

ÉDITORIAL

La question du statut de la discipline « français » n'a jamais cessé de se poser à tous les niveaux d'enseignement : cette question prend parfois une importance particulière dans les crises régulières que traverse la discipline, mais elle ne disparaît jamais totalement. Il est vrai qu'il est assez difficile de définir précisément quel champ couvre véritablement le « français » : entre l'image et la littérature, entre l'étude de la langue et l'analyse des textes, entre l'apprentissage de la graphie ou du décodage et l'écriture ou la lecture d'écrits divers, il y a bien des continuités, mais quelle cohérence intrinsèque ?

Les derniers programmes du primaire (2002) interrogent de façon intéressante la spécificité de la discipline « français » : le programme du cycle III, par exemple, liste des « champs disciplinaires », parmi lesquels on trouve la « littérature (dire, écrire, lire) » et l'« observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) ». Mais le même programme pose l'existence de « domaines transversaux », dont le premier est la « maîtrise du langage et de la langue française », consistant en « l'apprentissage du parler, du lire et de l'écrire dans le contexte précis des savoirs et des types d'écrits » qui, précise le texte, caractérisent chaque champ disciplinaire spécifique.

Or le « français » au collège couvre au moins les deux champs disciplinaires ci-dessus (littérature et observation de la langue) mais ne peut abandonner « l'apprentissage du parler, du lire et de l'écrire », même s'il ne peut plus vraiment l'envisager dans le contexte de chaque discipline. Cette distribution différente des savoirs et des savoir-faire dans les disciplines, entre l'école et le collège, montre assez bien que le cloisonnement disciplinaire du secondaire (qui d'ailleurs procède d'une histoire somme toute récente et ne peut sembler éternel qu'aux nostalgiques à courte vue) ne suffit pas à donner au « français » une cohérence. Si les dernières instructions officielles pour le secondaire (depuis 1996) ont semblé trouver cette cohérence dans la notion de « maîtrise des discours », cela ne fait en réalité que renforcer une impression de transversalité dans la discipline elle-même – qui n'échappe qu'à ceux qui, dans un réflexe identitaire s'apparentant à un déni de la réalité, tiennent la littérature pour le pivot de la discipline.

C'est d'ailleurs cette transversalité de la discipline qui rend les enseignant-e-s de français particulièrement sensibles aux démarches transversales prônées régulièrement par l'Institution ; mais cette sensibilité ne fait pas disparaître la difficulté à penser la cohérence du métier. Quelle est aujourd'hui la place de l'enseignant-e de « français » dans les apprentissages disciplinaires au primaire, dans les itinéraires de découverte au collège, dans les travaux personnels encadrés au lycée d'enseignement général et technologique, dans les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel au lycée professionnel ? Telle est la question que pose ce numéro de *Recherches*.

Il ne s'agit pas d'aborder de nouveau le problème du « français bien commun » (titre du numéro 2 de *Recherches*), qui a pu passer soit pour une tentative hégémonique du « français » à couvrir toutes les disciplines (lecture et/ou écriture d'une consigne en mathématiques, d'un mode d'emploi en technologie, d'un texte explicatif en sciences de la vie et de la terre...) soit pour un risque d'instrumentalisation du « français » par les autres disciplines (demandeuses de travaux de remédiation en orthographe, en lecture, en graphie...). La question qui se pose ici est de savoir comment résoudre les difficultés rencontrées dans la tension entre le « disciplinaire » et le « transversal », *en abordant le problème du côté des enseignant-e-s plus que de la discipline elle-même*.

Cette tension n'est pas vécue de la même façon selon les niveaux d'enseignement. À l'école primaire, les enseignant-e-s sont polyvalents et peuvent donc penser, comme les y invitent encore les derniers programmes, l'apprentissage du français dans toutes les disciplines. Mais ils se trouvent en quelque sorte confrontés à un problème inverse de celui des professeurs du secondaire : la nécessité de « discipliniser » les savoirs, d'amener par exemple l'élève de maternelle qui fait un tracé sur une feuille à savoir si c'est un travail de français, de mathématique ou de dessin ; « disciplinarisation » nécessaire si l'on veut que l'élève, quand on lui demande de lire un mot, sélectionne au moins dans les possibles et ne s'aventure pas à dire « 7 » quand on lui montre « maison ». Inversement, si lire en physique, en géographie et en littérature (puisque c'est désormais un « champ disciplinaire » du primaire) obéit bien à des contraintes spécifiques à ces disciplines, c'est pourtant une activité requérant des savoir-faire qui transcendent ces dernières – sans pour autant relever d'un « champ disciplinaire » spécifique.

Au collège ou au lycée professionnel, la difficulté est surtout de concevoir la transversalité sans être un spécialiste de toutes les disciplines d'enseignement : comment, par exemple, penser un enseignement de l'oral non formel quand on attend de l'élève qu'il maîtrise un oral scolaire qui doit être, en partie au moins, caractérisé en référence aux spécificités disciplinaires ? Quant au lycée, il semble que ce soit plutôt le repli de la discipline sur son versant littéraire (contre les déclarations, sinon les intentions, des derniers programmes) qui empêche parfois les autres enseignant-e-s de voir dans le professeur de français un spécialiste des « discours » : on peut fort bien se passer de lui quand il s'agit, dans un TPE, de rédiger un dossier et de le soutenir à l'oral.

Certes, les difficultés des enseignant-e-s de français à s'engager dans le transversal ne sont pas dues uniquement à un problème de représentation de leur

discipline ! Il est bien évident que l'Institution, toujours prête à penser les principes, néglige d'en concevoir la faisabilité : partant de principes légitimes et forts de leur mise en œuvre réussie par certains enseignant-e-s, les concepteurs des programmes font encore fausse route en croyant pouvoir les imposer par décret, sans prendre le temps ni de la formation des enseignant-e-s, ni de leur accompagnement, ni de la réflexion sur les contraintes engendrées.

Surtout que l'on sait bien les réponses concrètes souvent apportées, contre le gré des enseignant-e-s la plupart du temps, à une injonction officielle, quand elle est démesurée – ou mal mesurée : quand, par exemple, tel chef d'établissement donne « une heure d'IDD [itinéraires de découverte] » à un-e enseignant-e pour combler son emploi du temps, avec une classe qu'il ou elle n'a pas par ailleurs.

Ce sont ces difficultés qui le plus sûrement découragent les enseignant-e-s et les engagent souvent à traduire la nécessité du transversal par un vague interdisciplinaire (« l'eau » en français et en biologie, par exemple) ou par la création d'un nouvel objet d'enseignement (telle ou telle « méthodologie », par exemple), au risque de décevoir les élèves (qui, d'après leurs paroles rapportées ici même, sont demandeurs de passerelles entre les disciplines) mais aussi d'esquiver une fois de plus les problématiques de l'apprentissage.

Car la question que pose le transversal est une question d'apprentissage : comment amener l'élève à faire des liens entre les disciplines et ce que chacune d'elles requiert ? C'est là une réelle question professionnelle, qui ne se résout pas par décret et sans moyens : comment aider l'élève à faire ces liens sans savoir ce que l'on attend de lui dans une autre discipline ? Aller voir la classe du collègue pour connaître les apprentissages des élèves, mesurer les enjeux des apprentissages de sa propre discipline par rapport à une autre et inversement, comprendre ce qui résiste dans l'apprentissage de telle discipline pour un élève et les conséquences de cette résistance dans son propre enseignement. Tels sont, entre autres, les problèmes d'ordre épistémologique qui se posent à tout-e enseignant-e qui s'engage dans une réflexion sur les apprentissages et – donc – sur la transversalité.

Ces problèmes ne sauraient être traités par des ajustements d'horaires et d'emploi du temps : ils font appel à la créativité et à l'inventivité des enseignant-e-s dont il n'est pas sûr qu'elles soient favorisées par des injonctions sempiternelles. Rendre obligatoire uniformément une démarche qui ne peut être que le fruit d'un investissement professionnel – intellectuel et éthique –, c'est la vouer sans doute à un échec rapide.

Comme à l'habitude, l'Institution risque, en la généralisant, de scléroser une innovation.

LA RÉDACTION