

## ÉDITORIAL

*De la maternelle au baccalauréat...* : tels étaient les premiers mots de l'éditorial du premier numéro de *Recherches*, en 1984. Il y était question de la rencontre de l'élève avec l'écrit, mais ces mots résonnaient plus généralement avec le slogan fondateur de l'Association Française pour l'Enseignement du Français (AFEF), qui envisageait l'enseignement du français *de la maternelle à l'université*. De fait, *Recherches* était alors le Bulletin de liaison de la régionale Nord – Pas-de-Calais de l'AFEF et en partageait le principe militant, qui date de 1973, d'une continuité d'une langue et d'une matière, le français, à tous les niveaux d'enseignement, principe qui se doublait de celui d'une solidarité de tous ceux qui enseignaient le français, qu'ils fussent instituteurs, professeurs ou enseignants du supérieur.

La fidélité de *Recherches* à ces principes, qui se traduit par nombre de numéros ou d'articles plaidant pour une continuité des pratiques comme des objets d'enseignement du français *d'une classe à l'autre* (titre du n° 50 de la revue), n'est pas le signe d'un aveuglement : elle permet au contraire de penser la matière *français* dans sa diversité, mais sans poser à priori des ruptures que les découpages institutionnels peuvent donner l'impression d'être inévitables.

Elle permet aussi de rappeler que, sous les effets de surface des continuités affichées ou exigées par l'Institution, cette dernière maintient bien des ruptures qu'elle masque mal, comme le montrait Renée Balibar en 1974, dans *Les français fictifs*, décrivant la division scolaire que manifestait, selon les niveaux scolaires, la différence des pratiques d'une langue fictivement posée comme commune. C'était dénoncer le fait que les *niveaux* du cursus étaient (et sont encore, à bien des égards, malgré l'unification formelle du système d'enseignement) directement hérités des anciens *ordres* scolaires (le

primaire et le secondaire, qui suivaient deux voies parallèles, du CP à l'École Normale pour l'un, de la onzième à la Terminale pour l'autre), ce qui se manifestait dans les modalités différenciées de recrutement des enseignants.

Comme les articles de ce numéro de *Recherches* l'illustrent, la question des continuités et des ruptures de l'enseignement du français se pose de différentes manières : elle peut être abordée sous l'angle des contenus, des méthodes, des dispositifs ; et cela du point de vue des élèves, des enseignants, des parents, des chercheurs ; dans une perspective historique ou synchronique... Ces continuités et ruptures verticales (curriculaires) en rencontrent d'autres, horizontales, celles qui concernent les relations qu'entretiennent les composantes de la matière *français*, entre cloisonnement et décloisonnement, ou encore la transversalité du français et ses relations avec les autres disciplines.

Ces approches engagent toutes des conceptions diverses de la matière et des disciplines qui la composent. Et elles manifestent des tensions, voire des conflits entre les acteurs et entre les enjeux que ces derniers défendent. C'est ce qui se passe notamment quand les incantations officielles masquent les problèmes effectifs qui parfois empêchent la réalisation des objectifs affichés, reportant de fait la responsabilité des problèmes rencontrés sur les enseignants : par exemple, les concertations entre le primaire et le secondaire achoppent souvent devant les différences pratiques qu'engendrent les statuts des acteurs concernés (obligation ou volontariat, présence ou non des supérieurs hiérarchiques, etc.) et devant l'écart entre les moyens déployés et les enjeux (c'est une curieuse idée de prétendre faire travailler ensemble des personnes qui, parfois, ne sont invitées à se rencontrer qu'une fois par an...).

Il semble qu'il en soit de même dans la plupart des injonctions à la continuité que l'on trouve dans les discours officiels, que ce soit entre le primaire et le secondaire (organisation du curriculum en cycles de la maternelle à la troisième, « socle commun de connaissances et de compétences », etc.) ou entre le collège et le lycée (réintroduction de la grammaire au lycée, sans compter la focalisation sur l'orthographe, qui vaut jusque dans le supérieur – manifestations de la propension à ajouter des contenus, sans presque jamais en retrancher).

Ces injonctions officielles à la continuité rencontrent souvent les représentations des acteurs, particulièrement des élèves (qui ne sont pas rares, en arrivant au lycée, à s'attendre à faire plus de grammaire et d'orthographe), ou des enseignants (qui souvent déploient des trésors d'énergie à concevoir diverses modalités possibles de continuité entre les niveaux, tant pour les objets d'enseignement que les pratiques).

Mais cette valorisation généralisée de la continuité dit précisément la réalité des discontinuités voire des ruptures, à chaque palier, parfois entre deux

niveaux de classe : de la grande section au CP, par exemple, ou de la seconde à la première, ou encore de la première à la seconde année de master.

Si les ruptures peuvent être la source d'un vécu scolaire difficile, elles sont pourtant parfois nécessaires dans le développement des élèves et l'on peut considérer que continuités et ruptures peuvent être, les unes comme les autres, des leviers d'apprentissage : comment apprendre sans rompre avec le déjà connu ? Mais comment comprendre sans faire des liens avec ce que l'on sait ? Dans toutes les disciplines qui composent la matière français – aussi fondamentales que mal définies : écriture, langue, lecture, littérature, oral, etc. – continuités et ruptures ne seraient-elles pas indispensables à la progression des apprentissages ?

À vrai dire, comme souvent, de telles dichotomies sont fâcheuses pour penser la complexité des phénomènes : peut-être alors serait-il sage de dépasser celles-ci pour penser, au-delà des idées de continuité et de rupture, la possibilité d'une conception spiralaire de la progression curriculaire, qui suppose possible d'enseigner la même chose à tous mais en variant l'approche selon la maturité des élèves : c'est ce qu'envisageait Comenius au XVII<sup>e</sup> siècle, dans sa *Didactica Magna*, cet ouvrage souvent considéré comme fondateur de la didactique.