

Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée

Bernard Schneuwly, Université de Genève

Depuis un certain nombre d'années, l'autonomie de la discipline « français » est remise en question, non pas de front, mais par une série d'évolutions que je rappelle seulement en guise d'introduction et que décrit brièvement Chartrand dans son bref descriptif qui était à la base de la table ronde pour laquelle le présent texte a été élaboré. Elle mentionne notamment les tendances suivantes :

- tendance de certains systèmes scolaires à déstructurer cette discipline et les disciplines en général et, à terme, à les faire disparaître ou à en amalgamer plusieurs sous des thèmes du sens commun ;
- tendance, compte tenu de la transversalité évidente du langage dans le système scolaire, à décroquer, fractionner, reconfigurer la discipline scolaire « français », en référence notamment au concept de « compétence » dans les curriculums.

Je ne vais pas analyser ces tendances ici, mais j'en présuppose l'existence, à un degré qu'il faudrait définir en détail.¹ Je me permets juste le commentaire suivant : je pense que ces tendances lourdes existent actuellement, mais avec des effets relativement superficiels étant donné la profondeur des pratiques réelles, matérialisées notamment dans des corps de professionnels à orientation fortement disciplinaire. Cette tendance est surtout visible à l'école primaire où elle a de tout temps existé. Je crois qu'elle aura l'effet contraire à celui escompté : celui d'isoler plus encore le français parfois dit « technique » et d'en augmenter le poids dans le dispositif scolaire ; mais des observations très détaillées dans les classes seront nécessaires pour vérifier cette hypothèse que je ne développe pas en détail ici.

L'objectif du présent texte est autre. Je considère qu'un discours clair en faveur des disciplines est aujourd'hui nécessaire. Non tellement pour les défendre contre leur disparition — je viens de dire qu'à mon avis il s'agit d'une tendance superficielle —, mais pour clarifier les finalités de l'école et préciser la contribution des différentes disciplines à ces finalités. Le discours sur la transversalité et l'interdisciplinarité qui tend à dominer les discours actuels sur l'école — avec en écho le contre-discours de la défense conservatrice et élitaire des disciplines dans leur forme ancienne² — n'a pas comme effet de faire disparaître les disciplines, mais il les rend moins lisibles, plus confuses, pour les enseignants comme pour

les élèves. Et ceci n'aide personne. Je crois par ailleurs que l'interdisciplinarité — qui incontestablement doit être aussi une visée de l'école dans son projet de construction d'une culture générale — se construira d'autant mieux — c'est malheureusement un truisme qu'il faut répéter — qu'enseignants et élèves pourront situer les apports des différentes disciplines, d'autant mieux qu'ils connaîtront et maîtriseront (au moins partiellement, s'agissant des élèves) les modes de faire — penser, parler, écrire, etc. — liés à chaque discipline. Je défends donc la thèse suivante : *La discipline français langue première est une réalité massive, incontournable et positive dans le système scolaire obligatoire visant une culture générale de tous les citoyens. Son autonomie est la meilleure garantie d'un développement systématique des capacités langagières complexes chez tous les élèves.*

On l'aura compris : mon intervention est une prise de position, basée certes aussi sur des connaissances scientifiques provenant de différentes disciplines, dont la didactique du français, mais surtout systématique et réflexive. Elle vise avant tout le débat et la clarification de ce que nous faisons en tant que chercheurs en didactique du français. Pour développer ma thèse, je procède en deux temps : je développe d'abord des considérations générales sur la notion de discipline scolaire³ — ces deux termes « discipline » et « scolaire » définissant déjà une tension constitutive que tente de saisir le concept de transposition didactique ; j'aborde ensuite plus particulièrement la discipline. Conçu comme texte de discussion contradictoire pour une table ronde, mon propos appelle donc la dispute.

CONSIDÉRATIONS SUR LES DISCIPLINES SCOLAIRES EN GÉNÉRAL

1. Disciplines et finalités de l'école

Les grandes finalités de l'école obligatoire sont de donner accès aux techniques culturelles fondamentales (lecture, écriture, mathématiques), à des connaissances scientifiques et à des biens culturels fondamentaux de notre société pour ainsi former des citoyens autonomes, capables d'agir. Pour ce faire, l'institution scolaire a construit comme outil principal les disciplines scolaires qui, sous des formes historiquement et socialement variables, délimitent des contenus à enseigner et proposent des moyens pour le faire. Ces disciplines se trouvent au cœur de l'institution scolaire dans sa forme contemporaine; elles sont le produit spécifique de cette institution et constituent un élément essentiel de sa culture propre.

2. Les disciplines scolaires : constitutives de la forme scolaire⁴

Les disciplines scolaires délimitent des domaines du réel social qui deviennent objets d'enseignement, plus particulièrement les domaines des langues et leur usage, des savoirs scientifiques, des arts et des métiers. Elles sont donc toujours ancrées en dernier lieu dans le réel extrascolaire auquel elles donnent accès à travers des contenus d'enseignement et d'étude.

Les *contenus* des disciplines sont des élaborations de l'école à des fins d'enseignement qui servent à construire des modes de penser, parler et agir en transformant, combinant et enrichissant des modes existants chez les élèves. Le choix, la construction et l'organisation de ces contenus à l'intérieur des disciplines ne dépendent pas seulement de l'adéquation à la réalité de référence mais tout autant de leur efficacité, dans un contexte social et historique donné, pour l'apprentissage de nouveaux modes. Les genres scolaires traditionnels comme la narration, la description ou la dissertation ne sont pas des adaptations arbitraires de genres littéraires, mais des formes de textes, produits par l'école, facilitant l'acquisition de la rédaction à un moment donné de l'histoire scolaire.

Les disciplines contiennent également les *moyens* pour introduire, faire comprendre et fixer les contenus à apprendre, à savoir un ensemble de situations, d'activités et d'exercices. Ces moyens permettent de rencontrer les contenus, de les manipuler, de les répéter et de les automatiser, bref de se les approprier.

3. La construction et le changement des disciplines

Les disciplines scolaires sont des élaborations sociales souvent séculaires. Elles se construisent lentement et se transforment continuellement. Elles sont le produit des pratiques multiformes des différents acteurs du système scolaire, et plus particulièrement des enseignants qui, dans leur corps à corps avec les classes et les élèves, adaptent sans cesse les contenus et les moyens d'enseignement hérités, les renouvellent, les transforment. Une discipline à un moment donné est donc toujours le résultat provisoire des actions des différents acteurs du système scolaire.

Elle est toujours aussi le résultat des finalités du système scolaire sur lequel pèsent des demandes sociales nécessairement contradictoires dans la mesure où l'école est le lieu à la fois de la formation de la personne et du citoyen, de la qualification de la main d'œuvre, de la « disciplination »⁵ des sujets ainsi que de la sélection et de la différenciation des femmes et

des hommes. Une discipline scolaire à un moment donné est un compromis momentané pour répondre à ces demandes, et les éléments qui la constituent peuvent se neutraliser, voire être des obstacles les uns pour les autres.

Le fonctionnement même de la discipline et son effet dans le cours de l'histoire ont pour résultat de transformer fondamentalement les élèves sur lesquels elle agit, mais également les enseignants qui travaillent grâce à elle et dans son cadre. Par exemple, l'enseignement de formes simples d'écriture à de larges parties de la population à l'aide de méthodes relativement rudimentaires, adaptées au niveau de connaissances aussi bien des élèves que des enseignants et aux objectifs limités visés, a produit un public d'élèves avec d'autres connaissances et aspirations qui exigent de nouvelles formes, plus sophistiquées d'enseignement avec d'autres contenus et d'autres activités.⁶ Le travail même des enseignants et de l'école a pour résultats une obsolescence continuelle des contenus et des méthodes disciplinaires et leur transformation tout aussi continuelle.

4. Disciplinarisation⁷ progressive à travers les cycles de l'école

Les disciplines proposent des progressions dans l'enseignement en leur sein. On peut constater en outre une « disciplinarisation progressive » : passant d'un cycle scolaire à l'autre, le nombre de disciplines augmente, soit à cause de l'apparition de nouvelles disciplines (l'allemand comme langue étrangère par exemple) soit à cause de la différenciation interne de certaines disciplines (sciences de la nature) ou de la spécialisation de domaines disciplinaires (français). La progression scolaire de cycle en cycle peut être conçue plus généralement comme une spécialisation croissante qui doit permettre aux élèves d'entrer de manière de plus en plus profonde dans des modes spécifiques de pensée ou d'action disciplinaire.

5. La fonction psychologique des disciplines scolaires

La forme disciplinaire a également une fonction psychologique⁸. Elle implique une organisation relativement systématique des savoirs dans une progression où les formes ultérieures re-décrivent d'une certaine manière les formes antérieures, qu'elles présupposent et qu'elles transforment fondamentalement. La métaphore parlante à cet égard est l'algèbre comme réécriture et réorganisation de l'arithmétique. Il est possible de définir pour chaque discipline de tels paliers de réécriture qui permettent aux apprenants de construire, par l'appropriation de nouveaux outils, un rapport inédit à leur propre fonctionnement psychique.

La forme disciplinaire — systématique et progressive — constitue une rupture fondamentale avec la forme quotidienne — non systématique et non progressive : favorisant la prise de distance de l'apprenant et le travail sur son propre fonctionnement psychique; elle est homologue, par son caractère systématique et progressif, au fonctionnement psychique à construire, qui réorganise le fonctionnement existant de manière plus systématique et à un niveau plus général. La forme disciplinaire correspond dans ce sens à l'idée fondatrice de l'école obligatoire comme lieu d'« intellectualisation », de prise de conscience de son propre comportement.

LA DISCIPLINE « FRANÇAIS » (OU LANGUE PREMIÈRE) EN PARTICULIER

1. Une discipline séculaire et son renouveau

En ce qui concerne la discipline « français », nous disposons d'un corps d'études⁹ qui permet d'affirmer qu'elle se constitue dans le courant du XIX^e siècle pour se stabiliser une première fois vers le deuxième tiers du siècle dans un dispositif qui va durer longtemps et qui marque aujourd'hui encore les pratiques dominantes en classe. Ce dispositif, lui-même fruit d'un long développement, peut être caractérisé par quelques traits constitutifs qui fondent son efficacité :

- vision unitaire et normative de la langue ;
- conception représentationnelle de sa fonction ;
- orientation vers la lecture et vers l'écriture comme point de départ et d'aboutissement de l'enseignement du français, la parole étant travaillée en fonction de l'écrit ;
- conception instrumentale de la connaissance de la langue (vocabulaire, conjugaison, orthographe, grammaire) ;
- spécialisation du secondaire sur le travail littéraire, en lien notamment avec la philosophie et l'histoire.¹⁰

Ce dispositif subit certes de nombreuses mises en question et évolue fortement, notamment sous l'impulsion importante de l'Éducation nouvelle après la première guerre mondiale, mais il n'est pas mis en cause dans ses fondements mêmes jusque dans les années 60.

La transformation du dispositif s'opère dans le contexte d'une réforme fondamentale du système scolaire que caractérise notamment le renouveau du rôle dévolu à l'enseignement secondaire, désormais chargé d'une qualification plus élevée de toute la population. Le secondaire doit répondre à des besoins accrus de maîtrise en lecture et en écriture notamment

et redéfinir sa place dans une perspective de formation plus longue impliquant des compétences plus développées et diversifiées des techniques culturelles de base. Il en résulte une mise en cause fondamentale du paradigme de l'enseignement du français¹¹ dont les axes de forces peuvent être décrits comme suit :

- orientation vers la communication et l'activité langagière comme objet essentiel de l'enseignement,
- vision plus diversifiée de la langue, intégrant l'oral comme dimension autonome,
- plus grande autonomisation du travail de connaissance de la langue, conçue cependant toujours dans une visée surtout instrumentale,
- contestation du monopole du littéraire au secondaire et de sa forme classique.

Cette mise en cause n'a nullement débouché sur un nouveau paradigme unitaire de la discipline — il n'est d'ailleurs nullement évident qu'un tel paradigme soit nécessaire — mais sur un certain nombre de conceptions partielles ou parfois globales de l'enseignement du français¹² et sur des pratiques diversifiées où se côtoient éléments du paradigme classique et éléments nouveaux¹³. Pour ce qui est des conceptions globales, la palette va de la dissolution tendancielle de la discipline dans les autres (conformément à une tendance « intégrative » de l'enseignement, radicalisant les tentatives de réforme de l'école qui jalonnent tout le XX^e siècle), jusqu'au maintien de la discipline avec son dispositif classique. J'aimerais défendre ici une position de maintien de la discipline français réformée comme unité autonome, articulée et ouverte, et ce pour trois raisons essentielles : la possibilité et la nécessité...

- de penser la discipline sur la totalité du cursus scolaire, y compris le secondaire, voire la formation professionnelle,
- de créer des synergies entre ses différentes composantes,
- de garantir que les différentes formes d'activités langagières (écrire, lire, parler, écouter) soient des objets d'étude.

2. Une triade ouverte constitutive de la discipline « français »

Sans définir précisément leurs relations à un moment ou à un autre de l'histoire, on peut affirmer que la discipline français comporte trois composantes principales qui entretiennent des rapports complexes, entre elles et avec les savoirs de référence (savoirs savants et savoirs experts) : 1°) la connaissance du fonctionnement de la langue ; 2°) la connaissance et la pratique de la littérature ; 3°) les pratiques langagières dans des situations pour l'essentiel publiques (dont fait d'ailleurs partiellement partie la pratique littéraire). Chacune de ces

composantes est en interaction étroite avec les autres et elle est ouverte sur d'autres champs sociaux et disciplinaires.

La discipline est définie par le fait qu'elle a comme objets d'étude, dans une *progression* définie, les contenus de ces trois composantes, abordés selon des *démarches qui lui sont propres*. C'est en cela que réside son autonomie. La progression et les démarches visent toujours une transformation du rapport à la langue et au langage en faisant du comportement langagier un objet d'étude à l'aide d'outils spécifiques (concepts et notions, situations, exercices). Regardons cela de manière un peu plus détaillée pour chacun des trois domaines.

3. Grammaire¹⁴ utile à quoi ?

On peut définir la grammaire scolaire comme un système de connaissance simplifié du fonctionnement de la langue. Sans entrer dans le débat extrêmement complexe de son histoire et des multiples facteurs qui agissent sur son évolution, on peut affirmer qu'elle a progressé vers une forme plus objective, plus pertinente et plus légitime de description de la langue. Sa systématisme est mieux garantie, et la progression de l'enseignement-apprentissage s'opère sur des bases plus assurées : des redescriptions de l'objet à différents niveaux. Cette construction d'une connaissance sur un domaine du réel — la langue — à l'aide d'outils disciplinaires complexes a au moins trois fonctions qui s'interpénètrent et qui contribuent à la transformation du rapport du sujet apprenant à son propre langage.

- La grammaire comme un système organisé de savoirs permet de connaître autrement sa propre langue et son propre langage ; langue et langage deviennent des objets de connaissances, susceptibles d'être mis à distance, analysés, observés, manipulés, transformés, voire évalués, jugés du point de vue de la « correction ». La grammaire, comme d'autres disciplines, permet d'entrer dans un mode de pensée qui transforme les représentations antérieures et, partant, la chose pensée, c'est-à-dire le fonctionnement cognitif et langagier propre à l'apprenant. Cette nouvelle manière de se comporter par rapport à la langue et au langage est transposable aussi bien sur les pratiques langagières que sur l'analyse et la pratique littéraire.
- D'une part, les connaissances acquises constituent autant d'outils nécessaires pour ces deux autres domaines de la didactique du français qui ne sauraient fonctionner efficacement sans ces outils. L'analyse littéraire — notamment stylistique — repose sur une connaissance grammaticale, elle en constitue d'une certaine manière une réécriture (elle fonctionne comme outil par rapport à l'écriture du sujet, et ainsi de suite dans un cercle qui se renforce ; nous allons le voir). Le travail d'écriture

également, notamment dans la révision, implique un recours à des connaissances grammaticales diverses, que ce travail intègre dans des dimensions plus englobantes, textuelles notamment.

- D'autre part, le rapport d'objectivation de la langue et du langage que construit le travail grammatical peut également être investi en tant que posture fondamentale essentielle dans le travail dans les deux autres composantes de la discipline.

4. La littérature : une pratique particulière de textes particuliers

Il est possible de développer une argumentation analogue pour le travail scolaire sur la littérature. Ce travail implique — et fonde — des pratiques textuelles qui dépassent la simple lecture parce que précisément il est basé sur un rapport de mise à distance — d'objectivation — du texte¹⁵. Un tel travail commence tôt avec la lecture régulière de textes littéraires devenant l'objet d'interprétation, y compris par la lecture à voix haute, la présentation de texte et la discussion collective en vue de l'interprétation. La spécificité du travail scolaire sur la littérature réside, pour une part dans la nature même de l'objet, « résistant et proliférant » (Tauveron, 1999), non fonctionnel ou tout au moins ne s'abolissant pas dans sa fonction. Cette spécificité réside, pour une autre part, dans les outils de lecture mis à disposition des élèves, outils censés rendre possible la compréhension et l'interprétation d'une signification complexe. C'est donc vers un type particulier de lecture (et d'écriture) que s'oriente le travail : ce qu'il s'agit de saisir, c'est la « différence » du texte littéraire : texte autotélique parfois, texte dont, toujours, le sens excède la fonction (informer, agir sur l'autre, rendre compte, etc.). Le texte littéraire (tel qu'il fonctionne à l'école) est en effet, pour l'essentiel, un texte écrit par un professionnel en vue d'une lecture « désintéressée » (au sens kantien du terme), en vue d'une lecture attentive à ce qui en fait un objet d'art et non un écrit utilitaire. Ceci signifie aussi que la lecture, n'a en quelque sorte pas de but extérieur à elle-même, que le rapport à la lecture ne s'ordonne pas à une fin autre que la lecture elle-même. On lit pour lire, on lit pour comprendre le texte et lui donner un sens. Tous les outils mis à disposition de l'élève concourent à l'épaississement de la construction du sens. La lecture se nourrit du texte et de son interprétation, qui, à son tour, transforme la lecture. L'acte de lecture, dans la lecture littéraire, devient objet par excellence de la lecture (et l'on pourrait évidemment tenir un propos similaire pour l'écriture ; voir par exemple Bucheton, 1995 et Tauveron, 2003). Autrement dit, à travers la lecture littéraire, c'est aussi, par excellence, un travail sur la lecture qui s'opère : un lecture qui ne se nourrit pour ainsi dire que d'elle-même, est une sorte de parangon de la lecture qui implique conscience de la lecture. Et en même temps, l'élève

acquiert une connaissance de modalités particulières de construction de textes au service de modalités particulières de lecture. Inutile de dire qu'il s'agit d'un pan important du patrimoine culturel — au sens large incluant ce que d'aucuns appellent la paralittérature — qui peut est ainsi rendu accessible aux élèves¹⁶.

Je n'envisage pas ici les ouvertures possibles de la composante littéraire du cours de français non seulement sur l'histoire et la philosophie, mais également les arts visuels et la musique.

5. Les pratiques langagières, ou mettre à distance son propre langage

Le travail sur ces pratiques se fait traditionnellement en référence au concept de « genre ». Il nécessite un travail de décomposition et de recomposition des différentes capacités impliquées dans la « maîtrise » des divers genres discursifs. Ce travail se fait selon une double logique dans la progression : a) une logique de diversification des genres ; b) une logique de « secondarisation » des genres. Autrement dit : dans la progression scolaire, les genres travaillés présupposent toujours des genres connus qu'ils incluent en tant que cas spécial. Ce mouvement de progression, qui fonctionnait déjà dans le système traditionnel, est l'expression curriculaire de l'idée d'« intellectualisation », par l'apprenant, de son propre comportement. Ceci signifie également que la progression curriculaire ne saurait se soumettre à une logique prioritairement utilitaire.

Je ne vais pas exposer la position que nous avons développée théoriquement et pratiquement dans ce domaine : notre équipe a eu amplement l'occasion de le faire. Rappelons, en guise de résumé, comment nous concevons le travail de la discipline français sur l'oral (pour plus de détail : Erard et Schneuwly, sous presse). Les présupposés psychologiques du fonctionnement de ce que nous appelons « parole publique »¹⁷ se situent sur quatre dimensions qui impliquent un travail intense et approfondi et la maîtrise d'outils psychiques variés. L'appropriation de ces outils fait précisément l'objet des séquences didactiques dont nous venons de décrire le principe.

Nous désignons la première dimension par « fictionnalisation de la situation de communication » dans la mesure où, dans une situation publique de parole, nombre de paramètres régulant le déroulement ne sont que partiellement les instances physiques et sociales de la production et de la réception immédiate. La deuxième, découlant de la précédente, implique la « monologisation » (au moins partielle) du discours et son contrôle intérieur lors de la production ; autrement dit, la production implique une intériorisation poussée de mécanismes de contrôle de la production langagière. La troisième dimension a

trait à ce qui est à dire et qui ne s'élabore pas dans le *hic et nunc* de la production, mais nécessite une préparation, où l'écrit intervient souvent. D'où des interactions complexes entre les deux modes de la production discursive. Voix et corps, finalement, sont mis au service de la communication du message selon des modalités nouvelles, partiellement contrôlées et anticipées. La parole publique implique ainsi tendanciellement un rapport à l'acte de discours que nous qualifions, avec Vygotski, de plus volontaire et conscient. Ce rapport se construit à travers l'appropriation d'outils, parmi lesquels le métadiscours sur la parole. La parole elle-même, et le rapport à la parole, se transforment : il s'agit de rien moins que de « réorganiser le système psychique antérieur du langage oral » (Vygotski, 1985 : 260).

Un tel enseignement de la parole publique comme objet privilégié de la didactique de l'oral dépasse n'a pas pour finalité la maîtrise de situations problématiques, donc l'acquisition de procédures de résolution de problèmes, ou, plus exactement, il excède de beaucoup cette finalité-là. Nous sommes dans un processus de formation d'une ampleur bien plus large ; et le choix de la parole publique se justifie aussi — et peut-être principalement — par cet objectif de transformation du rapport de l'apprenant à sa propre parole, dans le sens de la volonté et de la conscience.

C'est dans le travail sur les pratiques langagières qu'il y a une ouverture possible vers d'autres disciplines scolaires, dans la mesure où ces dernières impliquent toujours une maîtrise assez poussée de formes de lecture et d'écriture qui leur sont propres. La part d'autonomie et d'intégration entre la discipline « français » et les autres disciplines est une question qui se décide cas par cas, mais la décision présuppose dans chaque cas une définition relativement précise des contenus et démarches disciplinaires propres.

6. Une triade articulée

Entreprise pédagogique à trois composantes qui travaillent sur des dimensions complémentaires avec des frontières précises, mais perméables, formant un tout ouvert vers d'autres disciplines : voilà une image possible de la discipline scolaire « français ». Elle est donc, dans cette conception, autonome, travaillant, comme tout autre discipline scolaire, sur un domaine délimité, construit historiquement. Et c'est précisément le fait d'être délimité, circonscrit qui permet le travail systématique, approfondi, nécessaire à la transformation des processus psychiques et des procédures d'action chez l'élève. La forme même de la discipline, le fait d'être une organisation (relativement) systématique des savoirs, est une condition pour

permettre à l'élève de transformer le fonctionnement qui est déjà le sien et pour l'introduire dans un mode de pensée — ici plutôt dans un mode de parler, d'agir langagier — nouveau.

La dissolution du travail sur les pratiques langagières dans les autres disciplines et l'instauration de champs disciplinaires nouveaux (observation réfléchie de la langue et littérature) ne me semblent pas constituer une initiative convaincante, même si la direction générale est la même dans la mesure où elle aboutit à une tripartition. La dissolution ne permet pas d'assurer une progression systématique et elle risque de faire disparaître un travail systémique sur les pratiques langagières comme objets d'étude. L'instauration de champs disciplinaires nouveaux peut avoir pour effet de rendre plus aléatoires des synergies possibles. En plus, un tel découpage pourrait signifier qu'au niveau secondaire le travail sur les pratiques langagières n'est plus à l'ordre du jour, qu'il convient de se cantonner dans l'étude du français parfois appelé « technique » et surtout dans celle de la littérature.

Il paraît donc nécessaire de continuer à penser, concevoir et planifier l'enseignement du français dans la durée de la scolarité selon la logique triadique esquissée : comme une discipline scolaire autonome et articulée.

CONCLUSION

Une discipline scolaire autonome forte appelée « français » semble nécessaire pour garantir l'accès de tous à des formes complexes d'usage du langage dans des situations publiques fortement standardisées. Quelles en sont les conséquences pour la didactique du français comme discipline académique ou de recherche ?

La didactique du français comme discipline de recherche est un produit récent de l'évolution des systèmes scolaires. Elle naît de la didactique comme pratique, puis comme théorie pratique normative pour devenir « théorie théorique » au moment de la tertiarisation de la formation des enseignants, qui va de pair avec une forte poussée de qualification par une sorte de généralisation de la formation secondaire pour tous¹⁸ : Notons entre parenthèses, que cette transformation de la structure change également le statut de la discipline et des exigences qui lui sont imposées puisqu'elle doit dorénavant garantir la maîtrise à un haut niveau de la langue comme outil d'apprentissage. La didactique du français comme discipline de recherche est donc issue de manière complexe de la discipline scolaire dans un processus de « disciplinarisation secondaire », en lien avec un mouvement de professionnalisation de la profession enseignante dont l'exercice implique des qualifications plus élevées dans un

système fortement complexifié. Sans en être le reflet mécanique, la « disciplinarisation » de la didactique ne saurait se développer de manière indépendante par rapport à son origine. Elle subit néanmoins en même temps l'influence des disciplines académiques de référence et plus particulièrement celles de la linguistique et de la littérature — de la psychologie aussi, dans une moindre mesure. La linguistique la tire vers la langue en général et tend à faire disparaître les distinctions entre langues ; la littérature la tire vers la norme et tend à faire disparaître la variété des usages ; la psychologie tend à la disparition du langagier au profit de processus généraux métacognitifs et de la langue outil.

La didactique évolue ainsi sous des tensions complexes. Impossible, et inutile d'ailleurs, de vouloir définir les contours précis de cette discipline « didactique du français » dont l'ancrage reste néanmoins, par la force des choses, la discipline scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- AUROUX, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*. Bruxelles : Mardaga.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1989). *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Seuil.
- BOUTAN, P. (1996). « *La langue des Messieurs* ». *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*. Paris : Armand Colin.
- BRONCKART, J.-P. (1986). *Les sciences du langage, un défi pour l'enseignement*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. et CHISS, J.-L. (1997). La didactique de la langue maternelle. *Encyclopædia Universalis* [CD-Rom].
- BUCHETON, D. (1995). *Écriture/ réécritures. Récits d'adolescents*. Berne : Lang.
- CHARTIER, A.-M. & HÉBRARD, J. (Ed.) (2000). *Discours sur la lecture 1880-2000*. Paris : BPI, Centre Georges Pompidou : Fayard.
- CHARTRAND, S., AUBIN, D. BLAIN, R. & SIMARD, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français aujourd'hui*. Boucherville (Québec) : Graficor.
- CHERVEL, A. (1977). *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.

- Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) (2004). *Harmos : finalité et conception du projet*. Berne : CDIP (www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/HarmoS-INFO-07-04_f.pdf).
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. (1996). *Pour une lecture littéraire* (tome I et II). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- ERARD, S. & SCHNEUWLY, B. (sous presse). La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? In J.P. Bronckart, E. Bulea et M. Pouliot (Ed.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Genève Université de Genève.
- GOODSON, I., ANSTEAD, CH. & MANGAN, J. M. (1998). *Subject knowledge – reading for the study of school subjects*. London : Falmer Press.
- GOODSON, I.F. (1993). *School subjects and curriculum change*. London : Falmer Press.
- GOODSON, I.F., HOPMANN, ST. & RIQUARTS, K. (Ed.). (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion von Schulfächern*. Köln : Böhlau.
- GROSSMANN, F. & MANESSE, D. (2003). L'observation réfléchie de la langue à l'école. *Repères*, 28.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du Français*. Paris : PUF (Que sais-je ? 2656).
- HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (2001). Emergence et développement des sciences de l'éducation. Enjeux et questions vives. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.). *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. (pp. 1-32). Berne : Lang/Exploration.
- HOFSTETTER, R., SCHNEUWLY, B., CICCHINI, M. & LUSSI, V. (2004). Evolution de la formation des enseignants secondaires: logiques disciplinaires – logiques professionnelles. L'exemple de Genève fin du 19^e-première moitié du 20^e siècles. *Revue suisse d'histoire*, 54, 275-305.
- HOUDART-MEROT, V. (1998). *La culture littéraire depuis 1880*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- JOHSUA, S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.
- LEGROS, G. (1995). Quelle place pour la didactique de la littérature ? In J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter (Ed.), *Didactique du français* (pp. 33-45). Paris : Nathan.
- LEGROS, G. (1998). Enseigner aujourd'hui la littérature. Point de vue de G. Legros. *Le français aujourd'hui*, 121, 12-17.
- MARCHAND, F. (1987). *Didactique du français*. Paris : Delagrave.
- PETITJEAN, A. & PRIVAT, J.-M. (1999). *Le français comme discipline : cent ans d'Instructions Officielles*. Metz.

- POPKEWITZ, T. & FRANKLIN, B.M. & PEREYA, M. (Eds.). (2001). *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York: Routledge Falmer.
- REUTER, Y. (1997). Pourquoi enseigner la littérature ? In M.-F. Chanfrault-Duchet (Ed.). *Les représentations de la littérature dans les institutions d'enseignement et les pratiques didactiques (1887-1990)* (pp. 1-14). Cahiers d'histoire culturelle, Université de Tours.
- REUTER, Y. (1998-1999). L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions. *Enjeux*, 43-44, pp. 191-203.
- RONVEAUX, CH. (2002). *Des arts du dire aux compétences d'interaction. Etude historique de l'enseignement de l'oral en Belgique, axiomatique pour une didactique de la parole, prospective pour la classe de français*. Thèse de doctorat. Louvain : Université catholique de Louvain.
- RONVEAUX, CH. (sous presse). Les compétences à l'épreuve de l'enseignement littéraire. In J.P. Bronckart, E. Bulea et M. Pouliot (Ed.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève.
- SARATOVSKY, D. (1999). Le français, genèse d'une discipline. In A. Collinot & F. Mazière (Ed), *Le français à l'école* (pp. 36-76). Paris : Hatier, pp. 36-76.
- STICHWEH, R. (1991). *Etudes sur la genèse du système scientifique moderne* (F. Blaise, trad.). Lille : Presses Universitaires de Lille.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 19, 9-38.
- TAUVERON, C. (2003). Des vertus homéopathiques de la littérature. *Langages et pratiques*, 31, 36-49.
- TYACK, D. & TOBIN, W. (1994). The « Grammar » of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31, 453-479.
- VARGAS, C. (2004). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Marseille : Publications de l'Université de Provence.
- VOURZAY, M.-H. (1996). *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989). Essai d'historicisation de discours prescriptifs sur la rédaction scolaire*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2 (non publiée).
- VYGOTSKI, L.S. (1985). *Langage et pensée*. Paris : Editions sociales.

¹ « Ils ont osé » s'est exclamé, un brin admiratif, Jean-Paul Bernié lors de la table ronde qui nous réunissait (voir sa contribution ici même) en commentant les instructions officielles qui « démantèlent » la discipline français classique au profit de l'instauration de deux « champs disciplinaires » : « observation réfléchie de la langue » et « littérature » d'une part, et dissolution du travail sur les pratiques langagières dans les « domaines transversaux » d'autre part (voir <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/cycle3.htm> pour le cycle des approfondissements, programmes de l'école primaires français de janvier 2002). Rappelons pour les autres pays que le concept de socles de compétences en Belgique (pour une analyse, voir Ronveaux, sous presse) ou le

nouveau plan d'études québécois vont dans le même sens, de manière cependant moins radicale. Ces réformes, dont il s'agirait d'analyser en détail les contenus et les modes d'élaboration, sont toutes le résultat de compromis extrêmement complexes. Il me semble qu'on peut y déceler, à côté de réelles avancées, au moins deux tendances lourdes : une augmentation importante de la part « éducative » de la mission de l'école, qui prend en charge de multiples problèmes sociaux, non pas tellement sous la forme d'objets d'études, mais de production de comportements socialement désirés, et une concentration sur des matières socialement rentables. Ce n'est pas par hasard si, par exemple, la définition des standards de formation en Suisse n'inclut que la langue première, les langues étrangères, les mathématiques et les sciences de la nature. Ce dernier projet (CDIP, 2004) est intéressant précisément par le fait qu'il maintient explicitement les disciplines, mais les redéfinit par le concept de « compétence » qui inclut toujours une dimension « éducative », morale (pour une analyse Erard et Schneuwly, sous presse).

- 2 La position que défendent en France les autoproclamés « républicains » est représentée à Genève par exemple par l'association ARLE qui vient de lancer une initiative pour le maintien des notes à l'école, indice évident du sens réel sélectif et élitaire de son combat.
- 3 Nous n'allons pas développer ici le rapport extrêmement complexes entre disciplines scientifiques et scolaires, mais énoncer deux principes qui guident nos recherches : a) il y a pour toute discipline scolaire un rapport complexe avec une ou des disciplines scientifiques (pour leur origine, voir le travail incontournable de Stichweh, 1991) ; ces rapports sont différents pour chaque discipline scolaire ; ces rapports, très peu connus, sont l'objet d'une spécialité quasi inexistante des didactiques disciplinaires : l'étude de leur propre histoire (pour un travail particulièrement approfondie, voir Goodson, Anstead & Managan (1998)). b) les disciplines scolaires comme les disciplines scientifiques ont pour particularité de découper dans le réel des objets qui peuvent devenir objet d'étude, à des fins d'apprentissage dans un cas, à des fins de connaissance et de transmission de ces connaissances dans des processus de socialisation dans l'autre cas. C'est évidemment ici que les deux se rejoignent sans jamais être le décalque l'un de l'autre, le processus de transposition didactique étant soumis à des contraintes très différentes.
- 4 Nous nous basons dans le présent chapitre sur des travaux concernant l'origine, le développement et la fonction des disciplines scolaires, en lien avec la question plus générale de la forme scolaire (« grammar of school »). Voir plus particulièrement Goodson (1993), Goodson, Hopman & Riquarts (1999), Popkevitz, Franklin & Pereya (2001), Tyack & Tobin (1994).
- 5 Néologisme venant de discipliner ; différent, mais néanmoins pas sans rapport complexe avec le terme de « disciplinariser » : voir plus bas.
- 6 C'est une autre manière d'interpréter les résultats, toujours d'actualité malgré tout, de Beudelot et Establet (1989) concernant le niveau qui monte. Johsua (1999) a théorisé cela sous la formule d'un passage de l'apprentissage comme répétition à la compréhension. Les récentes études concernant les capacités des élèves, qui ont révélé une insuffisance de l'efficacité de l'école sont basées sur des modèles de « compréhension » ; leurs résultats, qui montrent la nécessité d'améliorer les performances du système, peuvent aussi être lus comme l'indice d'un acquis sur lequel l'école peut construire.
- 7 Nous utilisons ici un néologisme apparenté au précédent (disciplination), mais dont l'acception est différente puisqu'il porte sur les disciplines scolaires. Les deux concepts, tout en désignant des réalités bien distinctes, ont bien sûr aussi des points communs, ne serait-ce que par la référence des disciplines scolaires aux disciplines scientifiques et par la formation des enseignants dans ces dernières disciplines.
- 8 Cette conception a été particulièrement développée dans l'approche de Vygotski (1985, chapitre 6).
- 9 La liste ici serait très longue. Mentionnons, à titre d'exemple, le précurseur Chervel (1977, 1998) ; les travaux de Hebrard et Chartier (2000) ; Houdart-Merot (1998) pour l'histoire de l'enseignement de la littérature ; Ronveaux (2002) pour l'enseignement de l'oral ; Vourzay (1996) pour l'écriture ; plus généralement Halté, 1992 et Petitjean & Privat, 1999.
- 10 La formation des enseignants en faculté de « lettres » stabilise cette configuration.
- 11 Nous parlons ici de « français » (pour une description et analyse du changement, voir par exemple Bronckart, 1986 ; Bronckart & Chiss, 1997 ; Marchand, 1987) les mêmes développements s'observent dans toutes les langues premières enseignées en Europe et aux Etats-Unis, avec des variantes et des décalages temporels. L'approche comparative de ces phénomènes permettrait sans aucun doute de mieux les comprendre ; la recherche reste pour l'essentiel un desideratum.
- 12 La didactique du français comme discipline académique est d'ailleurs un produit de cette réforme et participe très activement à l'élaboration de concepts nouveaux. Nous y revenons en conclusion.
- 13 Il nous paraît d'une importance primordiale de connaître la réalité de ces pratiques en classe que nous nous imaginons comme le résultat d'une sédimentation progressive, comme toute pratique humaine d'ailleurs. Nous explorons actuellement cette piste de recherche dans notre équipe.
- 3 J'utilise ici à dessein le terme « grammaire », dont l'acception a été diversement limitée, pour discuter la question plus générale de la connaissance du fonctionnement de la langue. On peut le comprendre dans un sens

englobant qu'évoque Auroux (1994) quand il dit qu'une langue est « grammatisée » « lorsqu'on peut la parler (ou la lire), autrement dit l'apprendre (en un sens suffisamment restreint) à l'aide seulement des outils linguistiques disponibles » que sont la grammaire et le dictionnaire monolingue. Je ne discute ici que le premier terme. Le terme « observation réfléchie de la langue française » apparaît comme particulièrement problématique quand on le met en regard avec les autres termes utilisés pour désigner les autres champs disciplinaires du programme comme « littérature, histoire, géographie, mathématiques, sciences expérimentales, technologie, arts visuels » ; voir cependant une livraison récente de *Repères* coordonnée par Grossmann et Manesse (2003) qui donne un peu de sens à l'expression ; pour un autre recueil concernant l'étude de la langue à l'école : Vargas, C. (2004). Pour un exemple de travail grammatical contemporain à l'école, voir Chartrand, Aubin, Blain & Simard, 1999.)

¹⁵ Je suis ici influencé notamment par les écrits de Reuter (1997, 1998-99), Legros (1995, 1998) et Tauveron (2003) que j'interprète cependant très librement ; pour des propositions pratiques, voir par exemple Dufays, Gemenne & Ledur, 1996.

¹⁶ Les questions de distinction sociale se posent avec une particulière acuité dans ce domaine. Pour deux raisons. La première est que l'école porte la responsabilité de l'accès de tous au patrimoine littéraire. La seconde tient au fait que la barre de la lecture littéraire est haut placée – donc difficile à franchir. On comprendra que ce qui nous importe n'est pas (seulement) la littérature avec un grand L, mais le champ littéraire comme production et reconnaissance de textes écrits par des professionnels de l'écriture pour être lus en quelque sorte pour eux-mêmes.

¹⁷ Nous préférons ce terme à « oral ».

¹⁸ Pour ce type de mouvement historique, abordé de manière plus générale en lien avec la formation des enseignants, voir Hofstetter, Schneuwly, Cicchini & Lussi, 2004.