

SOMMAIRE

Éditorial

Jean-Louis DUMORTIER

5

LE DOSSIER

Échos du 11^e colloque de l'AirDF

• Jean-Louis DUMORTIER

Curriculum et didactique du français.

Conférence d'ouverture du 11^e colloque de l'AirDF

• Suzanne-G. CHARTRAND

Le 11^e colloque de l'AirDF

ou le symptôme d'une association qui a perdu le nord

• Bertrand DAUNAY

Bilan du 11^e colloque AirDF

• Claudine GARCIA-DEBANC

Curriculums, compétences, progression :

*une question socialement vive sur l'enseignement
de français*

• Jean-Paul LAURENT

Le poids du prescrit

37

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

• Catherine MASSERON

*L'enseignement grammatical :
pratiques observées, rénovation et débat
terminologique*

41

DES RECHERCHES SUR...

Thèses

• Jean-Louis DUFAYS

Le français tel qu'on l'enseigne.

*Étude des gestes professionnels de maitres
faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3*

*Enseignement des textes littéraires :
paroles et pratiques d'enseignants
de lycées du Gabon*

43

NOTES DE LECTURE

• Christine BARRÉ-DE MINIAC

Les objets enseignés en classe de français

44

INFORMATIONS

Vie associative

Compte rendu de l'A.G. du 27 aout 2010

Compte rendu du C.A. du 27 aout 2010

Compte rendu du C.A. du 28 novembre 2010

Équipe éditoriale :

Sandrine Aeby-Daghé, Jocelyne Cauchon, Glaís Cordeiro, Noël Cordonier, Bertrand Daunay, Jean-François de Pietro, Micheline Dispy, Joaquim Dolz, Jean-Louis Dufays, **Jean-Louis Dumortier**, Erick Falardeau, Carole Fisher, Claudine Garcia-Debanc, Marie-Cécile Guernier, Nathalie Lacelle, Caroline Masseron, François Quet, Marielle Rispail, Christophe Ronveaux, David Vrydaghs

Il y a quelque temps de cela, Roland Goigoux et moi-même avons invité les lecteurs de la *Lettre* à nous faire part de leurs éventuels souhaits de modification du contenu ou de la forme de cette dernière. Nous nous faisons ainsi les relais du C.A. qui se souciait de l'audience d'une publication constituant *alors* le seul organe de liaison entre lui-même et l'ensemble des adhérents.

Aurait-il fallu mieux manifester notre commun souci et donner à cette enquête une plus grande visibilité ? Peut-être. Toujours est-il qu'aucun des membres de l'Association n'a estimé utile de donner de suite à notre appel. Comment n'en pas conclure, avec la prudence qui s'imposait, que les attentes de notre lectorat étaient momentanément satisfaites ou, tout au moins, qu'elles n'étaient pas déçues au point de susciter des demandes de changement ?

Mais beaucoup d'eau a coulé depuis lors et le courant actuel est bien près d'emporter ce qui a été jusqu'ici le pilier principal du pont entre les élus du C.A. et les membres de l'Association : je veux parler du dossier que contenait chaque *Lettre*. C'est que, nul ne l'ignore, le C.A. a décidé la création d'une collection dédiée à la recherche et permettant, bien mieux que ne le pouvaient les dossiers en question, de faire le point sur les travaux récents dans tel ou tel secteur de notre champ scientifique. Cette initiative, collégalement prise et dont je ne me désolidarise bien entendu pas, nous a conduits à envisager, à moyen terme, la raréfaction des dossiers, à plus long terme, une révision plus importante de la publication... voire une édition électronique qui nous épargnerait bien des préoccupations budgétaires. Nous n'en sommes pas encore là, mais la croisée des chemins est en vue.

Et là où nous en sommes, se font entendre des voix regrettant un manque de transparence, d'ouverture au débat associatif, sinon d'esprit démocratique : le C.A. ne prendrait pas suffisamment en considération certains souhaits des adhérents. Je ne m'autorise ici à répercuter cette rumeur que pour poser, en tant que rédacteur en chef, une seconde fois la question à laquelle, naguère, personne n'a répondu : qu'attendez-vous désormais de la *Lettre*, étant donné l'existence de la colle

Chaque volume de cette collection rassemble des contributions internationales soumises à une procédure de sélection scientifique. Ces contributions sont coulées dans un moule discursif propice au débat *entre les chercheurs* et qui conditionne leur recevabilité. Mais, comme vient de le rappeler brillamment Bruno Latour, « on ne peut ni séparer ni conjoindre complètement les sciences et la société. (...) Pas de savoir assuré sans *se retirer* de l'agora, sans en *passer par* le laboratoire dont on aura soigneusement fermé les portes. (...) Mais, en même temps, (...) impossible d'en *rester* au laboratoire. À peine entré dans le silence des enceintes, il faut en ressortir pour convaincre d'autres collègues, pour intéresser des financeurs, (...) pour enseigner les étudiants, pour satisfaire l'appétit de connaissance du public. Et nous revoilà sur l'agora. »¹

Une revue comme la *Lettre* me paraît désormais pouvoir devenir un lieu de discussion constructive. Non seulement entre les chercheurs en didactique issus de laboratoires différents (et concurrents...), mais encore entre ces derniers et les représentants des divers acteurs concernés par l'enseignement et l'apprentissage du français, pour autant qu'ils soient désireux d'explicitier leurs « univers » respectifs, et de détailler les enjeux (donc les problématiques) spécifiques de cet enseignement et de cet apprentissage dans ces « univers »-là.

Notre jeune discipline de recherche peut, si nous y veillons, tirer des leçons de l'histoire de ses aînées et éviter le mauvais pli des dichotomies *manichéennes* entre « science » et « idéologie », « fait » et « valeur », « description » et « prescription », etc. Non qu'il ne faille distinguer des « ordres du discours », mais parce que la plupart des discours (pour ne pas dire tous) procèdent de modèles de rationalité qui méritent d'être pris en considération. Et parce que les résultats de nos

¹ Latour, B. (2010). *Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques*. Paris : La Découverte.

recherches s'expriment eux-mêmes dans des discours qui, pour être écoutés, ne peuvent prétendre à aucune transcendance.

Dès lors que la *Lettre* n'est plus *essentiellement* vouée à faire le point sur la recherche en didactique du français, ou, pour le dire avec plus de modestie, d'honnêteté ou d'exactitude (comme on voudra), dès lors qu'elle n'est plus essentiellement vouée à faire le point sur la recherche en didactique du français telle que la peuvent percevoir et la veulent promouvoir les membres du C.A. en décidant du thème des dossiers et en sollicitant des contributeurs, elle entre dans une phase d'existence beaucoup plus aléatoire que la précédente. Sa vitalité dépend bien davantage des contributions de l'ensemble des adhérents. Elle dépend de leur volonté de participer à une large discussion et de leur capacité à animer celle-ci sans verser dans les outrances de la polémique.

Convenons-en, dans le respect de *leurs* différences, les membres des différents C.A. où j'ai siégé, ont canalisé et formaté le contenu de la *Lettre*, mais ils ont aussi donné beaucoup d'eux-mêmes pour qu'elle réponde aux principes de notre Association. Il n'est pas sans risque de lâcher les rênes et de s'en remettre partiellement au désir des adhérents de faire vivre cet organe de contact.

Vous comprendrez donc sans peine qu'au poste qui m'a été confié, je me sente un peu inquiet et vous ne me ferez pas grief, j'ose le croire, de vous réitérer cette question que vous avez laissée sans réponse : quelle *Lettre* répondrait le mieux à vos souhaits de membres de l'AirDF ? Je pense pouvoir dire que tous les membres du C.A. seraient, comme je le serais moi-même, très heureux d'avoir à synthétiser un très grand nombre d'attentes.

C'est en espérant que vous nous les manifesterez bien vite que je vous souhaite, chères et chers Collègues, une très heureuse année.

J.-L. DUMORTIER²
Rédacteur en chef

En 2011, L'AIRDF fête ses anniversaires...

1981 : 1^{er} colloque de didactique du français.

1986 : création de la DFLM, qui deviendra AIRDF en 2004.

En 2011, l'AirDF commémorera deux anniversaires : ses 25 ans d'existence comme association et les 30 ans de l'activité scientifique des colloques de didactique du français (les colloques de l'AirDF commencent leur série en 1981, par le colloque de Lyon : c'est à ce titre que celui de Liège de cet été était le onzième). En outre 2011 sera, assez logiquement, l'année de la parution du n° 50 de la *Lettre de l'AirDF*.

Afin de souligner ces anniversaires, le conseil d'administration de l'AirDF propose d'organiser quelques manifestations amicales et scientifiques, dont les sections nationales et la *Lettre* se feront l'écho régulièrement.

D'ores et déjà, la date du 22 octobre 2011 a été réservée pour l'organisation d'une journée (et d'une soirée) de rencontre à Lyon, où seront invitées des personnalités de l'association et d'autres associations amies, pour échanger collectivement sur l'avenir de l'AirDF et de la didactique du français, avenir qui ne peut se penser que dans son ancrage historique. Cette journée, comme les autres manifestations prévues, ne sera pas l'occasion d'une vaine autocélébration, mais devra permettre, dans une ambiance conviviale, de faire le point sur le développement de notre association et du champ de recherche qu'elle a contribué et contribuera à structurer.

² Adressez, je vous prie, votre courrier à J.-L.Dumortier@ulg.ac.be

LE DOSSIER

Échos du 11^e colloque de l’AiRDF

CURRICULUM ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

CONFÉRENCE D’OUVERTURE DU 11^E COLLOQUE DE L’AIRDF

INTRODUCTION

Comme je ferai un abondant usage du terme « curriculum » dans ce propos d’ouverture et comme, selon toute vraisemblance, les intervenants qui se succéderont au fil de ces trois journées l’utiliseront également beaucoup, il me paraît opportun de tenter, d’entrée de jeu, d’établir un accord, fût-il provisoire, sur ce qu’il désigne.

La dizaine d’ouvrages récents sur le sujet que j’ai lus en vue de cette communication (*cf.* bibliographie) font état de définitions différentes, qui se sont multipliées au cours des quatre dernières décennies ; après quoi, chaque auteur s’attache, plus ou moins explicitement, à en cerner un commun dénominateur. Je ne ferai pas ici autre chose et, bien sûr, je ne prétends pas faire mieux que les spécialistes de la question qui m’ont précédé. Pour reprendre, en la trafiquant un peu, la célèbre métaphore attribuée à Bernard de Chartres, je suis un nain qui se promène sur des épaules de géants : ça ne me fait certainement pas plus grand qu’aucun d’eux, ça me permet juste de voir un peu plus loin que chacun et, surtout, ça m’évite — la promenade d’épaules en épaules m’évite — de devoir adopter la perspective de l’un plutôt que celle de l’autre. Au demeurant, puisque nous sommes ici dans un lieu de colloque, il va sans dire que ma définition du mot « curriculum » est, sans condition ni restriction aucune, soumise à la discussion.

UNE PROPOSITION DE DÉFINITION ET SON COMMENTAIRE

Je vous propose de désigner par le terme « curriculum » le plan d’une action, de grande amplitude et de longue durée, destinée à rendre possible et à rendre désirable l’appropriation par des apprenants de savoirs, de savoir-faire, de savoir être qui contribuent à rapprocher le plus possible chacun d’eux du modèle de l’individu social incarnant les valeurs promues par les concepteurs du plan et les responsables politiques de l’entreprise d’éducation.

Avant de soutenir que le choix d’une telle définition rend difficile l’emploi d’expressions consacrées comme celles de « curriculum réel » (implanté, effectivement enseigné), de « curriculum maîtrisé » (réalisé, effectivement appris) et de « curriculum caché » ou « latent » ; avant de susciter quelques questions — quelques questions de recherche — gitées dans cette définition, je voudrais attirer votre attention sur certains de ses traits.

1.

« Plan d’action », dis-je. Dire cela, c’est me référer aux théoriciens de l’action qui se sont succédé depuis Aristote jusqu’à Bourdieu et aux dissidents bourdieusiens (*Raisons pratiques*, n°1, 1990 ; Bourdieu, 1998 ; Lahire, 1998). C’est me référer tout particulièrement aux théoriciens de la compréhension de l’action qui, de Von Wright (1968, *apud* Gervais 1990) à Ricoeur (1983-1985), identifient cette dernière au fait de provoquer ou d’empêcher *intentionnellement* un changement dans le monde.

J'insiste sur « intentionnellement ». Les théoriciens de la compréhension de l'action, soucieux de cerner l'intention, mettent en rapport les comportements humains (l'observable, donc, ce que l'on peut enregistrer et décrire) avec les motifs et les mobiles des acteurs, influencés par les caractéristiques de l'espace-temps social dans lequel ils se trouvent — avec leurs raisons d'agir dans une situation donnée, dit-on couramment, ainsi qu'avec les hiérarchies de valeurs dont procèdent ces raisons.

Les théoriciens de la compréhension de l'action mettent aussi en rapport les comportements adoptés dans tel ou tel contexte — le choix et l'utilisation d'outils et de procédures, les diverses modalités du faire et du dire — avec les buts que les acteurs poursuivent, buts visés compte tenu également de hiérarchies de valeurs. En d'autres termes, ils envisagent les comportements comme des moyens en vue d'une fin.

Il ne m'échappe pas que cette conception de l'action, fondée sur des raisons et consistant en l'emploi de moyens adaptés à des fins, fait peut-être la part trop belle à la rationalité et à la liberté de l'acteur. La conduite de ce dernier n'est pas seulement la conséquence d'une volonté d'agir inspirée par des motifs clairs et guidée par des buts conscients. Elle résulte de déterminations multiples dont une partie lui échappe, c'est entendu. Mais faut-il pour autant substituer la raison théorique du savant qui s'attache à comprendre cette conduite à la raison pratique de celui qui agit ? Ne faut-il pas, pour comprendre, interroger l'acteur sur ses raisons et sur ses buts, quitte à admettre que celles et ceux dont il fait état ne sont pas les seuls qui l'animent et que bien des facteurs de l'agir, bien des schèmes d'action incorporés, bien des routines comportementales, bien des réflexes d'adaptation à la situation se dérobent à sa conscience ?

2.

« Plan d'une action de grande amplitude et de longue durée », dis-je encore, afin de différencier le curriculum des plans de séquences didactiques, conçus, eux, pour rendre possible et désirable l'appropriation par des apprenants de tel savoir, savoir-faire ou savoir être particulier, appropriation qui peut s'envisager à plus ou moins brève échéance.

Les plans de séquences didactiques, censées donner aux élèves des motifs d'apprendre et censées permettre la réalisation des apprentissages escomptés, s'insèrent pour la plupart dans des curriculums disciplinaires comme autant de plans d'actions intermédiaires. Ils s'y insèrent, bien entendu, pour autant que leurs visées concordent avec les but(s) de l'action de longue durée et de grande amplitude dont le curriculum disciplinaire constitue le plan.

Pour le didacticien d'une discipline particulière, l'amplitude et la durée maximales de l'action planifiée par le curriculum correspondent à tout ce qu'il faut faire, au cours de la scolarité obligatoire, pour rendre possible et désirable l'appropriation, par les élèves, des contenus de la discipline en question. Mais encore faut-il que l'action disciplinaire « générique » (Schank & Abelson, 1977, *apud* Gervais 1990), autrement dit la représentation globale de ce qui se fait dans le cadre de la discipline en question (comprenez : les moyens), puisse s'exprimer en désignant des buts congruents avec ceux assignés à l'entreprise générale de scolarisation.

Entre le plan d'une séquence couvrant quelques périodes de cours, plan conçu par un ou des enseignant(s) de terrain, un ou des auteur(s) de manuel, un ou des membre(s) de commissions chargées de fournir du matériel didactique,— entre le plan d'une séquence et le curriculum disciplinaire couvrant l'ensemble de la scolarité et conçu, lui, à un échelon supérieur, on peut imaginer — ou constater l'existence de — toutes sortes de plans de moyenne amplitude et/ou de moyenne durée, élaborés par des individus ou des équipes pédagogiques, en vue d'assurer, au cours d'un trimestre, d'une année, d'un cycle d'études, etc., la progression des élèves dans l'appropriation de certains savoirs, savoir-faire ou savoir être, une progression linéaire ou spiralaire selon les contenus disciplinaires concernés. De ces plans disciplinaires de moyenne amplitude et de moyenne durée, je dirai la même chose que des plans de séquence didactique dont j'ai parlé d'abord : il importe que les buts visés concordent avec ceux du curriculum disciplinaire, de même que les buts du curriculum disciplinaire doivent concorder avec ceux du curriculum de scolarisation.

3.

« Rendre possible et désirable l'appropriation de savoirs, de savoir-faire et de savoir être » : le choix du mot « appropriation » est crucial à mes yeux. Avec Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi (2008 : 85), je déplore qu'à l'heure actuelle — à l'heure du choix international des compétences comme visées des formations —, « le savoir cesse d'être ce qui est constitutivement à soi » et qu'il devienne « ce qui est fondamentalement *hors de soi*, le problème, à partir de là étant d'apprendre à le mobiliser et à le manier » — à l'utiliser pour effectuer des tâches complexes, dit-on assez couramment aujourd'hui. Il me paraît donc opportun de mettre en vedette, par le terme « appropriation », la vertu inhérente aux apprentissages de former l'esprit, de contribuer à la constitution de la personne des élèves.

C'est pour la même raison que je coordonne « rendre possible » et « rendre désirable » : l'action d'enseigner ne réussit vraiment, à mon avis, que si elle suscite, chez l'apprenant, le désir de faire sien l'objet de l'apprentissage, et, en le faisant sien, de progresser vers un idéal d'individu social. Je suis conscient, en m'exprimant ainsi, d'envisager le succès de l'enseignement dans le meilleur des mondes pédagogiques possible, mais je pense que cet horizon de réussite est ce qui justifie socialement toutes nos recherches. Si vient un jour où il ne s'agira plus que de décrire les pratiques d'enseignement et les objets enseignés sans envisager que les unes et les autres puissent être modifiés pour que l'institution scolaire remplisse mieux ses missions au bénéfice de tous les jeunes, si vient ce jour-là, notre discipline de recherche aura peut-être trouvé son objet, mais elle aura, à mon avis, perdu son orient. Je ne dis pas son âme, n'ayant pas d'appétence pour la métaphysique. Et je ne dis pas son cœur, de crainte qu'on ne me reproche des vibratos sur la chanterelle du violon. Mais je n'en pense pas moins.

4.

« Rendre possible et rendre désirable l'appropriation de savoirs, de savoir-faire et de savoir être ». Ce n'est pas le souci de me démarquer qui me fait préférer au terme « compétences » ce vieux trio (« savoirs, savoir-faire, savoir être ») auquel certains croient bon d'ajouter « savoir devenir », comme si on pouvait être hors du temps, comme si on pouvait être sans devenir. Ce n'est pas le souci de me démarquer qui me retient d'utiliser le terme « compétences », mais la conviction que, pour l'heure, les prétendues compétences qui figurent dans les référentiels ne sont rien de plus, ici, que des fourre-tout (comme « lire », « écrire », « parler », « écouter »), ou, là, que des bricoles issues des anciens programmes de matières, des bricoles jetées en vrac dans ces fourre-tout — le soin du bricolage étant laissé aux enseignants ou aux auteurs de manuels et aux membres de commissions chargés de bricoler à leur place des séquences didactiques appropriées au développement de telle ou telle compétence proprement dite.

Cela dit, je souscris sans réserve au principe selon lequel l'appropriation de ces savoirs, de ces savoir-faire et de ces savoir être entraîne le progrès intellectuel et socio-affectif dans la mesure même où celui qui les a intériorisés et organisés est capable de les mobiliser dans les situations problématiques requérant leur mise en œuvre. Le sentiment d'avoir progressé, ce sentiment qui donne l'envie de progresser encore, résulte en effet de la conscience d'avoir trouvé en soi les ressources permettant de surmonter les difficultés inhérentes à des situations inédites, et il résulte également de l'identification de ces ressources comme autant de fruits de l'apprentissage.

Par ailleurs, les mots « savoirs, savoir-faire, savoir être » ont l'avantage, pour nous, didacticiens, de renvoyer aux contenus d'enseignement et d'apprentissage des disciplines scolaires, à des contenus formatés et répartis au cours de la scolarité, à des contenus susceptibles d'un autre formatage et d'une autre répartition, plus adaptés aux nouveaux publics scolaires et à leurs cultures, aux nouvelles conditions de l'exercice du métier, aux nouveaux principes de la scolarisation, comme, pour le moment, celui d'égalité de résultats. Les savoirs, les savoir-faire, les savoir être disciplinaires constituent des balises et des jalons qui évitent aux enseignants d'errer dans le maquis de bénéfices éducationnels dont le moins qu'on puisse dire est qu'ils demeurent fort mal déterminés bien qu'il en soit beaucoup question depuis une dizaine d'années — je parle des compétences, évidemment, et notamment de celles que l'on dit « transversales » (Rey, 1996).

Ce sont des objets très concrets que les savoirs et les savoir-faire scolaires, tels, pour nous, la notion de syntagme et l'aptitude à cerner ceux qui composent une phrase, la règle d'accord du verbe avec le sujet grammatical et l'application de cette règle, les sortes de variations linguistiques et l'adoption de la variété appropriée à une situation de communication déterminée, la définition de l'ironie et le repérage de ses usages, la distinction des cas d'implicite et la réaction adéquate à ce qui est communiqué sans être énoncé, les caractéristiques de tel mouvement culturel, courant artistique ou école littéraire et la motivation de la possibilité (ou de l'impossibilité) d'y rattacher une œuvre donnée, les techniques de narration et de focalisation et l'évocation des choix opérés par un auteur parmi ces techniques comme des facteurs d'attrait potentiels d'un récit... ou encore cette phrase relative et cette rédaction d'un texte argumentatif, auxquelles a été consacrée tout récemment une recherche d'une ampleur vraiment peu commune (Schneuwly & Dolz, 2009).

Les savoir être sont sans doute des objets moins concrets, mais ce sont néanmoins des objets que des notions plus ou moins récentes et fort mises à contribution, comme celles de « rapport à... » (Charlot, 1997), de « communauté discursive » (Bernié, 2002), de « positionnement » ou « de posture » pertinent(e) au genre d'énoncé à produire ou à comprendre, ont empêché de s'envoler au ciel des abstractions. L'écriture ou la lecture littéraire, par exemple, visent l'appropriation d'un savoir être qui peut s'énoncer en termes de posture d'énonciation ou de coénonciation adéquate, en termes de pratiques langagières permettant de prendre place dans une communauté discursive, ou en termes de rapport positif approprié à des productions verbales de nature artistique (Dumortier, 2000 ; 2006 ; Tauveron, 2002 ; Tauveron & Sève, 2005).

Ces objets, ainsi que l'a rappelé tout récemment Yves Reuter (2010 : 40), nous apparaissent — mais il est fort douteux qu'ils apparaissent ainsi à tous ceux qui les enseignent — comme le résultat d'une sélection sociale dans l'ensemble des choses susceptibles d'être apprises relativement à la langue et à ses usages, littéraires ou non, mais aussi relativement à des biens culturels dont la composante verbale peut être mineure : je songe au théâtre, au cinéma, à la bande dessinée, aux diverses manifestations de la publicité, à la peinture, etc. De tels biens sont venus s'ajouter depuis quelques décennies à ceux antérieurement confiés aux soins des enseignants de français et l'école en a fait des supports d'activités nouvelles sans pour autant les avoir tous semblablement « disciplinarisés », c'est-à-dire transformés en objets d'enseignement et d'apprentissage dont l'appropriation est programmée. À plus ou moins brève échéance, cela pourrait se faire, entre autres, dans le cadre d'une initiation à la sémiologie enclavée dans l'actuelle discipline « français », ou — qui sait de quoi sera fait demain ? — dans le cadre d'une formation générale à l'ensemble des moyens de faire sens, qui alors inclurait les actuels objets de la discipline.

Ces objets nous apparaissent également comme le résultat d'une construction scolaire à partir de matériaux empruntés (non sans altérations inhérentes à la transposition) aux disciplines scientifiques de référence (pensons à la narratologie ou à la linguistique structurale) ou aux pratiques langagières que l'institution choisit comme modèles (songeons au débat, à l'exposé, à toutes sortes de lettres ou de déclarations à caractère fonctionnel), la quantité de ceux-ci et de ceux-là pouvant parfois être infime par rapport à celle de matériaux fabriqués par l'école elle-même. C'est l'idée que défend André Chervel (1998, 2006), une idée qui fait contrepoids aux thèses complémentaires d'Yves Chevallard (1985), sur la transposition des savoirs savants, et de Jean-Louis Martinand (1986), sur la référence à des pratiques sociales. C'est une idée qui, doit tenir en éveil l'attention des didacticiens, car l'école ne cesse de recycler ou de façonner des savoirs, des savoirs que l'administration scolaire avalise généralement sans douter de l'autorité dont elle dispose pour ce faire et sans s'inquiéter des possibilités de contestation de cette autorité.

Prenons l'exemple des grammaires scolaires : elles sont élaborées compte tenu des savoirs que, selon leurs auteurs et/ou selon les décideurs pédagogiques, les élèves peuvent s'appropriier et doivent faire leur pour, dans le cadre scolaire, réussir des épreuves relatives à la langue et à ses usages, et pour, hors de ce cadre, résoudre les problèmes inhérents à la communication linguistique. Selon le degré de coïncidence entre ces épreuves et ces problèmes, selon aussi la communauté de vues des auteurs et des décideurs (quand il ne s'agit pas des mêmes personnes bien entendu), le contenu des grammaires scolaires peut varier considérablement. Mais un autre facteur de variation important tient aux connaissances scientifiques des auteurs et des décideurs. Ces derniers n'avalisent généralement

que ce qu'ils comprennent ou que ce que comprennent des personnes qu'ils créditent arbitrairement d'expertise et dont ils sollicitent le conseil. Or la compréhension d'une nouveauté ne va jamais sans effort. Des propositions innovantes peuvent donc se trouver écartées au profit de *d'aggiornamenti* superficiels, tout comme d'autres peuvent être accueillies sans la circonspection qui s'impose. Il n'est pas rare que les didacticiens soient tenus à l'écart des processus au terme desquels la grammaire scolaire est restaurée ou rénovée ; néanmoins, comme la plupart d'entre eux sont impliqués dans la formation des enseignants, c'est à eux de faire connaître aux futurs maîtres la nouvelle grammaire officielle et les pratiques de classe afférentes. Si la formation, par les didacticiens, de praticiens disposés à réfléchir sur leur action implique toujours l'épistémologie des savoirs disciplinaires et donc une relativisation de la valeur de ceux qui sont momentanément enseignés, il peut arriver que les didacticiens, en considérant ces savoirs dans une perspective curriculaire — c'est-à-dire en les rapportant, notamment, aux finalités de la scolarisation, aux visées de la discipline et aux modalités de leur évaluation, elles-mêmes mises en relation avec les raisons et les buts compte tenu desquels l'école les fait apprendre —, il peut arriver, dis-je, que les didacticiens aient la dent dure envers les savoirs avalisés par l'institution, envers les savoirs grammaticaux en particulier.

Résultats d'un incessant processus de sélection et de construction influencé par les changements politiques, économiques, sociaux et culturels qui affectent les sociétés, les savoirs, les savoir-faire, les savoir être disciplinaires n'ont, aux yeux du didacticien, rien d'intangible. Je dirai même qu'ils ont l'éminente qualité d'être beaucoup plus facilement modifiables, reconfigurables et redistribuables que les compétences qui miroitent depuis la dernière décennie du XX^e siècle, attirant toutes sortes d'alouettes qui se font plumer par les chasseurs de performances objectivement évaluables.

5.

« Des savoirs, des savoir faire, des savoir être qui contribuent à rapprocher le plus possible chaque élève du modèle de l'individu social incarnant les valeurs promues par les concepteurs du curriculum et les responsables politiques de l'entreprise d'éducation » : la détermination par la relative est essentielle. Ce que planifie le curriculum, ce n'est pas une action qui, au sein d'une institution vouée à l'enseignement et à l'apprentissage, multiplie les occasions, donne les possibilités et suscite le désir d'apprendre, sans plus. Ce que planifie le curriculum, ce n'est pas non plus une action qui, au sein d'une telle institution, multiplie les occasions, donne les possibilités et suscite le désir d'apprendre des contenus disciplinaires momentanément déterminés. Ce que planifie le curriculum, c'est une action institutionnelle qui multiplie les occasions, donne les possibilités et suscite le désir d'apprendre des choses qui s'inscrivent plus ou moins bien dans les cadres disciplinaires existant à un moment donné, mais dont l'appropriation concourt au progrès de l'apprenant vers un idéal humain jugé digne d'être poursuivi par ceux qui ont conçu le curriculum et par l'instance responsable de la politique scolaire qui les a chargés de le concevoir.

Dire cela, c'est mettre en évidence la contribution indispensable, en principe, à l'élaboration du curriculum des spécialistes des contenus d'apprentissage — des didacticiens, donc, qui, en fait, sont souvent laissés sur la touche, malgré leurs recherches consacrées à l'épistémologie des objets disciplinaires (Marquilló-Larruy, 2001) et aux les valeurs qui y sont attachées (Legros, Pollet & Rosier, 1999).

Dire cela, c'est également assigner à ces mêmes didacticiens la tâche prioritaire de mettre en question non seulement les références des savoirs, savoir-faire et savoir être sélectionnés, construits et plus ou moins rigoureusement formatés par la discipline (Garcia-Debanco, 2001), mais encore la congruence entre, d'une part, ces savoirs, ces savoir-faire, ces savoir être, ainsi que les pratiques de classe censées en favoriser l'appropriation, et, d'autre part, les caractéristiques de l'individu social que l'institution scolaire reçoit pour mission de former dans un contexte politico-économique et socioculturel donné (Dumortier, 2009). Étant entendu que ce contexte ne peut pas déterminer — il peut juste influencer, mais plus ou moins fortement — une action éducative qui jouit d'une certaine autonomie et qui, tantôt, bénéficie, tantôt, pâtit d'une plus ou moins longue tradition.

Mais la difficulté de cette tâche tient au fait que les caractéristiques de l'individu social que l'école est vouée à faire advenir sont la plupart du temps formulées d'une manière vague et générale, d'une manière qui estompe la tension fondamentale entre le but d'adapter la jeunesse à l'ordre sociétal et celui de la faire adhérer à des valeurs, de lui faire adopter des principes d'action quotidiennement bafoués par des personnes plus souvent érigées en exemples de réussite que ne le sont celles qui respectent ces valeurs et ces principes.

LE PLAN ET SA RÉALISATION

Définir le curriculum comme un plan d'action — disons pédagogique pour faire bref —, c'est, à mon avis, renoncer à utiliser les expressions courantes de « curriculum implanté », de « curriculum maîtrisé » et de « curriculum caché », ou leurs variantes qu'ont introduites dans la terminologie les traductions en français de mots anglais référant eux-mêmes à des notions fluctuantes plutôt qu'à des concepts bien stabilisés au sein de la communauté scientifique.

Si le curriculum est un plan d'action, si dire « curriculum » c'est référer à un *plan* (j'insiste), on ne devrait pas parler de curriculum implanté — de curriculum « réel », dit Philippe Perrenoud (1984), qui est pour beaucoup dans l'accréditation, en France, de la distinction anglo-saxonne entre le prescrit et le réalisé. On ne devrait pas parler de curriculum implanté, dis-je, pour désigner la réalisation du plan par les différents acteurs qui en sont chargés. On ne devrait pas parler de curriculum implanté pour désigner la réalisation du plan par les enseignants en particulier, dont l'action dépend de celle de bien d'autres acteurs.

Les différents acteurs impliqués dans la réalisation du plan d'action n'ont pas une même connaissance de ce dernier ; celle qu'ils en ont est plus ou moins complète et souvent limitée à ce qui relève de leur responsabilité. S'il s'agit d'enseignants, cette responsabilité est, pour l'essentiel, dans l'esprit de la plupart d'entre eux, l'appropriation, par les élèves, d'un certain nombre de contenus disciplinaires correspondant à tel niveau voire à telle année d'études. C'est cette réception du plan par ses divers réalisateurs, qui pourrait être dite « curriculum implanté » ou « curriculum réel », comme nous disons couramment « réalité » pour désigner l'infime connaissance que nous avons de ce qui est. Le curriculum implanté, le curriculum réel, c'est la vision généralement incomplète de ce qu'il est *prévu de faire* au cours de la scolarité, cette vision si souvent floue — voire tronquée — du côté des raisons et du côté des buts, qui rend parfois l'action didactique ponctuelle inconséquence, erratique ou absurde. C'est cela, le curriculum implanté ; cela et non ce que *font* les acteurs — les maîtres notamment — compte tenu de ce qu'ils pensent devoir faire pour atteindre les buts qu'ils pensent leur être assignés.

On ne devrait pas parler non plus de curriculum maîtrisé pour désigner les résultats de l'apprentissage : ce qui est maîtrisé, ce n'est évidemment pas le plan d'action, mais, en cas de succès de l'entreprise pédagogique, les contenus dont ce plan prévoyait l'appropriation.

Entre les contenus et le plan, la différence est nette, car le plan comprend — ou du moins il peut comprendre, car les énumérations varient selon les auteurs — outre les contenus, une définition des finalités de la scolarisation et une proclamation des valeurs présidant au choix de ces fins, une répartition des rôles entre les acteurs, une conception générale des buts des diverses formations ainsi que des principes pédagogiques plus ou moins solidement fondés sur une théorie de l'apprentissage. Ainsi, pour le moment, c'est l'idée que les formations visent à pourvoir les élèves de compétences qui prévaut au sein de l'institution scolaire, ce sont les principes de la pédagogie active qui y tiennent le haut du pavé et c'est la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage qui l'emporte sur les autres, ce qui ne veut pas dire que cette triple mise en vedette ait la faveur commune, ni qu'en résultent les gestes d'enseignement adéquats. Le curriculum comprend également les supports didactiques, toujours plus ou moins différents des objets culturels au commerce avec lesquels ils sont censés préparer : par exemple un écrit, quel qu'il soit, si « authentique » qu'on le prétende, n'est jamais tout à fait, en classe, celui qu'il est hors de l'enceinte scolaire. Le curriculum fait encore état des modalités de l'exploitation de ces supports, autrement dit, il fait état des pratiques et des recommandations méthodologiques afférentes. Le curriculum décrit les profils de sortie des formations et les procédures d'évaluation des résultats. Enfin le curriculum détaille les phases de la

réalisation du plan, s'il s'agit d'une innovation, et, en principe, il signale les implications de cette innovation sur la formation des acteurs.

On peut encore moins parler d'un curriculum caché pour désigner, soit les résultats d'apprentissage non prévus par le plan (Depover & Noël, 2002 : 23), soit l'exploitation d'occasions de susciter l'apprentissage que le plan n'a pas non plus prévues (Demeuse & Strauven, 2006 : 15).

Un curriculum ne peut pas être caché. Un plan d'action caché relève du mythe du grand complot, mythe selon lequel, sous couvert de proclamation d'intentions très louables, comme celles d'assurer les meilleurs bénéfices possibles de la scolarisation et d'en faire profiter la jeunesse tout entière, les plus hauts responsables de l'institution scolaire, quelles que soient leurs orientations politiques, œuvreraient dans la continuité à perpétuer des privilèges et sacrifieraient constamment les chances de développement personnel sur l'autel de l'adaptation de la main d'œuvre au marché.

Il n'y a pas de curriculum caché ; mais les concepteurs d'un curriculum, qui travaillent souvent dans la hâte imposée par un agenda politique, ne peuvent penser à tous les éléments du système scolaire et ils peuvent encore moins prévoir toutes les interactions entre ces éléments. Il s'ensuit que surviennent des occasions imprévues de favoriser l'appropriation de savoirs, de savoir-faire ou de savoir être ; il s'ensuit qu'adviennent des apprentissages inespérés, dont on peut se réjouir, parfois, et qu'il y a lieu de regretter, d'autres fois.

Si le curriculum est un *plan* d'action, les expressions que je viens de citer (curriculum implanté, curriculum maîtrisé, curriculum caché) ne conviennent pas à ce qu'elles désignent, *ce qui ne veut pas dire que ce qu'elles désignent ne mérite pas de retenir prioritairement l'attention*, la nôtre en particulier puisque nous nous préoccupons de ce qui est *effectivement* enseigné et appris, en vue de rendre l'enseignement et l'apprentissage plus efficaces et plus efficaces, compte tenu d'un idéal humain vers lequel progresser.

Je n'ai pas le sentiment (mais je puis me tromper) d'allumer une vaine querelle terminologique et je n'ai pas la volonté de jouer à l'iconoclaste en proposant de renoncer aux expressions « curriculum implanté », « curriculum maîtrisé » et « curriculum caché » pour nous en tenir à la distinction entre le curriculum — le plan d'action — et la réalisation de ce plan par les différents acteurs impliqués dans l'entreprise. L'usage du même mot pour désigner le plan et sa mise en œuvre me paraît une source de confusion préjudiciable à la recherche sur le curriculum dans le champ de la didactique. Cet usage est, à mes yeux, le facteur d'une excessive — et donc d'une regrettable — préférence d'intérêt pour ce qui est réellement fait plutôt que pour ce qui est à faire et d'une encore plus regrettable marginalisation de la question des rapports entre ce que font les acteurs, ce qu'ils ont l'intention de faire et ce qu'ils pensent devoir faire en tant qu'agents de l'institution. Une telle préférence et une telle marginalisation ont pour effet de laisser dans l'ombre les épineuses et cruciales questions de la matérialisation du curriculum et du rapport des différents acteurs à ce dernier, questions sur lesquelles je reviendrai.

À mon avis, les plans d'action, qui sont des prescrits institutionnels s'il s'agit du curriculum général ou du curriculum disciplinaire, les plans d'action comme projets didactiques s'il s'agit de ces plans de moindre amplitude et de moindre durée auxquels j'ai fait allusion précédemment, ne méritent pas moins, de notre part, une lecture compréhensive et critique que ne la méritent leurs réalisations. Je dirais volontiers qu'ils la méritent d'autant plus qu'ils sont rares. Il y a lieu de se demander, en effet, dans quelle mesure les écrits qui président aux pratiques d'enseignement s'apparentent à des curriculums. Il y a lieu de se demander combien de maîtres, en faisant ce qu'ils font au jour le jour, en suivant un programme *de matières* conçu pour une année ou pour un cycle d'études, ont le sentiment de concourir à la réalisation d'un plan d'action de longue durée. Il y a lieu de se demander si les propositions concernant la programmation d'une progression dans l'enseignement et l'apprentissage des contenus disciplinaires — les propositions qui ont déjà été faites (p. ex. Chartrand, 2008) celles qui le seront lors de cette rencontre et celles qui viendront dans l'avenir — sont bien (et, sinon, ne pourraient pas être davantage) des propositions de progression *curriculaire*, c'est-à-dire des propositions de progression mises en rapport notamment, avec les finalités de la scolarisation et avec les buts de la discipline « français » en tant qu'ils concourent à la réalisation de ces finalités, des propositions mises en rapport avec les supports, les pratiques et les modes

d'évaluation les plus répandus, des propositions faisant état des entreprises nécessaires, du côté des producteurs de matériel didactique et du côté des formateurs d'enseignants, pour adapter, si besoin est, supports, pratiques et modes d'évaluation aux innovations en matière de progression.

Les plans d'action, viens-je de dire, ne méritent pas moins une lecture compréhensive et critique que ne la méritent leurs réalisations. S'il s'agit de comprendre ce qui est observable en classe, s'il s'agit de comprendre les pratiques d'enseignement réelles qui façonnent les objets à enseigner (Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006), il ne faut pas négliger le rapport des maîtres à ces objets, à ces pratiques, il faut prendre en considération les mobiles et les motifs dont procède l'action des enseignants et les buts que ces derniers poursuivent. Cela implique de ne pas substituer la raison théorique de l'observateur ou la raison déontique du prescripteur à la raison pratique de l'acteur. S'il s'agit d'envisager l'observable de manière critique, il faut mettre en question le rapport entre les objectifs poursuivis par le maître dans le cadre d'une unité d'enseignement déterminée et les visées ultimes de la formation, qu'elle soit ou non fortement disciplinarisée. Il faut également rapporter les visées de la formation, d'une part, aux finalités de la scolarisation, d'autre part aux ressources matérielles et humaines disponibles : un enseignant peut contribuer à la réalisation d'un plan d'action disciplinaire dans la mesure où il dispose du matériel adéquat et où il a bénéficié d'une formation professionnelle appropriée.

« Il n'existe pas, écrit Tzvetan Todorov (2009 : 37), de connaissance du monde humain et des événements historiques sans parti pris [et,] sans cette implication personnelle [,] la science humaine est destinée à rester un exercice stérile. » Todorov ajoute : « Réciproquement, la connaissance elle-même conduit à l'action, le rôle du savant n'est pas seulement d'étudier mais aussi d'intervenir. » Je souscris sans réserve à cette opinion, tenant pour impossible (ou pour infirme si elle s'avère possible) une recherche en didactique qui ne viserait qu'à faire « objectivement » le point sur l'état des pratiques. Je souscris sans réserve à l'opinion selon laquelle il n'est pas de science de l'humain — pas de didactique donc — sans parti pris, étant entendu que, pour moi, le parti à prendre est celui de tous les élèves bénéficiaires virtuels d'une scolarisation qui, sans faire d'eux des inadaptés sociaux, les inciterait à développer incessamment en eux ce qui contribue à actualiser les valeurs essentielles de l'humanisme, celles que Todorov encore (1988 : 17) nomme « l'autonomie du je, la finalité du tu et l'universalité des ils ». Qu'est-ce à dire ? « L'autonomie du je », c'est l'imprescriptible droit de secouer le joug des idées reçues et des normes de comportement et de s'imposer à soi-même des règles de pensée comme de conduite. « La finalité du tu », c'est l'irrécusable devoir de considérer autrui comme le but (et non comme le moyen, non comme l'instrument) de son action, ce qui exclut les maximes de réflexion et d'action qui ne respecteraient pas l'autonomie d'autrui. « L'universalité des ils », c'est l'incontestable appartenance de chaque être humain à un tout qui transcende les communautés particulières, un tout qui incite à envisager l'autre non comme *alter ego*, mais comme être humain par-delà ce qui le fait différent de nous, et, en particulier, par-delà les différences qui nous gênent, un tout qui incite à rechercher des règles de pensée et de conduite prévalant sur celles qui font la cohésion des collectivités de toutes sortes.

Seule la prise en considération des rapports qu'établit l'acteur — l'élève ou le maître, pour ce qui nous concerne au premier chef, mais leur interaction s'inscrit dans un réseau de relations qui l'influence — seule la prise en considération des rapports qu'établit l'acteur entre, d'une part, ce qu'il fait en certaines circonstances, les raisons pour lesquelles il le fait, les buts en vue desquels il le fait et, d'autre part, ce qui fonde et finalise la formation disciplinaire en tant que contribution à une entreprise de scolarisation impliquant des choix de valeurs — seule la prise en considération de ces rapports garde le didacticien de concevoir le curriculum en technocrate et lui permet de l'envisager en sociologue.

Ceux qui conçoivent le curriculum en tant que sociologues de l'éducation (Forquin, 1989 ; 2008 ; Mangez, 2008) ou qui tiennent compte de l'apport de ces derniers (Audigier, Crahay & Dolz, 2006 ; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008) le présentent comme un construit où se manifestent les choix d'une politique éducative décidée compte tenu d'un contexte économique, social et culturel particulier, aujourd'hui plus international qu'il ne l'était hier. Pour être plus précis et moins lénifiant, toute politique éducative est menée compte tenu d'intérêts et de valeurs. Ces intérêts sont ceux de groupes d'acteurs occupant dans les champs économique, social et culturel des positions dominantes.

Quant aux valeurs, elles sont plus ou moins en harmonie avec le contexte, mais leur proclamation donne facilement lieu à un large consensus. Il s'agit de valeurs comme la démocratie, la cohésion sociale, la liberté, l'égalité des chances, l'équité des traitements, la responsabilité civile, la solidarité, la diversité culturelle, le savoir, la vérité admise par la communauté scientifique, la curiosité intellectuelle, l'ouverture d'esprit, le progrès individuel et collectif, l'autonomie, l'harmonie de la vie commune, le respect des différences (pour autant qu'elles ne bafouent pas les valeurs susdites), etc.

La sociologie du curriculum attire également l'attention sur le fait que les concepteurs du plan d'action ainsi que toutes les personnes qui réalisent ce plan (des directeurs d'administration aux élèves, en passant par les maîtres et leurs supérieurs hiérarchiques) sont des acteurs sociaux susceptibles d'être mus par des intérêts corporatistes ou personnels différents. Songeons, par exemple, aux enjeux, exprimés en termes de bénéfices symboliques potentiels, de la querelle entre pédagogues et didacticiens (Meirieu, 1993 : 87-91) ; songeons aux enjeux des résistances qu'opposent les corporations professionnelles aux tentatives d'introduction de nouveaux objets d'enseignement, aux tentatives de redéfinition des buts disciplinaires, aux tentatives de division des disciplines ou de regroupement de celles-ci en domaines, voire aux tentatives de reconfiguration des composantes d'une même discipline ; songeons encore aux enjeux des conflits entre les élèves qui adoptent différentes stratégies de réussite ou aux enjeux des conflits entre ces différents stratèges et leurs condisciples acculés à l'adoption de conduites d'échec.

Ces mêmes acteurs sont également susceptibles d'être mus par des valeurs différentes ou différemment hiérarchisées. Pensons ici à l'opposition, peut-être pas si franco-française qu'on le dit, entre les défenseurs des principes de l'école « républicaine » et les partisans d'une institution qui, sans tomber dans les excès d'un multiculturalisme radical, tiendrait davantage compte de la pluralité culturelle de ses publics (Finkielkraut, 2007 ; Barthoux, 2008).

La conception sociologique du curriculum s'oppose à sa conception technocratique que je suis porté à croire dominante au sein de nos institutions. Dans sa version actuelle, la conception technocratique du curriculum suppose qu'après une concertation désormais indispensable avec les « partenaires sociaux » (représentants des forces économiques, des syndicats du personnel scolaire, des corporations professionnelles, des associations de parents d'élèves, etc.), soit rédigé et voté par l'assemblée politique compétente un texte ayant force légale, texte prévoyant une distribution de leurs rôles aux différents agents institutionnels (directeurs d'administration, inspecteurs, chefs d'établissement, enseignants, etc.) ainsi que la mise en place de commissions dont le fonctionnement concourt à l'implantation des innovations : commissions chargées de rédiger des programmes, de produire ou d'avaliser du matériel didactique, d'évaluer les résultats d'apprentissage, de piloter la réalisation du plan d'action, etc. Tout cela est sans doute bien nécessaire, mais tout cela ne suffit pas à garantir la réussite de l'action planifiée par le curriculum.

Le principal facteur d'échec tient au fait que le technocrate ne connaît que l'agent et la fonction, pas « l'acteur et le système » (Crozier et Friedberg, 1977). Il ignore la créativité du sujet, dont l'identité ne cesse de se construire par opposition et par adhésion, ce sujet dont Alain Touraine écrit qu'« il (...) est devenu bien difficile de croire que c'est en s'intégrant dans la société, [en se pliant] à ses normes et à ses lois qu'[il] devient libre et responsable » (2005 : 130). Le technocrate méconnaît l'acteur social. Il ne tient guère compte de la pluralité de ses ancrages, de la diversité de ses répertoires d'habitudes, de la variété et de la fréquence des occasions qu'il a eues de recourir à tel ou tel schème d'action, occasions qui ont forgé ses dispositions à agir de telle ou telle manière en telles ou telles circonstances. Le technocrate fait bon marché des tensions susceptibles d'exister entre les valeurs auxquelles l'enseignant se réfère, il néglige les infimes ou importants clivages psychiques de l'acteur dans l'exercice même de sa profession. Le technocrate ne comprend pas l'importance de la situation des différents acteurs au sein des microcosmes scolaires organisés sous la forme de champs de forces et de luttes, comme les commissions intra- ou interdisciplinaires chargées d'une réforme du curriculum, ou comme les équipes pédagogiques s'attachant à assurer une continuité et une complémentarité dans un cadre disciplinaire ou pluridisciplinaire, entre autres. Le technocrate ne différencie guère l'activité de production ou de consommation des acteurs au sein de ces champs. Il ignore l'importance collective de l'enjeu des combats auxquels les professeurs participent et l'importance d'une victoire ou d'une défaite aux yeux de chacun, etc. Le technocrate fonde les

chances de succès de l'entreprise qu'il impulse sur une conscience professionnelle qu'il assimile au zèle que met chaque agent à remplir un rôle assigné et sur le contrôle de l'exécution des rôles. Le technocrate estime que si chacun fait ce qu'il est prévu qu'il fasse et pour autant qu'existent des moyens adéquats de contraindre les récalcitrants, le curriculum sera réalisé. Le technocrate oublie les traditions scolaires de toutes sortes qui peuvent faire obstacle à cette réalisation ou, comme c'est le plus souvent le cas, qui peuvent faire dévier l'action loin des buts poursuivis.

QUELQUES QUESTIONS DE RECHERCHE

La définition du curriculum que j'ai proposée et commentée en m'efforçant de justifier le choix de ses traits est grosse de questions de recherche en sciences de l'éducation et tout particulièrement en didactique. Avant de passer en revue quelques-unes de ces dernières, je ne crois pas inutile d'insister sur deux points.

- 1°) Le curriculum disciplinaire n'est pas réductible à une programmation de la progression des enseignements, il déborde de tous les côtés les programmes, quel que soit le soin mis par leurs auteurs à penser une progression.
- 2°) On ne peut parler de curriculum disciplinaire sans envisager sa relation avec le curriculum de scolarisation, relation dont certains soutiennent qu'elle doit être d'« inclusion hiérarchique » (Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2009 : 31). Cela signifie que tous les curriculums disciplinaires ont — en principe, pour mériter le nom de curriculum — des visées dont la poursuite concourt à la réalisation du curriculum de scolarisation. Mais cela ne devrait pas empêcher de concevoir que les contributions des curriculums disciplinaires à la réalisation du plan d'action général soient très différentes, chacun mettant l'accent sur certains aspects d'une formation globale caractérisée par une forte tension entre, d'une part, le projet d'adapter les jeunes, en tant qu'acteurs politiques, économiques et culturels à l'actuel état sociétal et, d'autre part, le projet de les faire adhérer à des valeurs humanistes dont l'état actuel de la société ne manifeste pas qu'elles sont de sûrs garants de réussite socioprofessionnelle.

1.

Cela étant rappelé, la première question de recherche à laquelle je songe peut s'énoncer sous cette forme faussement naïve : « Où est le curriculum de notre discipline ? » ou sous cette autre forme, moins insidieuse sans doute et que j'ai annoncée : « Qu'est-ce qui matérialise notre curriculum disciplinaire ? »

S'agit-il d'un écrit unique précisant la contribution de la discipline « français » à la formation générale de l'élève, l'apport propre de cette discipline à l'entreprise scolaire visant à pourvoir la jeunesse, d'une part, des compétences garantes de son adaptabilité à l'état sociétal dans un avenir proche, d'autre part, de dispositions à agir en différentes circonstances en respectant les valeurs que l'institution promeut ? Cet écrit unique détaille-t-il, autant que faire se puisse dans les limites du lisible, les diverses composantes du plan d'action conçu pour réaliser les buts disciplinaires ? Ou s'agit-il, au contraire, d'écrits différents, épars, qu'il faut assembler comme les pièces d'un puzzle pour avoir une image complète du plan... quitte à s'apercevoir qu'il en manque ou qu'elles ne s'emboîtent pas et que les pièces manquantes ou mal découpées compromettent la réalisation du projet de formation disciplinaire, voire la vouent à l'échec ?

Cette même question, relative à la matérialité du curriculum, peut être posée non seulement à propos du grand curriculum de français — celui dont l'amplitude couvre l'ensemble de la scolarité obligatoire et toutes les composantes d'une discipline sur l'unicité et la pluralité de laquelle nous sommes déjà interrogés (*Lettre de la DFLM*, n° 35) —, mais encore à propos de plans de dimensions plus modestes. Je songe à des plans qui visent à assurer des progressions ayant trait à une composante disciplinaire : disons la langue ou la littérature, pour faire vite, ou, dans une formule plus unioniste, disons les discours non littéraires et les discours littéraires. Je songe aussi à des plans qui, à un échelon inférieur, concernent des progressions relatives à un ensemble de savoirs et de savoir-faire : par exemple la lecture littéraire ou l'écriture non littéraire, qui sont sans doute des ensembles flous mais qui rassemblent incontestablement un grand nombre de savoirs, de savoir-faire

et de savoir être. Je songe encore à des plans ayant trait à des progressions qui concernent tel savoir ou savoir-faire particulier, comme la relative ou la production du texte argumenté, pour citer ce qui a déjà été fait.

2.

Une deuxième question de recherche peut surgir à ce propos. L'isolement, la prise en considération prioritaire de telle composante, de tel ensemble d'objets ou de tel objet singulier ne va pas de soi et le soin particulier mis à planifier la progression des enseignements qui s'y rapportent n'est pas sans conséquences sur les autres enseignements ainsi que sur les apprentissages disciplinaires. Ne va de soi non plus et n'est pas non plus sans de telles conséquences la mise en relation de cette composante, de cet ensemble d'objets, de cet objet singulier avec l'autre composante de la discipline, avec d'autres ensembles d'objets ou avec d'autres objets singuliers.

Il y a donc lieu de se demander ce qui rend raison de la focalisation sur telle composante disciplinaire, sur tel ensemble d'objets, ou sur tel objet singulier et quelles sont les conséquences de la décision d'envisager la progression des enseignements qui s'y rapportent comme une sorte d'épine dorsale du cours de français.

Ainsi, concevoir, comme cela se fait actuellement ici ou là, des progressions dans l'acquisition d'une compétence de communication — persuader par écrit quelqu'un de lire un livre pour lequel il n'a pas d'appétence, exposer oralement un savoir à des profanes, etc. — est une entreprise susceptible d'entraîner une reconfiguration radicale des objets disciplinaires ainsi qu'un changement non moins radical des pratiques d'enseignement et des activités de classe, reconfiguration et changement dont pourrait résulter une discipline tout autre, composée de modules d'enseignement-apprentissage juxtaposables... ou articulables.

À l'heure actuelle, en Communauté française de Belgique tout au moins, et pour autant que j'en sois bon juge, les modules se juxtaposent plutôt qu'ils ne s'articulent et cela entraîne une importante perte de visibilité du cours, terme par quoi je désigne cet ensemble unifié de contenus disciplinaires que constitue un enseignant singulier ou une équipe d'enseignants. La juxtaposition des modules entraîne peut-être non seulement une perte de visibilité du cours, mais encore une perte de visibilité de la discipline elle-même : la seule juxtaposition d'un module sur la presse, finalisé par l'écriture d'un billet d'humeur, d'un module sur l'argumentation, finalisé par la participation à un débat, d'un module sur le théâtre, finalisé par l'écriture d'un jugement de goût, d'un module sur l'adaptation cinématographique d'un roman, finalisé par l'écriture d'une comparaison, par exemple, — cette seule juxtaposition de modules ne peut suffire, quelle que soit la valeur didactique de chacun d'eux, à donner aux élèves le sentiment d'une cohérence de la formation.

J'ajouterai que l'entreprise de planification d'une progression dans l'appropriation de telle ou telle configuration de savoirs, de savoir-faire et de savoir être ne mérite d'être qualifiée de curriculaire que si les concepteurs réfléchissent aux rapports entre ces progressions et celles qu'elles peuvent favoriser, contrarier, ou rejeter dans l'ombre, entre ces progressions et le matériel didactique, les sortes d'activités, les principes méthodologiques qu'elles impliquent, appellent ou excluent, entre ces progressions et les possibilités d'évaluer les progrès accomplis, entre ces progressions et les ressources dont disposent les enseignants pour les guider, entre ces progressions et les buts disciplinaires eux-mêmes rapportés aux finalités de la scolarisation : j'en oublie certainement.

3.

L'organisation actuelle de la scolarité en cycles d'apprentissage (Kahn, 2010) et en filières d'études est un élément essentiel du plan d'action global et des curriculums (pour le moment toujours) disciplinaires qui en dérivent. On peut donc se demander, au niveau disciplinaire, si et, éventuellement, dans quelle mesure la structuration par cycles et, à certains stades, la distinction des filières affectent le curriculum. Entraînent-elles une modification de la programmation de la progression des enseignements ? Entraînent-elles un renouvellement des supports d'apprentissage (je songe par exemple à des livres que l'élève retrouverait à la fin du primaire et au début du secondaire) ? Entraînent-elles un changement des activités de classe (je songe aux tâches qui

pourraient éviter le sentiment d'une solution de continuité) ? Entraînent-elles une réforme des modalités d'évaluation, une adaptation de la formation des enseignants, etc. ?

Les cycles d'apprentissage et les filières d'études qui s'ouvrent à certains stades de la scolarité sont distincts, mais on peut s'interroger : au niveau disciplinaire, cette distinction est-elle accentuée par une tendance ségrégationniste ou atténuée par une tendance unitariste ? L'une comme l'autre de ces tendances peuvent se concrétiser dans le choix des objets disciplinaires, des supports d'apprentissage, des tâches, des méthodes d'enseignement, des pratiques d'évaluation et, une fois de plus, dans la formation professionnelle.

S'agissant en particulier des filières d'études, l'une comme l'autre de ces tendances sont révélatrices de réactions opposées face aux deux tensions fondamentales qui affectent l'institution scolaire. La première est la tension entre, d'une part, le projet de former des femmes et des hommes qui partageraient les mêmes valeurs et auraient les mêmes dispositions à la citoyenneté, et, d'autre part, le projet de répondre aux besoins du marché du travail. La seconde tension tient à la volonté de faire contrepoids aux dotations dépendant du hasard de la naissance en dispensant à tous la même culture scolaire et à la volonté d'éviter que cette culture n'accroisse les différences entre les héritages aléatoires.

Il existe, sur cette piste de recherche, des travaux pionniers consacrés à la formation dispensée dans les filières professionnelles (Tanguy, 1983) et, plus particulièrement, des travaux portant sur l'enseignement du français dans ces filières (Tanguy, Agulhon et Ropé, 1984). Ils mettent en évidence ce qui distingue cet enseignement de celui dispensé dans les filières de transition, notamment son ancrage dans le concret et le particulier, aussi proche que possible du vécu des élèves, ainsi que la diffusion de savoirs qui servent immédiatement à faire quelque chose. Mais la recherche révèle également l'attraction qu'exerce le modèle disciplinaire des filières de transition sur celui de la filière professionnelle. Ces travaux datent d'un quart de siècle : il serait intéressant de se demander si le crédit dont a joui et dont jouit peut-être encore la pédagogie du projet et, surtout, si l'actuelle redéfinition des visées de la formation en termes de compétences (Dolz & Ollagnier, 2000 ; Roegiers, 2000) ont changé quelque chose à ce qui différenciait les curriculums, soit en accroissant les différences constatées, soit en les réduisant, soit encore en complexifiant le problème des « inégalités d'apprentissage » (Bautier & Rayou, 2009) par la tentative de faire des compétences les clés de voute de tous les curriculums.

4.

Une quatrième question de recherche pourrait s'énoncer ainsi : « Qui connaît le curriculum disciplinaire ? » Si je doute que l'expression « curriculum caché » soit appropriée à ce qu'elle désigne, j'incline à penser, en revanche, que le curriculum, matérialisé par un — ou, plus souvent, je crois, par des — écrit(s), est invisible pour la plupart des enseignants, qui focalisent leur attention sur la liste des « matières à voir » à tel ou tel niveau d'études. Le grand curriculum disciplinaire a d'autant moins de visibilité, sans doute, qu'il se matérialise dans des documents épars, publiés à des moments différents, parfois écrits de manière à décourager les meilleures volontés, difficiles à réunir, etc. Les chances de mettre en évidence le grand curriculum disciplinaire diminuent encore si la formation professionnelle des enseignants les prépare exclusivement ou prématurément à intervenir à tel ou tel niveau d'études. Mais la question « Qui connaît le curriculum disciplinaire ? » est trop générale pour être posée telle quelle dans le cadre d'une enquête et il convient de la décliner. J'évoque quelques déclinaisons envisageables.

1°) Qui a conscience de ce qui, en principe, dans le cadre disciplinaire ou hors de ce cadre, a été enseigné au cours de la scolarité antérieure et sur quoi il peut tabler ? Je dis « dans le cadre disciplinaire ou hors de ce cadre » en songeant aux appuis que certaines disciplines parentes, telles la langue de scolarisation et les langues étrangères, peuvent se fournir réciproquement. Corollaire : Qui a conscience de ce qui est à enseigner, au cours de la scolarité postérieure et qui, en principe toujours, devrait orienter l'enseignement dispensé à un niveau d'études donné ?

- 2°) Qui a conscience de la situation des objets qu'il enseigne sur le réseau didactique couvrant l'ensemble de la scolarité et sur les lignes principales de ce réseau ? L'enseignement d'un objet quelconque est toujours susceptible d'être mis en rapport avec celui d'autres objets — j'ajouterais encore une fois : disciplinaires ou non. L'objet disciplinaire que la « forme scolaire » (Vincent, 1994) découpe et façonne dans le moule de pratiques compatibles avec les caractéristiques d'un espace-temps donné n'est ni une entité indépendante, ni une entité dont les relations avec les autres objets sont « naturelles ». Par exemple, les savoirs scolaires relatifs à l'histoire de la langue ou à l'histoire de la littérature en tant qu'institutions sont à mettre en relation avec des savoirs ayant trait aux politiques linguistiques et culturelles, relevant eux-mêmes de l'histoire telle qu'elle s'enseigne ou pourrait s'enseigner au cours de la scolarité obligatoire. De même les savoirs scolaires relatifs à la variation linguistique, souvent réduits à la distinction des niveaux de langue et détachés de leur socle énonciatif par d'absurdes tâches de transposition, sont-ils à mettre eux aussi en relation avec les politiques linguistiques mais également avec les facteurs socio-historiques, psychologiques et circonstanciels de la variation.
- 3°) Qui a conscience des conséquences sur la réalisation du curriculum disciplinaire de la programmation de telle ou telle progression partielle, axée, comme cela se rencontre assez communément aujourd'hui, sur des genres de discours, distingués par l'intention dominante, et sur des types de séquences textuelles, distingués par la forme dominante de la macrostructure sémantique (Adam, 2005). L'une de ces conséquences, dont les avantages et les inconvénients sont à mettre en question et à comparer, n'est-elle pas une redistribution des savoirs langagiers ? Une autre, le groupement de certains de ces savoirs et leur association à un genre de discours ou à un type de séquence ? Une troisième, la difficulté qu'éprouvent les élèves (ou du moins certains d'entre eux) à détacher les savoirs langagiers des contextes de réception ou de production de discours où ils ont été appris ?
- 4°) Qui a conscience des multiples relations qui existent entre les valeurs promues par l'école, les missions de celle-ci, les buts disciplinaires, le choix des objets culturels envisagés comme supports didactiques, le choix des présentations de ces objets, le choix des tâches portant sur ces derniers et le choix des modalités de l'évaluation des acquis ? Qu'il s'agisse de l'enseignement de la langue ou de celui de la littérature, aucun de ces choix ne va de soi et leur interaction est inévitable. Admettons que la composition de la phrase de base, la superstructure de l'argumentation et les caractéristiques de la pensée des Lumières soient des savoirs disciplinaires incontournables : tous les supports didactiques permettant la rencontre des élèves avec ces savoirs, tous les cadrages de cette rencontre, toutes les tâches d'apprentissage et d'évaluation ne sont assurément pas également propices au progrès vers les buts de la discipline, ni également propres à faire partager les valeurs que l'école met en avant.

5.

Les quatre questions de recherche que je viens d'évoquer ont un point commun que d'aucuns, non sans raisons, pourraient trouver fort regrettable étant donné la focalisation actuelle sur les pratiques des acteurs, sur la description de ces pratiques ainsi que sur leur mise en question étant donné les savoirs que les apprenants doivent s'approprier et les activités cognitives que requiert cette appropriation. Les questions précédentes, j'en conviens, tiennent le chercheur à l'écart de la classe, à l'écart des interactions qui s'y déroulent, à l'écart des objets disciplinaires qui se construisent au cours de ces interactions, à l'écart des « logiques de cheminement » (Bautier et Rochex, 2007 : 233) ou d'acculturation qu'adoptent les élèves en partie à cause des gestes des enseignants, ou en dépit de ces gestes mêmes.

Aussi terminerai-je cette revue, fort incomplète assurément, des questions de recherche envisageables en posant celle-ci : « Que font les enseignants, dans le cadre des interactions en classe, pour que les élèves perçoivent que les objets auxquels se rapportent ces interactions s'inscrivent dans un plan d'action disciplinaire lui-même intégré dans le curriculum de scolarisation dont il contribue à réaliser certaines fins ? » Les questions complémentaires sont, bien sûr, « que font-ils qui nuit ou qui peut nuire à cette perception et qu'omettent-ils de faire qui la favoriserait ? »

Bien entendu, ce n'est pas ce que fait ou ne fait pas tel enseignant particulier, intervenant à tel niveau d'études, qui peut donner aux apprenants le sentiment d'être confrontés à des biens culturels dont l'appropriation concourt à leur intégration dans la « communauté discursive disciplinaire » (Bernié, *art. cit.*) et, au-delà, à leur formation générale en tant qu'acteurs économiques, politiques et culturels. C'est ce que fait ou ne fait pas le collège invisible des maîtres intervenant tout au long de la scolarité. Et ce que font ou ne font pas les uns peut être contrarié par ce que font ou ne font pas les autres. Ce que font ou ne font pas les enseignants pour sensibiliser les apprenants à l'existence du curriculum, du plan d'action à la réalisation duquel contribue ce qui se passe en classe, peut également être contrarié par les dispositions des élèves et de leurs parents à faire primer une logique de cheminement sur une logique d'acculturation, ou l'inverse : selon la première, qui peut radicalement couper l'exécution des tâches de l'activité d'apprentissage, l'important est d'accéder au niveau d'études supérieur et d'obtenir, en fin de parcours, un diplôme garant du meilleur avenir socioprofessionnel envisageable ; selon la seconde, qui implique une conception de la tâche comme moyen d'apprendre, l'important est le développement intellectuel et socio-affectif.

Est-il besoin de dire que les dispositions des maîtres à prendre conscience du rapport entre telle action ponctuelle qu'ils programment ou accomplissent et le curriculum, leurs dispositions à prendre conscience de ce rapport dans le calme de la phase de préparation d'une leçon, d'une séquence ou d'un cours complet et à susciter cette conscience dans l'esprit des élèves à l'entame, à la fin ou à n'importe quel autre moment propice des périodes d'interaction — est-il besoin de dire que ces dispositions s'acquièrent surtout grâce à la formation professionnelle ? Si les formateurs manquent de vues d'ensemble sur les objets disciplinaires, si, par tropisme scientifique, ils attirent excessivement, voire exclusivement, l'attention des futurs enseignants sur le versant langagier ou sur le versant littéraire de la discipline, si, par myopie, ils perdent de vue l'inscription du triangle didactique dans ses contextes (l'établissement, l'institution scolaire, la société), il est peu probable que les néophytes entament leur carrière nantis du réflexe de réfléchir de façon systémique à leurs pratiques et aux objets disciplinaires dont elles sont censées permettre l'appropriation. Et il est tout aussi peu probable qu'ils incluent dans leur réflexion les buts de la formation disciplinaire, les finalités de la scolarisation ainsi que les éventuels obstacles à la poursuite de ces buts, à la réalisation de ces fins que constituent le défaut d'appropriation aux objectifs d'apprentissage des schèmes d'action incorporés par les élèves, à l'occasion des expériences antérieures, scolaires ou non scolaires.

CONCLUSION

C'est le courant de recherches, d'origine britannique, appelé « nouvelle sociologie de l'éducation » qui a suscité, au début des années 1970, la première vague de travaux sur le curriculum. Ces travaux étaient les fruits d'une réflexion sur la nécessité de reconstituer la culture scolaire compte tenu de la massification de la scolarisation secondaire, massification rendue nécessaire par les besoins de l'économie dans une période de croissance, massification justifiée, sur le plan éthique, par le principe de l'égalité d'accès aux études longues.

Il n'y a pas lieu de dire qu'en Europe continentale ou, un peu plus tard, au Québec, cette même massification n'a pas été de pair avec une réflexion analogue, réflexion dont sont nés des plans de réforme des objets et des méthodes d'enseignement. Mais ces plans ou bien n'ont pas été mis en œuvre, ou bien l'ont été sans que la formation des enseignants soit convenablement adaptée à leur exécution. Par ailleurs, il est aisé de constater, rétrospectivement, que les réformes disciplinaires, celle de la discipline « français » en particulier, ont plus consisté à transposer les nouveaux objets et les nouvelles méthodes des sciences humaines qu'à construire une culture scolaire et des méthodes d'accès à cette culture qui tiennent compte de l'habitus des nouveaux publics. C'est ce qui explique, partiellement tout au moins, que les travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1971), de Baudelot et Establet (1971), entre autres, ont eu un si long retentissement. Sur la base d'enquêtes statistiques surtout, qui démontraient l'insuffisance du principe d'égalité d'accès, mais aussi sur la base d'intuitions concernant les différences du rapport que pouvaient entretenir avec la culture scolaire des publics issus de groupes sociaux inégalement pourvus en capital culturel (sans parler des autres), ils critiquaient une école qui était plutôt celle d'avant la réforme, mais cette réforme ne comportait

pas, en fait d'objets et de pratiques disciplinaires, de changements suffisants pour désarmer la critique. Le renouveau des contenus et des pratiques était, certes, visible (songeons aux transpositions des savoirs issus de la linguistique structurale, entre autres ; songeons à l'argumentation plus tard venue, par transposition ou reconstruction didactique des travaux produits dans le champ de la néo-rhétorique), mais pour avoir de solides références scientifiques, ni ces contenus ni ces pratiques n'étaient suffisamment en phase avec les pratiques langagières, avec les pratiques culturelles des élèves de milieux modestes, avec leurs dispositions à adopter les postures adéquates à l'imitation des démarches scientifiques.

Il n'y a pas lieu de dire non plus que, durant les trente dernières années du siècle passé, il n'y a pas eu, en Europe continentale ou au Québec, en rapport plus ou moins étroit avec des révisions de programmes, de recherches sur des questions apparentées à celle du curriculum, mais ces recherches, généralement cadrées par la théorie de la reproduction, ces recherches inspirées souvent par une volonté de combattre les injustices du système scolaire, ont rarement pris en considération des pratiques observées en classe, des objets disciplinaires façonnés par ces pratiques, des gestes d'enseignement et d'apprentissage propices ou non à l'appropriation de ces objets.

C'est toutefois depuis le dernier lustre du nouveau millénaire que se sont multipliés, en France, au Québec, en Suisse romande et en Belgique francophone, les ouvrages explicitement consacrés au curriculum. Bien des indices, notamment les titres mêmes de certains de ces ouvrages (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2008 ; Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2009), portent à penser que cette prolifération récente est un des résultats du paradigme pédagogique qui s'est imposé : celui des compétences. Chacun à sa façon, et en fonction de l'intérêt qu'ils portent aux interactions d'enseignement-apprentissage des objets disciplinaires, les auteurs de ces ouvrages plaident pour une synergie entre pédagogues et didacticiens.

C'est que, depuis une dizaine d'années, les recherches en didactique — en didactique du français particulièrement — ont pris un tournant méthodologique qui rend quasi incontournable l'investigation sur le terrain, c'est-à-dire l'observation, la restitution, l'interprétation et la mise en question, eu égard aux résultats obtenus et aux objectifs visés, de ce que font concrètement les enseignants et les apprenants. Sans contester une telle orientation méthodologique, je pense que cette mise en question, cette interprétation, cette restitution et cette observation mêmes ne peuvent que gagner en qualité si le chercheur envisage ce qui a lieu en fait d'enseignement comme d'apprentissage, ainsi que les conséquences de ce qui a lieu, selon une perspective curriculaire, compte tenu d'un plan d'action disciplinaire à mettre au jour et, éventuellement, à modifier pour que la formation disciplinaire contribue mieux à la réalisation des finalités de l'école.

Jean-Louis DUMORTIER
Université de Liège

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- AUDIGIER, F., CRAHAY, M. & DOLZ, J., eds (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- AUDIGIER, F. & TUTIAUX-GUILLON, N., eds. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- BARTHOUX, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*. Paris : PUF.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.

- BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence, dans J. Deauvieu & J.-P. Terrail, *op.cit.*
- BAUTIER, E. & RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires.* Paris : PUF.
- BERNIÉ, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, n°141.
- BLAIS, M.-C., GAUCHET, M. & OTTAVI, D. (2008). *Conditions de l'éducation.* Paris : Stock.
- BOURDIEU, E. (1998). *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action.* Paris : Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers.* Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1971). *La reproduction.* Paris : Éditions de Minuit.
- CHARLOT, B. (1999). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.* Paris : Éditions Economica.
- CHARTRAND, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois.* Québec : Les Publications Québec français.
- CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique.* Paris : Payot.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle.* Paris : Éditions Retz.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique.* Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système.* Paris : Éditions du Seuil.
- DEAUVIEU, J. & TERRAIL, J.-P., dir. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs.* Paris : La Dispute.
- DEMEUSE, M. & STRAUVEN, C., avec la collaboration de Xavier Roegiers (2006). *Développer un curriculum d'enseignement et de formation. Des options politiques au pilotage.* Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- DEPOVER, C. & NOËL, B. (2002). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives.* Paris : L'Harmattan.
- DOLZ, J. & OLLAGNIER, E., eds (2000). *L'énigme de la compétence en éducation.* Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- DUMORTIER, J.-L. (2000). Formation littéraire et compétences de communication. *Enjeux*, n°49.
- DUMORTIER, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, n°34.
- DUMORTIER, J.-L. (2009). Le rôle de la discipline scolaire « français » dans le projet scolaire d'éducation et d'instruction de la Communauté française de Belgique. *Enjeux*, n°76.
- FINKIELKRAUT, A., dir. (2007). *La querelle de l'école.* Paris : Stock/Éditions du Panama.
- FORQUIN, J.-C. (1989). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques.* Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- FORQUIN, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GARCIA-DEBANC, C. (2001). La question de la référence en didactique du français langue maternelle, dans A. Terrisse, éd. *Didactique des disciplines.* Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- GERVAIS, B. (1990). *Récits et actions. Pour une théorie de la lecture.* Longueuil (Québec) : Éditions du Préambule.
- JONNAERT, P., ETTAYEBI, M. & DEFISE, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel.* Bruxelles : De Boeck & Larcier.

- KAHN, S. (2010). Les cycles d'apprentissage, du champ de la pratique politique au champ de la pratique enseignante ? Le cas de trois pays francophones : Belgique, France, Québec, dans R. Malet, *op. cit.*
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lettre de la DFLM*, n° 35 (2004). Échos du colloque « *Le français disciplinaire singulière, plurielle ou transversale ?* ».
- MALET, R., dir. (2010). *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- MANGEZ, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement : sociologie du curriculum*. Paris : PUF.
- MEIRIEU P. (1993). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- Raisons pratiques*, n°1 (1990). *Les formes de l'action. Sémantique et sociologie*.
- REUTER, Y. (2010). Définition et transmission des savoirs scolaires : statut des tensions dans une approche didactique, dans R. Malet, *op.cit.*
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- RICOEUR, P. (1983-1985). *Temps et récit*, 3 vol. Paris : Éditions du Seuil.
- ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- SCHNEUWLY, B. & THEVENAZ-CHRISTEN, T. (2006). *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- TANGUY, L. (1983, rééd. 2007). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France, dans J. Deauvieau & J.-P. Terrail, *op.cit.*
- TANGUY, L., AGULHON, C. & ROPE, F. (1984). L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité. *Études de linguistique appliquée*, n°58.
- TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi, comment construire cet apprentissage spécifique (de la GS au CM2)*. Paris : Hatier.
- TAUVERON, C. & SÈVE, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- TODOROV, T. (1998). Les valeurs : unité ou pluralité ? dans T. Ferenczi, T. (éd.). *Quelles valeurs pour demain ?* Paris : Éditions du Seuil.
- TODOROV, T. (2009). *La signature humaine*. Paris : Éditions du Seuil.
- TOURAINÉ, A. (2005). *Un nouveau paradigme*. Paris : Fayard.
- VINCENT, G., éd. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

LE 11^E COLLOQUE DE L'AIRDF OU LE SYMPTÔME D'UNE ASSOCIATION QUI A PERDU LE NORD¹

LE TÉMOIGNAGE, UN GENRE ARGUMENTATIF

Le témoignage s'appuie sur l'expérience personnelle. Son auteur met en évidence des faits pour mieux étayer son point de vue, sa thèse. Ce genre met donc le chercheur dans une position paradoxale que j'accepte volontiers. Depuis 1989, j'ai participé à cinq colloques de la DFLM/AiRDF, ceux de Genève (1989), de Montréal (1993), de Lyon (1995), de Neuchâtel (2001) et de Québec (2004). Ce 11^e — fantasmé, puisqu'il est en fait le 9^e depuis celui, fondateur, de Namur en 1986 — est donc mon sixième. De la didacticienne néophyte, transfuge des sciences sociales formée par le travail militant en éducation populaire, à la didacticienne faisant partie des vieux, quel parcours! Si, de mon passage dans l'Association, je retiendrai avant tout les découvertes passionnantes, la rencontre de personnes cultivées et généreuses, et l'effervescence des débats du colloque de Genève, celui de Liège évoquera, malgré quelques moments fort intéressants, un désenchantement ainsi que l'urgence d'une remise en question de notre fonctionnement associatif. Qu'on me comprenne bien, il ne s'agit pas du colloque de Liège en tant que tel ni du travail des organisateurs. Il s'agit de ce moment particulier, fédérateur, vivifiant, incontournable que fut et que devrait être le colloque de notre association, de cette association qui a tant contribué à ma formation et m'a tant fait vibrer. Revenons à Liège, où j'ai assisté à plus du tiers des communications (quinze sur une quarantaine).

DES RECHERCHES DESCRIPTIVES DE QUALITÉ

Depuis quelques années, la didactique du français tente de passer de la prescription à la description avec l'objectif de savoir et de comprendre ce qui se passe dans la discipline français et dans la classe de français. Comment enseigne-t-on le français et comment les élèves l'apprennent-ils? Pour que ses propositions soient acceptables et acceptées, même marginalement, par l'institution scolaire et le corps enseignant, la didactique du français doit connaître le terrain où les acquis de ses recherches visent à être transposés.

Parmi les communications que j'ai entendues au colloque, deux ont montré brillamment l'intérêt de la recherche descriptive menée avec une méthodologie rigoureuse. Claudie Péret et Jean-Pierre Sautot de l'Université de Grenoble ont tracé les liens entre le curriculum institué par les instructions officielles et le curriculum « réel » (les performances des élèves). Leur analyse minutieuse de l'un et de l'autre montre bien la pérennité de la non-congruence entre les deux. Pour sa part, l'équipe de recherche sous la direction de Thérèse Thévenaz a présenté une analyse fine de la logique de la progression curriculaire « effective » de l'enseignement de la lecture dans quatorze classes du primaire au secondaire genevois. Cette recherche met, entre autres, en lumière la rupture entre le primaire et le secondaire, une progression plus cumulative que spiralaire et le poids des épreuves certificatives sur l'enseignement. D'autres communications, dont celles de la séance sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture des textes littéraires et celle sur l'enseignement grammatical au Québec, ont présenté d'intéressantes recherches descriptives sur des pratiques, des outils didactiques et des corpus.

Mais ce n'est pas assez, il en faudrait encore et encore pour connaître un peu mieux le terrain de l'école et de la classe, qui est d'une complexité inouïe, et nous amener, comme chercheurs, à être plus modestes et à rendre nos interventions plus pertinentes. De plus, il ne suffit pas de décrire, il faut aussi et surtout interpréter les faits construits par la recherche, et cela demande l'élaboration de méthodes plus fines et plus rigoureuses.

¹ Ce texte est rédigé en orthographe rectifiée.

LES CONCEPTS DE CURRICULUM, DE PROGRESSION ET DE GENRE

Je laisserai à d'autres personnes plus compétentes que moi le soin de présenter les acquis et les lacunes du traitement du concept de *curriculum* étudié en sociologie de l'éducation. Mais j'ai eu le sentiment de revivre le colloque de Cartigny de 1996, où le concept-clé du colloque, la *métalangue*, a été servi à tellement de sauces qu'au cours du colloque son sens s'épaississait au point de devenir opaque. Georges Legros (membre fondateur de l'Association) avait gentiment suggéré de le remplacer par *schtroumpf* pour faciliter notre intercompréhension ! De même, on a eu droit à une pléiade de définitions juxtaposées du concept de *curriculum* (*plan d'action* pour Dumortier, *parcours* pour Guernier, *planification raisonnée* pour Thévenaz), de termes le caractérisant (*en acte, institué, prescrit, réel*) et d'emplois divers (*approche curriculaire, perspective curriculaire, progression curriculaire, curriculum des pratiques scolaires*). Même si la conférence d'ouverture et huit communications mentionnaient ce concept (?) dans leur titre, j'avoue que, malgré des efforts, je ne suis pas plus avancée qu'avant par rapport au terme *curriculum*, dont je doute qu'il fasse partie du noyau dur des concepts des didactiques disciplinaires.

Il en fut ainsi pour ce que j'appellerai plus modestement la « notion » de progression, tant elle demande à être encore travaillée et consolidée. Il m'a semblé qu'on baignait à ce sujet dans la plus grande confusion. De quelle progression parle-t-on ? De celle des apprentissages, de celle de l'enseignement, des contenus prescrits, du curriculum ? Sur cette notion centrale pour la didactique du français, je ne crois pas qu'on ait beaucoup avancé, comme communauté scientifique, sinon en confusion. Quelques références ont bien été citées çà et là (Chiss, 2001 ; Chartrand, 2008), mais on n'a jamais jugé nécessaire de justifier la définition retenue, de la mettre en relation avec d'autres. Pourtant, n'est-ce pas comme cela que le débat scientifique progresse ? Pour poursuivre avec la même franchise, je dirais que bon nombre de communications ont tenté d'entrer dans le thème du colloque (était-il si clair ?) en intégrant de façon factice ici ou là les notions ou concepts de progression et de curriculum. Cela est l'effet pervers d'une thématique trop pointue et mal balisée pour un colloque qui se veut ouvert à tous les membres d'une association non pas de chercheurs, je le rappelle, mais pour la recherche en didactique du français.

Je passe sur le concept de genre, guère mieux traité. Son importance autant dans les prescriptions officielles que dans des travaux de recherche en didactique du français aurait mérité qu'il soit examiné sérieusement.

J'aimerais aussi rapidement attirer notre attention sur le traitement fait dans de nombreuses communications des prescriptions pour l'enseignement et l'apprentissage du français (instructions officielles, programmes, plan d'études, etc.) de tel ou tel aspect du français. La tendance fut de proposer des descriptions, souvent sommaires, qui se disaient objectives, si bien qu'on précisait qu'il ne s'agissait pas de les critiquer. Cette posture est intenable sur le plan épistémologique à moins d'avoir élaboré une méthode fine d'analyse (voir celle du GRAFE de Genève), ce qui ne fut que rarement le cas. Aussi, sans tarder, les jugements apparaissaient dans le discours, parce que, soyons francs, nous sommes de bons donneurs de leçons, nous, les didacticiens.

LES POLITIQUES NÉOLIBÉRALES EN ÉDUCATION : LE PARADOXE DU REHAUSSEMENT DES EXIGENCES ET LE DÉSTABILISEMENT EN ÉDUCATION

Enfin, deux communications documentaient un phénomène de plus en plus inquiétant des politiques néolibérales en éducation (voir les écrits de N. Hirt, entre autres). Marie-Cécile Guernier (Universités de Lyon et de Grenoble) présentait les cursus de formation professionnelle en France et Nathalie Denizot (Université de Cergy-Pontoise) l'évolution de la notion de genre dans les programmes depuis les années soixante-dix. Toutes deux mettent en évidence une nette tendance à aligner les programmes des lycées professionnels sur ceux des lycées généraux et ceux du baccalauréat professionnel sur ceux des baccalauréats généraux. Alors que les ressources en éducation sont de plus en plus rares et les problèmes croissants, il y a une hausse des exigences pour tous les élèves, et ce, non seulement au lycée, mais aussi tout au long de la scolarité obligatoire :

davantage de grammaire au primaire, plus de littérature plus tôt au secondaire. On peut dire la même chose à propos de la situation québécoise. L'idéologie perverse des décideurs scolaires plonge l'école dans un paradoxe inouï. Quel en sera l'impact pour les élèves des milieux défavorisés ?

LES DIDACTIENS DU FRANÇAIS, DES COMMUNICATEURS EXEMPLAIRES?

Depuis près de quarante ans, la classe de français doit développer les compétences des élèves à communiquer oralement dans diverses situations, ce qui a amené la didactique du français à faire des recherches dans ce domaine. Mais les didacticiens, eux, ne devraient-ils pas être des modèles de communicateurs dans ce genre pourtant bien balisé de la communication scientifique ? Il me semble que cet aspect de notre métier est fort négligé : bon nombre de communicants n'auraient pas eu la note de passage si nous avions appliqué nos propres critères. Plusieurs se cachent derrière leur ordinateur ou leur texte, privant l'auditoire de leur regard et de leur gestuelle; les diaporamas projetés, souvent surchargés, voire illisibles, ne sont pas adaptés à la parole en public, ce qui oblige l'auditoire à lire ou à écouter; la voix est souvent trop faible et la prononciation si relâchée qu'elle rend l'écoute pénible. Et que dire de ceux et celles qui, n'arrivant toujours pas à livrer leur message dans le temps imparti, galopent hors d'haleine, hésitent devant ce qu'ils doivent couper et nous font partager leur épuisant marathon verbal. En plus de compétences communicationnelles à l'oral, une bonne communication demande une excellente préparation et un sens aigu du respect de l'auditoire. Notre communauté didacticienne a du chemin à faire à cet égard.

LE 11^E COLLOQUE OU LA NÉCESSITÉ DE REPENSER NOS COLLOQUES, VOIRE NOTRE ASSOCIATION

Ce 11^e colloque fut, me semble-t-il, symptomatique du fonctionnement erratique de l'AiRDF depuis quelques années. Le texte de cadrage n'a pas réussi à faire l'unanimité, parce qu'il ne présentait pas une problématique claire sur une question vive de la recherche actuelle en didactique du français. Cela explique peut-être la faible participation des membres, moins d'une centaine, et, fait troublant, un grand nombre d'absents parmi les membres du C.A. eux-mêmes (sortants ou nouvellement élus). Il faudrait sans doute que le nouveau C.A. prenne le temps de mener une sérieuse réflexion sur le sens à donner à nos colloques trisannuels. Vise-t-on à ce qu'ils servent de vitrine à la recherche en didactique du français, qu'ils présentent une sorte d'état des lieux ? Auquel cas, ils ne peuvent pas être thématiques. Ou plutôt qu'ils permettent l'approfondissement d'une question centrale de la communauté des chercheurs pour mieux asseoir les assises épistémologiques de la discipline ? Ou les deux en même temps (volet état des lieux et volet thématique) ? Ou encore l'un et l'autre, à tour de rôle ? Je crains que le 11^e colloque n'ait permis d'atteindre aucun de ces buts. Ni les chercheurs aguerris ni les nouveaux chercheurs ne sont sortis de là ressourcés, encore moins mobilisés. Mais peut-être l'AiRDF a-t-elle renoncé à mobiliser ses membres pour défendre les idéaux dont elle est issue. A-t-elle oublié ou renié ses origines (voir le dossier en hommage à Jean-François Halté dans *La Lettre*, n° 42) ?

Il faudrait, en plus de revoir les buts du colloque, penser à un meilleur mode organisationnel pour les atteindre : grandes conférences, ateliers, symposiums, débats, tables rondes, chaque type d'activité ayant son objectif propre. Les grandes conférences ont toujours été des moments forts de réflexion collective, moments rassembleurs créant des référents communs, même si diversement partagés. Cela a manqué à Liège. De même, la tenue de symposiums permettant à des équipes qui travaillent sur des sujets proches est essentielle pour favoriser des discussions approfondies et des débats entre chercheurs. La formule est exigeante (textes des participants lus à l'avance par tous, problématisation de chacun par un membre d'une autre équipe, discussion et débat pendant une journée, puis retour sur les textes), mais combien enrichissante et productive ! Si nous ne pouvons discuter dans nos colloques, où le fera-t-on ? Ce qu'on a nommé *symposium* à Liège n'était qu'une juxtaposition de communications sur un même sujet, rien de plus.

DOSSIER

Enfin, ne faudrait-il pas revoir le sens à donner à notre assemblée générale (AG) qui se réduit de plus en plus à l'adoption complaisante de rapports factuels ? car si l'AG ne joue pas son rôle de lieu de débats et d'orientation de l'Association, *ipso facto*, elle le délègue au C.A., déjà absorbé par des tâches concrètes et exigeantes (*La Lettre*, la collection, la préparation des colloques). Chose certaine, à Liège, l'Association n'a pas réussi à mobiliser ses membres pour l'AG.

Bref, il faudrait que le prochain C.A. remette le cap sur un projet associatif fédérateur et mobilisateur, et repense le rôle que le colloque de l'AiRDF veut et peut jouer, car, r des colloques, il y en a à pelletées, institutionnalisation et productivisme des chercheurs obligent ! Une réflexion sur les enjeux de la recherche en didactique du français et sur son impact social ne serait sans doute pas inutile dans cette période où les intellectuels universitaires sont de plus en plus prisonniers du productivisme inhérent à leur promotion sociale.

En somme, ce 11^e colloque nous aura donné l'occasion de réfléchir à la spécificité du colloque de l'AiRDF. Et, plus encore, de nous demander où va l'AiRDF. Pour y répondre, il serait sain que le C.A. mobilise les membres des sections, car la réponse ne peut venir que de lui. La force d'une association, c'est d'abord celle de ses adhérents et dans ces temps troubles où démagogie, autoritarisme et corruption font rage, il n'y a jamais trop de démocratie... participative.

Suzanne-G. CHARTRAND
Université Laval

BILAN DU 11^E COLLOQUE AIRDF DE LIÈGE

Je voudrais remercier les organisateurs et tous ceux qui ont pris part, d'une manière ou d'une autre, à la réalisation de ce colloque. Pour personnaliser ces remerciements anonymes, un grand merci à Julien Van Beveren, dont Jean-Louis Dumortier a signalé le rôle déterminant dans l'organisation du colloque.

Comme souvent, il me semble que ce colloque a été un lieu d'apports de connaissances, en partie au sens ordinaire du terme en sciences, je veux dire une appréhension nouvelle d'un réel que l'on constitue comme objet — même si nous ne pouvons pas vraiment parler ici de la construction collective de connaissances nouvelles qui s'articulent de façon cumulative aux recherches déjà nombreuses dans notre champ. Mais surtout, ce qui est important pour une association, au sens de mutualisation des connaissances des questions de recherche actuellement traitées par les équipes et chercheurs, et encore, ce qui est important pour une association internationale, connaissance mutuelle des curriculums dans nos différents systèmes scolaires.

La question importante des curriculums — importante parce qu'elle articule les questions proprement didactiques à des problématiques sociales et politiques — me faisait craindre un retour flamboyant à une tradition de notre discipline, celle de la dimension critique des curriculums : le cas s'est présenté, de façon assez efficace et intéressante d'ailleurs, dans les communications que j'ai entendues, notamment sur les questions de langue — et, là encore, la tradition de notre discipline revient facilement à l'esprit — mais le cas a été peu fréquent cependant. Et avec une inflexion qui est interrogante : je n'ai pas entendu une réelle analyse de tentatives d'explications sociales et politiques aux problèmes suscités par les curriculums, au profit d'une comparaison des contenus de référence et de leur « application » scolaire, comme si les savoirs de références avaient acquis une sorte de légitimité en soi, sans par ailleurs une réelle prise en compte de l'appareillage que permet la théorie de la transposition didactique (que je n'entends pas ici comme une technique, il va sans dire). Le risque est toujours grand que les didacticiens donnent raison à Philippe Perrenoud (1998), quand il écrit : « La didactique des disciplines donne souvent des communautés scientifiques une image angélique »...

Cet esprit critique s'est aussi exercé sur les pratiques des enseignants, parfois posés comme *manquant* de savoirs ou de savoir-faire... J'aimerais affirmer ici que l'intérêt d'une approche

descriptive ne réside pas seulement dans la nécessité où se trouve encore notre discipline de construire son *objet*, mais dans la prudence méthodologique que cela engendre, qui évite le jugement de valeur personnel, celui-ci étant tout simplement *athéorique*.

Mais l'intérêt d'une approche descriptive tient aussi, comme l'ont montré nombre de communications, à la modestie que cela implique en matière de proposition d'action. Car si la dimension praxéologique de notre discipline reste son point d'orientation, elle n'a de chance de n'être pas un Orient mythique que si l'on ne préjuge pas de l'efficacité d'une proposition d'action avant d'avoir pris en compte les paramètres complexes d'un système qu'une approche didactique peut saisir, mais en partie seulement. Ce colloque a montré, par certaines de ses communications, que des propositions de progressions pouvaient voisiner avec des descriptions de pratiques ou de discours, comme deux formes de propositions théoriques qui ne me semblent pas irréductibles, mais bien évidemment complémentaires, quand l'une s'appuie sur l'autre, avec les précautions précisément théoriques qui ne prennent pas la réduction que suppose le découpage du réel opéré par l'approche théorique pour une reconstruction du réel en réduction...

J'avoue que j'attendais du colloque un peu plus de dialogues avec d'autres disciplines, qu'aurait peut-être favorisés la présence d'un conférencier extérieur, comme le veut une tradition déjà bien inscrite dans les colloques de notre association. Je me disais notamment que notre rencontre pouvait être le lieu de cette articulation que souhaitait Françoise Ropé, qui fut longtemps partenaire de notre champ sans être didacticienne, entre la sociologie du curriculum et la didactique du français. Nous n'avons pas vraiment saisi l'offre de dialogue que faisait aux didactiques Jean-Claude Forquin, l'introducteur en France de la sociologie du curriculum, dans son ouvrage en quelque sorte testamentaire, publié quelques mois avant sa mort, survenue cet automne. Il y avait matière, notamment, je crois, à discuter de sa tentative d'articulation (que faisait déjà Ropé) entre les approches de Chevallard et de Chervel quant à la construction des objets disciplinaires, source de la fabrication d'un curriculum.

Puisque j'ai cité deux noms de théoriciens proches de notre discipline sans relever de notre champ, Chevallard et Chervel, je ferai deux observations sur ce qui m'a frappé dans le colloque et qui les concerne un peu. D'abord, l'importance de l'approche historique, par la comparaison de programmes d'époques différentes, pour faire ressortir des tendances lourdes d'évolution qui, en même temps, étaient mises en relation avec les curriculums actuels.

Ensuite, ce qui m'a intéressé est le travail important de comparaison entre les plans d'étude prescrits et ceux que conçoivent ou mettent en œuvre les enseignants, pensés tous trois comme des mises en texte des savoirs. Une remarque en passant : si le curriculum est un plan d'action, un plan reste un discours, et si un discours se « réalise » ou s'« actualise » dans sa lecture, la lecture a bien quelque résonance dans l'action, ce dont la notion de « curriculum réel » peut essayer de rendre compte. Cependant la comparaison ne portait pas, dans certaines communications, entre un discours et sa lecture, mais effectuait un déplacement intéressant et typiquement didactique entre différents modes de textualisation du savoir, dans les textes officiels, dans les manuels, dans les classes, dans les écrits ou les propos des enseignants (noter l'importance de l'analyse des documents des enseignants, qui donne sens à des recherches menées sur les écrits professionnels des enseignants).

Ce qui est une autre manière de penser les objets d'enseignement ou, si l'on veut, les contenus, pour terminer en ouvrant sur l'annonce d'un dialogue possible avec les autres didactiques, à l'occasion du prochain colloque de l'ARCD, portant sur les contenus disciplinaires et qui se tiendra à Lille, les 20, 21 et 22 janvier 2011.

Pour conclure, je crois qu'il serait intéressant que notre association se saisisse des questions posées lors du colloque et les travaille à l'occasion de journées d'étude : cela permettrait de rendre plus visible la vitalité de notre association et de notre champ de recherche et cela permettrait également de revenir sur des questions théoriques qu'a soulevées le colloque, sans toujours pouvoir les approfondir.

Bertrand DAUNAY
Université de Lille III

CURRICULUMS, COMPÉTENCES, PROGRESSION : UNE QUESTION SOCIALEMENT VIVE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Comme toute synthèse de grand témoin, la présentation qui va suivre est subjective : elle témoigne des attentes et des questions de celle/celui qui la rédige. C'est au filtre de ses rencontres, de ses préoccupations et de ses curiosités qu'un grand témoin butine. Dans ce colloque de Liège, l'absence d'interventions plénières, à l'exception du cadrage problématique initial, et le choix d'ateliers placés en parallèle entraîne le fait que chacun des grands témoins a vécu un colloque différent. En tant que linguiste et didacticienne engagée dans la formation des enseignants, j'ai choisi des interventions portant sur l'enseignement de la grammaire et des ateliers sur l'enseignement/apprentissage des genres. La collecte a été riche, témoignant de la pertinence de la problématique et de la dynamique actuelle du champ de la didactique du français langue première.

Empruntant le terme de « question socialement vive », habituellement réservé aux questions de société que sont le développement des énergies renouvelables ou l'utilisation des nanotechnologies, je voudrais ici montrer les enjeux sociaux et politiques d'une question en apparence technique, celle que les promoteurs du colloque ont appelée « la progression curriculaire ». Comment s'organisent les objets de savoirs de la discipline dans une échelle temporelle moyenne ou longue, l'ensemble de la scolarisation obligatoire par exemple ? Quelles complexifications des objets de savoir peuvent être observées dans les programmes ? De quels choix témoignent les contenus retenus par rapport aux enjeux sociaux assignés à la discipline Français ? Comment se traduisent des discours généraux sur la démocratisation ? Quelle influence peuvent avoir les recherches en didactique dans l'élaboration des curriculums ? Quels sont les savoirs et les valeurs promus dans les prescriptions institutionnelles ? Comment celles-ci sont-elles mises en œuvre dans les établissements scolaires ? Quelles tensions peut-on éventuellement observer entre les prescriptions et les mises en œuvre ? Autant de questions centrales pour la didactique du français langue première mais aussi pour la discipline « français » et pour la société, qui se trouvent au centre du colloque 2010 de l'AiRDF.

1. UNE THÉMATIQUE RICHE EN IMPLICATIONS SCIENTIFIQUES ET SOCIALES : DES QUESTIONS DE RECHERCHE FOISONNANTES AU CŒUR D'UNE INTERROGATION SUR LES FINALITÉS ET LES CONTENUS DE LA DISCIPLINE FRANÇAIS

Le choix de la thématique du colloque 2010 de l'AiRDF, à Liège, « Quelles progressions curriculaires en Français ? » situe la problématique à l'interface de la discipline scolaire « français », des finalités politiques et sociales qui lui sont assignées et de la didactique du français langue première comme discipline de recherche. Cette problématique peut en effet se décliner en diverses questions de recherche :

- se demander quelle place occupent les travaux en didactique du français dans l'élaboration des curriculums dans les différents pays de la francophonie,
- prendre les curriculums comme objets d'étude en synchronie ou en diachronie, dans un pays ou dans plusieurs, pour en interroger les fondements épistémologiques,
- interroger les convergences et les écarts entre curriculum prescrit, curriculum institué, curriculum actualisé, curriculum réel, curriculum appris,
- mettre en regard les contenus d'enseignement et les compétences définis pour chacun des niveaux scolaires et interroger leurs convergences ou distorsions,
- interroger les continuités et ruptures à l'intérieur du système éducatif : entre école primaire et collège, entre collège et lycée, entre lycée et université,
- interroger la place de l'enseignement du français dans l'institution scolaire,
- interroger les liens entre programmes, progression, progressivité.

L'approche historique et comparative paraît nécessaire pour conduire une telle analyse, ce que permet la dimension internationale de notre association.

L'intervention liminaire de Jean-Louis Dumortier a posé de manière originale ces concepts. Il a défini le curriculum comme un « plan d'une grande amplitude et de longue durée pour rendre possible et désirable l'appropriation par des apprenants de savoirs, de savoir faire et de savoir être » et a commenté les éléments-clés de cette définition, en mettant l'accent sur les valeurs des concepteurs du curriculum et la traduction qui peut en être faite dans les programmes. Il a également posé des questions centrales, pour lesquelles la réponse est difficile et peut appeler la discussion. Qu'est-ce qui matérialise le curriculum disciplinaire ? Où est le curriculum de notre discipline ? Qui connaît le curriculum disciplinaire ? Comment s'articulent les notions de « curriculum », « séquence », « domaines de l'enseignement du français » ? Comment faire en sorte, en formation initiale et continuée, que les enseignants perçoivent le curriculum ? On peut regretter le caractère purement programmatique de cette intervention — mais peut-être est-ce le jeu d'une problématique de colloque — et la non-prise en compte de résultats de recherches en didactique du français récentes. On peut regretter aussi que ces questions n'aient pas été reprises tout au long du colloque, dans la mesure où cet exposé a été la seule intervention plénière de ces trois journées. Des exposés et discussions en plénière auraient permis d'accompagner une réflexion collective sur une question au cœur des interrogations sur les finalités du français comme discipline scolaire et sur ses objets d'enseignement. Ainsi une intervention historique aurait, me semble-t-il, permis de rendre compte de l'émergence des notions de « curriculum » et de « compétences » et de leurs diverses acceptions. Une intervention comparatiste aurait également pu être l'occasion de questionner la situation dans les différents pays de la francophonie, mais aussi plus largement dans les différents pays d'Europe.

Les différents intervenants ont défini la notion de curriculum à leur manière. Le plus souvent, les curriculums ont été assimilés aux plans d'études ou aux programmes, ce qui a conduit, dans plusieurs interventions, à détailler les contenus de programmes avant de les mettre en regard de données collectées dans le cadre de recherches didactiques, notamment en termes de performances d'élèves des niveaux considérés.

Les articulations entre finalités de la discipline et choix des objets de savoirs ont été présentes dans certaines interventions de grande qualité. Ainsi Patrice Gourdet, auteur d'une thèse récente sur l'enseignement du verbe, soutenue à Paris X Nanterre sous la direction de Danièle Lehman, a interrogé les prescriptions en matière d'enseignement de la langue, à propos de l'enseignement du verbe, dans une dimension historique. En confrontant d'une part la liste des contenus prescrits dans les programmes français depuis 1923 jusqu'à 2008 et des compétences figurant dans le socle commun des connaissances et des compétences et, d'autre part, le temps prescrit pour l'enseignement du français dans ces mêmes textes officiels (260 heures annuelles actuellement, contre 520 h en 1923), il a pu mettre en évidence les tensions prévisibles entre prescriptions et mises en œuvre effectives. En effet, au fur et à mesure que se réduit notablement le temps d'enseignement du français, la liste des contenus et des exigences s'allonge considérablement. On ne s'étonnera pas, au vu de la réduction du temps alloué à cet enseignement, que ne puissent pas être atteints les résultats attendus. Les curriculums incluent en effet les contenus des programmes et les dispositions prescrites pour les mettre en œuvre.

Dans une approche historique et comparative, Nathalie Denizot, de l'IUFM de Versailles-Université de Cergy-Pontoise, a comparé la définition et le statut de la notion de genre dans les programmes de collège, de lycée et de lycée professionnel depuis une trentaine d'années. L'analyse, d'ordre épistémologique, aide à clarifier le statut de la notion de genre comme objet disciplinaire à part entière, objet paradisciplinaire, savoir auxiliaire ou savoir protodisciplinaire, selon les cas, selon une terminologie reprise à Yves Chevallard. De façon plus fine, à propos d'un genre, la fable, l'intervention a analysé quelles dimensions définitoires du genre sont privilégiées dans les programmes de collège et de lycée et comment s'articulent les notions de discours et de genre. La focalisation sur une notion centrale dans les programmes, comme celle de genre, permet bien d'interroger les articulations entre les finalités générales de la discipline, y compris dans sa mission sociale, et le choix des objets d'enseignement particuliers. Une telle analyse épistémologique est précieuse non seulement comme résultat de recherche en didactique du français langue première

mais aussi comme contenu de formation initiale ou continuée permettant aux enseignants de prendre une distance critique par rapport aux objets d'enseignement prescrits en les resituant dans leur filiation historique.

Le symposium proposé par les équipes des IUFM de Grenoble et de Lyon sur l'enseignement/apprentissage de la conjugaison a interrogé les écarts entre curriculum institué (les programmes) et curriculum réel (les performances observées chez des élèves). L'étude se fonde sur une mise en relation des besoins langagiers des élèves en production écrite et de la liste des contenus figurant dans les programmes d'enseignement. À partir des résultats d'une enquête importante (232 textes d'élèves de la 1^o P à la fin du collège, 2000 occurrences de verbes) sur les emplois des verbes dans des productions écrites en réponse à une consigne commune, Claudie Péret et Jean-Pierre Sautot, de l'IUFM-Université de Grenoble ont pu montrer les décalages, parfois importants, entre ce que font les élèves et les contenus présents dans les programmes. En effet, certains temps verbaux, très présents dans les textes d'élèves, apparaissent comme contenus de programmes tardivement dans le cursus tandis que d'autres temps verbaux, comme le futur, occupent une place précoce et importante dans les programmes alors que les élèves n'en font presque aucun usage dans leurs textes. Le présupposé de cette étude est que les curriculums en grammaire devraient prendre en compte les besoins langagiers des élèves en production écrite et la genèse de leurs acquisitions.

2. LES TENSIONS AU SEIN DES CURRICULUMS

Dans l'attente d'une convergence souhaitée par les didacticiens entre les connaissances issues des travaux de recherche en psycholinguistique et en didactique sur la genèse des apprentissages langagiers chez les élèves, de nombreuses contributions ont permis de cerner les tensions entre les discours institutionnels constituant les curriculums, notamment les programmes d'enseignement et les données de terrain collectées dans le cadre de recherches en didactique du français langue première. Ces tensions peuvent être de divers ordres : tensions entre prescriptions et théories de référence, tensions entre finalités affichées dans les programmes et objets d'enseignement, tensions entre intentions affichées dans les programmes et épreuves d'évaluation, tensions entre programmes et pratiques observées ou entre intentions des enseignants et pratiques mises en œuvre. Les curriculums sont ici assimilés aux programmes, qui ne sont qu'une partie de la traduction des curriculums.

2.1. Tensions entre prescriptions et théories de références

Lorsqu'il définit la transposition didactique *stricto sensu*, Chevallard (1985, 1991), cherche à rendre compte des mécanismes par lesquels adviennent les objets d'enseignement. Il parle de « noosphère » pour désigner les acteurs qui exercent des processus d'influence dans ce domaine. En effet, l'élaboration des programmes scolaires et des curriculums apparaît au carrefour d'influences de plusieurs ordres : les finalités assignées par la société à la discipline et les débats auxquelles elles donnent lieu, les traditions scolaires de la dite discipline et les discours de ses acteurs mais aussi les théories de référence. Une part notable des travaux conduits en didactique du français langue première porte sur l'analyse des écarts entre théories de référence et objets d'enseignement : quels objets de savoir sont sélectionnés ou ignorés ? Quelle distance existe-t-il entre la terminologie des théories de référence et le métalangage scolaire ?

Dans cette perspective, les communications portant sur l'enseignement-apprentissage des savoirs grammaticaux ont donné lieu à un débat passionné autour de la terminologie grammaticale. Une révolution terminologique dans la grammaire scolaire est-elle possible ? Quelle part laisser à la tradition grammaticale ? Comment concevoir une continuité entre les enseignements dans le premier degré et le second degré ? Peut-on « bricoler » une terminologie grammaticale ? Sur ces questions difficiles et centrales, ont pu être échangés les arguments de Dan Van Raemdonck, de l'Université libre de Bruxelles, partisan d'une modification radicale de la terminologie grammaticale pour viser une plus grande cohérence, ceux de Georges Legros, des Facultés universitaires Notre-Dame de La Paix (Namur), soulignant la diversité des systèmes scolaires en Belgique et ceux de Jean-François de Pietro, de l'IRD de Neuchâtel, coordonnant la réflexion sur la terminologie grammaticale au sein de l'AiRDF et défendant un éclectisme pragmatique. Le débat commencé au colloque « Grammaire en francophonie » organisé à l'IUFM de Toulouse en février 2010, s'est poursuivi à Liège et est loin d'être clos. Les travaux de la commission internationale terminologie de l'AiRDF, dont les premiers

résultats ont été publiés dans le numéro précédent de la *Lettre de l'AirDF*, ne manqueront pas de permettre la poursuite de la réflexion sur ce point.

2.2. Tensions entre finalités affichées et objets d'enseignement

Comme nous l'avons indiqué plus haut, plusieurs interventions se sont attachées à mettre en évidence les tensions entre les prescriptions des programmes et les performances des élèves tout au long du cursus, telles que des recherches en didactique du français langue première ont pu en rendre compte. Ainsi, comme nous l'avons vu plus haut, un symposium sur l'enseignement-apprentissage de la conjugaison proposé par plusieurs collègues de l'IUFM de Grenoble et de l'IUFM de Lyon, Claudie Péret, Jean-Pierre Sautot, Solveig Lepoivre-Duc et Dominique Ulma, a permis de mettre en évidence les très importants décalages entre les prescriptions des programmes français pour le cours élémentaire (2° P, 3° P) et les réelles compétences des élèves. Comme l'a souligné, dans une intervention au cours des discussions, Thérèse Thévenaz, de l'Université de Genève, le présupposé partagé par notre communauté de chercheurs en didactique du français langue première est que le curriculum, pour être raisonnable et réalisable, doit prendre en compte la genèse des apprentissages, telle que peuvent la définir les travaux en didactique du français langue première. De plus, un curriculum fondé scientifiquement, c'est-à-dire prenant en compte les niveaux de performances attendus et possibles chez les élèves du niveau considéré, semblerait mieux à même d'assurer une réussite des élèves de milieux défavorisés. Pour relever ce défi, on a besoin de recherches descriptives sur les compétences des élèves et sur les effets d'interventions d'enseignement sur ces apprentissages.

Dans une dimension plus politique encore, a été questionnée la discordance entre les intentions générales de démocratisation et de réussite de tous les élèves affichées dans les préambules des programmes d'enseignement et les résultats effectifs, qui sont loin de cet idéal, par ignorance des réelles possibilités d'élèves de l'âge considéré ou des caractéristiques socioculturelles de certains publics scolaires. Ainsi, l'exposé de Marie-Cécile Guernier, de l'IUFM de Lyon, sur « l'apprentissage du français dans les cursus de la formation professionnelle » a permis d'interroger les tensions entre les demandes du milieu professionnel, les exigences européennes posées dans le Socle commun de connaissances et de compétences et le Cadre européen commun de référence en langue et les traditions de la discipline scolaire. Certains exemples ont permis de mesurer les écarts entre finalités affichées et objets de savoirs et de mesurer les tensions entre les demandes et besoins de la profession et les cursus de formation et leur évaluation.

2.3. Tensions entre objectifs affichés dans les programmes et nature des épreuves d'évaluation

De la même manière que l'écart entre les intentions générales affichées dans les préambules des programmes et leur traduction concrète dans la liste des objets d'enseignement, on peut questionner la convergence entre les objectifs affichés dans les programmes et la nature des épreuves d'évaluation proposées. Celles-ci sont en effet la traduction des priorités données par le système aux différents objets d'enseignement. On a souvent pu constater les pressions qu'exercent les épreuves d'évaluation terminales sur les pratiques d'enseignement. On peut regretter que l'évaluation, comme analyseur des éléments centraux d'un curriculum, n'ait pas eu toute la place qu'elle méritait dans les réflexions de ce colloque.

2.4. Tensions entre curriculums et pratiques observées ou entre intentions affichées et pratiques observées

Les tensions peuvent également concerner les écarts entre les savoirs prescrits et les savoirs réellement enseignés. Ainsi, Marie-Andrée Lord, de l'Université Laval à Québec a présenté les résultats d'une recherche conduite au Québec portant sur la mise en œuvre par les enseignants de l'enseignement de la grammaire rénovée, fondée sur les principes de la grammaire structurale, distributionnelle et transformationnelle. Les observations collectées dans les classes mettent en évidence la rareté de pratiques conformes aux prescriptions institutionnelles. Les pratiques observées s'inscrivent dans un continuum dont les pôles extrêmes sont la tradition grammaticale issue de l'analyse logique et la grammaire rénovée. Même si les principes et les modalités d'un enseignement de la grammaire rénovée figurent dans les programmes québécois depuis plusieurs années, les

enseignants observés ne mettent pas en œuvre ces principes, par exemple le recours à des manipulations syntaxiques pour faire identifier les fonctions syntaxiques. Les données collectées permettent de mesurer la complexité de l'activité enseignante et la durée nécessaire pour la mise en œuvre effective des changements institutionnels prescrits. Frank Marchand avait su montrer, dès 1971, dans son ouvrage pionnier bien qu'on ne parlât pas encore de didactique du français, *Le Français tel qu'on l'enseigne*, que les activités mises en œuvre dans les classes pouvaient ne pas être conformes aux programmes en vigueur mais qu'elles pouvaient suivre les directives des programmes antérieurs ou des programmes correspondant à l'époque où l'enseignant avait suivi sa formation initiale. Ces observations permettent de mesurer combien des changements profonds dans les pratiques d'enseignement demandent du temps. Ces réalisations doivent être analysées avec attention pour dégager les points de résistance à la mise en place des démarches nouvelles.

De la même manière, Jacqueline Lafont-Terranova, Didier Colin et Josette Isidore-Prigent, à propos des écrits de travail dans l'articulation école-collège, montrent les écarts entre les conceptions des enseignants, qui généralement déclarent accorder de l'importance, dans leurs pratiques personnelles, à leur fonction heuristique et conceptuelle de l'écriture, et l'absence de mise en œuvre d'activités de ce type avec leurs élèves. L'analyse s'appuie sur des réponses à un questionnaire écrit, complétées par un entretien semi-directif. Elles montrent que des professeurs des écoles enseignant en 6^o P (CM2 en France) et des enseignants de français et de sciences, au collège, privilégient la fonction mémoire de l'écrit, pour conserver les traces écrites d'une leçon comme bilan de connaissances, et le travail d'acquisition du code orthographique et syntaxique par rapport aux fonctions de conceptualisation, qui se réalisent principalement dans l'élaboration d'écrits de travail intermédiaires. Alors que, dans leurs pratiques professionnelles personnelles, l'écriture est pour eux un outil pour penser, cette dimension n'apparaît pas dans leurs pratiques en classe. De même, ils sous-estiment généralement, avec leurs élèves, le travail sur le brouillon. Le chercheur constate donc des discordances importantes entre les intentions affichées et les pratiques déclarées.

Pour éviter une vision trop pointilliste et inciter à une approche longitudinale des plans d'études, l'appel d'offres du colloque avait spécifié la nécessité que les recherches présentées concernent deux ordres d'enseignement (école primaire et collège, collège ou lycée). Cette consigne a été respectée dans les présentations retenues mais on peut peut-être regretter l'absence de communications prenant en compte l'intégralité d'un curriculum, dans son déroulement temporel. De même, la question de la progression et de la progressivité, inscrite dans le titre même de ce colloque, a été rarement abordée. Cette problématique a pourtant fait l'objet de publications récentes, dans le numéro 41 de la revue *Repères* (Nonnon et Dolz, coord. 2010).

3. UN COLLOQUE COMME POINT D'ÉTAPE SUR L'ÉTAT DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE COMME DISCIPLINE DE RECHERCHE

Un colloque de l'AiRDF témoigne aussi de l'état de la discipline de recherche et permet ainsi de faire le point sur les méthodes de recherche privilégiées dans le champ disciplinaire, les thématiques dynamiques et les zones d'ombre. Ce colloque 2010 a été satisfaisant du point de vue de la diversité des pays représentés, de la diversité des domaines de l'enseignement du français, de la diversité des terrains d'observation, de la maternelle à l'enseignement dans le second degré. Il se caractérise aussi par une ouverture, encore timide, au français langue étrangère et au français langue Seconde.

Si l'on interroge l'état de la discipline de recherche, on pourra considérer successivement la nature des données présentées et les questions de méthodologie, les domaines bien représentés et dynamiques et les domaines en développement.

3.1. Nature des données de recherche et questions de méthodologie

Quelles données de recherche ont été présentées au cours de ces trois journées de colloque dans les travaux exposés ? De quelles natures sont les corpus ? En réponse à quelles hypothèses ?

On peut se réjouir tout d'abord du fait que la quasi-totalité des exposés se sont fondés sur des données dont les conditions de recueil ont été précisées. Même si, parfois, le terme d'« hypothèse » a

pu être utilisé pour rendre compte d'intuitions de chercheurs, là où celui de « conjecture » aurait été plus pertinent, les travaux en didactique du français langue première désormais analysent des données plus qu'ils ne constituent des témoignages sur des activités mises en œuvre dans des classes particulières. Ceci semble le signe d'une maturité de la discipline de recherche.

On peut se réjouir aussi d'avoir entendu peu d'exposés normatifs, qui décrivent les manques dans telle ou telle pratique d'enseignement et prescrivent naïvement ce qu'il faudrait faire. Ceci témoigne de l'évolution très importante de la discipline didactique du français langue première d'une prescription à visée militante, telle qu'elle pouvait se réaliser dans les années 70, comme diffusion d'innovations pédagogiques fondées sur des contenus scientifiques sur l'enseignement de la langue, vers une description minutieuse d'activités dans les classes et de leurs effets sur les apprentissages des élèves (Garcia-Debanc, 2009). Le statut relatif de la description et de la prescription en didactique du français langue première a considérablement évolué dans la période.

Même si elles n'étaient pas au cœur de ce colloque, des questions de méthodologie demeurent. Notamment, celle-ci : Qu'est-ce qu'un corpus en didactique du français langue première ? Comment articuler les données macro et l'analyse micro ? Quel grain d'analyse retenir ? Comment rendre compte des effets d'une intervention d'enseignement ? Ces questions mériteraient qu'un futur colloque leur soit consacré, même si plusieurs journées d'études ont déjà permis d'avancer dans la réflexion.

Les recherches qui ont été présentées au cours de ce colloque traitent de données quantitativement importantes, parfois sous la forme d'études longitudinales et permettent de produire de véritables résultats de recherche. L'absence de don d'ubiquité n'a pas permis au grand témoin d'assister aux interventions portant sur l'enseignement de l'oral, témoignant de la dynamisme de ce domaine de recherche au Québec ou sur l'enseignement/apprentissage de la lecture des textes littéraires, à son grand regret. Les remarques qui suivent ne concernent donc que les interventions entendues.

3.2. Le dynamisme des recherches sur l'enseignement de la langue et la lecture littéraire

Certains domaines de l'enseignement du français donnent lieu à de nombreuses recherches dans divers pays de la francophonie. Il en est ainsi principalement de la lecture littéraire et de l'enseignement de la grammaire, qui ont donné lieu à plusieurs ateliers ou symposium.

Ainsi, à l'articulation de l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire, l'intervention de Thierry Geoffre, travaillant en thèse sous la direction de Catherine Brissaud, témoigne du caractère toujours très dynamique des recherches en didactique sur l'acquisition et l'enseignement de l'orthographe. Il a rendu compte de premiers résultats d'une étude longitudinale portant sur la maîtrise des accords en nombre par des élèves de cycle 3. S'appuyant pour une large part sur un cadre théorique constitué des résultats de travaux expérimentaux en psycholinguistique (Totereau et alii 1997, Largy, Cousin et Fayol, 2004) mais aussi des propositions de Van Raemdonck (2010) pour intégrer la dimension sémantique dans les analyses grammaticales, cette étude se propose d'analyser, chez des élèves de 4^e P (CE2 en France) et de 5^e P (CM1), la part respective des procédures morphosémantiques et des analyses syntaxiques dans les justifications métagraphiques sur l'emploi des morphogrammes de nombre. Des portraits d'élèves, évalués à divers moments au cours de leurs années de CE2 et de CM1, permettent d'analyser qualitativement ces évolutions et de mettre en perspective les performances et les procédures explicitées. Les rubriques définies à partir des catégories issues des travaux psycholinguistiques, linguistiques et didactiques interviennent au sein d'outils de positionnement et de différenciation didactique. On ne peut que souligner l'importance (et la rareté) d'études longitudinales permettant de mesurer les effets d'interventions d'enseignement à court, moyen et long terme. L'hypothèse sous-jacente à ce travail est qu'une connaissance plus précise des procédures des élèves et de la genèse de leurs compétences en matière d'accord pourrait guider l'élaboration d'un curriculum fondé en raison et en psycholinguistique. La présentation et la discussion animée qui a suivi ont été d'une égale richesse et témoignent de l'importance des recherches en didactique sur l'enseignement de l'orthographe dans ses articulations avec celui de la syntaxe (Cogis, Brissaud, 2003)

La mise en place d'un réseau de chercheurs se retrouvant régulièrement, de même qu'en didactique de la lecture littéraire depuis plusieurs années, nous paraît une condition favorable à la structuration des recherches dans ce domaine.

3.3. Des domaines en développement et des développements nécessaires

La production écrite a donné lieu à plusieurs interventions, sous la forme d'un atelier thématique intitulé « savoirs langagiers et rapport à l'écriture » mais aussi de plusieurs interventions sous le titre de « Enseignement/apprentissage des genres ». Elles ont permis de présenter des projets d'écriture de fables ou de nouvelles fantastiques (Marlène Lebrun, de l'IUFM de Nice-Université de Provence), de récits de voyages (Marie-José Moussu, de l'IUFM d'Aix-Université d'Aix) ou de récits mythiques (Magali Brunel, de l'IUFM-Université de Nice). Ces recherches sont fondées sur des comptes rendus de pratiques de classes ou de formation. L'intervention de Magali Brunel a permis de poser la question de l'utilisation d'enregistrements vidéo dans le cadre de la formation. L'analyse de textes d'élèves a été étonnamment absente de ces présentations, sans doute par manque de temps. Dans le domaine de la production écrite et de son enseignement, apparaissent de plus en plus nécessaires la constitution de grands corpus scolaires et une réflexion sur la spécificité des outils d'analyse nécessaires pour traiter de textes écrits non normés, en relation avec les avancées du Traitement Automatique des Langues.

Parmi les recherches portant sur l'enseignement de la langue, le lexique semble rester un parent pauvre : il a donné lieu à une seule intervention dans ce colloque, malgré l'urgence sociale du traitement des difficultés des élèves dans ce domaine et la disponibilité de références en matière de travaux linguistiques et psycholinguistiques.

Que dire aussi d'interventions inclassables, comme celle de Nicole Biagioli, de l'IUFM de Nice-Université de Nice, qui a montré, de façon passionnante et passionnée, comment une réflexion sur le statut de la lecture poétique à haute voix comme genre scolaire permet d'interroger les genres aux différents moments du cursus, de la Maternelle au lycée et ses liens avec la lecture-interprétation ? Après avoir rappelé l'émergence sociale de manifestations culturelles laissant la place à une lecture à haute voix de textes littéraires par des comédiens et avoir étudié la place des prescriptions relatives à la lecture à haute voix dans les programmes des divers niveaux d'enseignement français, Nicole Biagioli a montré, à partir d'un exemple de texte de Desnos, « ce cœur qui haïssait la guerre », comment le projet de lecture à haute voix permet d'interroger la lecture interprétative et de la théoriser avec des élèves de fin de collège.

C'EST EN BELGIQUE QUE TOUT A COMMENCÉ POUR L'AIRDF

Selon l'étymologie du terme, un colloque est une rencontre au cours de laquelle on parle ensemble, on débat. Le colloque de Liège a été riche en échanges, le petit nombre de participants favorisant ces rencontres entre les membres de l'association des divers pays de la francophonie. C'est bien l'une des principales richesses de ces échanges que de permettre ce pas de côté permis par la confrontation des caractéristiques d'institutions scolaires différentes et d'habitudes de fonctionnement diverses qui aident à problématiser ce qui relève parfois des évidences.

Pour l'Association pour la Recherche en Didactique du Français, tout a commencé à Namur, en 1986, à l'issue d'un colloque sur l'enseignement de la production écrite organisé par Jean-Paul Laurent (Chiss et alii, 1987). Le colloque de Bruxelles, en 1995, sur les valeurs, a poursuivi la réflexion sur une question particulièrement importante et difficile. Le colloque de Liège, en choisissant comme problématique la question des curriculums a mis à nouveau l'accent sur les finalités de l'enseignement du français et la responsabilité sociale des chercheurs en didactique du français langue première.

Claudine **GARCIA-DEBANC**

IUFM Midi-Pyrénées, Ecole Interne de l'Université Toulouse2-Le Mirail,
CLLE-ERSS, UMR 5263, CNRS & UT2 & GRIDIFE (Groupe de Recherche sur les Interactions
Didactiques et la Formation des Enseignants) de l'IUFM Midi-Pyrénées

BIBLIOGRAPHIE

- CHEVALLARD, Y. (1985, 1991). *La transposition didactique*. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CHISS, J.-L., LAURENT, J.-P., MEYER, J.-C., ROMIAN, H., SCHNEUWLY, B. (eds) (1987). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles : De Boeck.
- COGIS, D., BRISSAUD, C. (2003). L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? in *Repères* 28, L' « observation réfléchie de langue » à l'école. Paris : INRP, pp. 47-70.
- DOLZ, J., OLLAGNIER, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- GARCIA-DEBANC, C. & DUFAYS, J.-L. (coord.) (2008). *Les pratiques enseignantes en français et leurs effets sur les apprentissages des élèves. Dossier de la Lettre de l'AIRDF n° 43 2008-2*, Namur.
- GARCIA-DEBANC, C. (2009). L'articulation entre recherche en didactique du français et formation des enseignants du premier degré de 1970 à nos jours. Le cas de la production écrite in CLANET J. (coord.). *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 33-44.
- LARGY, P, COUSIN, M.-P., FAYOL, M. (2004). Acquérir le pluriel des noms : existe-t-il un effet de fréquence du nom ? *Revue de Linguistique et de didactique des langues*, 30, 39-54. Université Stendhal de Grenoble.
- NONNON, E., DOLZ, J. (coord.) (2010). *La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège*, *Repères* 41. Lyon : INRP.
- TOTEREAU, C., THEVENIN, M.-F., FAYOL, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français in L. Rieben, M. Fayol M. & C.A. Perfetti (dir). *Des orthographes et leur acquisition*. Genève : Delachaux et Niestlé, 147-165.

LE POIDS DU PRESCRIT

Les grands témoins qui se sont exprimés avant moi ont abordé de front des questions de contenus liés à la conception, à la mise en œuvre et aux enjeux du processus curriculaire. Je voudrais, pour ma part, rencontrer le thème de notre colloque par un biais plus particulier et transversal. Il me plaît d'intituler ma brève intervention « le poids du prescrit ».

Un axe, en effet, a traversé l'ensemble des communications du colloque : c'est celui du rapport entre l'espace des recherches didactiques et l'espace des prescriptions. L'insistance sur le domaine prescriptif, telle qu'elle s'est manifestée au long de nos trois journées de travail, me paraît inviter à la réflexion.

La rigueur méthodologique nous conduit à distinguer nettement les deux champs, faisant du second (le prescriptif) un objet d'analyse pour le premier (le didactique). Celui-ci ayant pour tâches la description, l'évaluation et l'élucidation de ce qui est en jeu dans celui-là, tant sur le plan social que sur celui de ses impacts didactiques. Cette séparation des pouvoirs, celui de légiférer et celui de « critiquer », est le gage et la garantie d'une indépendance de la recherche autant que de la qualité des décisions administratives ou politiques.

Or, personnellement — un témoin est toujours subjectif —, j'ai perçu, tout au long du colloque, quelques types d'incursion par-delà les frontières des deux territoires.

Certes, ce « prescrit » devait obligatoirement être présent au sein de nos travaux puisqu'il s'agissait de se pencher sur un domaine impliquant, notamment, la prise en considération de nombreux programmes et de leurs articulations. Au cours de la conférence d'introduction, le curriculum a en effet été défini comme un « plan d'action d'une grande amplitude et d'une longue durée ». Curriculum entendu, donc, comme un projet pleinement réalisable seulement dans le cadre institutionnel scolaire sous la responsabilité de décideurs mandatés.

De ce point de vue, un des objectifs du colloque était d'éclairer des choix de méthodes, de contenus et de progressions susceptibles d'aider à la mise en place de ces plans. Ce fut souvent le cas.

Pendant un autre objectif me paraît avoir aussi pointé l'oreille : celui d'une « jonction » — je ne voudrais pas dire d'une « confusion » — entre le travail et la responsabilité du didacticien et la part spécifique qui revient au législateur scolaire.

Permettez-moi de pointer cinq manifestations de ces « jonctions » au sein de nos trois journées de travail.

Je citerai d'abord la présentation du curriculum comme un déploiement, une aventure partagée, rassemblant, au-delà des frontières, dans la continuité, un ensemble des partenaires. J'ai entendu, en effet, l'énoncé d'une formule invitant à convoquer « tous les acteurs du curriculum, depuis l'administration (je souligne) jusqu'aux élèves ». J'ai aussi noté l'évocation du « grand espace (je souligne) du curriculum ». Tout cela se comprend mais me semble défier le principe méthodologique de distinction des champs : les barrières sont levées.

À un deuxième niveau, a été posée, me semble-t-il, la question des contours de possibles collaborations institutionnelles entre chercheurs, d'une part, et décideurs, d'autre part. Cette question a pris la forme d'appels aux prescripteurs en vue d'une meilleure complémentarité. Ces derniers éviteraient ainsi ce qu'on a appelé un « aggiornamento superficiel ». Les chercheurs, eux, vaincraient un obstacle récurrent : celui qui fait que des « nouveautés pourtant fondées n'aient pas droit de cité dans les programmes ». Mais est-il certain que cette mutualité d'où chacun sortirait gagnant serait exempte d'effets pervers ? Je crois, par exemple, avoir décelé la probabilité d'engagement de chercheurs au sein de commissions d'implantation des programmes. Cette double appartenance ne risque-t-elle pas de constituer une entrave à l'égard de la liberté de chacun ? On ne peut s'empêcher de penser à l'éventualité de « commande » de recherches didactiques au service d'une politique élaborée « hors champ ». À des expertises à la fois privées, éparses et risquées, ne pourrait-on préférer des collaborations claires, bien délimitées et officielles entre, peut-être, une Association comme la nôtre et des responsables administratifs ?

J'ai, en troisième lieu, observé une abondance de travaux descriptifs, « constatifs » ou comparatifs de programmes nationaux ou internationaux, de degrés et de cycles différents. C'est bien, en soi. Mais la description ne doit-elle pas conduire à la critique argumentée ? J'estime qu'à plus d'une reprise, des communications ont été trop hésitantes à franchir le pas d'une déconstruction/(re)construction même partielle. N'eût-il pas été intéressant de pointer les enjeux des choix théoriques adoptés par les programmes, de la validité de leurs progressions, de leur cohérence d'ensemble ? Je vois dans cette « frilosité » critique une trace supplémentaire d'une attitude un peu trop respectueuse, de la part de la didactique, à l'égard du champ prescriptif.

Je me suis encore demandé — c'est mon quatrième point — et, ici, je durcis vraiment le trait, si au sein de telle ou telle recherche, le prescriptif n'acquerrait pas un statut nouveau. J'ai senti comme un risque : celui qu'il devienne un outil considéré comme légitime pour prendre la mesure de la pratique enseignante.

Il est justifié, bien entendu, que les didacticiens procèdent à des tâches comparatives concernant, d'une part, le curriculum prescrit et, d'autre part, sa mise en œuvre sur le terrain. Dans le but, par exemple, de décrire la relation entre les deux objets. Mais, encore faut-il, à mon estime, que l'analyste n'omette pas de prendre en compte qu'il s'agit bien d'une *relation* et qu'en conséquence, il ait le souci de revenir sur le prescrit, pour l'évaluer, autant que sur les pratiques concrètes, pour les objectiver. Sinon, le travail consisterait à la seule mise en évidence du non-respect, par l'enseignant, du curriculum imposé. L'enjeu est bien de définir la place de ce curriculum. Il ne faudrait pas en arriver à entériner implicitement sa priorité, voire sa supériorité, face à la pratique enseignante.

Enfin, m'est apparu un autre danger encore : celui de faire des programmes des « partenaires » scientifiques ou encore des sources de savoirs quasiment à égalité avec les disciplines contributives ou les attentes sociales. J'ai noté quelques expressions qui, replacées dans leur contexte, demanderaient à être interprétées de manière plus nuancée mais qui, malgré tout, me paraissent — et je me sens obligé de redire qu'un témoin est par définition subjectif — porteuses d'ambiguïté. Dans ces expressions, c'est la marque de coordination, notamment la conjonction *et*, qui a retenu mon attention. Je cite :

- « Analyser les pratiques à la lumière des devis ministériels *et* d'un cadre théorique relatif à la didactique... » ;
- « Malgré les différentes recherches scientifiques portant sur l'évaluation de l'oral et malgré une place de plus en plus importante accordée à l'oral dans les programmes.... » ;
- « Ni les propositions ministérielles *ni* la proposition d'un groupe de travail d'enseignants n'ont... » ;
- « Dans les instructions *comme* dans la doxa enseignante... ».

À travers ces quelques exemples qui, je le redis, ne sont pas représentatifs de la recherche dont ils sont extraits, je veux seulement mettre au jour le fait qu'il n'est pas impossible que l'espace du prescriptif se déplace insensiblement. Ce n'est pas une irrésistible ascension, mais peut-être le début d'une montée en puissance.

En retenant ces cinq « jonctions » des deux champs, ces types de frémissement à la frontière du didactique et du prescriptif, et en les présentant tels que je les ai perçus, je souhaitais énoncer un enjeu : le maintien du pouvoir et du devoir critique du chercheur. La place du prescriptif est *sous* son regard.

Je termine donc par une invitation à la réflexion et à la clarification. Naguère, Jean-François Halté avait eu recours à l'expression « vigilance épistémologique ». Elle m'est revenue à l'esprit, pendant ces trois jours.

Jean-Paul LAURENT

Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur

L'enseignement grammatical : pratiques observées, rénovation et débat terminologique

Les productions de français parlé donnent une image de la compétence grammaticale des locuteurs différente de celle qu'on peut apercevoir à partir de productions écrites. Il vaudrait mieux parler d'une pluralité de compétences. Un même locuteur peut fournir des données très variées, à condition qu'on l'observe dans des productions de longue durée : respect très variable des normes (par exemple présence et absence du ne de négation, chez le même locuteur, à quelques secondes de distance), usage de formes de prestige puis de formes réputées familières ; recours presque exclusif à la parataxe dans certains genres, en contraste avec des emplacements de subordinées dans d'autres. Les analyses montrent qu'il faut distinguer au moins deux sortes de grammaire. L'une, « grammaire première », restreint l'usage de certaines tournures syntaxiques au point d'en faire presque des formules, par exemple l'usage du relatif dont est restreint à moins d'une dizaine de verbes, le pronom en « nominal » est restreint à une petite liste lexicale de noms. L'autre, « grammaire seconde », élargit les contextes d'emploi (relatif dont employé avec plus de 80 verbes, usage étendu des formes obliques des relatifs) et utilise éventuellement des tournures archaïques, livresques ou technologiques. Il serait donc difficile de miser sur une seule forme homogène de compétence grammaticale.

Claire Blanche-Benveniste, *Usages du français parlé*, 2010 : 85.

Le dossier ouvert par *La lettre de l'AirDF* (45-46) sur l'enseignement grammatical dans les pays francophones témoigne aussi bien de la diversité des situations que de l'intérêt à les comparer. Deux aspects y sont abordés, sous la forme de deux volets séparés : les pratiques d'enseignement grammatical, déclarées et/ou effectives et observées, et les problèmes soulevés par une terminologie grammaticale qui se révèle selon les cas obsolète et inadaptée (France), rénovée (Suisse romande), ou en voie de l'être (Québec, et dans une moindre mesure la Belgique francophone). À cet égard, il faut mentionner l'existence du CHTGÉ (Comité d'Harmonisation de la Terminologie Grammaticale à l'École) soutenu par l'AirDF et auquel collaborent plusieurs auteurs du dossier (J.-F. de Pietro, M. Panchout-Dubois, C. Tardin, pour la Suisse, S. Chartrand, M.-A. Lord, I. Gauvin, pour le Québec, et M.-L. Elalouf pour la France). L'ensemble du dossier constitue une pièce majeure pour instruire le procès de l'enseignement grammatical tel qu'il est aujourd'hui pratiqué, oscillant entre tradition et rénovation et continuant de susciter de multiples interrogations sur son utilité et la nécessaire clarification de ses objectifs, de ses contenus et, ce faisant, de sa terminologie (S. Chartrand et J.-F. de Pietro, p. 3).

Disparité remarquable des contextes institutionnels

État des lieux, bilan, regard, enquête, étude de terrain, les démarches d'observation qui ont eu pour ambition de rendre compte des pratiques de l'enseignement grammatical livrent avec prudence les résultats d'une investigation empirique dont les auteurs s'accordent tous à reconnaître le caractère partiel, inachevé, et ouvert à de nouvelles recherches. Les réflexions conduites sur la terminologie observent — mais à un degré moindre¹ — une prudence comparable : le changement est nécessaire, mais il n'est pas facile à gouverner. Au-delà de cette base d'accord somme toute prévisible, c'est plutôt la diversité de situations qui frappe.

Un indicateur de l'hétérogénéité des situations décrites est apporté par le mode de travail, collectif ou solitaire, dans lequel s'inscrit chaque contribution. D'un côté, on peut regrouper les articles suisses et québécois qui résultent du travail d'une équipe constituée ; les réflexions sur les pratiques d'enseignement sont alors solidaires des conclusions de la même équipe sur la terminologie, et les relais institutionnels (mandatement, évaluation, réfection) apparaissent en filigrane. De l'autre, les articles, en l'occurrence français et belges, sont le fait de voix solitaires² ; ils ne posent pas de lien particulier entre les pratiques et la terminologie, et ils ne disposent d'aucun soutien institutionnel. Aux deux extrêmes opposés, nous situerions volontiers la Suisse romande (comme exemple d'une collaboration dûment mandatée, qui s'efforce d'assumer ses

¹ La face du destinataire est ménagée quand il s'agit des acteurs directs (le volet des pratiques d'enseignement) ; un peu moins quand la discussion engage directement les responsables institutionnels (le volet de la discussion terminologique).

² Si Marie-Laure Elalouf, qui signe la contribution française du volet terminologique, représente évidemment l'équipe qu'elle dirige au sein du CHTGÉ, on est cependant en droit de s'interroger sur la réalité d'une collaboration effective des autres membres sur les questions abordées. En effet, ce n'est pas faire injure à l'auteure que de rappeler que les priorités françaises ont été, ces deux dernières années, politiques plus que didactiques, surtout (et légitimement !) soucieuses de répondre aux attaques subies par le système scolaire.

responsabilités sociales et qui s'inscrit dans une longue filiation de parrainages illustres depuis Bally jusqu'à M.-J. Béguelin³ et la France (comme exemple, à l'autre extrême, d'une réflexion approfondie mais quelque peu coupée de ses bases et dont les sources d'inspiration sont davantage le fait de bonnes volontés isolées, celle notamment de M.-L. Elalouf elle-même ou de B. Combettes⁴, que d'un encouragement collectif ou politique à remonter le courant d'une situation pourtant fort préoccupante et à tous les niveaux).

Grammaire intuitive et grammaire explicite. Pourquoi enseigner la grammaire, laquelle et avec quels moyens d'enseignement ?

La citation de Claire Blanche-Benveniste, qui figure en exergue de cette note, rappelle la coexistence de deux grammaires chez un seul et même locuteur, fonctionnellement disponibles selon les situations et les genres de discours. Encore faut-il préciser que l'auteure opère cette dichotomie dans le but de comprendre et d'analyser la variation et de caractériser ainsi la grammaire intuitive de locuteurs natifs et experts, à l'oral. Est implicite un continuum qui va d'un usage spontané à un usage élaboré, lequel continuum est sans doute plus actif à l'oral qu'à l'écrit où les conventions et le dispositif monogéré restreignent les écarts. Le cadrage de C. Blanche-Benveniste rappelle, par différence, que la grammaire scolaire est une grammaire de la réception qui se fonde davantage sur un modèle normé, hérité, canonique et abstrait (la *Phrase-P*) que sur les usages de l'écrit et leurs écarts possibles⁵. Étant donné ces conditions, un enfant, tout en apprenant la grammaire (de l'écrit) à l'école, se réfère intuitivement aux usages langagiers qui sont les siens et pour le réglage desquels la pertinence ou la justesse sont affaire de communication, dont le but s'avère atteint ou pas. L'enfant pour produire un énoncé ou juger de la recevabilité de celui qu'il lit dispose de deux modèles qui peuvent, comme on sait, entrer en concurrence. La variété des situations langagières rencontrées — ou au contraire, l'absence de variété — encourage à ajuster, pragmatiquement, les productions langagières et favorise l'adaptation de ses compétences « grammaticales » orales.

Quoi qu'il en soit des compétences en grammaire première, on s'accordera à reconnaître que dans une majorité de cas, ni les usages parlés ni l'intuition linguistique ne sont d'une grande aide pour régler les difficultés *orthographiques* quand elles surgissent. L'opacité du système orthographique français (les morphogrammes des finales sont muets ou homophoniques) en est la cause. Dès lors, on ne s'étonnera pas trop que les maîtres dont il est question dans plusieurs articles du dossier retournent au modèle classique de la phrase, étayé de quelques « trucs » (commutation de l'infinitif *mordre* et du participe *mordu*), pour dispenser un enseignement grammatical dont le but principal reste d'aider les élèves à réaliser les accords S-V d'un texte dicté (M.-A. Lord et S. Chartrand, p. 31).

L'enjeu de ces questions réside dans le but que l'on poursuit en fixant un programme d'enseignement grammatical. S'agit-il d'améliorer les performances orthographiques ou d'améliorer l'expression (J.-L. Dumortier, pp. 24-26 ; M. Dispy, p. 51) ? Évidemment les deux, mais alors une seule grammaire peut-elle satisfaire des objectifs aussi distincts ? Si l'on convient de la coexistence de trois paradigmes explicatifs suivants qui permettent de rendre compte d'états différenciés de la grammaire scolaire (Masseron 2007) :

- le paradigme du mot : analyse morphologique et paradigmes des déclinaisons ; la grammaire pour analyser et traduire les langues anciennes,
- le paradigme de la phrase : relations morphosyntaxiques et apprentissage de l'orthographe ; les fondements de l'apprentissage de l'écriture à l'école primaire,
- le paradigme du texte : les phénomènes de cohésion ; L'apprentissage continué de l'expression écrite,

³ Mentionnons également pour mémoire, sans ordre ni exhaustivité, les noms de Frei, Bronckart, de Weck, Roulet, Berrendonner, Schneuwly et Genevay.

⁴ L'influence de B. Combettes se repère dans les différentes bibliographies du dossier : il a publié dans *Pratiques* plusieurs articles sur les nomenclatures grammaticales telles qu'elles ont pu être aménagées. Mais plus encore, ses manuels (Delagrave, 1977) et ses actions de formation continue ont alimenté la matière du débat « grammaire de phrase » et/ou « grammaire de texte ». Le rôle joué par A. Chervel à l'INRP n'est sans doute pas moins important mais, comme on le sait, il se situe sur un tout autre versant, celui de l'histoire de la grammaire scolaire, ce qui l'a d'ailleurs amené récemment à rouvrir publiquement le dossier d'une réforme de l'orthographe.

⁵ Ces écarts sont traités à la marge par les grammaires ou bien ils sont l'objet des études stylistiques. Ce dont on peut juger en analysant le traitement des tours exclamatifs ou de l'impératif dans les grammaires, qu'elles soient scolaires ou non.

- on dira, à l'instar de Chervel, que la grammaire scolaire, en tant que telle si l'on peut dire, relève principalement du second paradigme, accessoirement encore du premier, mais que, en revanche, la « grammaire » de texte est très lacunaire (types de textes, connecteurs, plans énonciatifs, expressions anaphoriques, progressions thématiques). Plusieurs raisons — impossibles à développer ici — font que la grammaire de texte n'a pas tout le rendement scolaire qu'on pouvait en attendre dans les années 80. La principale d'entre elles est que les phénomènes couverts, énonciatifs et pragmatiques, échappent à des réglages « stricts », ainsi qu'en témoignent les chapitres de grammaire sur les anaphores par exemple (Pellat 2009, p. 190). Il s'ensuit un déplacement légitime des objets d'enseignement vers les genres et la communication (de Pietro, p. 8), ou bien la tentative française (2002) d'élargir le champ du raisonnement grammatical des maîtres et des élèves à l'observation réfléchie de *la langue*. Le retour de bâton ne s'est pas fait attendre (2007). L'un des malentendus persistants tient donc bien au mot *grammaire* et à son indéfectible appartenance au lieu institutionnel qui l'a vu naître : l'école. Les faits et la tradition ont la vie dure et l'on peut partager le discret sentiment de lassitude qui se devine à plusieurs reprises dans le dossier (de Pietro pp. 8-9, Dumortier pp. 18-19).

La pertinence linguistique et la pertinence didactique sont-elles irréconciliables ?

La lecture du dossier de l'AiRDF sur l'enseignement grammatical laisse entendre en plusieurs endroits qu'il y a un principe d'incompatibilité entre les deux ordres de pertinence et qu'entre deux maux... le moindre mal serait de privilégier la pertinence didactique⁶. Pour illustrer un avis contraire, nous nous appuyons sur un article du dossier, celui de P. Gourdet (pp. 58-65), qui rend compte de pratiques de classes. Le point de vue de l'auteur est celui de la pertinence didactique des outils et méthodes choisis pour enseigner la grammaire. Ce qui a retenu notre attention dans l'article c'est, au-delà de la discrétion sur les contenus eux-mêmes, la terminologie de l'article lui-même. En effet une expression comme *environnement grammatical* y côtoie l'usage réitéré de *clitique* pour désigner les pronoms personnels sujets. Le fait nous a paru notable dans la mesure où cette hétérogénéité lexicale ou terminologique traduit le malaise profond qui règne actuellement en la matière. La classe appréhendée comme un écosystème où la grammaire est partie prenante du monde perceptible (*environnement*) d'une part, et d'autre part le terme savant (*clitique*) mais en l'occurrence peu adapté aux « personnes de la conjugaison⁷ » : il serait vain d'oblitérer la fracture entre didactique et linguistique qui se lit à travers les choix terminologiques⁸.

Cette discussion mériterait d'être reprise et approfondie en d'autres lieux. Signalons que (presque⁹) tous les articles du dossier mentionnent les carences de la formation des maîtres ainsi que la défaillance des politiques scolaires sur le sujet. Au passif de ces questions graves, force est de constater plus largement l'affaiblissement des sciences humaines en général et de la linguistique en particulier. Les conditions idéologiques et intellectuelles d'une restauration de l'enseignement grammatical ne sont plus celles du début du XX^e siècle où, en France, la formation des maîtres allait de pair avec un message politique non ambigu sur les finalités de l'instruction obligatoire et la collaboration des savants de l'époque (Brunot, Bréal, etc.). Ce discours nostalgique n'est heureusement pas de mise partout. L'exemple donné par M.-J. Béguelin (2000), dans un ouvrage qui a fait date, argumente en faveur de la cohérence d'une analyse linguistique exigeante, et déplore l'écueil d'une terminologie inadaptée, opposant notamment les acceptions de *syntagme* et *groupe* (chapitres 4 et 5). Certains mécanismes transversaux comme la segmentation et la hiérarchisation des unités de la chaîne écrite sont fondateurs et donc importants à revisiter linguistiquement, quitte à suspendre provisoirement la question de son efficacité didactique. C'est peut-être l'un des moyens à prendre si l'on veut éviter d'en rester aux constats amers (J.-L. Dumortier) ou polémiques (S. Chartrand).

⁶ C'est nous semble-t-il ce qui ressort des choix terminologiques du PER de la Suisse romande : cf. M. Panchout-Dubois et C. Tardin, pp. 54-55, où sont discutés les termes de *classe* et de *catégorie*, puis plus encore le maintien ou l'abandon d'*épithète*. Plus généralement, la discussion sur l'harmonisation terminologique ne manifeste-t-elle pas une priorité didactique, au sens où elle privilégierait le résultat (au détriment des modèles de référence, cf. cette omniprésence des termes « phrase » et « complément » dans toutes les contributions) ?

⁷ La périphrase est volontairement insatisfaisante ! C'est peut-être l'un des chantiers terminologiques prioritaires. Pronoms personnels sujets ? Personnes ? P1 à P6 ?

⁸ Il était trop tentant de faire une lecture terminologique des contributions du dossier et nous n'y avons pas résisté. Un autre terme aurait mérité d'être débattu : *prédicat* pour statuer sur « la fonction grammaticale » du verbe dans la phrase (S. Chartrand).

⁹ À l'exception, sauf erreur, de la contribution suisse.

RÉFLEXIONS ET DÉBATS

Que faire ?

À l'issue de cette note, on est tentée par l'esquisse d'un programme de travail, qui se fonde sur l'AiRDF et la diversité des expériences professionnelles que l'association accueille. Nous proposons ci-dessous quelques axes possibles, sans avoir la place de les développer.

- Redélimiter les domaines de savoirs grammaticaux (morphologie, syntaxe...), à des fins de clarification heuristique qui ne préjugent pas d'un résultat quelconque au sujet des enseignements à préconiser,
- Mener une étude critique des moyens d'enseignement disponibles en grammaire, à partir de quelques chapitres sensibles, par exemple celui des types et formes de phrase ou bien celui de la phrase complexe,
- Analyser dans ces manuels ce qui est dit au sujet de la « grammaire de texte » : mécanismes d'enchaînement et de reprise (les *anaphores*) tout particulièrement,
- Limiter drastiquement les domaines d'investigation et de réflexion nécessaires,
- Reprendre le dossier « Phrase » en étoffant des développements de la macro-syntaxe et en traitant simultanément le dossier « Verbe » (construction verbale, impliquant la question des compléments et des pronoms),
- Déterminer les domaines dans lesquels la terminologie est nécessaire, s'y tenir et opérer une sélection des changements nécessaires en s'inspirant de ceux existant et déjà éprouvés (justifications, définitions, vérifications),
- Construire conjointement les fondements d'un enseignement de la morphologie et du lexique,
- Retenir, du côté de la terminologie, l'intérêt d'un travail historique (Bonnard 1950, pour son projet de grammaire scolaire rénovée).

Un tel programme serait difficile à concevoir sans une étroite collaboration, au sein de la francophonie, entre linguistiques et didacticiens, ou sans le principe d'un moratoire (édition scolaire et réforme).

Caroline MASSERON
Université Paul Verlaine, METZ, CELTED

Indications bibliographiques

Nous ne reprenons pas ci-dessous la plupart des références très fournies des articles du dossier.

BÉGUELIN, M.-J., dir. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : de Boeck & Duculot.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (2010). *Le français. Usages de la langue parlée*. Leuven-Paris : Peeters.

BONNARD, H., [1950] (1997). *Grammaire française à l'usage de tous*. Paris : Magnard.

CHARTRAND, S.-G., SIMARD, C., SOL C. (2008). *Grammaire de base*, Bruxelles : de Boeck.

CHERVEL, A. (1977) *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.

GENEVAY, É. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : LEP.

MASSERON, C. (2007). Une figure de construction entre grammaire et rhétorique : l'ellipse, *Pratiques*, 135-136, 194-216.

PELLAT, J.-C. (dir.) (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier.

WILMET, M. (2007). *Grammaire rénovée du français*. Bruxelles : de Boeck.

DES RECHERCHES SUR...

Thèses

LE FRANÇAIS TEL QU'ON L'ENSEIGNE.

ÉTUDE DES GESTES

PROFESSIONNELS DE MAÎTRES FAISANT LIRE UN TEXTE DE LITTÉRATURE JEUNESSE AU CYCLE 3

Catherine DUPUY

Thèse de doctorat présentée le 13 mai 2009 à l'Université de Montpellier 3, sous la direction de Dominique Bucheton.

Membres du jury :

Dominique Bucheton, Jean-Louis Dufays, Richard Etienne, Anne Jorro et Gérard Sensevy.

Cette thèse constitue à bien des égards un travail remarquable.

Sur le plan méthodologique, l'idée de comparer minutieusement quatre séances de cours « ordinaires » de professeurs chevronnés portant sur un même objet paraît très judicieuse, en ce qu'elle est un moyen idéal de mettre à l'épreuve des hypothèses et des outils d'analyse sur un corpus varié tout en gardant un principe de cohérence et d'unité. On apprécie la manière dont Catherine Dupuy a procédé, en commençant par une analyse a priori, extrêmement fouillée, puis en découpant l'analyse de l'activité des enseignants en trois « tâches » fondamentales qu'elle qualifie — un peu bizarrement — de « doxiques », à savoir la rencontre du texte, l'étude du lexique et l'étude des personnages. On apprécie aussi les nombreux tableaux de synthèse et les histogrammes, le souci de visualiser et de rendre clairs des notions et des déroulements d'action souvent complexes et subtils, en alliant la finesse qualitative de l'observation au souci d'objectiver les données par des relevés quantifiés et soigneusement sériés. La grande qualité de la thèse réside dans le brio analytique qu'elle déploie tout au long de la troisième partie. En revanche, la candidate pose trop de questions inaugurales et formule trop d'hypothèses différen-

tes, qu'elle perd un peu de vue entre le début et la fin de sa thèse... ce qui est normal, car ces questions et ces hypothèses concernaient pour la plupart l'activité enseignante dans son ensemble, alors que les données ne concernent que quatre enseignants particuliers. Et lorsque la candidate y revient en finale, ses réponses mêlent des éléments d'ordre assez divers : tantôt elle avance de réels constats fondés sur l'observation des pratiques, tantôt elle formule plutôt des généralisations qui écrasent un peu la finesse de ses analyses, tantôt encore elle énonce de simples postulats qui ne font pas réellement avancer les connaissances.

Sur le plan théorique, on est impressionné par la diversité des références aux travaux existants, par la culture théorique et didactique dont elles attestent, et par certains choix d'outils particulièrement judicieux, comme l'usage des trois modalités énonciatives de Rabatel. Toutefois, si les références sont presque toujours pertinentes, leur multiplicité empêche de percevoir leur cohérence et leur articulation d'ensemble. L'usage qui est fait de certaines notions semble même parfois déviant, comme l'assimilation qui est faite entre le lecteur réel et l'architecteur de Riffaterre. On peut s'étonner aussi du peu de références qui sont faites dans la thèse aux travaux de Gérard Sensevy et d'Alain Mercier, ainsi qu'à ceux des didacticiens genevois (Dolz et Schneuwly en particulier), qui ont pourtant mis au point des concepts très précieux pour l'analyse de l'activité enseignante, en particulier lorsqu'il s'agit, comme ici, de comparer les pratiques portant sur un même objet. Il est dommage aussi que le récent *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* publié par Yves Reuter et son équipe n'ait pas été davantage utilisé, alors qu'il aurait pu aider à différentes clarifications conceptuelles et méthodologiques. Certes Catherine Dupuy privilégie l'appareil conceptuel (sur les gestes d'atmosphère, de tissage, d'étayage, etc.) mis au point par Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne,

mais il eût été utile qu'elle cherche à articuler celui-ci avec d'autres modèles comparables.

Par ailleurs, si elle est globalement appréciable, l'analyse a priori qui est faite dans la thèse du texte « Archimémé » apparaît parfois d'un raffinement excessif, qui frise la surinterprétation. Cette analyse a priori est sans doute destinée à montrer que, quand elle le veut, la candidate peut elle aussi pratiquer les analyses sophistiquées dans lesquelles se complaisent certains littéraires pointus ; Catherine Dupuy se montre néanmoins un peu téméraire quand elle affirme, à la fin de sa thèse que son analyse a priori a « contenu l'ensemble des possibles du texte ».

Il faut souligner par ailleurs la posture de chercheur que la candidate adopte tout au long du travail, la réflexivité constante dont elle fait preuve à propos de certains modèles de référence — comme le socioconstructivisme, par rapport auquel elle prend ses distances discrètement mais pertinemment à la p. 179 — et à propos des limites de ses investigations, en particulier dans son dernier chapitre, lorsqu'elle reconnaît avec beaucoup d'honnêteté que l'étude minutieuse des pratiques enseignantes l'a peut-être empêchée de porter une attention suffisante à l'activité des élèves — mais il est vrai que cela l'aurait conduite à une thèse deux fois plus longue.

Sur le plan rédactionnel et rhétorique, l'écriture de Catherine Dupuy est le plus souvent précise, souple et nuancée. On regrette seulement que la candidate n'ait pas pris plus de temps pour traquer les coquilles et les incohérences qui apparaissent encore trop souvent. De plus, quand la candidate ne se surveille pas, il lui arrive de se lancer dans des incohérences syntaxiques, ou dans des phrases dont la complexité dissuade le lecteur d'essayer de comprendre.

On peut enfin saluer les propositions finales de la thèse, en particulier celle qui appelle les formateurs à travailler explicitement avec les jeunes enseignants sur les trois formes de lecture,

personnelle, experte et professionnelle qu'ils auront à distinguer mais aussi à articuler au cours de leur métier.

Il reste que, comme tout travail scientifique d'envergure, la thèse suscite quelques questions qui pourraient permettre à la chercheuse d'encore affiner son positionnement sur certains points : son refus de prendre en compte l'opposition entre gestes didactiques et gestes pédagogiques semble trop vite justifié ; ses propos sur la notion de lecture littéraire participent parfois du flottement qu'elle dénonce chez d'autres acteurs ; l'usage qu'elle fait de la notion de stéréotype ne permet pas de savoir ce que les professeurs en ont fait ; la question de la littérarité du texte de Bernard Friot n'est nulle part abordée... Pourtant, n'y a-t-il pas un enjeu important à poser cette question, au moins dans le cadre de la recherche et de la formation des enseignants ?

Il reste qu'on dispose là d'un beau et utile travail, dont on peut espérer qu'il s'agit seulement du premier jalon d'une carrière scientifique fructueuse.

Jean-Louis Dufays

**ENSEIGNEMENT DES TEXTES
LITTÉRAIRES :
PAROLES ET PRATIQUES
D'ENSEIGNANTS DE LYCÉES
DU GABON**

Armel NGUIMBI

Thèse de doctorat présentée le 17 avril 2009 à l'Université Laval (Québec), sous la direction de Claude Simard.

Membres du jury :

Jean-Louis Dufays, Erick Falardeau, Marguerite Lavallée, Claude Simard et Denis Simard.

Le jury s'est plu à souligner le caractère novateur de cette thèse, qui est l'une des premières à analyser les représentations et les pratiques des enseignants d'un pays africain. Pour ce faire, l'auteur s'est fondé sur une enquête de terrain substantielle, qui articule des entretiens avec des enseignants et l'observation directe de séances de classe.

Cette étude impressionne par son ampleur, elle séduit par son caractère empirique et méthodique et elle force l'admiration par le courage dont elle fait preuve en ce qui concerne le recueil des données, car on se doute qu'interroger et observer 24 enseignants répartis dans trois villes du Gabon n'a pas été chose aisée. Il faut également saluer la grande clarté avec laquelle l'auteur expose ses résultats et met en évidence quelques tendances dominantes qu'il estime avoir constatées chez les enseignants qu'il a observés.

Le plan, qui fait se succéder l'exposé de la problématique (ch. 1), celui du cadre théorique (ch. 2), celui des méthodes de recherche (ch. 3), puis l'analyse des données (ch. 4) et enfin l'interprétation des résultats (ch. 5), est parfaitement cohérent et rigoureusement articulé.

L'étude se fonde sur une documentation abondante, assez récente et adaptée à l'objet, même si certaines sources sont trop peu ou curieusement utilisées. On peut ainsi regretter l'absence de prise en compte des travaux menés à l'Université de Genève sur l'analyse des pratiques enseignantes. Par ailleurs, l'auteur associe étrangement la notion de « lecture participative » à la conception transmissive de l'enseignement de la lecture, qui peut s'appliquer à n'importe quel mode de lecture, et il se réfère aux propositions de Poslaniec sans préciser qu'elles ne sont pas destinées aux classes de lycée. Enfin, de nombreuses références de la bibliographie finale ne sont pas utilisées dans le texte.

Les données sont étudiées avec précision, sur la base d'un appareillage méthodologique et conceptuel qui a été clairement exposé, bien que le raffinement des définitions et des méthodes d'analyse décrites dans les premiers chapitres (à propos des représentations surtout) ne soit pas toujours en proportion avec celui des données elles-mêmes. En revanche, l'auteur aurait sans doute gagné à s'appuyer plus explicitement sur les travaux existants relatifs à de la méthodologie de l'entretien.

En ce qui concerne la qualité de la présentation, si l'on excepte un certain nombre de scories orthographiques et syntaxiques dues à l'inadvertance, la langue est globalement bien maîtrisée, et le style est sobre, souple et élégant. Il n'y a guère de tableaux ni d'illustrations, mais les références bibliographiques sont présentées avec pertinence et rigueur.

Quant aux résultats, à défaut d'être vraiment surprenants, ils sont interprétés et synthétisés avec une grande clarté. Les conclusions peuvent toutefois paraître décevantes dans la mesure où elles tendent à stigmatiser des tendances dominantes chez les enseignants sans corrélées à des informations émanant des élèves ou de leurs productions, ce qui donne l'impression que ses jugements reposent davantage sur des aprioris pédagogiques et didactiques — au demeurant tout à fait légitimes — que sur une évaluation objective des effets produits. On aurait apprécié aussi que le diagnostic critique qui est posé débouche sur des solutions plus explicites et plus concrètes que celles, assez rapides et synthétiques, qui sont exposées à la fin de la thèse. De même, dans la synthèse et ses conclusions, l'auteur aurait gagné à quantifier davantage ses observations afin de préciser plus clairement dans quelle proportion certains discours sont tenus et certains décalages sont observés.

Ainsi, il peut sembler un peu court d'attribuer l'échec supposé de l'enseignement de la littérature au Gabon — dont le chercheur a seulement montré, au début de sa thèse, qu'il s'agissait d'un échec en termes de performances à des concours — au seul fait que les enseignants recourent massivement à une approche transmissive. Jusqu'à nouvel ordre, il n'a pas encore été démontré que la méthode transmissive était en soi synonyme d'échec.

Ces remarques n'ôtent rien à l'intérêt réel suscité par cette thèse ni à l'apport incontestable qu'elle constitue pour la connaissance des pratiques enseignantes en Afrique.

Jean-Louis Dufays

NOTES DE LECTURE

LES OBJETS ENSEIGNÉS EN CLASSE DE FRANÇAIS

Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009).
Rennes : Presses universitaires de
Rennes, 453 p.

Ce livre ouvre sur une question qui, pour paraître naïve, n'en n'est pas moins, me semble-t-il, une des questions centrales de la didactique du français. « Quand un enseignant dit qu'il a "fait" la relative, qu'a-t-il "fait" ? ». Quand il a travaillé l'argumentation, qu'a-t-il enseigné ?

Pour répondre à ces questions, l'équipe du GRAFE (Groupe de recherche pour l'enseignement du français) de l'université de Genève, a construit un vaste projet de recherche, sous la direction de Bernard Schneuwly et de Joaquim Dolz, Sur la base d'un même protocole, lui-même soutenu par un même cadre théorique, une équipe de douze chercheurs a mené l'enquête dans les classes. Les données sont présentées au fil des vingt chapitres de ce volumineux ouvrage.

Un protocole complexe est mis en place. En suivant ce dernier, tous les membres de l'équipe procèdent à des observations de séquences de classe. Ces séquences concernent deux objets : un objet grammatical (la phrase subordonnée complément du verbe) et un objet discursif (le texte narratif). Elles sont enregistrées et font l'objet d'une analyse sur la base d'une grille multidimensionnelle complexe. Celle-ci comprend trois catégories d'outils et quatre gestes didactiques. Trois foyers d'analyse se superposent à ces deux dimensions. Le lecteur pourrait se sentir perdu. Mais tout est fait, dans l'écriture de l'ouvrage, pour le faire entrer progressivement dans la démarche. Cette attention au lecteur procure un réel plaisir et guide dans les méandres et la complexité de l'acte didactique.

Les trois catégories d'outils sont les outils dont dispose l'enseignant : ceux, non spécifiques à la discipline française, qui concernent l'école comme environnement institutionnel et matériel ; ceux auxquels l'enseignant peut recourir pour mettre l'élève en contact avec l'objet étudié ; ceux, enfin, qui ont trait au guidage de l'élève dans son approche de l'objet.

L'autre dimension, celle des gestes didactiques, est étudiée au travers de quatre sous-dimensions : la mise en place de dispositifs ; la régulation de l'activité ; l'institutionnalisation, enfin ce que les auteurs appellent la création de la « mémoire didactique » et qui concerne la mise en relation des différents éléments de l'objet pour lui donner sens.

Transcendant ces dimensions, trois foyers d'analyse sont pris en compte, selon la focale utilisée pour rendre compte de chaque séquence. Celles-ci peuvent s'analyser comme un tout, mais aussi geste par geste, ou encore dans les relations entre domaines du français qu'elles instaurent.

Le déploiement de toute cette instrumentation est très joliment et clairement explicité. Il permet de pénétrer au cœur de l'acte didactique.

Que résulte-t-il de la mise en œuvre de tout cet outillage ? Les résultats sont présentés au fil des quelque seize chapitres rédigés par les différents de l'équipe, chapitres dont la lecture est facilitée par l'adoption d'une même ligne directrice, manifestation de la cohésion de l'équipe. Grâce à l'observation des « bricolages didactiques » est remise en cause sans complaisance la fameuse idée selon laquelle la grammaire sert à l'expression. La dissociation est nettement montrée au fil des analyses de l'un ou l'autre objet étudié. Souvent affirmée, cette dissociation est, ici, démontrée. Un autre résultat tout à fait important et nouveau est l'existence de

variations intra-individuelles. Les observations montrent qu'un même enseignant superpose ce que les auteurs appellent, à la suite d'une analyse historique de l'enseignement des deux objets étudiés, des « couches sédimentaires ». On retiendra aussi l'apport méthodologique. Comme le disent les auteurs, peu de recherches décrivent réellement le processus d'enseignement. Il s'ensuit qu'on ne dispose pas de méthode solide pour décrire ce qui se passe en classe. Sur ce point, cet ouvrage constitue un très grand apport à la recherche en didactique du français.

Il reste, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, que cet outillage reste étroitement lié à un cadre théorique qu'il est destiné à servir. Ce cadre repose sur deux éléments principaux. Le premier concerne la théorisation du concept d'objet didactique, en référence à la théorie de la transposition didactique. Le second se réfère à l'hypothèse vygotkienne de la sédimentation des pratiques anciennes dans les pratiques nouvelles. On peut voir un paradoxe entre le souci d'être à la fois au plus près du terrain et en même temps loin, en raison des filtres posés au départ. Cette tension entre les deux voies d'approche est omniprésente à la lecture de l'ouvrage. Elle est gérée de manière claire par tous les auteurs. La richesse et la précision des résultats fournis est au prix, sans doute, de la définition précise des filtres d'observation. Mais les catégories interprétatives, ouvertes, en fin de chaque chapitre, permettent de sortir de ce qui aurait pu apparaître comme un enfermement. Elles ont l'intérêt, par ailleurs, d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche.

Christine Barré-De Miniac

INFORMATIONS

COMPTE RENDU DE L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE L'AIRDF DU 27 AOUT 2010

1. Ouverture de l'assemblée générale

Christine BARRÉ-DE MINIAc donne en ouverture la parole à Jean-Louis Dufays qui présente la deuxième édition de l'ouvrage *Didactique du français langue maternelle* (éd. De Boeck) rédigé par quatre auteurs représentant les quatre pays : Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz, Claudine Garcia-Debanc, Claude Simard.

Joaquim DOLZ rappelle que ce n'est pas un ouvrage de recherche, mais un ouvrage de vulgarisation et remercie Claude Simard d'avoir accepté de rendre collectif le travail de réécriture de l'ouvrage qu'il avait publié en 1997, *Éléments de didactique du français*, Montréal-Québec, Erpi-De Boeck.

Claudine GARCIA-DEBANC précise qu'elle a participé à ce travail qui était envisagé au départ en collaboration avec Sylvie Plane et salue le travail collectif, qui était au départ une commande à l'AIRDF.

2. Rapport moral, présenté par Christine Barré-De Miniac, présidente sortante de l'AIRDF

Préambule

Ce rapport est celui d'une équipe qui a travaillé dans une atmosphère cordiale mais non exempte de sérieux.

Cette équipe n'est pas tout à fait celle du début. Nous avons enregistré les démissions de deux de nos collègues mandatés par la dernière assemblée générale : celle de Jean-Paul Bernié et celle d'André Petitjean, appelés l'un et l'autre à des responsabilités qui ne leur permettaient plus d'assurer leur mandat au sein du CA. Ils ont été remplacés, un peu tardivement par Marie-Laure Elalouf et par Marie-Claude Penloup.

Ce mandat a été surtout marqué par l'effort en direction de nos publications : La *Lettre* et les ouvrages de la collection « Recherches en didactique du français », sur lesquelles je vais revenir. Marqué aussi par des réflexions à propos de ces publications, réflexions qui conduiront sans doute le prochain C.A. à prendre des décisions de réorientations. Ceci doit, à mon sens, s'interpréter comme un bon signe, un signe de bonne santé de notre association. Nous ne nous endormons pas dans des routines. Nous veillons à rester au plus près des préoccupations de nos membres, dans un paysage de la recherche qui évolue très vite dans la période actuelle.

Avant d'en venir à ces publications, quelques aspects organisationnels de la vie de l'association, tout d'abord.

Le nombre des adhérents a baissé : 260 environ en 2009 en lieu et place des près de 300 en 2007. Cette baisse est due à une baisse des adhérents français, qui étaient et sont encore les plus nombreux. Baisse explicable par différentes raisons : la principale, semble-t-il, est les difficultés de secrétariat de la section française. On peut aussi penser que les perturbations qui ont agité le milieu non seulement de la recherche mais aussi, et peut-être surtout, de la formation des enseignants en France depuis deux ans rendent compte d'oublis, de dispersion des forces, investies dans d'autres lieux. N'excluons pas enfin des raisons liées à des retards de nos publications ou de diffusion de celles-ci.

Si la section française a vu donc se réduire le nombre de ses adhérents, ce n'est pas le cas des trois autres sections, qui ont vu une légère augmentation de leurs membres. Ceci me paraît de très bon augure, signe d'un réel dynamisme de ces sections nationales. Facilité sans doute par la décision prise lors du dernier mandat d'instaurer une trésorerie internationale, le dynamisme des sections nationales s'est accru. Les présidents des différentes sections présenteront tout à l'heure un bilan de l'essentiel des actions nationales. Ce que je voudrais souligner, c'est que ce dynamisme des sections nationales a, de manière apparemment paradoxale, dynamisé, renforcé les travaux au niveau international, la coopération entre les sections nationales. Le travail autour de la grammaire, et plus précisément d'une nomenclature grammaticale commune, en est un exemple.

S'agissant de la trésorerie, et comme je l'avais annoncé dans mon rapport moral de septembre 2007, le C.A. a été conduit à décider d'une augmentation de 10 euros de la cotisation, à partir de 2008. Celle-ci est donc passée de 30 à 40 euros ; 15 à 25 pour les étudiants. Ces 10 euros correspondent au coût d'édition et d'envoi du volume de la collection « Recherches en didactique du français ». Coût calculé au plus juste. Notre trésorier expliquera cela. La décision n'a pas été facile à prendre. Mais l'association ne vit que des adhésions et ne peut donc se permettre d'éditer un ouvrage sur ses fonds propres.

INFORMATIONS

Je passe donc maintenant aux actions de l'association, et plus précisément aux actions au niveau international — je laisserai ensuite la parole aux vice-présidents nationaux — pour ce qui concerne les actions particulières aux quatre pays membres. Comme je l'ai dit : les actions principales ont concerné les publications. Elles ont concerné également un projet de travail sur une terminologie grammaticale commune au niveau francophone.

Tout d'abord, dans les publications

a) la revue *La Lettre de l'AirDF*

Au cours de ce dernier mandat : trois numéros et un numéro double sont parus. Ces numéros comportent comme partie principale un dossier. Les thèmes traités ont été les suivants :

- un dossier, en hommage à Jean-François Halté, a porté sur l'histoire de la didactique du français ;
- le suivant a été intitulé : les pratiques enseignantes en français et leurs effets sur les apprentissages des élèves ;
- le troisième portait sur la formation professionnelle des enseignants de français ;
- le dernier, numéro double, comporte un important dossier sur l'enseignement grammatical.

Les rubriques habituelles : débats, présentation de recherches, de thèses, notes de lecture d'ouvrage, etc. ont été réalisées.

Le travail de suivi et de gestion de la revue est assuré par notre collègue Jean-Louis DUMORTIER que je remercie de tout ce travail, rigoureux, qui demande beaucoup de constance et souvent de doigté pour rappeler les délais aux collègues auteurs d'articles.

Si lors du mandat précédent il avait été possible de maintenir la publication bi-annuelle, il s'avère que ceci devient de plus en plus difficile, voire irréalisable et même irréaliste peut-être. La question a été longuement évoquée lors du dernier C.A. de la nécessité de repenser la politique de la revue en complémentarité avec les ouvrages de la collection « Recherches en didactique du français » : penser la revue comme un organe d'information sur la vie associative, les recherches, les thèses et les publications en cours ; sans forcément constituer un dossier problématisé pour chaque numéro.

b) la Collection *Recherches en didactique du français*

C'est une des retombées de ce que l'on peut considérer comme une réussite : la mise en route de la collection *Recherches en didactique du français*.

À l'heure actuelle, deux ouvrages ont vu le jour :

- en 2008 : *Pratiques d'enseignement grammatical* ;
- en 2009 : *L'écriture de fiction*.

Un ouvrage sur la lecture est à paraître en 2010. Est en préparation pour 2011 : un ouvrage sur les concepts et les méthodes en didactique du français.

Cette collection est une collection de l'association, puisque notamment les thèmes des ouvrages sont décidés par le C.A. Au fil des quatre ouvrages publiés ou en cours, les règles de fonctionnement ont été l'occasion de discussions et de décisions au cours des différents C.A. Si des évolutions seront sans doute encore nécessaires, des règles minimales ont été adoptées et font l'objet d'un réel consensus :

- cette collection est bien une collection de l'association ;
- le comité de rédaction est constitué de l'ensemble du C.A. ;
- si les coordonnateurs précisent à chaque fois le mode de sollicitation, de sélection et d'évaluation, c'est dans le cadre des normes établies par le C.A. et selon les normes scientifiques en vigueur.

Ce dernier point est au cœur des débats. Et c'est notamment cette volonté de publier des ouvrages qui inscrivent les publications de l'AirDF dans les normes scientifiques internationales qui conduit le C.A. à repenser la conception de la revue. Avec peut-être des normes différentes pour la collection et la revue.

Le prochain C.A. aura à poursuivre ces réflexions.

Le travail sur les nomenclatures grammaticales

Ce projet a été lancé lors de la toute première réunion du mandat du conseil d'administration, en septembre 2007. La perspective était de constituer une position de l'association, permettant aux présidents nationaux d'intervenir à qualité dans les débats nationaux sur la question. Le travail a été poursuivi : constitution d'un groupe constitué de membres de nos quatre pays membres ; groupe qui a travaillé à distance puis qui s'est réuni à Toulouse à l'occasion d'un colloque et qui a publié le dossier du numéro double, dernier numéro de la revue. Tout cela témoigne du travail réalisé. Mais aussi de la diversité des positions dans les sections nationales : diversité de la nature des terminologies ; diversité des approches théoriques de la question.

INFORMATIONS

C'est donc un travail en cours, qui a démarré sans réels moyens financiers. Le dernier C.A. a pris la décision de prévoir un budget. Qui sera sans doute modeste, mais au moins incitatif.

C'est une opération importante : quels qu'en soient l'issue et les résultats eu égard à l'ambitieux objectif initial, il permet des échanges sur le fond des présupposés didactiques des programmes nationaux. C'est je le rappelle un des buts de notre association, que de favoriser ces contacts.

Pour un bilan de l'action internationale

L'importance du travail au C.A. est à souligner : la revue ; la collection ; suivre/voire relayer les actions nationales. C'est un vrai travail d'équipe : chacun a sa part. Certaines charges, il est vrai sont plus lourdes que d'autres : la revue, la coordination d'un ouvrage ; certaines sont aussi plus ingrates que d'autres : au nom de tous je remercie Jean-Paul Laurent de son suivi rigoureux de l'état de nos finances et Bertrand DAUNAY pour ses comptes rendus de réunions qui ont permis d'assurer la continuité du travail du C.A. Mais toutes les charges sont importantes : elles contribuent à l'avancée de nos travaux et à la réalisation des objectifs de notre association.

Par rapport à ces objectifs (je me réfère ici à l'article 2 de nos statuts), ce C.A. a très nettement répondu à deux des objectifs : favoriser les contacts, les échanges d'informations entre les chercheurs (nomenclature grammaticale) ; publier ses propres travaux (collection ; la *lettre*) ;

Quant aux deux autres objectifs :

- organiser des rencontres : cet objectif est plutôt le fait des sections nationales, notamment Québécoise et Suisse ;
- favoriser l'information du public sur les recherches et les publications qui en sont issues : c'est un objectif auquel il faudrait peut être réfléchir plus avant.

Concernant la suite, je dirai d'abord mon regret de voir le nombre de représentants français diminuer. Car la tâche est lourde. Or, comme je l'ai dit, la réussite du travail d'un C.A. est liée à la possibilité de répartir le travail.

Je soulignerai enfin le renouvellement significatif du C.A. Il y a lieu de s'en réjouir. Et je suis sûre que la nouvelle équipe saura assurer à la fois la continuité et le renouvellement nécessaire des projets et des modes de travail.

En attendant, je remercie toute l'équipe avec laquelle j'ai eu un grand bonheur à travailler durant ce dernier mandat. Bonheur non exempt de difficultés, de la nécessité de gestion de désaccords. Mais l'avancée, comme chacun sait, est au prix de l'acceptation d'échanges parfois passionnés. Ils sont le signe que quelque chose se passe. Donc encore merci à tout le CA et bon vent à la nouvelle équipe.

Considérations spécifiques des vice-président-es des sections nationales

Je passe la parole aux vice-président-es des sections nationales pour présenter la situation spécifique de chaque section nationale.

France (Sylvie PLANE)

Au cours des trois dernières années l'activité des membres de la section française de l'AiRDF s'est déployée particulièrement dans trois secteurs, ceux de la recherche et de la diffusion de la recherche en didactique du français bien entendu, mais aussi celui de l'engagement militant en faveur de l'enseignement, de la recherche et de la formation des enseignants.

L'activité scientifique, marquée par de très nombreuses publications et manifestations scientifiques, a été encadrée par deux colloques internationaux, le colloque AiRDF de Lille 2007 et le colloque Grammaire en francophonie de Toulouse 2010. Ce colloque s'articule avec le travail sur la terminologie grammaticale initié par J.-Fr. de Pietro auquel contribuent des membres français de l'AiRDF. Trois journées d'études consacrées à l'écriture ont également reçu le soutien de la section française de l'AIRDF (Paris 2008, 2009, 2010).

La section française de l'AiRDF a également exercé un rôle de soutien à la diffusion de la recherche par le biais d'un bulletin publié par voie électronique informant sur les manifestations scientifiques pouvant intéresser la communauté des didacticiens, bulletin diffusé dans les différentes sections de l'association et circulant par ailleurs largement dans d'autres communautés scientifiques qui se familiarisent ainsi avec la didactique. Des liens ont été établis avec d'autres associations de chercheurs en didactique (ARDM, ARDIST, ARCD, rencontre du 27 mars 2010) et le projet d'un bulletin comportant des éléments communs a été envisagé. La bonne réception des recherches en didactique s'est également concrétisée par la part faite à ce domaine dans le Congrès Mondial de Linguistique Française (sessions de 2008, Paris et 2010, la Nouvelle Orléans) et par le bon accueil des chercheurs en didactique par la 7^e section du Conseil National des Universités.

Mais cette période a surtout été marquée par les combats menés pour la défense de l'enseignement et de la formation. En effet, le ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et celui de l'Éducation nationale ont imposé des réformes brutales et nocives : les possibilités de mener des recherches dans le domaine des sciences humaines ont été gravement altérées, les instituts universitaires

INFORMATIONS

de formation des maîtres, après avoir perdu leur autonomie, se sont vus dépouillés de leur rôle, les concours de recrutement d'enseignant ont été modifiés au détriment des épreuves de didactique, et les cursus de formation ont été bouleversés. Sur tous ces dossiers les membres de l'AiRDF et les responsables de la section française ont pris publiquement et fermement position, avec notamment une lettre ouverte adressée au ministre de l'Éducation nationale, une entrevue avec la ministre de l'Enseignement supérieur et la participation à de nombreux débats publics dont la presse s'est fait l'écho. L'action a permis de sauver quelques éléments, et notamment d'éviter la suppression totale de l'épreuve de français au concours de professeur des écoles.

Il s'agit en somme d'une période heureuse sur le plan scientifique, car les productions ont été fécondes et appréciées, mais douloureuse sur le plan institutionnel car des décideurs ne soucient guère de l'intérêt des apprenants — qui sont les destinataires ultimes des recherches en didactique — et n'hésitent pas à prendre des mesures d'une grande violence.

Belgique (Jean-Louis DUFAYS)

L'activité scientifique qui a mobilisé le plus grand nombre de membres belges de l'AiRDF depuis 2007 est le séminaire de l'École doctorale interuniversitaire en didactique du français, des langues, des littératures et des cultures (5 ou 6 séances par an), dans le cadre duquel différents chercheurs français et suisses de l'association sont intervenus. Dans le même cadre, il faut signaler le succès rencontré par la Journée annuelle des doctorants (chaque fois 5 ou 6 intervenants et une trentaine de participants), qui a lieu chaque printemps depuis 2006 dans une université différente.

Un autre signe du dynamisme de la recherche en didactique du français en Belgique est le fait que six thèses dans ce domaine ont été soutenues depuis 2007 : C. Scheepers (Liège), B. Kervyn, S. El Karouni, M. Niwese, S. De Croix, C. Clauw (Louvain).

La Belgique se distingue aussi par son dynamisme éditorial, puisque, outre *La Lettre* de l'association, dont la rédaction en chef est toujours assurée avec brio par J.-L. DUMORTIER, et les revues *Enjeux* (bien connue depuis longtemps) et *Echanges* (qui s'adresse aux professeurs de français du secondaire), les Presses universitaires de Namur accueillent désormais la collection de l'AiRDF « Recherches en didactique du français » et publient, sous la codirection de J.-P. Laurent et de D. Vrydaghs, trois collections (*Dyptique*, *Tactique* et *Politique*) relatives à la didactique du français.

Des colloques ont en outre été organisés par des membres de l'AiRDF : à Liège, en février 2010, sur la maîtrise du français à l'université, à Louvain, en avril 2010, sur la transition secondaire-université, et, bien sûr, le XI^e colloque de l'association, qui nous réunit aujourd'hui à Liège. Qui plus est, en 2012 se tiendra à Liège le prochain congrès mondial (quadriennal) de la FIPF : des membres de la section belge de l'AiRDF font partie du comité scientifique. À cette occasion, des liens seront établis entre ladite section belge et les organisateurs du congrès ; notamment, *La Lettre* annoncera le congrès et en rendra compte.

Pour le reste, trois préoccupations majeures font l'actualité aujourd'hui en Belgique dans le champ de la recherche et de la formation :

- l'accompagnement des jeunes enseignants, dont beaucoup abandonnent le métier après quelques années notamment parce qu'ils se sentent peu soutenus par l'institution scolaire (deux demi-journées d'études ont été organisées en 2009-2010 par l'Association belge des professeurs de français, avec la collaboration de membres de l'AiRDF) ;
- l'analyse des usages et des effets des diverses formes d'évaluations externes, qui sont de plus en plus à l'ordre du jour dans les écoles ;
- les rapprochements institutionnels entre les universités (en ce qui concerne notre champ, Louvain et Namur sont appelées à fusionner à la rentrée 2011) et entre les chercheurs et formateurs en didactique du français des universités et des hautes écoles (à ce propos un groupe de travail est en train de se constituer dans le réseau libre). Ces évolutions vont très probablement avoir une influence, qu'on espère positive, sur le périmètre et le dynamisme des équipes de recherche en didactique.

Québec (Érick FALARDEAU pour Carole Fisher)

Érick FALARDEAU présente ce bilan de la section du Québec au nom de Carole Fisher.

En septembre 2007, le C.A. de la section Québec-Canada était formé de Suzanne-G. Chartrand, de Noëlle Sorin, d'Érick Falardeau et de Carole Fisher qui a accepté la présidence. Nos principaux objectifs étaient d'accroître le membership, de mieux faire connaître l'Association, d'améliorer le contact avec les membres et de favoriser la diffusion de la recherche. Si la campagne de recrutement menée dès l'automne 2007 n'a pas eu l'effet escompté, nous pouvons, par contre, être satisfaits des actions réalisées en regard des autres objectifs.

Au plan de la recherche, on peut souligner l'organisation de deux colloques dans le cadre de l'ACFAS, l'un, en mai 2008, qui portait sur les retombées de la recherche en didactique du français (organisé par Suzanne-G. Chartrand et Erick Falardeau), l'autre, en mai 2009, qui avait pour thème « La formation des didacticiens du français : quels choix, quels problèmes, quelles limites ? » (organisé par Judith Emery-Bruneau et Marie-Andrée Lord).

INFORMATIONS

La diffusion de la recherche a aussi bénéficié de la création dans les pages de la revue *Québec Français* d'une nouvelle chronique « Échos de la Recherche en didactique du français », dont Erick Falardeau assure depuis la responsabilité. Par ailleurs, un bulletin de liaison informant les membres de publications récentes et d'activités à venir a été lancé en décembre 2007. Noëlle Sorin en a pris la charge et cinq bulletins ont paru depuis.

L'Association s'est fait connaître par le travail de ses membres qui ont été très présents au congrès de l'AQPF au cours des dernières années, notamment lors de la journée du pré-congrès réservée aux conseillers et conseillères pédagogiques. Des membres didacticiens ont également joué un rôle de premier plan dans l'élaboration d'une progression des apprentissages au primaire qui est intégrée au programme ministériel (parue en septembre 2009) et il en va de même pour le secondaire où le travail est en cours.

L'Association a aussi pris sa place dans des instances officielles (à côté de l'Association québécoise des professeurs de français). Carole Fisher a fait partie du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, comité créé par la ministre de l'Éducation et présidé par M. Conrad Ouellon, dont le rapport a été déposé en décembre 2007. Par la suite, le lancement du Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire a amené la présidente de la section à faire partie du Comité de suivi des 22 mesures de ce plan.

Il convient finalement de mentionner que, sous l'impulsion de Suzanne Chartrand, le Comité pour l'harmonisation de la terminologie grammaticale a été rapidement mis sur pied dans la section québécoise, que ses travaux vont bon train et bénéficient d'une aide financière du Conseil supérieur de la langue française.

C'est ce qui résume l'essentiel de nos activités au cours des trois dernières années.

Suisse (Joaquim Dolz)

Depuis le dernier colloque, la Section suisse de l'AiRDF s'est mobilisée comme association dans quatre types d'activités : l'organisation de quatre journées scientifiques pour les adhérents de notre association (deux journées sur l'enseignement de la grammaire, une rencontre sur l'enseignement de la littérature et une journée pour le lancement d'un ouvrage), la participation comme collectif de chercheurs au congrès de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE), de nombreuses interventions institutionnelles pour le développement de la recherche en didactique du français (groupes de recherche pour lancer des projets et groupes de réflexion en politique de la recherche), participation institutionnelle à des projets de formation d'enseignants et de formateurs d'enseignants.

Au niveau associatif, il faut également mentionner depuis 2009 la parution régulière d'un *Bulletin* envoyé aux membres de l'Association. Le *Bulletin* annonce les différentes manifestations à venir, les appels à contribution, etc.

Le groupe mobilise actuellement un total de 90 chercheurs et formateurs en sciences de l'éducation et reste très actif du point de vue de la coordination des recherches en et de l'intervention dans la formation.

Deux publications de recherche méritent d'être mentionnées en raison du nombre d'adhérents mobilisés et l'importance du travail collectif de recherche :

- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009) (avec la collaboration de S. Aebly-Daghé, D. Bain, S. Canelas-Trevisi, G. Cordeiro Sales, R. Gagnon, M. Jacquin, Ch. Ronveaux, Th. Thévenaz-Christen, S. Toulou) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (550p.). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- De Pietro, Jean-François, Pfeiffer Ryter, Véronique, Wirthner, Martine, Béguin, Marie, Broi, Anne-Marie, Clément, Serge, Matei, Aline & Eva Roos. (2009). *Évaluation du moyen d'enseignement « S'exprimer en français » : rapport final*. Neuchâtel : IRDP.

Le rapport moral est adopté à l'unanimité.

3. Rapport financier, présenté par Jean-Paul LAURENT, trésorier international sortant de l'AiRDF

À lire le rapport moral présenté par notre Présidente Christine Barré-de Miniac, on aura compris que les activités de recherche et les publications de notre Association étaient dépendantes de sa santé financière. Ce rapport a pour but de vous en livrer le diagnostic au terme des trois années écoulées depuis notre colloque de Lille.

D'abord quelques rappels. Notre organisation financière repose sur une distinction entre la trésorerie internationale et les trésoreries nationales avec des trésoriers distincts aux tâches distinctes.

Le trésorier international est responsable de la gestion financière des publications de l'Association et de son site internet. Il prend en charge certaines manifestations internationales et assume certains frais de déplacements. Il veille à l'harmonie d'ensemble des trésoreries nationales. Il gère le compte international situé dans une banque belge à Namur.

Les trésoriers nationaux ont en charge les adhésions locales et l'organisation de manifestations propres à leur pays.

INFORMATIONS

Les cotisations de 40 euros par membre adhérent alimentent l'ensemble des trésoreries : 33 euros reviennent à la trésorerie internationale, les 7 euros restants appartiennent aux trésoreries nationales.

Chaque membre en règle de cotisation a droit, chaque année, en sa qualité d'adhérent, aux deux numéros de la revue *La Lettre de l'Association* et à l'ouvrage annuel de la collection « Recherches en didactique du français ».

Je passe maintenant aux chiffres concernant la comptabilité internationale. Lors de notre dernière assemblée générale, à Lille, en août 2007, le bilan présentait un solde 8 827 euros. Au 31 décembre de l'année 2007, moment officiel de l'établissement du bilan, le solde a été ramené à 7 937 euros.

À la date du 31 mai 2010, le bilan, présenté au Conseil d'Administration du 12 juin dernier, comportait un solde de 5 299 euros. Cependant, durant le second semestre de l'année 2010, des recettes et des dépenses viendront modifier ces chiffres.

Du côté des recettes, on peut s'attendre, si on en juge par le nombre d'adhésions déclarées par les comptabilités nationales, à une entrée nouvelle de 9 953 euros.

Du côté des dépenses, il faut prévoir les frais entraînés par la confection de la revue et de l'ouvrage de didactique, ce qui devrait s'élever à environ 8 500 euros. La différence, 1 453 euros, viendraient alors s'ajouter aux 5 299 euros établis le 31 mai. Le solde du bilan de l'année 2010 devrait donc être de 6 752 euros à comparer aux 7 937 euros de l'année 2007. Les soldes résultant des bilans des années 2008 et 2009 étaient respectivement de 6 158 euros et de 1 957 euros.

Ces mouvements de chiffres sont l'indice de difficultés rencontrées par l'Association mais, on le voit, en passe d'être surmontées. Nous y reviendrons mais il convient maintenant de nous pencher sur la nature des recettes et des dépenses.

Les **recettes** proviennent uniquement des cotisations. Depuis le 1^{er} janvier 2008 jusqu'à la date du 31 mai, elles ont rapporté 19.748 euros

Les **dépenses** se distribuent en cinq postes :

- Frais bancaires :	132,00
- Saisie des manuscrits et gestion du site, dont 2000 pour la création du site :	5.169,00
- Impression et envoi (DHL) de <i>La Lettre</i> :	8.228,00
- Remboursement des frais de déplacement :	1.807,00
- Collection didactique :	<u>7.050,00</u>

TOTAL : 22.386,00

La différence est de : - 2.638 euros

À la date du 31 mai, il fallait donc bien soustraire ces 2.638 euros du solde du 31 décembre 2007 : $7.937 - 2.638 = 5.299$ euros

Revenons maintenant aux causes de cet effritement. Elles sont deux.

D'abord la diminution très sensible d'adhérents français. Si les autres pays affichent une hausse du nombre de membres (Belgique) ou une stabilité (Suisse et Québec), la France a perdu la moitié de ses adhérents. Ensuite, contre toute prévision, le coût d'impression et de diffusion du premier volume de la collection « Recherches en didactique du français ». Ce devait être une opération blanche : 10 euros apportés par la cotisation de chacun des 350 adhérents : 3.500 euros comme recettes prévues. Et donc, 3.500 euros pour l'impression et la diffusion. Mais les frais réclamés par l'imprimeur se sont élevés à 5.500 euros sans compter des frais de douane et de transport depuis le Québec vers l'Europe. Heureusement, le doyen de l'Université Laval a pu apporter une contribution d'environ 1.500 euros. Mais ce ne fut pas une opération blanche, notamment à cause de la baisse d'adhérents. Ici, la première difficulté a aggravé la seconde. Mais, au-delà de cette perte, c'est toute la collection qui était en question. Il n'était pas possible de poursuivre le projet en perdant près de 6 euros par exemplaire. Le conseil d'administration a donc décidé de changer d'éditeur et de tenter d'obtenir un contrat qui éviterait toute perte à l'avenir.

Cela a été possible dans le cadre des presses universitaires de Namur et par la contribution du Cedocef. Le volume 2 a pu paraître dans les délais prévus et le coût de chaque volume a été ramené à 5,39 euros. Désormais, des bénéfices sont donc envisageables.

En conclusion, si, financièrement parlant, l'Association a trouvé un moment de turbulence, le péril semble écarté mais un effort de reconquête d'adhérents s'impose en France.

Le rapport financier est adopté à l'unanimité.

INFORMATIONS

4. Résultats de l'élection du Conseil d'administration

La composition du C.A. international a été soumise aux votes des adhérents de l'AirDF durant le colloque. Le bulletin de vote était le suivant :

Belgique	France	Québec	Suisse
Micheline DISPY Jean-Louis DUFAYS Jean-Louis DUMORTIER David VRYDAGHS	Bertrand DAUNAY Claudine GARCIA-DEBANC François QUET Marielle RISPAIL Caroline MASSERON <i>Suppléantes :</i> Marie-Cécile GUERNIER Marlène LEBRUN Catherine DUPUY	Érick FALARDEAU Carole FISHER Nathalie LACELLE Jocelyne CAUCHON	Joaquim DOLZ Sandrine AEBY-DAGHÉ Noël CORDONIER Jean-François DE PIETRO Christophe RONVEAUX <i>Suppléante :</i> Glais CORDEIRO
oui non	oui non	oui non	oui non

Après dépouillement, Christine Barré-De Miniac proclame les résultats :

- votants : 54
- bulletin nul : 1
- bulletin blanc : 2
- **OUI : 51**

L'Assemblée générale valide donc les élections des membres du C.A. issus des élections nationales.

Bertrand Daunay fait observer que l'article 8 des statuts de l'AirDF stipule que « L'Association est dirigée par un Conseil d'Administration de 19 membres minimum ». Après discussion, la proposition est faite que la première suppléante pour la France et la seule suppléante pour la Suisse soient membres titulaires.

La proposition est mise aux voix par Christine Barré-De Miniac et est acceptée à l'unanimité des suffrages exprimés (deux personnes ne prenant pas part au vote et deux s'abstenant).

Le nouveau C.A. de l'AirDF est le suivant :

Belgique

- Titulaires : Micheline DISPY, Jean-Louis DUFAYS, Jean-Louis DUMORTIER, David VRYDAGHS

France

- Titulaires : Bertrand DAUNAY, Claudine GARCIA-DEBANC, François QUET, Marielle RISPAIL, Caroline MASSERON, Marie-Cécile GUERNIER

Suppléantes : Marlène LEBRUN, Catherine DUPUY

Québec

- Titulaires : Jocelyne CAUCHON, Érick FALARDEAU, Carole FISHER, Nathalie LACELLE

Suisse

- Titulaires : Sandrine AEBY- DAGHÉ, Noël CORDONIER, Jean-François DE PIETRO, Joaquim DOLZ, Christophe RONVEAUX, Glais CORDEIRO

Compte rendu réalisé par Bertrand DAUNAY,
Secrétaire général

INFORMATIONS

COMPTE RENDU DU CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AIRDF DU 27 AOUT 2010

Le nouveau CA de l'AirDF, élu par le congrès de l'AirDF le vendredi 27 aout 2010, s'est réuni le même jour de 18h30 à 20h à l'Université de Liège.

Présent-es : Sandrine AEBY- DAGHÉ, Glaïs CORDEIRO, Noël CORDONIER, Bertrand DAUNAY, Micheline DISPY, Jean-Louis DUFAYS, Jean-Louis DUMORTIER, Érick FALARDEAU, Claudine GARCIA-DEBANC, Marie-Cécile GUERNIER, Jean-François DE PIETRO, Joaquim DOLZ, Caroline MASSERON, Christophe RONVEAUX, David VRYDAGHS.

Jean-Louis Dumortier, hôte du CA, préside la séance.

1. Élection du bureau

Présidence

Bertrand DAUNAY est le seul à présenter sa candidature.

Vice-présidences

- Pour la Belgique, Jean-Louis DUFAYS, en l'absence d'autre candidature, accepte un nouveau mandat ;
- Pour la Suisse, François DE PIETRO propose sa candidature ;
- Pour le Québec, Carole FISHER est également candidate, par la voix d'Érick Falardeau ;
- Pour la France, Claudine GARCIA-DEBANC, en l'absence d'autre candidature, accepte de proposer sa candidature.

Trésorerie générale

David VRYDAGHS propose sa candidature

Secrétariat général

Micheline DISPY propose sa candidature

Les candidats au bureau sont élus par acclamation.

Il est rappelé que le premier candidat non élu lors des élections nationales pourra être suppléant en cas d'absence d'un membre élu du C.A.

2. Lieu du prochain colloque

Conformément à la tradition de l'alternance, le prochain colloque se tiendra en Suisse. La section suisse propose d'ores et déjà que la ville du 12^e colloque soit Lausanne.

3. Dates des prochaines rencontres du Bureau et du CA

- 27 novembre de 9h à 17h, à Lyon.
- 28 mai de 9h à 17h, à Genève (sous réserve de modification, en cas de possibilité pour les collègues québécois de coupler le déplacement pour le CA avec celui pour un colloque).

4. Déclaration d'intentions du Conseil d'administration

Bertrand DAUNAY, nouveau président, présente l'allocation qu'il fera le lendemain en clôture du colloque, et qui constitue une déclaration d'intentions du nouveau CA pour impulser la vie de l'association durant son mandat. Sa proposition est ratifiée par le C.A.

INFORMATIONS

4.1. Une action en continuité avec les précédents C.A.

Le nouveau conseil d'administration agira dans la continuité du précédent et dans la continuité des anciens conseils d'administration depuis la fondation de l'AiRDF. Bertrand Daunay tient, à titre personnel, à exprimer sa reconnaissance envers l'AiRDF qui fut essentielle dans son entrée en recherche didactique. C'est à cette reconnaissance qu'il mesure l'honneur qu'il lui est fait et la responsabilité qui lui incombe en en devenant le président.

Bertrand Daunay remercie les membres sortants de l'ancien C.A. : Christine Barré-De Miniac, présidente, qui restera membre du C.A., en tant que présidente d'honneur, comme le veut la tradition de notre association ; Jean-Paul Laurent, trésorier international ; Sylvie Plane, vice-présidente de la section française ; Marie-Christine Pollet, Noëlle Sorin ; Thérèse Thévenaz-Christen ; les membres démissionnaires de l'ancien C.A. : Jean-Paul Bernié, Suzanne G. Chartrand et André Petitjean ainsi que les personnes qui ont remplacé certains démissionnaires : Marie-Laure Elalouf et Marie-Claude Penloup.

La continuité se verra notamment dans la poursuite des travaux importants effectués en terme de publication et que rappelle le rapport moral : *La Lettre de l'AiRDF* (dont il faudra repenser le format éditorial) et la collection AiRDF (dont il faudra repréciser les principes de fonctionnement). La continuité concernera aussi les chantiers scientifiques ouverts, dont celui de la commission « Terminologie grammaticale ».

7.2. Redynamiser le militantisme de l'association

La diminution du nombre d'adhérents en France, pour conjoncturel qu'il soit, pose la question de la nécessité d'une redynamisation du militantisme au sein de l'association, pour inviter à y adhérer les chercheurs en didactique du français ou les chercheurs de disciplines proches mais pour qui les enjeux de recherche en didactique ne sont pas étrangers. Le rôle de l'AiRDF dans la structuration scientifique du champ de la didactique du français doit être réaffirmé : cela passe par une dimension militante, qui a toujours existé et qu'il conviendra de redynamiser.

Outre les chercheurs statutaires, il convient aussi d'inviter les acteurs de l'éducation qui participent à des recherches sans avoir le statut de chercheurs, à nous rejoindre plus massivement, là encore dans la tradition de l'AiRDF. Un moyen possible serait d'activer les réseaux actuels ou à concevoir de nouveaux réseaux permettant les relations entre chercheurs, formateurs d'enseignants et enseignants.

7.3. Structuration de la recherche

Plusieurs actions sont à prévoir :

- mieux faire apparaître le rôle de l'AiRDF dans les journées d'étude en didactique et envisager des journées d'études spécifiquement conçues par l'AiRDF ;
- envisager, au moyen d'un financement à discuter, la constitution d'une banque de données en didactique du français, en tenant compte du travail considérable qui a été fait par la banque de données DAF, afin de faciliter la mutualisation des recherches et accentuer une conception intégrative des recherches en didactique du français ;
- ouvrir très largement à d'autres membres que ceux du C.A. les responsabilités scientifiques.

7.4. Vitalité de l'association

Là encore, plusieurs chantiers méritent d'être ouverts :

- revoir le fonctionnement du site ;
- donner plus de visibilité à l'AiRDF dans les débats nationaux et internationaux sur les questions scolaire, en poursuivant et en étendant l'important travail déjà fait en France et au Québec ;
- préciser les relations avec le FLE et les associations de recherche qui en structurent le champ ;
- envisager des relations plus étroites entre l'AiRDF et d'autres associations de didactique, francophones et non francophones ;
- repenser l'ouverture de l'AiRDF à d'autres pays que les membres fondateurs.

Certains de ces chantiers pourraient être ouverts à l'occasion des anniversaires que célébrera l'AiRDF en 2011 et que Joaquim Dolz a rappelés dans son témoignage à la fin du colloque de Liège : ses 25 ans d'existence, les 30 ans des colloques en didactique du français.

Compte rendu réalisé par Bertrand DAUNAY,
Ancien secrétaire général

INFORMATIONS

COMPTE RENDU DU CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AIRDF DU 27 NOVEMBRE 2010

Le C.A. s'est réuni le 27 novembre à l'INRP de Lyon, de 8h45 à 17h.

Présent-es : Bertrand DAUNAY (président), Jean-François DE PIETRO Sandrine AEBY- DAGHÉ, Glais CORDEIRO, Noël CORDONIER, Christophe RONVEAUX, Jean-Louis DUFAYS, Jean-Louis DUMORTIER, David VRYDAGHS, Micheline DISPY, Carole FISHER, Claudine GARCIA-DEBANC, Marielle RISPAIL, Marie-Cécile GUERNIER, Caroline MASSERON, François QUET.

Excusé : Yves REUTER

Anniversaire de l'AiRDF

Le C.A. fait un certain nombre de propositions à opérationnaliser.

- a) **Une journée d'étude à Lyon le 22 octobre 2011.**
 - Interventions et débats portant sur l'histoire de la didactique et le rôle des organismes, des revues et des associations.
 - Dimension festive.
- b) **Un numéro spécial de la Lettre (n° 50)**, sous forme, par exemple, de questions-réponses.
- c) **Un site pour l'occasion.**
- d) **Un numéro de revue dans un autre champ.**

Ouverture de L'AiRDF

Des initiatives seront prises avec les présidents des associations de FLE et des associations internationales de l'enseignement de la langue première, de l'écriture, de la lecture, etc.

Le fonctionnement du site de l'AiRDF

Le C.A. propose de revoir la structure et la gestion du site afin de rendre celui-ci plus visible et plus interactif. Un groupe de travail instruira le dossier. Feront partie de ce groupe Noël Cordonier, Jean-François De Pietro, Érik Falardeau, Claudine Garcia-Debanc, Christophe Ronveaux et David Vrydaghs.

La lettre de l'AiRDF

Le format de la *Lettre* devrait être repensé. Mais sa forme future est liée aux modalités de réalisation du futur site interactif.

Un effort doit être fait concernant la distribution de la *Lettre* aux adhérents et concernant la remise d'exemplaires aux auteurs des articles publiés et aux coordinateurs des numéros.

Projets concernant les numéros :

- N° 49 : articles de jeunes docteurs sur une recherche récente 8 articles de 15000 signes. Jean-Louis Dufays coordonne le numéro.
- N° 50 : Idem + festivités AiRDF (25 ans de l'AiRDF, 50^e numéro, 30 ans des colloques)
- N° 51 : Lexique ? Claudine Garcia-Debanc et Caroline Masseron

Un effort doit être fait concernant la rentrée des articles à publier : chaque retard d'article retarde l'impression du numéro.

INFORMATIONS

Une attention toute particulière doit être accordée aux choix thématiques de la *Lettre* et des ouvrages de la collection *Recherches en didactique du français*.

troisième volume de la collection

Cet ouvrage sera publié avec un certain retard. Cette information doit être donnée aux adhérents.

Les prochains ouvrages

Le n°4 est géré par B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly.

Le n°5 : Marielle Rispaïl et Jean-François De Pietro assumeront la coordination de cet ouvrage.

Bilan du 11^e colloque de l'AiRDF

Un long échange a porté sur le choix d'un colloque à thème, les travaux en parallèle et l'impossibilité d'assister à toutes les présentations, l'absence d'un moment en plénière au profit de temps de communication plus longs, les moyens d'améliorer la communication et les moyens d'assurer une image de marque à l'AiRDF, le choix d'une date plus appropriée.

Les actes du colloque feront l'objet d'une publication dont les modalités seront précisées après une étude des productions et une analyse des possibilités de publication.

Le 12^E colloque de L'AiRDF

Ce colloque aura lieu en 2013, à Lausanne.

N. CORDONIER, pour la Suisse, propose d'interroger les usages et effets des moyens et de l'écriture informatique sur la discipline française. Il précisera le cadre de ce colloque lors du prochain C.A. de mai 2011.

Date de la prochaine rencontre du bureau et du C.A.

Le samedi 28 mai de 9h à 17h, à Genève

Compte rendu rédigé par Micheline DISPY
Secrétaire générale de l'AiRDF

En 2011, L'AIRDF fête ses anniversaires...

1981 : 1^{er} colloque de didactique du français.

1986 : création de la DFLM, qui deviendra AIRDF en 2004.

En 2011, l'AiRDF commémorera deux anniversaires : ses 25 ans d'existence comme association et les 30 ans de l'activité scientifique des colloques de didactique du français (les colloques de l'AiRDF commencent leur série en 1981, par le colloque de Lyon : c'est à ce titre que celui de Liège de cet été était le onzième). En outre 2011 sera, assez logiquement, l'année de la parution du n° 50 de la *Lettre de l'AIRDF*.

Afin de souligner ces anniversaires, le conseil d'administration de l'AiRDF propose d'organiser quelques manifestations amicales et scientifiques, dont les sections nationales et la *Lettre* se feront l'écho régulièrement.

D'ores et déjà, la date du 22 octobre 2011 a été réservée pour l'organisation d'une journée (et d'une soirée) de rencontre à Lyon, où seront invitées des personnalités de l'association et d'autres associations amies, pour échanger collectivement sur l'avenir de l'AiRDF et de la didactique du français, avenir qui ne peut se penser que dans son ancrage historique. Cette journée, comme les autres manifestations prévues, ne sera pas l'occasion d'une vaine autocélébration, mais devra permettre, dans une ambiance conviviale, de faire le point sur le développement de notre association et du champ de recherche qu'elle a contribué et contribuera à structurer.

