible de démarches propres¹⁸.

Une des difficultés du décloisonnement est donc dans cette double exigence¹⁹ d'une nécessaire mise en relation des objets d'enseignement de la discipline et d'un traitement spécifique de ces derniers. La difficulté est réelle et la notion de séquence, si elle peut être une aide à la gestion de cette double logique, ne résout pas tout, surtout quand elle est conçue sur le mode de l'évidence et du masquage de ces problèmes. C'est le cas par exemple lorsque l'on prétend traiter une question de langue en faisant comme si ce n'était pas une question de langue. Or l'Institution, malheureusement, donne une illustration exemplaire de ce déni dans ses sujets de brevet des collèges : quand une question de grammaire est posée sans qu'elle soit identifiée comme telle mais indexée à une rubrique thématique qui relève du sens du texte, rien ne permet à l'élève d'identifier la posture spécifique qui doit être la sienne pour traiter la question. C'est ce que montre l'analyse que fait Malik Habi (2004) du dernier sujet de brevet dans les académies du groupement Nord :

Ce qui est censé être novateur dans le nouveau brevet (l'organisation du questionnaire en axes de lecture et non plus les traditionnelles rubriques « grammaire », « vocabulaire » et « compréhension ») dessert littéralement ici

18. Cette autre forme de *déclousonnement* entre textes littéraires et non littéraires renvoie à un autre *déclousonnement* entre « français » et « lettres », deux manières de désigner la discipline qui n'est pas sans importance dans la conception même de cette dernière. Or l'Institution là encore marque son incohérence en maintenant des concours de « lettres » (où la dimension presque exclusivement littéraire néglige des contenus essentiels de la discipline) pour recruter des professeurs de « français », maintenant ainsi des cloisons dont elle s'étonne que certains les défendent avec acharnement, fussent-ils eux-mêmes d'une ignorance réelle quant aux problèmes de la discipline.

19. Qui fonctionne elle aussi comme une *double injonction*, autre traduction du *double bind* cité plus haut (cf. note 16) : mais c'en est une autre ici, à un autre niveau d'analyse...

le candidat : on camoufle mieux l'approche essentiellement grammaticale du questionnaire (pulvérisée et disséminée dans les 3 axes choisis)²⁰.

Et il y a fort à parier, vu le caractère modélisant des examens terminaux sur les apprentissages en amont, qu'une telle conception de l'approche linguistique informe les séquences réalisées dans les classes. Le décloisonnement empêche alors un apprentissage des dispositions et des procédures cognitives nécessaires à l'objectivation de la langue.

Ce que les sujets de brevet signalent, c'est la tentation de masquer les difficultés réelles du décloisonnement par des effets purement rhétoriques, qui ne tiennent pas compte de la réalité des apprentissages. Il faut se demander si la notion même de séquence n'est pas également un moyen commode de masquer les difficultés sous l'apparence de la rigueur.

Séquences d'objets ou d'activités ?

Rappelons que la notion de séquence est issue des instructions officielles de 1981 pour le lycée professionnel²¹, qui la définit comme

un ensemble de situations de communication, d'expression et de lecture se motivant les unes les autres à mesure qu'elles font apparaître chez les élèves de nouveaux besoins de formation.

Elle s'est imposée, au cours des années 1980, sans entrer dans les instructions officielles, dans les écrits didactiques concernant les lycées d'enseignement général et technologique : cette *propagation* s'est faite en réalité *via* les concours internes : les rapports de jurys la concevant comme l'élément central de l'épreuve écrite de didactique²². La séquence didactique a trouvé sa consécration en faisant son entrée dans les instructions officielles destinées au collège en 1996 et au lycée en 2000.

La séquence est définie, dans les accompagnements des programmes pour le collège, comme un « mode d'organisation des activités qui rassemblent des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif, sur un ensemble de plusieurs séances »²³. Or, par rapport à la définition donnée plus haut, on voit une inflexion qui porte en germe les dérives que l'on peut observer : ce sont des *contenus* qui sont « rassemblés », au risque d'occulter la nécessité des dispositions spécifiques à l'approche *disciplinaire* (au sens restreint) de chacun de ces contenus.

20. M. Habi précise, dans une note, que ce travers avait été dénoncé dès 1997 par la rédaction de *Recherches* dans un billet d'humeur : « Dispositifs d'évaluation au brevet des collèges », *Recherches* n° 27, *Dispositifs d'apprentissage*, p. 241 *sqq.*

21. Note de service du 3 août 1981, *Bulletin officiel* n° 32 bis du 10 septembre 1981.

22. Cf. l'article de Nathalie Denizot (1994, p. 45 *sq.*), qui fait l'historique de la notion de « séquence didactique » et fait ressortir l'ambiguïté de l'extension conjointe de la notion de séquence aux pratiques de classes et aux concours internes, ambiguïté qu'entretiennent certains ouvrages méthodologiques : « La séquence, théorisée pour les besoins du concours, accède donc aussi au statut d'outil d'enseignement, de modèle pour le prof, que l'on invite fortement à bâtir des séquences didactiques, sur le modèle des corrigés proposés pour le concours » (*ibid.*, p. 46).

23. Même définition dans le programme pour le lycée, où il est dit : « le travail s'organise en ensembles cohérents de séances (ou "séquences") organisant selon des objectifs communs ces divers aspects de la formation. »

Si la notion de séquence didactique a un intérêt, il est à mes yeux tout entier contenu dans la définition initiale des anciennes instructions officielles pour le lycée professionnel, rappelée plus haut : les situations de mise au travail de la classe se déterminent « à mesure qu'elles font apparaître chez les élèves de nouveaux besoins de formation »²⁴. Cela exclut *a priori* les dérives que l'on peut aisément observer actuellement, comme c'était prévisible, dans l'usage de la séquence comme forme d'organisation de *contenus* indépendante des conditions pédagogiques de l'enseignement-apprentissage. La notion de séquence didactique ainsi conçue ne fait que dévoiler une conception applicationniste, descendante et transmissive de l'enseignement.

Une séquence, en toute logique, n'a pas à être un carcan mais un outil prévisionnel *qui contient dans sa logique propre les conditions de sa mutabilité*. Une séquence ne saurait en effet être pleinement cohérente *avant* sa mise en œuvre avec les élèves : l'effet de cohérence peut être *imposé* avant, mais n'est *construit* qu'après²⁵ ; ce principe veut concilier la nécessaire programmation propre à l'activité d'enseignement et les aléas de toute situation d'apprentissage. S'il est possible, par choix méthodologique, de construire des cohérences didactiques autour de contenus et de savoirs théoriques sur le développement cognitif moyen de l'apprenant, le danger est de penser que ce qui est un *artefact* méthodologique devient un *programme d'action* dans une classe réelle : bien des échecs pédagogiques (de stagiaires ou de jeunes titulaires notamment) tiennent sans doute à l'oubli de cette élémentaire distinction.

Conclusion

Reste que la « séquence didactique » est un véritable moyen de penser effectivement les difficultés inhérentes au décloisonnement et à cette double exigence de *l'intégration* des contenus de savoir et du *traitement spécifique* de chacun d'entre eux. Mais cela demande des conditions de mise en œuvre qui sont d'une complexité qu'il est dangereux de vouloir nier : la recherche didactique a, depuis longtemps (bien avant les derniers programmes), posé les problèmes inhérents à une articulation de contenus divers qui n'occulte pas les processus d'apprentissage et sa dimension langagière²⁶. Le respect des enseignants passe par une mise au jour de ces difficultés, et non par leur occultation, qui est à l'œuvre

24. Malheureusement, la définition de la séquence a changé dans les plus récentes instructions officielles pour le lycée professionnel (cf. *Bulletin Officiel* n° 31 du 30 juillet 1992), qui la rapproche de la définition en vigueur au collège et au lycée d'enseignement général et technologique.

25. La revue *Recherches* a sur cette question élaboré un numéro entier, décisif à cet égard : *Enseignement et cohérence* (1994).

26. Il faut citer bien sûr les travaux des didacticiens genevois, qui présentent notamment leurs conceptions dans un ouvrage à destination des enseignants : Dolz & Schneuwly (1998). Il faut aussi citer les travaux de Francis Ruellan, didacticien lillois disparu prématurément, qui a fait un travail important sur les dimensions didactiques du « projet » d'écriture : il avait présenté une partie de ses travaux dans *Recherches* (Ruellan, 2001), repris dans un volume d'hommages publié récemment, qui en présente et en discute l'intérêt (Reuter *éd.*, 2005).

quand le décloisonnement ou son outil principal, la séquence, sont conçues comme des opérations magiques²⁷.

L'intérêt de l'affichage du décloisonnement et des séquences dans les derniers programmes du secondaire ne réside certainement pas dans la disparition des difficultés propres à la discipline, mais précisément dans les questions qu'elles lui posent. Que cela ait engendré des réflexes d'autodéfense réactionnaire est certain²⁸ ; mais il serait pire encore de ne considérer que comme des marques de conservatisme les résistances qu'elles suscitent : les quelques réflexions qui précèdent voulaient justement donner à penser que les résistances sont sans doute, plus fondamentalement, des signes d'incertitude quant aux enjeux mêmes de la discipline « français ».

Références citées

- BACONNET Marc (1999) « Regard sur la situation actuelle », *École des lettres second cycle*, n° spécial 7, 1^{er} décembre 1999, 2^{de} 2000, Paris, L'école des loisirs, p. 7-15.
- BERNIÉ Jean-Paul (2002) « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? », dans *Revue Française de Pédagogie* n° 141, *Vers une didactique comparée*, octobre-novembre-décembre 2002, Paris, INRP, p. 77-88.
- BERNIÉ Jean-Paul (2004) « Pour un ensemble co-disciplinaire », *La lettre de l'AIRDF* n° 35, p. 38-42.
- COGET Clémence (2003) « La réaction fait sa révolution », *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, AIRDPF, p. 69-79.
- DAUNAY Bertrand (2000) « L'oral au rapport ! Ou comment l'Institution s'empare de l'oral », *Recherches* n° 33, *Oral*, Lille, ARDPF, 2000-2, p. 7-27.
- DENIZOT Nathalie (1994) « La séquence didactique », *Recherches* n° 20, *Enseignement et cohérence*, 1994-1, Lille, AFEF, p. 43-49.
- DOLZ Joaquim & SCHNEUWLY Bernard (1998) *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels*, Paris, ESF.
- HABI Malik (2004) « "Le porte-savoir". Traces des apprentissages d'une année de troisième dans un sujet de brevet des collèges », *Recherches* n° 41, *Traces*, Lille, ARDPF, p. 121-140.
- NONNON Élisabeth (2002a) « La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation », *Recherches* n° 33, *Oral*, Lille, ARDPF, p. 75-90.
- NONNON Élisabeth (2002b) « Pour une approche intégrée du travail sur l'oral : réflexions sur les tâches langagières et les fils rouges de l'enseignant », *Recherches* n° 33, *Oral*, Lille, ARDPF, p. 199-213.

27. Dont témoigne la floraison des « séquences didactiques » dans les manuels ou les sites pédagogiques sur l'Internet, qui ne font qu'exhiber une cohérence de contenus sans prise en compte des contraintes effectives de l'apprentissage.

28. Qu'analyse Clémence Coget dans ce même numéro. Cf. encore son article dans un précédent numéro de *Recherches*, à propos des programmes du lycée (Coget, 2004).

- PLANE Sylvie (2002) « Prendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique », *Pratiques* n° 115-116, *L'écriture et son apprentissage*, Metz, CRESEF, p. 7-13.
- REUTER Yves dir. (2005) *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaire du Septentrion.
- RUELLAN Francis (2001) « Indices d'hétérogénéité dans une démarche d'écriture en projet », *Recherches* n° 35, *Hétérogénéité*, Lille, AFEF, p. 99-135.
- SCHNEUWLY Bernard (2004) « Plaidoyer pour le "français" comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée », *La lettre de l'AIRDF*, n° 35, p. 43-52.
- WATZLAWICK Paul (1981/1988) *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, Paris, Seuil.