

## HÉTÉROGÉNÉITÉ DES APPRENANTS ET TRAITEMENT DES CONTENUS DISCIPLINAIRES

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2011/5 n°HS01 | pages 57 à 67

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200274801

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-5-page-57.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
« Hétérogénéité des apprenants et traitement des contenus disciplinaires », *Le français aujourd'hui* 2011/5 (n°HS01), p. 57-67.  
DOI 10.3917/lfa.hs01.0057  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# HÉTÉROGÉNÉITÉ DES APPRENANTS ET TRAITEMENT DES CONTENUS DISCIPLINAIRES

De 1989 à 1993, la DFLM (Didactique du français langue maternelle) comme association et instance intellectuelle a manifestement emprunté un parcours significatif<sup>1</sup>. Si l'on écarte pour l'instant l'élargissement thématique – de l'écrit à l'ensemble des activités mises en œuvre dans l'enseignement – apprentissage de la langue maternelle –, il reste le passage de la « diversification » à l'« hétérogénéité » et le déplacement à priori explicite de la matière à l'« apprenant ».

## Des hétérogénéités multiformes

On a proposé des constats (de l'hétérogénéité des interprétations en lecture, des façons d'écrire, des constructions syntaxiques, des styles conversationnels, etc.), parfois des explications (logique des usages, variété des représentations, des connaissances, etc.) et des remédiations (correction guidée de l'écrit, nouvelle conception des manuels, etc.). Mais il s'agit aussi d'affronter directement la question de savoir comment le français comme discipline se trouve affecté par l'hétérogénéité des apprenants. Situer la spécificité du traitement didactique disciplinaire implique de ne pas s'en tenir à des choix institutionnels et pédagogiques : « filières », « options », « sections », « classes d'accueil », « groupes de niveau », pédagogie différenciée, pédagogie du projet, travail d'équipe, la panoplie interventionniste est large qui prend en charge le défi lancé à toute classe par l'hétérogénéité des apprenants. La « centration sur l'apprenant » doit – dans cette mesure même – accorder une importance déterminante à la réflexion sur les dispositifs intradisciplinaires : loin de relativiser les contenus et leurs significations – comme on a tendance parfois à le laisser croire – elle prescrit de traiter prioritairement l'hétérogénéité de l'objet (la langue et les discours). Poser face à face l'hétérogénéité des apprenants et une homogénéité supposée de l'objet conduit à une antinomie, c'est-à-dire une contradiction insoluble.

Toutes sortes de données dont l'existence d'une langue nationale avec sa grammaire, d'un patrimoine littéraire-culturel circonscrit, de programmes fondamentalement unitaires poussent évidemment à une conception homogénéisante de l'objet. Or la réalité dans notre domaine c'est l'hétérogénéité des pratiques langagières et des connaissances linguistiques des individus scolarisés. Il s'agit donc de repenser la conceptualisation de la langue

1. Le quatrième Colloque international de la DFLM en 1989 a fait l'objet d'un volume coordonné par B. Schneuwly en 1990, le cinquième colloque, en 1992, d'un autre volume coordonné par M. Lebrun et M.-C. Paret en 1993.

en fonction de la diversité des opérations cognitives de choix d'une « grammaire » – et ainsi de travailler réellement en classe sur la normativité des règles et la genèse des erreurs ; il s'agit aussi de resituer les appréhensions de la textualité – littéraire ou non – en fonction de la diversité des discours socialement existants. Si « l'hétérogénéité des apprenants » est un problème pour la didactique, il lui reste à devenir une problématique spécifique de la didactique de la langue maternelle. On soulignera ici une double difficulté.

D'une part, à l'évidence, la notion d'hétérogénéité est chargée d'un poids pragmatique qui interdit de s'en tenir au constat de situations données et donc sollicite la dimension opérationnelle de la didactique : il ne peut s'agir de se limiter à l'analyse des différences de toute nature qui traversent les populations scolaires. Ce ne peut être en tout cas l'objet propre de la didactique, à fortiori d'une didactique disciplinaire. La pétition minimale de principe est que cette hétérogénéité doit être confrontée à d'autres formes d'hétérogénéité : celle de la matière à traiter, celle des référents théoriques convoqués pour ce traitement et celle des « entrées » à disposition de l'enseignant. La didactique ne choisit pas l'interactionnisme : c'est le premier de ses attributs.

D'autre part, le paradoxe de la « centration sur l'apprenant » est de dupliquer, à l'intérieur de la didactique, les problèmes constitutifs de la psychologie développementale : alors même qu'on cherche à définir des invariants, si ce n'est des universaux dans les capacités sociocognitives, on est amené à constater l'extrême diversité et hétérogénéité des conduites des individus et de leurs manifestations langagières. Les fameuses « différences » ethniques, sociales, culturelles et cognitives ne sauraient dès lors être situées sur le même plan et amalgamées sous l'intitulé « hétérogénéité des apprenants ». Il faudrait donc réaliser de manière incontournable ce qui a été précédemment jugé insuffisant dans l'ordre didactique : l'éclaircissement, la clarification d'une conceptualité si vaste et si complexe qu'elle désarme l'effort théorique du didacticien. À moins que, nonobstant la difficulté, on ne traduise l'hétérogénéité des apprenants dans les termes classiques des réponses compensatoires apportées à l'« échec scolaire ». Recadrée dans le prisme général de l'avance ou du retard dans le développement, l'hétérogénéité va trouver à se gérer dans les dimensions de la diversification, de la progression, des rythmes, c'est-à-dire dans une problématique de l'individualisation de l'acte éducatif.

Il reste que l'apport spécifique d'une didactique disciplinaire ne peut consister à monnayer dans son domaine propre le constat de la dialectique entre universalité et spécificité des processus d'apprentissage et les conséquences psycho-éducatives qu'on doit en tirer. L'important semble plutôt que certains travaux de psychologie du développement viennent confirmer l'importance des contenus et de leurs significations dans le choix des stratégies cognitives. À partir du moment où le rôle de l'enseignant consiste – par définition – à orienter l'apprenant vers des tâches à accomplir et que la structure de ces tâches fait peser des contraintes sur les procédures d'apprentissage, alors il apparaît décisif que la didactique disciplinaire fournisse à l'enseignant les moyens conceptuels et techniques de *traiter* la structura-

tion des champs et des activités qui relèvent de sa compétence afin qu'il puisse faire des hypothèses sur l'adaptation des contenus aux caractéristiques cognitives de ses élèves, sur la nécessité de mobiliser telles ou telles habiletés à tel ou tel moment.

## Hétérogénéités, textes et discours

La nécessité d'un traitement didactique, d'une « disposition » des savoirs et pratiques est particulièrement ressentie dans le champ de la langue et des discours non seulement – ceci est devenu trivial – à cause du caractère extrêmement multiforme de la discipline « français » telle que l'étude en est prescrite par les programmes, instructions, directives etc., mais encore par le rôle d'accès que joue la « langue scolaire » au mode cognitif de fonctionnement de toute l'institution et par là même à l'ensemble des disciplines scolaires. Les problématiques de l'évaluation en DFLM reconnaissent particulièrement le fait qu'à la multiplicité voire l'hétérogénéité d'un domaine – par exemple l'argumentation écrite – correspondent des compétences plurielles, c'est-à-dire la possibilité pour les élèves de réussir ou d'échouer *différemment* devant la tâche proposée.

Ce problème se trouve complexifié en fonction du degré de codification des réponses attendues qui varie considérablement d'une activité langagière scolaire à l'autre. À l'aide de quels référents canoniques pourrait-on apprécier par exemple le niveau de maturité, d'abstraction et de généralisation d'une argumentation orale en classe de français? Il est sûr que les opérations de production/interprétation des discours sont dépendantes d'un large éventail de variables cognitives, elles-mêmes conditionnées par l'histoire intellectuelle, culturelle et sociale des sujets. Encore doit-on précisément prendre en compte le degré de conventionalité des discours en question qui peut expliquer la relativité des difficultés cognitives et linguistiques affectant tel type : investi symboliquement dans toutes les cultures, le récit est tôt séparé cognitivement dans l'ordre ontogénétique de tout ce qui est non-narratif et sa perception ultérieure se soutient d'une théorie des genres sans équivalent pour les « textes théoriques » dont la conventionalisation reste très problématique.

Il y aurait là peut-être de quoi justifier dans certains cas un enseignement réflexif des types de textes et genres de discours puisqu'on sait bien que, pour de nombreux élèves, la lecture – si tant est qu'elle existe – ne suffit pas à assurer la connaissance de structures textuelles. Mais la didactique du français ne peut seulement hériter de théorisations sans s'interroger sur les modélisations proposées, sans « déconstruire » leurs modes de fonctionnement à partir d'une conceptualisation des difficultés pédagogiques. De ce point de vue, la didactisation des orientations typologiques proposées par les sciences du langage continue à rencontrer toutes sortes d'obstacles. La définition ou la caractérisation en « types de textes » ou « genres de discours » de la masse des ensembles verbaux organisés dans les langues naturelles ne cesse d'osciller entre des bases conceptuelles différentes : repérage de marques linguistiques, de schémas d'organisation, de situations d'énonciation, de contenus typiques etc. La recherche de constantes se heurte

constamment à l'hétérogénéité constitutive de chaque ensemble verbal délimité et, face à cette réalité empirique, la tradition scolaire utilise en les simplifiant des modes de classification d'abord issus de la rhétorique des genres puis aujourd'hui des typologies discursives et textuelles sans toujours expliciter clairement l'origine de ces classements, sans prendre en compte leur historicité – à savoir qu'ils jouent par définition dans un système daté de différences – et sans insister sur leur relativité sociale et culturelle.

Peut-être la question de la compatibilité/incompatibilité des référents théoriques en didactique des textes et discours est-elle encore insuffisamment posée et, si l'on a souvent insisté naguère sur les distorsions que la grammaire scolaire moderne avait fait subir aux notions issues du structuralisme ou du générativisme, les problèmes inhérents à la « transposition didactique » des savoirs concernant la discursivité et la textualité mobilisent tant de recherches fondamentales qu'une théorisation d'ensemble paraît hors de portée. Il reste que ces questions de modèles typologiques sont largement emblématiques de l'épistémologie scolaire, de la représentation des savoirs déclaratifs et de l'écart à gérer avec les connaissances procédurales. À côté d'une destination parfois trop exclusivement textualiste, le traitement didactique des typologies devrait mettre en évidence le concept de *point de vue classificatoire* et la « figure » du classement : est-ce le tableau à double entrée, le réseau, le puzzle, la nébuleuse avec son éparpillement de points entre des pôles de typicité ou d'architypicité, liant du « continu » plus que des éléments discrets ? La possibilité pour les apprenants de travailler sur la catégorisation des objets langagiers en engageant des opérations de généralisation et de discrimination est tout à fait déterminante sur le plan cognitif, et cette activité à l'œuvre dans la résolution de problèmes gagne à être renforcée avec les élèves dits « en difficulté ».

On sait que le développement des compétences de catégorisation a partie liée avec l'usage conceptualisant de l'écrit, sa capacité de mise en ordre et d'abstraction, celle du penser/classer. La reconnaissance des divers « types de textes » (à travers par exemple des épreuves comme celle du tri de textes) permet à la fois de s'interroger sur les textes « systématiques » par opposition aux textes « narratifs » et d'utiliser les possibilités classificatrices de l'écriture. Pour les élèves essentiellement confrontés à l'acquisition des sciences et techniques, l'élargissement des « compétences scripturales » au delà de la textualité – spécifiquement littéraire – constitue un axe de travail indispensable. Il apparaît de plus en plus clairement que leur capacité à traiter et à produire des informations est largement dépendante de la relation générale qu'ils entretiennent avec l'écrit, elle-même tributaire de l'intégration de savoirs sur les fonctions sociales et culturelles de l'écriture. Certes, le maniement des savoirs déclaratifs dans l'ordre des procédures n'a rien de simple ni de direct. C'est particulièrement vrai pour la gestion rédactionnelle dans la mesure où le savoir-écrire mobilise des schémas pratiques, des habitus dont le rapport à la codification des connaissances reste mystérieux. C'est pourquoi, face à l'hétérogénéité des apprenants, il s'agit sans doute de ne pas trop séparer l'acquisition d'« outils » intellectuels et la mise en œuvre de savoir-faire, mais de faire de la réflexivité et du métalinguistique des composantes, des étapes dans les activités de lecture et d'écriture.

Si le débat méthodologique reste tout à fait pertinent, il n'en reste pas moins que la prise en compte des variables que sont le multilinguisme et le multiculturalisme renforce l'écartèlement entre hétérogénéité et homogénéisation. Mais on peut sans doute trouver là une occasion de se réinterroger sur le dispositif d'ensemble de la matière « français » : il est évident que non seulement la présence de minorités ethno-sociolinguistiques mais encore la finalité d'intégration langagière et culturelle assignée à leur scolarisation ne peuvent rester sans influencer le traitement des contenus disciplinaires : mise en question des concepts de « langue maternelle » et de « langue étrangère », travail sur les représentations des langues et cultures en contact, déplacement et/ou renforcement des intérêts de connaissance dans le champ didactique.

De nouvelles réflexions sur l'« étrangeté » du discours scolaire, sur le fonctionnement de l'explication dans l'élaboration et la transmission des savoirs à l'école, sur le rôle de la structuration par l'écrit des dimensions intellectuelles de l'apprenant apparaissent désormais indispensables et impliquent une réévaluation des relations entre le communicatif, le cognitif et le culturel.

## **La grammaire et le rôle des disciplines contributives**

Parmi les questions sensibles figure le rapport entre la diversification des pratiques langagières et l'unicité supposée de la grammaire : le choix des « entrées » par l'enseignant de français était susceptible d'osciller entre les modèles typologiques organisant la variété textuelle et les modèles grammaticaux intégrant l'ensemble des variations. On se limitera à montrer sur un point en quoi certaines orientations dans les disciplines contributives envisagent le problème de l'hétérogénéité de l'objet – la langue et les discours – en s'organisant explicitement à partir du point de vue du sujet impliqué dans la description ou la mise en œuvre. Cette dimension semble particulièrement nette dans les nouvelles fondations du domaine grammatical (« grammaires floues » ; « grammaires polylectales » ; rapport syntaxe/sémantique/énonciation) et dans les pratiques de classe pouvant découler de telles analyses de la langue. Comment dépasser les constats de carence dressés à propos du structuralisme linguistique et de la grammaire générative « appliqués » à l'enseignement du français tout autant qu'à propos des grammaires traditionnelles pour permettre une interrogation renouvelée sur la normativité des règles, la diversité des usages, et faire apparaître d'autres prismes, d'autres structururations et classifications ?

La tradition grammaticale scolaire est homogénéisante sur une base ouvertement sociale mais où l'exclusion sociale (Vaugelas 1647) vient justifier un principe antique de normativité. Chez Port-Royal, la grammaire est aussi l'art de « bien parler » mais ce « bien parler » est rapporté à une universalité abstraite là où, chez Vaugelas, il est référé à un modèle social, littéraire et culturel. Dans tous les cas, la conception de la scientificité – avec pour paradigme les sciences de la nature – qui s'impose à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle devrait conduire à éliminer la normativité : passer d'une conception juridique à une conception descriptiviste puis constructiviste de la langue, c'est-à-dire

enseigner les règles non comme des normes mais comme des hypothèses qu'on peut falsifier. En fait, la conception de la langue qui reste dominante à l'école, et que l'introduction – partielle – des conceptualités structurales et générative de ces dernières décennies n'a pas vraiment entamée, est celle de l'homogénéisation-simplification-réification. Évidemment, on sait qu'il y a de la variation mais, pour l'essentiel, cette variation est renvoyée à l'extérieur. Les théories corrélationnistes constatent la variation et la situent dans l'hétérogénéité sociale des lecteurs/récepteurs, où interviennent l'origine sociale mais aussi et surtout la diversité des situations de communication comme « milieu » de déroulement des interactions langagières.

Mais il n'est pas sûr que les explications « externes » de l'hétérogénéité constitutive des pratiques langagières rendent compte de l'ensemble des variations (à quoi vais-je rapporter le fait que je puisse dire aussi bien *la personne à qui je parle* que *la personne à laquelle je parle*?), de leur caractère systématique et du mécanisme de leurs occurrences. Se pose ainsi avec acuité la question de la possibilité d'une *grammaire de l'hétérogène*, c'est-à-dire d'une grammaire qui décrive avec une volonté d'exhaustivité tout ce qui est attesté et prédise ce qui pourrait l'être. Il s'agit alors de ramener, comme c'est le cas dans la « grammaire polylectale » (cf. Berrendonner, Le Guern et Puech 1983), l'infinie variété des faits linguistiques à des cas architypiques de variation : la langue est conçue comme un « système de systèmes », certains sous-systèmes ne présentant aucune latitude de variation (caractère non mobile du SN2) et d'autres étant conventionnellement organisés sous la forme d'un axe de variation opposant des termes repérables (*dis-le moi* vs *dis-moi le*). L'hétérogénéité, la différence des performances linguistiques est donc inscrite dans le fonctionnement même du système et la variation s'explique par la marge de manœuvre laissée au sujet parlant qui opère des choix entre les diverses variantes – les lectures –, commandés par l'économie, la désambiguïsation et d'autres facteurs pragmatiques. À l'opposé d'une image réductrice, monolithique et non-variationnelle, le « jeu » de la langue offre la possibilité de disposer de plusieurs « grammaires ». On va ainsi pouvoir décrire des stratégies lectales, de sélection-généralisation, de spécialisation, qui sont des opérations cognitives et non plus des règles appartenant à un métadiscours institutionnalisé. La structuration normative constitue, de ce fait, une option au sein de la structuration variationnelle objective.

Grammaire d'opérateurs, de niveaux d'analyse, d'encodage, d'association de la forme et du sens, la conception polylectale inspire non seulement le domaine syntaxique mais aussi la lexicologie ou la phonologie. B. Combettes évoquait dès 1982, dans un article de *Pratiques*, le « nouvel esprit grammatical », dont on peut trouver les référents non seulement dans les grammaires polylectales précédemment évoquées mais encore dans les « grammaires floues » qu'avaient initiées G. Lakoff aux États-Unis, G. Kleiber et M. Riegel en France. Face au figement de la disposition des savoirs et des formulations de la grammaire scolaire, la réintroduction du sens dans la réflexion grammaticale, l'association du lexique et de la syntaxe – tous éléments attestés dans de nombreuses recherches actuelles – rendent évidemment l'objet de plus en plus hétérogène, les variables de plus en plus nombreuses sans que cette nécessaire complexification frappe de vanité

l'effort de théorisation. Le gain épistémologique n'est sans doute pas séparable d'un double bénéfique pour la didactique du français langue maternelle : d'une part, il semble important de circonscrire des outils conceptuels qui permettent une réelle relativisation des notions de *règle*, *norme*, *grammaticalité* etc. ; d'autre part, la réintroduction du point de vue de l'encodeur, l'intérêt pour ses processus, ses choix, ses stratégies sera d'autant plus justifié et heuristique qu'il sera relié à la structuration des « contenus » – manière de repenser la dialectique de la liberté et de la contrainte impliquant le système et le sujet parlant-écrivain. Il ne faut en effet pas oublier que, dans notre domaine, l'hétérogénéité des apprenants, c'est d'abord cette hétérogénéité des pratiques langagières d'individus scolarisés, défi pour la classe de français, au sens où ces pratiques doivent être confrontées entre elles, aux modèles sociaux et institutionnels de l'enseignement de la langue maternelle, aux tâches requises par l'enseignant, dans le souci conjoint de la convergence pédagogiquement efficace et du « droit à la différence ».

### **Pluralité des entrées et décloisonnement : enjeux pour la formation des enseignants**

La mise au point d'une stratégie de formation pour un champ disciplinaire donné implique la reconnaissance de sa stratification complexe : contenus enseignables, rapport de ces contenus aux savoirs de référence, démarches didactiques pour la mise en place de savoir-faire et adéquation de ces démarches avec les contenus, positionnement du domaine spécifique dans l'ensemble plus vaste de la matière, etc.

Soit le champ dit *argumentation* ou *discours argumentatifs* ou *lire et produire des textes argumentatifs* : les formulations ne sont évidemment pas neutres, qui isolent un ensemble conceptuel ou circonscrivent un éventuel genre discursif ou prescrivent la construction d'« habiletés » langagières... La diversité des pratiques de classe, telle qu'elle peut s'exprimer dans un séminaire de formation continue en français, révèle, de manière claire mais toujours à expliciter, les problèmes de constitution des objets didactiques dont l'analyse constitue le fil rouge de la formation, eu égard naturellement à toutes les contraintes de nature institutionnelle dont nous faisons ici, par souci méthodologique, l'économie.

Du travail apparemment technique, microlinguistique, sur un connecteur particulier à un débat général sur les conceptions de la rationalité, la problématique de l'argumentation solidarise une masse considérable de données et de notions qui font se dérober le sol sous les pas du didacticien, du formateur et de l'enseignant. Le dispositif théorique de ce qu'on regroupe sous *argumentation* mobilise aujourd'hui des recherches fondamentales sur les interactions sociales et communicatives, sur l'analyse des discours, sur l'histoire de la rhétorique, de la linguistique et des formations culturelles. Décrire des situations d'interlocution, des types de textes, des organisations discursives et des fonctionnements informatifs spécifiques, se référer à des théories de la présupposition et de l'implicite, à une pragmatique des lieux communs et à une sémantique des prototypes, la liste n'est évidemment pas exhaustive de l'effervescence multiforme d'un champ

dont aucun des éléments constitutifs ne peut être à priori soupçonné de ne contenir aucune pertinence pour la didactique du français.

Enseignant de langue et de culture, le professeur de français retrouve, dans l'étude en classe (réception et production) des textes et discours argumentatifs, les questions et les enjeux que la recherche circonscrit et conceptualise. Confronté à l'hétérogénéité linguistique, sociale et culturelle des apprenants, peut-il ignorer que les règles de fonctionnement et d'acceptabilité des discours varient d'une langue à l'autre, d'un sociolecte à un autre, que les *habitus culturels* vont prédisposer ou non l'élève à prendre en compte la polysémie interprétative et le degré de conviction, de persuasion attaché à tel mode argumentatif? Peut-il se dispenser d'un travail avec ses élèves sur l'évaluation axiologique des arguments, mesurer ou faire mesurer force/faiblesse, pertinence/non pertinence des éléments de la stratégie d'argumentation en explorant à la fois ce qui est explicitement dit et ce qui reste caché ou implicite? La définition des choses bonnes à dire et de celles qui ne le sont pas constitue, qu'on le veuille ou non, une des dimensions fondamentales du rapport entre langage et pouvoir dans les interactions sociales, donc scolaires.

Dans cet ordre d'idées, le professeur de français se préoccupe des thématiques, des contenus de l'argumentation. La question de savoir ce qui peut faire l'objet du débat oral ou de la production écrite est réglée par un ensemble de paramètres idéologiques et pédagogiques. La perception des motivations, les craintes de l'artificialité sont, de fait, inséparables d'un repérage des objectifs d'enseignement-apprentissage, mais lui-même est tributaire d'une théorie de l'action communicative. Pour quoi argumente-t-on? En vue de quelles fins? Peut-on dresser une typologie des raisons d'argumenter? Vaguement référée à des vulgarisations de la théorie des actes de langage, cette typologie résiste-t-elle à l'hétérogénéité des énonciations concrètes si n'ont pas été pris en compte le poids des *lieux communs*, les déterminations sociales et historiques de l'objet du débat (le port du casque à moto; la peine de mort; l'affaire des « foulards »...)? Il faut des enjeux à l'argumentation, donc une situation (qui se trouve face à qui? Où et quand?) que professeur et élèves vont expliciter en réception et installer en production. De ce point de vue, il importe de clarifier, ce qui n'est facile pour personne et à fortiori pas pour les élèves, la différence entre l'argumentation et l'expression des opinions, le jugement de valeur et l'argument, même si nous l'avons dit – et c'est autre chose – les arguments ne peuvent pas ne pas faire l'objet d'une évaluation normative, ne serait-ce que dans le dialogue inter-élèves. Ces distinctions elles-mêmes ne sont appréhendables qu'à travers une métalangue dont les composantes lexicales (qu'est-ce que convaincre, persuader, contraindre etc.?) donnent matière à un travail spécifique. L'entrée par le vocabulaire de l'argumentation est d'ailleurs parfois conçue dans une perspective élargie qui rassemble les marques linguistiques de l'énonciation argumentative si tant est, bien sûr, qu'elles puissent être cernées dans une optique différentielle avec d'autres modes discursifs.

Reste encore qu'une conceptualisation de la situation argumentative permet de travailler les représentations que les protagonistes se font d'eux-mêmes et des autres. Dans une situation de production par exemple, il y a

tout le problème de la décentration et de l'identité : pouvons-nous soutenir – et est-ce utile de le faire – une position argumentative qui n'est pas la nôtre? Comment me faut-il intégrer une éventuelle contre-argumentation et développer une réponse anticipée aux objections? Reste enfin et surtout le traitement nécessaire dans la classe de la différence entre la problématique du *type de texte* et celle du *genre de discours*. On ne revient pas ici sur la didactisation actuelle des typologies discursives et textuelles pour noter simplement ceci : personne ne lit ni ne produit des *types de textes*, seulement des *genres de discours*. Quand on met au programme dans une classe du cursus secondaire (en France, au Québec ou en Suisse), l'étude des textes argumentatifs, il faut que la formation initiale ou continuée éclaire un dispositif d'ensemble qui, pour nous, mettrait à un bout de la chaîne l'argumentation comme mode de pensée, fonctionnement langagier-culturel et, à l'autre bout, les genres de discours comme ensembles d'énoncés concrets, diversifiés et hétérogènes. Entre les deux, la problématique des types de textes apparaît comme une catégorie intermédiaire, une étape, un prisme pour circonscrire des ensembles de phénomènes linguistiques et énonciatifs qu'on va construire en modèles de référence pour l'équipement intellectuel du maître de français.

Dans la classe, l'accès à des savoir-faire, la mise en œuvre d'activités d'écriture en particulier nécessitent à la fois une répartition, un partage des tâches et la visée d'un écrit socialement existant : si l'enseignant souhaite que ses élèves aboutissent à la rédaction d'une lettre publicitaire adressée à des parents par un vendeur de vélomoteurs, si son travail d'incitation et de sensibilisation est passé par l'étude d'une autre lettre publicitaire insérée dans un tout autre circuit et par un listage des arguments à intégrer dans la future production écrite, il confronte les élèves à une multiplicité de paramètres qui rendent la gestion de la tâche au moins conflictuelle. Les élèves se retrouvent, de fait, écartelés entre la construction de ce qui leur semble être formellement le *type de texte* argumentatif et l'imitation d'un *sous-genre de discours*, la lettre publicitaire. D'un côté, ils consacrent leur activité au passage d'un écrit paradigmatique (la liste des arguments) à un texte qui suppose une configuration globale et une linéarisation syntagmatique, sans souci d'authenticité discursive; dans le meilleur des cas, ils réinvestissent des connaissances portant sur l'emploi des connecteurs et une vision stéréotypée d'un plan de *texte argumentatif* articulant arguments et conclusion. D'un autre côté, ils peuvent substituer presque terme à terme dans la lettre-modèle de nouveaux contenus à la thématique qu'elle renferme et c'est le travail effectif sur l'argumentation qui disparaît.

Un tel exemple vise seulement à noter la nécessité d'une réflexion en formation sur le rapport entre technicité et objectifs, la nécessité d'une contextualisation faisant consensus sans que les manières de faire soient explicitement reconnues dans leur dépendance réciproque avec les contenus de savoirs. D'un côté au sein de notre progression grammaticale, nous avons fait étudier le discours rapporté, d'un autre côté au sein de notre progression textuelle, nous en sommes arrivés au travail sur le texte informatif. Nous demandons alors à nos élèves d'arriver à la forme de technicité suivante : « insérer du discours rapporté dans un compte rendu ». Évidem-

ment, notre insatisfaction d'enseignant est double devant le résultat : les modes d'insertion sur le plan linguistique nous apparaissent pauvres et répétitifs ; le texte n'a aucune réalité de discours. On le sait : le problème était d'abord celui du choix d'un ancrage énonciatif et communicatif avant de tester quelque technicité que ce soit, la gestion de la polyphonie supposant la représentation la plus claire possible de la situation. C'est ainsi très généralement la clarification des activités demandées aux élèves qui est en cause et qui passe en particulier par l'existence d'un métalangage rigoureux susceptible de verbaliser les différentes étapes du processus (de l'énoncé des consignes à la révision) et pas seulement l'évaluation du produit.

Il faudrait ici mesurer à quel point le repérage ou l'installation d'une contextualisation constitue une conceptualisation difficile. Il semble que la véritable rupture avec la traditionnelle pédagogie du français consiste à en finir avec une bipartition qui met d'un côté la préparation, l'instrumentalisation, la constitution des outils et d'un autre côté la réalisation effective des tâches de lecture/écriture particulièrement. Ceci s'applique à cette conception des activités de langue (orthographe, grammaire, vocabulaire) qui voudrait que des connaissances acquises dans ce domaine se transfèrent dans les activités de production/réception, avec au passage le maintien du produit rédactionnel (« l'expression écrite ») comme couronnement de la discipline « français ». En réalité, tout conduit à faire des démarches métalinguistiques, réflexives, des composantes à part entière des différentes étapes des processus de lecture/écriture et des questions du sens, de l'énonciation et de la textualité des composantes à part entière des approches grammaticales. S'il s'agit d'aller dans ce sens au collège, il est vrai qu'à l'étape de l'école élémentaire on peut longtemps continuer à séparer pour des problèmes de gestion cognitive l'apprentissage du code et la compréhension/production. La progressive conquête d'une autonomie dans la maîtrise des savoir-faire langagiers suppose à un certain moment un décloisonnement assumé et conceptualisé entre activités en langue et activités en discours, étant entendu que les unes et les autres intègrent des dimensions de codification et d'abstraction à côté d'habitus langagiers-culturels, que dans les deux domaines s'opèrent des apprentissages systématiques et incidents. Dès lors, évidemment, la question d'une refonte des curricula relatifs à la matière « français » se trouve posée avec acuité.

Les reformulations conceptuelles dans les théories de référence et les avancées propres à la didactique des langues (du français langue maternelle spécifiquement) autorisent à envisager une autre distribution des savoirs enseignables et une autre construction des situations d'enseignement-apprentissage. Une linguistique attentive à la multiplicité des points de vue et des niveaux d'analyse, à vocation non-unifiante mais problématisant au contraire les angles d'attaque, ne peut que proposer de nouveaux cadres de perception aux didacticiens du français et aux enseignants héritiers de classifications obsolètes, d'un découpage scolaire des catégories et des notions requis pour l'étude de la langue et des discours. Que les temps du verbe soient passibles d'entrées à la fois morphosyntaxiques et sémantico-communicationnelles, que la progression thématique fasse lien entre la dimension phrastique et la dimension textuelle, que des oppositions fossili-

sées entre actif et passif ou entre subordination et coordination soient contestées pour donner lieu à l'élaboration d'autres répartitions, que l'expression de l'hypothèse soit reformulée, voilà quelques exemples pris dans certains travaux actuels lisibles par didacticiens et enseignants qui incitent à s'interroger sur la nature des contenus grammaticaux à l'école. Qu'on puisse montrer concrètement aux élèves qu'une langue est indissolublement forme et sens, que des marques dites « formelles » (absence de préposition, place de l'adjectif épithète) renvoient à des conventions sociales ou ont des implications culturelles, ce n'est pas trop demander. Inversement, qu'on puisse montrer que l'interprétation globale d'un texte est effectivement liée à certains indices linguistiques précis, c'est enfoncer une porte qui n'est pas systématiquement ouverte.

Il ne faudrait évidemment pas que la reconnaissance de l'indissolubilité de la forme et du sens débouche sur des confusions entre les deux plans ou un aveuglement concernant la polyfonctionnalité des marques linguistiques ou des ensembles textuels. De ce point de vue, la didactisation des orientations typologiques proposées par les sciences du langage reste grevée de toutes sortes de difficultés. On voit bien dans les classes, par exemple que la caractérisation d'un « type de texte » ne cesse d'osciller entre un repérage de constantes linguistiques, de schémas d'organisation ou de stratégies communicatives. Un manuel donné va définir le discours informatif par le comblement de « lacunes », par la visée qui est de fournir au destinataire un certain savoir sur un sujet donné. Les élèves feront remarquer que la visée d'un ensemble défini par des indices formels comme  *récit*  ou  *discours narratif*  peut être aussi informative ou ludique etc. On n'entre pas plus avant sur ce point si ce n'est pour faire remarquer que la discrimination des points de vue à partir desquels on appréhende les objets est peut-être le bénéfice didactique le plus clair d'une conceptualisation en  *types de textes*  et  *genres de discours* . Cette dimension cognitive du penser/classer avec les questions afférentes à la genèse anthropologique et développementale de la catégorisation me semble constituer un domaine à la fois spécifique au français et transdisciplinaire qui désenclaverait les typologies de leur destination trop exclusivement textualiste.

En formation, l'analyse de situations d'enseignement-apprentissage où se trouve traité un objet spécifique (savoir ou savoir faire) doit commander l'appel à une problématisation issue d'une discipline de référence. Dans cette mesure, l'écartèlement entre la transmission de contenus et l'appropriation de démarches pourrait être sensiblement réduit. Les manières de travailler dans les cursus de formation divergent sensiblement : l'essentiel reste d'éviter la juxtaposition de savoirs (ayant trait à la matière et à l'apprenant en particulier) et d'un discours pédagogique sur les « arts de faire ». La conjoncture est pleine de dialogues de sourds entre les « disciplinaristes » et les « pédagogistes », entre ceux qui s'autodéfinissent comme « savants » et ceux qui sont réduits au rang d'« animateurs culturels ». Heureusement, au delà du temps court de l'évènementiel polémique, les didacticiens cherchent à penser la transformation des connaissances pour l'enseignement et la spécificité des apprentissages scolaires. Il n'est pas sûr que la Science n'ait rien à en attendre.