

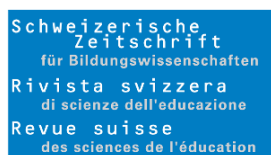
Thévenaz-Christen, Thérèse

Au coeur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 30 (2008) 2, S. 299-324

urn:nbn:de:0111-opus-42202

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé.

Thérèse Thévenaz-Christen

L'article ci-après vise à montrer que l'enseignement à l'école obligatoire s'appuie sur une forme de socialisation systématique, la forme scolaire. Cette forme de socialisation s'organise sur la base de contenus d'enseignement eux-mêmes structurés en disciplines scolaires traversant toute la scolarité. La forme scolaire serait alors unique. Cette hypothèse est mise en discussion ici. Pour vérifier sa pertinence, nous cherchons à montrer que la forme scolaire se manifeste à l'école enfantine déjà.

Dans cette perspective, nous nous appuyons sur une définition de la discipline et de la forme scolaire comme forme de socialisation pour discipliner les élèves en les disciplinarisant. À l'exemple du français, en particulier d'un de ces composants, le français parlé, nous analysons des séances d'enseignement dans trois classes de l'école enfantine genevoise pour mettre en évidence qu'une forme d'enseignement disciplinante et disciplinarisante y émerge

Nous partons du principe que la forme scolaire vise la socialisation systématique des membres d'une société donnée à l'essentiel de son capital culturel, c'est-à-dire à ses valeurs, à ses savoirs et aux manières d'agir déjà existantes. Ce principe est constitutif de l'école dans sa fonction de formation de la jeune génération et se manifeste dans les finalités éducatives institutionnellement définies en relation avec ce capital. Ces finalités se traduisent dans des contenus de formation propres à la forme scolaire de socialisation, eux-mêmes organisés en disciplines scolaires. Ceci nous amène à définir la forme scolaire ainsi: une forme de socialisation systématique structurée par des objets d'enseignement/apprentissage disciplinaires. La discipline scolaire se trouve donc au cœur de la forme scolaire. Cette définition nous amène à considérer qu'une forme scolaire unique serait présente dans la scolarité primaire et secondaire de l'école obligatoire d'aujourd'hui puisque la discipline scolaire est présente à chacun des niveaux de la scolarité obligatoire et qu'elle s'organise dans une progression d'un degré et d'un ordre à l'autre. Ainsi, si la forme scolaire a ce caractère unique, sa forme disciplinaire doit déjà émerger au tout début de l'école. C'est ce que nous cherchons à montrer ici, notamment à partir d'une analyse de ce qui s'enseigne et

s'apprend à l'école enfantine. La question précise à laquelle nous cherchons à répondre est en conséquence celle-ci: observe-t-on au tout début de la scolarisation, dès l'école enfantine, des traces d'un enseignement disciplinaire? Autrement dit, la discipline scolaire structure-t-elle l'enseignement déjà à ce stade? Si la réponse à cette question est positive, il serait alors légitime de considérer que la forme scolaire traverse toute la scolarité obligatoire, puisque, à l'entrée de l'école, nous nous trouverions aux prémices de cette socialisation scolaire.

Pour traiter cette question, nous commençons par définir ce qu'est une discipline scolaire. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur des références aux sciences de l'éducation francophone et germanophone. Nous reviendrons sur l'origine du concept de forme scolaire et sur la socialisation spécifique qu'elle implique. Dans un second temps, nous examinerons quelle est la structuration d'une discipline scolaire, le français, dans son évolution. Nous présenterons ensuite les analyses effectuées à partir d'une observation réalisée dans trois classes de l'école enfantine genevoise. Ceci pour montrer qu'un début d'enseignement/apprentissage disciplinaire s'y manifeste. Cet enseignement concerne l'apprentissage du parler et s'inscrit dans la discipline français.

La discipline, une création scolaire

Les recherches historiques de Chervel (1988/1998) fondent aujourd'hui la définition de la discipline scolaire dans les sciences de l'éducation francophones. Selon lui, elle appartient à la culture de l'école en ce qu'elle élabore de «l'enseignable». Cette «culture pour produire de l'enseignable» se construit pour structurer l'appropriation de ce qui est officiellement prescrit par l'autorité scolaire. Elle s'organise par unité thématique et, selon Chervel, se décompose en constituants: un enseignement d'exposition, divers exercices et activités scolaires, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique (p. 40). Signalons que les recherches de Chervel sur la culture scolaire disciplinaire insistent de manière convaincante sur le fait que le principe de cette culture n'est pas une vulgarisation scientifique. Cet auteur occulte cependant la relation de nature transpositive (Chevallard, 1985/1991) aux corps de savoirs construits à des fins de connaissance à un moment historique donné. La conception de Chervel est à la base de celle figurant dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2007): la discipline scolaire s'y définit comme «une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils ... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école» (p. 85). Cette définition conçoit la discipline comme un cadre opérationnalisant l'enseignement sur différents plans – contenus, dispositifs, pratiques –, en relation avec les finalités éducatives de l'institution scolaire. Elle est présentée comme une construction intrinsèque de l'école.

La définition de la discipline scolaire admise dans les publications récentes des sciences de l'éducation germanophones pointe des aspects similaires, en particulier, le lien entre les finalités éducatives et les disciplines, et leur cadre organisateur du travail pédagogique «[...] die Fächer bündeln Ziele, Voraussetzungen und Realisierungsmöglichkeiten pädagogischer Arbeit in der Schule in komplexer Weise zu einer institutionell abgesicherten Einheit von Lehrplan und Schularbeit¹» (Tenorth, 1999, p. 192). Signalons la relation explicite, de nature complexe, qui est établie ici entre plan d'étude et travail scolaire, l'*unité* entre plan d'étude et travail scolaire ayant pour base les finalités éducatives institutionnellement définies. Selon Tenorth, la discipline joue ainsi le rôle d'unité thématique et de medium de base du travail de l'élève. Autrement dit, la discipline structure le travail scolaire.

In der Tradition der Schule, nicht nur des Gymnasiums, nimmt das Schulfach eine zentrale Stellung ein. Es gibt – in der Alltagserfahrung der Lernenden wie in den pädagogischen Programmen und Lehrplänen – die thematische Einheit des Unterrichts vor: Fachlichkeit und Fachgebundenheit des Lernens bilden das basale Medium der Arbeit und das grundlegende Ausgangsdatum schulischer Anstrengungen (p. 191).²

Relevons l'usage du terme unité thématique qui sert à désigner ce qui unit thématiquement des niveaux bien différents: les finalités éducatives (instances politiques), le plan d'étude (institution scolaire) et le travail scolaire (la classe). L'unité thématique que représente la discipline scolaire lie ces différents plans. La conception même de ce lien représente une relation nécessairement complexe entre des niveaux si différents; elle reste à préciser.

Un autre aspect ressort du même article, la discipline scolaire serait le cadre d'une *propédeutique du travail scientifique*. Ceci signifie que la discipline scolaire est mise en rapport avec les sciences, c'est-à-dire les savoirs constitués, institutionnellement structurés et socialement reconnus comme tels. Selon ce présupposé, le travail scolaire développerait les capacités d'agir et de penser afférant au travail scientifique.

Soulignons encore la conception relative aux finalités de l'école: il est question de finalités éducatives dans la définition de Reuter *et al* (2007) et d'*allgemeine Bildung*, de formation générale et commune, dans le texte de Tenorth (1999). La notion de finalités pour l'école semble plus instrumentale, alors que l'idée de formation générale et commune met l'accent sur l'appropriation individuelle d'une culture partagée. Elle comporte l'idée de la formation de la personne dans ses manières d'agir, de parler et de penser, et cette formation culturelle relève d'apprentissages disciplinaires:

Im fachgebundenen Lernen wird das fordernde Wissen definiert, aufgebaut und systematisch organisiert; hier sollen die Lernenden die Fähigkeit zur Erprobung,

Anwendung und Übertragung des Wissens erwerben; fachgebunden lässt sich wissenschaftspropädeutisch arbeiten und allgemeine Bildung anzielen (Tenorth, 1999, p. 191).³

Cette propédeutique scientifique serait opérationnalisée dans le travail scolaire et viserait l'appropriation d'une culture générale partagée dont la portée socialisatrice dépasse le travail scientifique et scolaire.

La difficulté pour appréhender ce qu'est la discipline scolaire se perçoit dans les contributions de l'ouvrage de Goodson, Hopmann & Riquarts (1999) sous une autre facette, en particulier dans la tension entre éducation de masse et éducation d'une élite.⁴ À propos de l'école primaire qui concerne en principe tous les élèves, il est souvent question de socialisation à des techniques culturelles (en particulier, lire, écrire et compter) qui seraient de nature essentiellement générale et doctrinaire. Tenorth exprime cette idée clairement: «In den Elementarschulen dagegen steht nicht die Fachlichkeit, gar die Wissenschaftlichkeit des Schulwissens im Vordergrund, sondern die Sozialisationsfunktion. Kulturtechniken einerseits, doktrinäres Wissen andererseits definieren diesen Bestand» (Tenorth, 1999, pp. 197-198)⁵. Ce point de vue laisse entendre que la forme de socialisation scolaire n'est pas commune à toute la scolarité, et que nous nous trouverions face à plusieurs formes scolaires, contrairement à l'hypothèse énoncée plus haut.

Nous considérons que la forme scolaire est structurée par les disciplines depuis le tout début de la scolarité, que la forme de socialisation scolaire est unique⁶ et consiste en une disciplinarisation progressive, certes non totalement continue, du début à la fin de l'école obligatoire (Thévenaz-Christen, 2005).

Eu égard à ce qui a été présenté jusqu'ici, nous discuterons quatre affirmations a) permettant de mettre en évidence ce qu'est la forme scolaire et b) au fondement de l'hypothèse d'une forme scolaire unique à l'école obligatoire.

1. La discipline scolaire est une configuration dynamique de composantes en relation entre elles.
2. Chacune des composantes de la discipline crée des conditions d'appropriation propre à la discipline et médiatise, par des regroupements d'activités scolaires, les objets d'enseignement (une autre manière d'exprimer l'idée de travail scolaire comme medium).
3. Le medium disciplinaire du travail scolaire est à l'articulation de la forme scolaire et de la transposition didactique de savoirs constitués.
4. La forme scolaire se manifeste dès l'entrée à l'école.

Pour discuter ces quatre affirmations, il s'agit dans un premier temps d'examiner la structure et la fonction de la discipline et de ses divers composants. Une démarche génétique et historique met en évidence la structure d'une discipline dans son évolution, une évolution en relation avec les finalités et fonctions de l'école. Pour décrire une telle dynamique ce que nous entendons par forme scolaire et par transposition didactique est à expliciter. Nous le ferons ici à l'exemple de la discipline français. Plus précisément, c'est le français parlé, une composante

du français, qui servira à montrer ce qu'est une discipline scolaire. Par le biais du français parlé, les changements relatifs aux finalités de l'enseignement, à l'évolution des sciences du langage par rapport à l'oral et les répercussions de la réforme de l'enseignement du français sur la discipline «français», peuvent être examinés.

Le choix de nous appuyer sur l'enseignement du français à l'école primaire permet de voir, schématiquement exprimé, s'il est question de socialisation à des techniques – qui seraient générales et transversales – ou à des objets d'enseignement disciplinaires. Nous commençons par expliciter le concept de forme scolaire, pour ensuite nous appuyer sur celui de transposition didactique. Ceci permettra de préciser ce qui relèverait d'une propédeutique scientifique dans le travail scolaire.

La forme scolaire

La forme scolaire est un concept sociologique défini par Vincent (1982). Clairement associée à la discipline scolaire, la forme scolaire est une forme de socialisation intrinsèquement liée à l'école obligatoire pour tous et à l'existence de l'État. Elle représente une nouvelle forme d'enseignement/apprentissage qui se démarque des précédentes, par exemple le préceptorat ou l'enseignement mutuel. Dans sa thèse «L'école primaire française» défendue en 1978, Vincent confère à la discipline scolaire le double sens, qu'elle a aujourd'hui encore, de comportement libre réglé et raisonné que l'école transmet et de «matières» d'enseignement visant une éducation intellectuelle, physique et morale (voir aussi Schneuwly, 2007).

Par comportement réglé et raisonné, il faut entendre une éducation formant une personne capable de penser, de parler et d'agir par elle-même. C'est grâce à l'éducation qu'il reçoit que l'individu «comprend ce qu'il sait et ce qu'il doit faire» (Vincent, 1982, p. 160). Le comportement et le jugement moral sont ainsi disciplinés par la compréhension. Ce qui est compris et intériorisé l'est par l'organisation même du travail scolaire – l'explication, l'observation, les discussions organisées par le maître avec la classe sur un objet – qui représente une façon de permettre une intériorisation des règles sous-jacentes à des objets de connaissance. Les modalités d'intériorisation d'objets de connaissance constituent l'instrument d'appropriation pour discipliner les comportements par la raison. Le rapport raisonné aux objets de connaissance et une organisation spécifique de l'enseignement/apprentissage – le maître parle et expose, l'élève observe, pose des questions selon un ordre réglé – constituent un des fondements de la forme scolaire. La forme scolaire désigne donc à la fois le mode de relation entre enseignant et élèves, le rapport, réglé et raisonné, aux objets à apprendre et la visée formatrice d'ensemble. C'est par le truchement de la forme prise par les contenus que la formation disciplinée de la personne peut advenir.

Vincent montre en quoi la structuration de l'enseignement, par ce qu'il nomme les matières, est la façon propre à la forme scolaire d'éduquer plutôt que d'instruire. Différents exemples dont l'enseignement de la lecture servent à la démonstration. Cet enseignement est systématique, organisé à partir de textes sélectionnés pour leur qualité esthétique et morale, et sur la base d'une structure permettant l'appropriation: une leçon, de l'observation, des échanges produits par questions réponses, des exercices et des modes d'évaluation.

L'élève discipline sa façon d'agir, d'être et de penser par des textes qui proposent des manières de penser distinctes de ce qu'il a acquis spontanément dans un milieu familial. L'insistance d'un côté sur le nécessaire dépassement de l'expérience quotidienne et des apports de l'entourage et de l'autre côté sur les formes verbales donnant justement forme à de nouvelles façons de penser est à relever. Ces deux éléments conjugués permettent l'éducation comme élévation morale:

Il [l'élève] se forme au contact de la pensée imprimée. Il importe que très vite il accède à des textes qui dépassent ce qu'il pense naturellement et ce qu'on dit dans son entourage: «lire, c'est alors se plier à des formes verbales et à des modes de pensée et de sensibilité au-dessus de ce qui lui est familier» (p. 217, citant Leif & Rustin, 1959, p. 89).

Se plier à des formes verbales suppose l'identification préalable de ces formes, c'est-à-dire une conceptualisation suffisamment stabilisée de ces formes – un modèle – pour les constituer comme fondement de l'enseignement. Nous voyons dans le choix de ces formes verbales des modèles, eux-mêmes indices de la transposition didactique. Nous y reviendrons.

Pour Vincent, «cette école [l'école primaire française, ajout de Th. Th.-Ch.] n'est pas le lieu où l'intelligence déploie son activité, mais celui où elle est éduquée» (Vincent, 1982 p. 196). Il s'agit d'«ôter l'ignorance sans donner le savoir», c'est-à-dire «élaborer une éducation intellectuelle, dans laquelle l'éducation pallierait aux dangers de l'instruction» (p. 216), trop émancipatrice. Ces prises de position de Vincent illustrent que, même lorsqu'il parle des matières scolaires, ce sont surtout les valeurs morales et l'appropriation de façons de parler, de penser et surtout d'être qui sont mises en évidence. L'éducation est conçue en opposition à l'instruction. L'élève est discipliné et l'objet modélisé et transformé pour devenir enseignable reste juste esquissé. Même dans ses travaux plus tardifs, Vincent (1994) privilégie le point de vue de la normalisation par l'enseignement et ignore non seulement les processus liés aux objets d'enseignement et aux disciplines comme organisation et contrainte de l'enseignement collectif systématique, mais aussi la nécessité de s'intéresser à ce qui s'enseigne, des aspects remarquablement mis en évidence par Chervel (voir entre autres, 1988/1998).

Revenons sur l'organisation de l'enseignement qui s'appuie sur un ensemble de champs thématiques structurés en matières, en disciplines scolaires. Cet ensemble représente un standard de thématiques qui permet en principe une for-

mation générale et partagée. En parlant d'un canon des disciplines scolaires, comme standard réunissant les disciplines principales, Tenorth (1999) souligne l'existence matérielle d'un tel canon dans les curricula scolaires prescrits. Même si une tendance se manifeste aujourd'hui à un élargissement aux compétences sociales et personnelles, à une socialisation morale, voire à la revendication d'une formation plus pratique et plus immédiatement utile, la fonction multiple du standard des disciplines lui confère une assise solide, qui repose sur une pratique enseignante elle aussi bien ancrée. L'ensemble des disciplines scolaires a pour fonction de créer les conditions de l'apprendre à l'école en rapport à ce qui existe en dehors d'elle. À l'école, il s'agit d'asseoir les bases matérielles et temporelles de ce qui est à apprendre en fonction de la diversité des capacités d'action et de pensée attendues dans la vie adulte; ce qui est à apprendre structure et planifie comment on peut l'apprendre présentement à l'école pour pouvoir agir par la suite à l'extérieur en fonction de la manière dont ces capacités d'action ont elles-mêmes été acquises.⁷

Ce qui précède montre que la forme scolaire est une entité double. Elle se caractérise par un enseignement disciplinant, par la construction de la raison et d'un jugement, le comportement de la personne à éduquer. Dans le mouvement même de construction de la raison et d'un jugement se produit une intériorisation d'objets de connaissance médiatisés par un enseignement par disciplines, c'est à dire par une disciplinarisation des modes de penser, de parler et d'agir. De notre point de vue, la forme scolaire représente une forme spécifique de socialisation pour former les individus des générations futures. Elle consiste à construire une façon d'agir disciplinée et disciplinarisée par la médiation systématique d'objets eux-mêmes structurés par disciplines.

La relation à la base de ce processus est une relation entre enseignant et élève. L'élève vient à l'école pour apprendre. Ce lieu coupé des enjeux des activités de travail productif crée le temps pour s'exercer dans un espace prévu pour cela et s'approprier des connaissances prescrites. L'enseignant, spécialement formé pour enseigner et ne provenant le plus souvent pas lui-même des domaines d'activités extrascolaires ayant servi de références à la définition des objets d'enseignement, médiatise ce qui est à apprendre essentiellement en montrant, par sa parole et par la mise en place de séquences d'activités d'enseignement/apprentissage.

En conséquence, la forme scolaire est une relation d'enseignement/apprentissage particulière, construite, médiatisée par des objets disciplinaires.

Ce qui s'enseigne à l'école a été défini jusqu'ici essentiellement du point de vue de la forme scolaire. La traduction de la mission formatrice de l'école dans des plans d'étude, des curricula, des manuels et en activités menées en classe représente un processus d'opérationnalisation à différents plans de ce qui est à enseigner. Ce processus est essentiellement un processus de disciplinarisation complexe en relation aux objets d'enseignement que la théorie de la transposition

didactique montre sous une autre facette que la forme scolaire (Verret, 1975; Chevallard, 1985/1991, 1992, 1994).

La transposition didactique

Tout objet d'enseignement suppose un processus complexe et contradictoire de transformation. Schématiquement, ce processus se joue à deux niveaux à la fois liés et relativement indépendants. Le niveau externe qui définit qu'un objet est à enseigner – de l'objet de savoir à l'objet d'enseignement. Le niveau interne de la construction et négociation de l'objet en classe – de l'objet à enseigner à l'objet d'enseignement.

Le premier niveau, prescrit, s'organise à partir d'un objet de savoir produit en dehors de l'école dans des activités spécialisées par un corps de professionnels ou de scientifiques (voir Brossard, 2001). Largement reconnu, au-delà de sa sphère de production, il a acquis le statut d'un savoir, c'est-à-dire une certaine légitimité. Cette légitimité s'est notamment construite par un processus de diffusion qui suppose déjà de multiples systématisations et schématisations de l'objet. À un moment donné, pour diverses raisons, un consensus social amène son intégration dans la sphère de l'enseignement. La finalité relative à l'objet change alors: l'objet se restructure dans un autre contexte et selon une autre logique. Pour devenir enseignable, l'objet subit des transformations à différents plans et selon un ordre variable. Isolé des conceptualisations et des pratiques dont il émane, il est adapté pour figurer dans les instructions et les programmes. Pour être compatible avec les objets et les structures des programmes existants, un processus de solidarisation avec les autres objets s'effectue dans la perspective d'une relative cohérence des programmes. Schématisé, systématisé et découpé en composants, l'objet est transformé en séquences d'activités scolaires dans des manuels pour permettre son appropriation et son évaluation. Diverses contraintes comme les pratiques et les connaissances de la profession enseignante ou celles des élèves interviennent dans ce vaste processus d'opérationnalisation.

Le second niveau consiste essentiellement en un processus d'adaptation pour la et en classe de l'objet à enseigner figurant dans les plans d'étude et les manuels pour agir sur les conceptualisations des élèves. Ce processus est chaque fois singulier, construit et négocié par l'enseignant et les élèves selon un tempo dicté par l'appropriation. Comme les objets d'enseignement sont coupés du contexte même de la pratique sociale qui les a produits, leur apprentissage suppose que ces objets soient recontextualisés dans un espace/temps propre à l'école. Pour être enseignés et appris, ces objets sont mis en scène de façon à construire une attention conjointe. Cette construction exige la prise en compte de l'expérience des élèves – de ce qu'ils savent déjà – pour la transformer eu égard à ce qui est à apprendre. Ce processus de construction et de négociation de significations est constitutif de l'appropriation de connaissances à l'école. Ce processus répond à

la logique de l'activité enseignante et de l'apprentissage. Il est nécessairement décalé par rapport à l'objet prescrit et, selon les résistances et les obstacles relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage, agit en retour, de manière ascendante, sur la définition de l'objet à enseigner.

Les décalages et les mouvements ascendants et descendants font intrinsèquement partie de la transposition didactique. En conséquence, l'analyse de ce qui s'enseigne se conçoit comme un système ouvert dépendant étroitement de transformations externes et internes de l'objet. De ce qui précède, nous retiendrons qu'il s'agit d'une dynamique extrêmement complexe et contradictoire. À chacun des niveaux du processus de transformation en référence aux savoirs disciplinaires académiques s'opèrent des changements qui impliquent des acteurs sociaux distincts, pris dans des enjeux socioinstitutionnels différents. Il paraît légitime de considérer la transposition didactique comme une théorie fondatrice permettant de penser l'école du point de vue de la formation génétique et structurelle de l'objet d'enseignement.

Revenons maintenant sur un aspect discuté en début de contribution, la propédeutique du travail scientifique, en intégrant les apports de la transposition didactique et de la forme scolaire. Il a été question de la disciplinarité ou de la scientificité (*Fachlichkeit, Wissenschaftlichkeit*) qui serait présente dans le travail scolaire au secondaire et qui ne le serait pas à l'école primaire. Une conception plus nuancée s'impose. Les objets enseignés au secondaire sont eux aussi des savoirs transformés pour et par l'enseignement. Ils sont coupés des sphères d'activités qui les ont engendrés, schématisés, systématisés et programmés selon une progression qui est liée à l'enseignement et à l'apprentissage, adaptés et créés en classe, montrés, exercés et évalués. Ces objets subissent en conséquence des transformations qui renvoient à une systématisation des contenus distincte de la systématisation de l'objet de la discipline académique de référence. Il nous paraît légitime d'envisager la propédeutique du travail scolaire comme une entrée progressive dans des façons d'agir et de penser propre à une discipline scolaire non directement en rapport avec la discipline scientifique. En quoi consiste plus précisément une telle propédeutique? Il semble indispensable d'examiner comment elle se traduit dans les pratiques enseignantes, ce qui reste largement à explorer.

Voyons maintenant comment la question de la discipline «français» se pose à l'école primaire. Pour examiner la nature de ce qui s'y enseigne et pour entrer en matière sur la structuration des composants relative à une discipline scolaire, nous précisons notre méthode ci-après.

Considérations méthodologiques

L'analyse de la structuration et de l'évolution de la discipline «français» s'appuie sur l'analyse d'un composant de cette discipline, le français parlé. Par l'étude d'un composant, il paraît possible de voir l'économie de la discipline et de ses composants. Pour ce faire, nous nous appuyons sur un ensemble de travaux d'historiens et de didacticiens ayant systématiquement étudié les plans d'études et les manuels de français (Chervel, 1995a et b, Marchand, 1987, Savatovski, 1995, Rey, 2001). Précisons que ces travaux concernent essentiellement la France et la Suisse romande. Cette centration sur deux pays permet de prendre en compte la part des différences socio institutionnelles.

Pour répondre plus précisément à notre question initiale – à savoir si on perçoit des traces d'un enseignement /apprentissage propre au français au tout début de l'école déjà –, nous présentons le résultat de ce que nous avons observé dans trois classes de la première année de l'école enfantine genevoise, au début de l'année scolaire (élève de 4-5 ans). Une telle analyse permet d'identifier quelles facettes disciplinaires s'enseignent.

Pour *le recueil des données*, nous avons filmé des séances d'enseignement/apprentissage en classe. Précisons que le choix des classes s'est effectué de manière pragmatique: ont été choisis les enseignants qui ont accepté de mener une activité d'enseignement précise et qui ont accepté d'être filmés. L'activité à mener est relative à des jeux de société destinés à des enfants de 4-5 ans⁸ que les enseignants ont sélectionné dans un ensemble soumis par le chercheur. Le dispositif de recherche demande aux enseignants de préparer les élèves à expliquer un jeu à d'autres élèves. Cette demande n'implique pas automatiquement la conduite d'une activité centrée sur le langage parlé. La préparation des élèves peut essentiellement consister à bien faire connaître le jeu aux élèves sans que la part langagière fasse l'objet d'un travail spécifique, mais elle peut aussi viser des composants langagiers⁹. Le dispositif s'appuie sur l'enseignement par le jeu d'activités langagières à caractère communicatif, c'est-à-dire sur les orientations officielles de l'école enfantine et de l'enseignement du français parlé.

Pour *l'analyse*, les composants concernant d'une part chacun des jeux et d'autre part le genre textuel «explication d'une règle de jeu» peuvent être identifiés. Les facettes de l'enseignement disciplinaire peuvent être examinées, qui visent d'une part à discipliner le comportement de l'élève (écouter les autres, être attentif, aider ses camarades, jouer à tour de rôle, respecter les règles, etc.) ou d'autre part à discipliniser le parler (saisir les enjeux de la situation de communication, énoncer les règles selon les normes du genre de texte, utiliser un lexique précis, etc.). L'entrée dans la discipline français se manifeste en particulier par une focalisation sur la manière d'expliquer, à savoir par un dédoublement de l'activité langagière: expliquer le jeu et se focaliser sur la manière d'expliquer. C'est donc le rapport à l'activité langagière qui est observé.

Pour une telle analyse, nous avons pris en compte toutes les régulations de l'activité par l'enseignante. Par régulation, nous entendons toutes les interventions verbales et gestuelles de l'enseignante produites au cours de la séance filmée. Nos catégories d'analyse se découpent en trois ensembles comprenant chacun des sous-catégories.

Le premier ensemble (1 dans les tableaux ci-après) concerne les interventions qui disciplinent. Elles visent l'attention à ce qui se dit, à ce que chacun des joueurs puisse jouer son tour venu et la connaissance du jeu, indispensable pour jouer ensemble. Ces interventions:

- incitent les élèves à s'engager dans la tâche, à être attentifs. Elles concernent la gestion du groupe ou de la classe (enrôlement dans la tâche);
- rendent présent ou pointent le jeu. Elles consistent à vérifier la connaissance du jeu, à s'assurer que les règles sont connues et respectées (focalisation sur le jeu);

Le deuxième ensemble (2 dans les tableaux ci-après) réunit quatre catégories qui portent sur l'activité langagière convoquée, à savoir expliquer. Elles concernent la discipline «français». Il s'agit des interventions qui:

- sollicitent l'explication, le parler de l'élève et invitent à nommer avec précision (incitation à expliquer, à dire);
- soulignent le rôle de l'explicateur. Elles montrent ce qu'un explicateur doit faire: parler lentement, être explicite, regarder le destinataire et s'adapter à sa compréhension (rôle de l'explicateur);
- soulignent le rôle d'explicataire. Ces interventions sont du même ordre que les précédentes sauf qu'elles montrent quels sont les comportements d'un explicataire: savoir écouter, adopter une attitude d'écoute attentive et demander une explication si on ne comprend pas (rôle de l'explicataire);

Le troisième ensemble (3 dans les tableaux ci-après) porte sur deux catégories qui visent la mise en évidence des composants langagiers que l'enseignante pointe explicitement. Ces interventions:

- reformulent les règles et généralisent leur portée. Ces pointages ratifient et fixent des manières de parler (reformulation de règles ou de partie de règles);
- montrent des aspects textuels ou langagiers. Elles visent en particulier des composants relatifs à la règle du jeu en tant que texte à produire ou, plus généralement, la précision ou la correction langagière. Elles renvoient à des contenus langagiers textuels ou linguistiques (indication langagière).

Si, à partir de nos analyses, les catégories du deuxième et surtout du troisième ensembles sont repérables, il est possible de déduire que la forme scolaire émerge déjà au tout début de l'école infantine.

Commençons par regarder ce qui concerne l'organisation de la discipline «français» du point de vue du français parlé.

Le français parlé à l'école primaire

Nous examinons ci-après la structuration des composants de la discipline *français* ou *langue française* en reprenant le libellé figurant dans les programmes officiels (pour la genèse de cette appellation voir Savatovski, 1995). Nous mettons ici en évidence les différents équilibres et relations entre les composants du français à partir du français parlé, avant et après la rénovation de l'enseignement du français. La compréhension de ces équilibres et relations repose sur une analyse des attentes et aspirations sociales d'un moment historique donné. Par exemple, les attentes, toujours controversées, face à l'enseignement de la lecture exercent une influence notable sur la définition de la discipline et ses équilibres internes. Ces aspects contextuels ne seront pas développés ici, car nous nous centrons sur la discipline «français» pour montrer la (re)composition interne à la discipline et certains choix d'enseignement. Notre analyse schématique vise à montrer ici la relative stabilité de la discipline, et la dépendance interne des composants de la discipline.

La tradition de la discipline «français» et le français parlé jusqu'à la fin des années 1970

Chervel (1992, 1995a et b) et Marchand (1987) permettent de mettre en évidence l'organisation des composantes du français depuis le début de l'école primaire obligatoire jusqu'à la fin des années 1970.

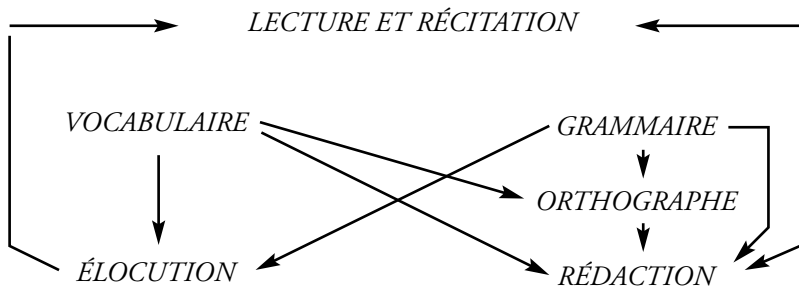


Schéma 1: L'organisation du français avant 1980¹⁰

Le schéma 1 montre que *la lecture et la récitation* représentent les éléments organisateurs principaux de la discipline. L'enseignement de la lecture s'appuie sur un choix de textes, le plus souvent des extraits, réunis dans un livre de lecture. Ces textes modèles choisis pour l'éducation du comportement et pour l'apprentissage de la langue normée font l'objet de diverses activités. Ils sont lus à haute voix de manière expressive par l'enseignant, en particulier dans les premiers degrés de l'école primaire. Cette lecture est expliquée du point de vue du sens moral, mais

aussi du sens et du choix des mots (vocabulaire), de la structure des phrases (grammaire). Les mots et les phrases servent à l'enseignement de l'orthographe. Une fois le texte lu par l'enseignant et le vocabulaire et la structure syntaxique identifiés et exercés, intervient l'élocution pour parler de manière standardisée. L'élève prononce distinctement et correctement les mots, les utilise dans un exercice écrit ou oral ou lit le texte de manière expressive ou encore le récite par cœur (Rey, 2001). La rédaction est pratiquée en principe à partir de la 4^e primaire sur des sujets empruntés aux thèmes des textes de la leçon de lecture. Concernant la récitation, elle vise à faire retenir les règles, les définitions, les formules, la terminologie grammaticale. Mémorisés, ces éléments sont souvent répétés et récités. La récitation a le double sens, à un plan plus général, de réciter ce qui a été appris et plus spécifiquement de récitation de textes mémorisés. La récitation de textes mémorisés, bien mis en bouche, concerne l'élocution et porte essentiellement sur la poésie après les années 1920.

Le français parlé de l'école est un écrit oralisé, lu à haute voix par l'enseignant et, lorsque les élèves sont capables de bien lire, lu par l'un d'entre eux. La récitation du texte représente une forme de synthèse de l'apprentissage de la langue par mémorisation de textes scolaires. À remarquer que le parler des élèves n'est pas considéré comme un acquis sur lequel l'école pourrait table. Bien que controversé et discutable, le choix est d'écarter le parler ordinaire, une variété orale ou un dialecte, hors de l'école. Il s'agit de discipliner le parler: d'unifier le parler et de construire la langue commune d'une nation ou d'une région. C'est par un parler normé, calqué sur l'écrit et sur une langue littéraire identifiée comme standard que la formation citoyenne s'organise. Les différences peu importantes entre la Suisse romande et la France se marquent notamment sur le choix des auteurs des textes. Donner accès à une certaine langue littéraire, distincte de la langue familière, relève d'une visée à la fois disciplinante et disciplinarisée.

L'enseignement rénové du français et le français parlé depuis les années 1980

La rénovation de l'enseignement du français dépasse les frontières nationales et se prépare dans un contexte de profonds changements économiques et sociaux que nous ne développerons pas ici. Elle est plus ou moins radicale selon les pays. Cette rénovation prend comme référence pour l'enseignement l'activité langagière appropriée à une situation de communication. Cette «pédagogie de la communication» (Simard, 1997) postule qu'«apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer» (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979, p. 39). Il s'agit de «préparer les élèves à maîtriser leur langue dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne, qu'ils soient appelés à parler ou à écouter, à écrire ou à lire» (p. 39). Avec de tels objectifs, prenant en compte la diversité et la variabilité de textes produits dans des activités langagières en situation, leur traduction en objets enseignables représente une gageure. Sans même nommer d'autres facteurs socio-institutionnels ou didactiques, on peut comprendre pourquoi la discipline

scolaire n'a pas connu de réelle stabilisation jusqu'à nos jours. Ceci nous oblige à établir deux schémas: le schéma 2 des débuts de la rénovation et le schéma 3 concernant le début du 21^e siècle.

Le schéma 2 présente un découpage de l'enseignement du français en deux grands pôles: ce qui a été appelé activités de «libération de la parole» (communication) et de «structuration de la langue» s'appuie sur une définition de la langue qui est la suivante:

La langue est à la fois liberté et contrainte. Liberté, dans la mesure où elle permet à chaque individu de s'exprimer, de s'affirmer, d'avoir prise sur le monde. Contrainte, dans la mesure où tout code est, par définition, contraignant: pour communiquer, émetteur et récepteur acceptent de respecter un ensemble de règles, de conventions. D'où les deux pôles autour desquels s'organise l'enseignement de la langue maternelle: la libération de la parole et la structuration de la langue (p. 4).

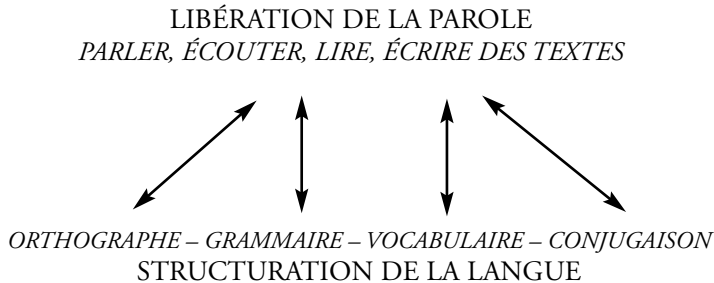


Schéma 2: l'organisation du français dès 1980

Dans les activités langagières relatives à une situation et à un projet pédagogique particuliers, l'élève s'exprime en mobilisant ses capacités déjà-là: il parle, écoute, lit ou écrit avec les formes langagières qui sont à sa disposition. Ce sont les manières de parler, d'écouter, de lire ou d'écrire qui sont les points d'ancrages préconisés pour les activités de structuration. Ces dernières sont supposées permettre une meilleure connaissance des contraintes de la langue et favoriser une expression plus consciente. Par une imprégnation de structures langagières entendues et répétées, par découverte et analyse, la maîtrise de la langue s'acquiert.

Il ressort de cette organisation que, du point de vue des principes du moins, les activités langagières orales sont entrées de plein droit à l'école: raconter un voyage, produire un récit imaginaire, demander des informations, mener un entretien constituent des exemples de situations à la base des activités scolaires. Ces dénominations d'activités ne suffisent cependant pas encore à déterminer ce qu'il est possible d'enseigner. À ce propos, plusieurs éléments d'ordre différent sont à souligner.

Tout d'abord, la conception de l'enseignement/apprentissage sous-jacente est largement empreinte de l'éducation nouvelle – de la pédagogie Freinet – où les contraintes de la situation génèrent des capacités et des motivations qui favorisent quasi automatiquement les apprentissages. La part de la leçon magistrale et de l'exercitation pour apprendre diminue notablement, au profit de la découverte, de la motivation et de l'observation. Ceci suppose des moyens appropriés.

L'un d'entre eux est la possibilité de matérialiser le parler en classe, c'est-à-dire d'enregistrer pour fixer ce qui se dit. L'écoute et la découverte, la mise à distance de son propre discours et l'analyse de textes oraux, l'évaluation deviennent possibles.

Sur le plan des textes officiels se note certes une accentuation des objectifs relatifs à l'enseignement du français parlé, mais la définition des composants des activités langagières orales ou de l'oral enseignables reste peu stabilisé et flou. Souvent l'oral est opposé à l'écrit comme s'il s'agissait de deux systèmes (codes) profondément différents.

La rénovation de l'enseignement du français s'appuie aussi sur l'évolution récente des sciences du langage qui transforme non seulement les façons d'appréhender le parler, mais aussi l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison, de l'orthographe et de la lecture.

Du point de vue de l'organisation de la discipline, la rénovation de l'enseignement du français entraîne, au niveau des discours prescrits, un profond changement d'équilibre: lire, écrire, parler et écouter se situent au même plan et constituent le point d'ancrage de l'enseignement/apprentissage.

Différents éléments contribuent à des refontes de programmes sur le plan international ces dernières années. L'instabilité de ce qui est à enseigner ne provient pas uniquement des controverses relatives à l'objet d'enseignement. La visée de développement des compétences et la «crise» de l'enseignement de la lecture sont deux facteurs parmi d'autres qui imposent de nouveaux changements. Parmi ceux-ci, une réhabilitation du littéraire s'observe. Le schéma 3 met en évidence l'organisation de la discipline, dorénavant structurée par trois finalités: apprendre à communiquer, maîtriser le fonctionnement de la langue et réfléchir sur la langue, et construire des références culturelles. Ces trois finalités sont complémentaires et s'alimentent entre elles. Dans les programmes des deux pays observés, elles se déclinent avec des différences que nous présentons ci-après.

CONSTRUIRE DES RÉFÉRENCES CULTURELLES
LITTÉRATURE

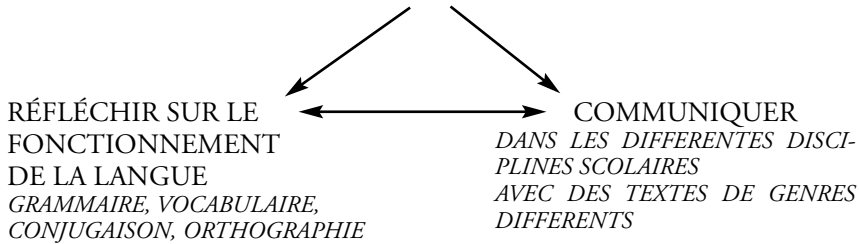


Schéma 3: *l'organisation du français depuis 2000*

L'accent est mis sur la diversité des choix de textes et des approches. La littérature se découvre par la lecture à haute voix par l'enseignant, la lecture entre pairs ou à des pairs, la lecture personnelle, par des activités de réflexion et de jugement sur les textes. Ces activités permettent d'apprécier les livres et les albums sur la base de connaissances culturelles et d'accéder à des plaisirs esthétiques. Signalons que l'enseignement de la littérature est plus important dans l'organisation de la discipline en France qu'en Suisse romande.

Dans les programmes français (MEN, 2004), sous l'intitulé «maîtrise du langage et de la langue française», la compréhension et la production orale et écrite de textes littéraires visent une imprégnation de «la riche culture qui s'est constituée [...] dans la littérature de jeunesse» (pp. 151-152). Au cycle III (derniers degrés de l'école primaire), l'accent est surtout mis sur la lecture de textes littéraires pour mieux maîtriser la lecture: «il faut que les enfants lisent et lisent encore» (p. 151). Il est également affirmé – de manière plus forte qu'en Suisse romande – que la compréhension et la production de textes oraux et écrits se travaillent dans toutes les disciplines scolaires. L'apprentissage du parler, du lire et de l'écrire se décline dans chaque discipline, telle que, pour en citer quelques-unes, les langues étrangères et régionales, l'histoire, la géographie, l'éducation civique et même les mathématiques. L'organisation disciplinaire avec les savoirs, les activités et les dispositifs qui leur sont propres constitue le cadre du travail sur la diversité textuelle et les «types de texte» (p. 150). Le caractère transversal du français confère à l'oral – à l'écrit aussi – un statut de moyen pour apprendre. Dans l'enseignement de la littérature et de la langue française, la spécificité de l'objet est maintenue.

En Suisse romande (CIIP, 2006), la production et la compréhension de textes donnent lieu à des activités de prises de parole et d'écoutes orales, des activités de lecture, d'écriture, d'observation, de réécriture et de relecture pour maîtriser les éléments linguistiques propres à divers genres de textes¹¹. Ce sont les genres de textes oraux et écrits, regroupés en fonction de différentes actions langagières (narrer, relater, argumenter, transmettre des savoirs, etc.) qui structurent les acti-

vités et les objectifs à atteindre. Un dispositif d'enseignement – la séquence didactique – délimite des objectifs précis par genre de texte. L'amélioration des capacités des élèves s'appuie sur le développement de capacités réflexives relatives aux textes et de capacités de maîtrise de la langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison et orthographe). La production et la compréhension de textes se conçoivent sur la base de textes lus et produits en référence à des textes extrascolaires, mais aussi à partir des genres de textes utilisés dans les autres disciplines scolaires pour favoriser une articulation interdisciplinaire.

Pour résumer, on note que la structure de la discipline «français» diffère légèrement selon les pays. En France, elle tend à devenir une discipline de service (Daunay, Delcambre & Reuter, 2007). Le français parlé (écrit aussi) suppose le développement de moyens fonctionnels pour participer aux échanges nécessaires à l'apprentissage scolaire: mettre en bouche des textes littéraires et poétiques; participer à un débat citoyen; raconter un événement historique; débattre en mathématiques et en sciences. À quels moments ces moyens fonctionnels deviennent-ils objets de réflexion, d'analyse et d'exercice? La question est posée. En Suisse romande ce sont les genres de textes travaillés dans des séquences didactiques qui structurent les apprentissages: les élèves apprennent à présenter un exposé oral, à expliquer comment fabriquer un objet, à mener un débat ou à conduire un entretien. Dans les deux programmes, la littérature est prise en compte, avec en France une accentuation du pôle de la lecture.

Les trois schémas de l'organisation du français témoignent que la discipline scolaire s'est constituée et a subi des transformations essentiellement sous l'impact des changements sociaux et de la mission de l'école. Cela se manifeste particulièrement clairement avec le français parlé. Lorsqu'il s'est agi de stabiliser et d'unifier politiquement le pays ou une région, le parler déjà acquis par les élèves – ordinaire, marqué par les accents locaux – a été maintenu hors des murs de l'école. Le parler est alors un parler scolaire discipliné et disciplinarisé par l'écrit (le vocabulaire, la syntaxe...). À ces choix formels relatifs à la «belle» langue et au patrimoine s'ajoutent les choix de contenus thématiques à valeur patriotique et morale. Concernant l'équilibre entre les composants du français, rappelons que l'on observe un premier couplage de la lecture-récitation, puis après quelques années d'école, à un second couplage restructurant le premier comme une nouvelle synthèse (élocution-rédaction), ceci jusque dans la fin des années 1970. Les textes lus constituent la base de la maîtrise de la langue écrite et de la rédaction et de l'élocution. L'objet de l'enseignement du parler est alors l'articulation, la prononciation, les liaisons, l'intonation et l'expression en mettant en bouche des textes littéraires moraux.

Indubitablement, apprendre à communiquer oralement contraint à des profonds changements qui exigent la prise en compte des situations de communication dans leur diversité et leur variation, y compris le parler familial, régional, en-

fantin ou de la rue. Ce changement de finalité place les capacités de parler, d'écouter, de le lire et d'écrire au même plan et cela dès le début de l'école. Il entraîne une redistribution de l'équilibre entre les composantes du français obligeant du même coup à leur redéfinition. Des questions cruciales se posent alors: quelle grammaire scolaire pour décrire la langue orale et écrite? Une telle cohérence entre l'oral et l'écrit est-elle possible? Faut-il développer une grammaire de l'oral à l'école? Développer la capacité de parler de manière appropriée en regard des situations de communication modifie profondément le rapport à la norme et à la langue et pose la question de ce qui est à enseigner et enseignable.

Les changements sociaux et de projet éducatif de l'école ne sont pas les seuls éléments à la base de la rénovation de l'enseignement, le développement des sciences du langage – de la linguistique et de la psycholinguistique en particulier – a contribué à la profonde refonte des programmes. Ces apports ont ébranlé et rendu en partie caduc l'oral qui s'enseignait. Ceci suppose la création de nouvelles possibilités d'appropriation de l'oral, pour que les objets prescrits puissent être appris. On retrouve ici le lien nécessaire entre plan d'étude et travail scolaire que les définitions de la discipline (voir l'introduction) ont mises en évidence.

Plus généralement, les manifestations du processus de disciplinarisation dont il est question ici s'expriment pour trouver un équilibre sous formes de tensions multiples. Ces tensions apparaissent notamment: à l'intérieur de la discipline, entre ses composants; entre le français et les autres disciplines; concernant les programmes et les pratiques enseignantes, entre ce qui a existé dans les plans d'études plus anciens et ce qui est nouvellement prescrit et élaboré; entre ce qui est enseigné et appris; entre ce qui est appris par les élèves et ce qui est évalué par le système scolaire; entre le développement même des sciences du langage et l'obsolescence des savoirs à enseigner; entre la diversité des modèles du parler extrascolaire et ceux qui servent de référence à l'enseignement; entre les discours contradictoires et les attentes des divers acteurs concernés (autorités, société, formateurs, enseignants). Autant dire que ce processus est hétérogène, complexe et sujet à controverses.

Par l'analyse de l'enseignement du langage parlé, nous avons pu montrer comment se structure la discipline «français» et quelle est sa dynamique interne. Plus précisément, nous avons observé comment se distribuent les composants de la discipline. Nous avons relevé des phénomènes transpositifs pour rendre le parler enseignable et les choix d'éducation relatifs à la forme scolaire sous-jacents au français parlé: pour la dernière période, une socialisation essentiellement scolaire, qui est le choix de l'Education nationale française (apprendre à parler à l'école dans chacune des disciplinaires scolaires) ou, en Suisse romande, une socialisation à des façons de parler publiques (les genres formels publics), tout en apprenant aussi le parler de l'école. Même si les moyens pour y parvenir diffèrent, l'intégration scolaire et sociale à des façons de parler et de penser est la finalité principale visée.

Il ressort également de l'examen de la discipline que l'enseignement à l'école primaire ne relève pas seulement de techniques culturelles transversales, mais qu'elles se spécifient par discipline et jusque dans ses composants. Il a été essentiellement question de ce qui est prescrit; la discipline instituée en classe relève d'une logique différente, de créer les conditions d'appropriation des contenus prescrits. Nous n'en rendons compte ici que de façon limitée pour identifier si des composants disciplinaires se repèrent déjà dans les focalisations des régulations enseignantes dans des séances de langage conduites en classe au tout début de l'école enfantine.

Les régulations des enseignantes dans une activité langagière «expliquer une règle de jeu»

L'analyse de trois séances d'enseignement conduites dans des classes différentes vise à rendre compte du fait que les enseignants construisent un objet d'enseignement langagier et ne se limitent pas à apprendre à parler en jouant et pour jouer.¹² La présence d'une focalisation sur l'activité langagière pour apprendre à expliquer une règle de jeu montre que la discipline «français» structure déjà l'intervention de l'enseignant. Nous le verrons, la part d'une telle focalisation est variable d'une classe à l'autre, mais elle est néanmoins manifeste. Trois tableaux, un par classe, montrent comment les focalisations se distribuent.

Dans la première classe, on compte en tout 176 interventions de la part de l'enseignant. 160 d'entre elles visent la connaissance des règles pour jouer et la sollicitation de l'attention ou de la collaboration des élèves sur le jeu du type: *regarde, regardez* ou *aide-le, aidez-le*. Ces interventions pour que tous les élèves participent dominent nettement.

Tableau 1: Les interventions enseignantes (M1) relatives au jeu Colin Maillart

| | | |
|----|---|-----|
| 1. | Enrôler les élèves dans l'activité, solliciter leur attention et connaître le jeu | 160 |
| 2. | Inciter à expliquer, montrer les rôles de l'explicateur et de l'explicataire | 6 |
| 3. | Montrer comment dire, pointer des composantes textuelles ou langagières | 10 |
| | Total | 176 |

Cependant on note également une focalisation sur le lexique (10 interventions). Par exemple, un élève énonce: «tu vas lui *fermer* les yeux». Il anticipe et formule l'action. L'enseignante M1 la reformule: «je vais lui *cacher* les yeux» en imitant le geste d'attacher le foulard. Cette reformulation ne correspond toutefois pas à l'énonciation injonctive d'une règle standard. Scandée par les gestes de M1, la fo-

calisation langagière est surtout liée à l'action de jouer. L'apprentissage d'un jeu dans un contexte familial ne serait certes pas très différent, ce qui diffère par contre est la mise en scène de la situation construite par l'enseignant et l'attention que la situation sollicite et que l'enseignant attend.

Dans la deuxième classe, l'ensemble des interventions enseignantes est de 139. Ici la focalisation dominante porte sur l'incitation à expliquer et l'explicitation des rôles des interlocuteurs. La connaissance des règles du jeu suscite 55 interventions. On note que l'attention des élèves est constante: l'enseignant n'a besoin d'intervenir qu'une fois pour garder leur attention.

Tableau 2: Les interventions enseignantes (M2) relatives au jeu La course d'escargots

| | | |
|----|---|-----|
| 1. | Enrôler les élèves dans l'activité, solliciter leur attention et connaître le jeu | 56 |
| 2. | Inciter à expliquer, montrer les rôles de l'explicateur et de l'explicataire | 65 |
| 3. | Montrer comment dire, pointer des composantes textuelles ou langagières | 18 |
| | Total | 139 |

L'enseignante M2 pointe des composantes textuelles de l'explication d'une règle de jeu. Elle incite par exemple les élèves à expliquer la règle de manière complète et dans l'ordre sans quoi il n'est pas possible de jouer. Elle pointe des composantes lexicales et prépare la situation d'explication. Ce faisant elle montre (voir l'exemple ci-dessous) comment il faut expliquer (la *première chose à dire*) tout en mettant l'accent sur le fait que ce sont les élèves qui ont cette tâche. On remarque que suite à la reformulation de la question de l'enseignante, la réponse de l'élève énonce l'action, mais que la règle n'est pas énoncée de façon injonctive (par exemple, pose l'escargot par terre).

M2: [...] alors on essaie deH se *rappeler* c'qu'on doit leur dire ↑ / d'accord ↓ parce qu'après c'est *vous* qui dites ↑ / *c'est pas moi* ↑ hein ↓ (M2 enroule la *ficelle autour du carton*) / c'est *vous* qui leur expliquEZ ↑ hein ↓ / alors / *première chose* qu'on leur dit ↓ c'est quoi / qu'est-ce qu'on leur dit ↓ // ils vontH faire quoi / ils doivent faire quoi ↓ /
Ju: ils doivent poser l'escargOt ↑

Dans la troisième classe, les interventions sont au nombre de 207. Celles qui dominent nettement portent sur la connaissance des règles du jeu. L'incitation à expliquer plutôt qu'à montrer est également forte.

Tableau 3: Les interventions enseignantes (M3) relatives au jeu Les coccinelles

| | | |
|----|---|-----|
| 1. | Enrôler les élèves dans l'activité, solliciter leur attention et connaître le jeu | 133 |
| 2. | Inciter à expliquer, montrer les rôles de l'explicateur et de l'explicataire | 58 |
| 3. | Montrer comment dire, pointer des composantes textuelles ou langagières | 16 |
| | Total | 207 |

L'enseignante M3 pousse à anticiper les actions en proposant des formulations injonctives modèles: par exemple, *prendre la boîte du jeu*. Elle reformule de manière théâtralisée les choses importantes à dire:

M3: ouais d'accord alors en fait les choses importantes qu'on a dit // c'était /// (lève le pouce et montre la boîte du jeu) regarder sur le carton l'explication /// (lève l'index) lancer le dé /// et pis (lève le majeur) jouer chacun son tour hein ↑

Dans les trois classes, même si la part des interventions centrées sur la connaissance des règles est importante, il est possible de noter des focalisations, toutefois avec des différences, sur les façons d'énoncer l'explication d'un jeu. La règle du jeu s'énonce et, simultanément, on observe comment l'énoncer. Une part émergente d'enseignement du français est identifiable.

Il est en conséquence légitime d'affirmer que la forme scolaire comme forme disciplinaire d'enseignement/apprentissage, dans le double sens du terme, est présente dans les trois classes observées, même au tout début de l'école enfantine avec des élèves de 4 à 5 ans. Pour la généralisation de cette hypothèse, d'autres observations en classe sont certes nécessaires. Signalons que nos résultats vont dans le sens de ce que Daunay & Delcambre (2007) ont identifié en maternelle en France: les facettes disciplinaires privilégiées dans l'enseignement sont le vocabulaire et le dire plutôt que le montrer (p. 37).

Pour conclure

Nous revenons ici sur trois aspects seulement: la relative stabilité de la discipline, la pertinence de l'hypothèse qu'une forme scolaire unique traverse la scolarité du primaire au secondaire et la nature de l'unité thématique reliant les plans d'études et l'activité scolaire.

L'analyse de la discipline «français», du point de vue du français parlé, fait apparaître que le français est structuré à l'école primaire en un nombre de composants limités. La discipline évolue selon les attentes et aspirations sociales, tout en gardant une indéniable stabilité et ceci bien que des éléments de différente nature l'influencent. Malgré l'avancée des sciences du langage sur le parler et l'oral et la révolution qu'a représentée la visée communicative pour l'enseignement, cette stabilité se note en particulier dans le maintien des composants grammaire, vo-

cabulaire, conjugaison et orthographe. Ces composants doivent en principe permettre un rapport réflexif, plus conscient et mieux contrôlé à la lecture, à l'écriture, à la compréhension orale et au parler.

L'analyse des activités langagières menées en classe montre des décalages par rapport à la prescription (un décalage qui a aussi été souligné à travers le processus de transposition des objets d'enseignement). Nous interprétons la forte présence du travail lexical pour nommer les actions ou les objets relatifs aux règles de jeu comme un signe de la stabilité des pratiques d'enseignement disciplinaires qui visent l'utilisation d'un langage standard, correct et précis, selon la tradition instaurée à l'école enfantine depuis la fin du 19^e siècle. Des facettes du genre textuel sont aussi travaillées, plus marginalement certes (notamment l'ordre d'énonciation des règles, la structure injonctive). Nous les considérons comme des traces des prescriptions récentes qui entrent de manière diversifiée dans les pratiques professionnelles par interpénétration.

La perspective de la forme scolaire et de la transposition didactique nous fait voir ce qui s'enseigne du point de vue de la structuration des objets à enseigner et du point de vue de la construction de l'objet en classe, de sa décomposition pour permettre l'appropriation. La perspective de la construction et de la négociation de l'objet avec les élèves met en évidence que l'unité thématique qui relie les plans d'études et ce qui se construit en classe est soumise à des transformations telles que la relation entre l'objet à enseigner et l'objet institué en classe ne peut être que décalée, partielle, et dépendante de l'histoire didactique de la classe et de la profession.

Plus généralement, parmi les changements intervenus qui ont certainement des répercussions importantes dans la structuration de la forme scolaire et de la discipline, soulignons le rôle qu'a joué et que joue encore la volonté sociale et politique de former toute la jeunesse jusqu'au secondaire I. La conception des objets relatifs à la forme scolaire disciplinaire doit dorénavant prendre en compte cette réalité et intégrer les exigences de progression qui se conçoivent au plan du curriculum prescrit, de l'école enfantine ou maternelle au secondaire I. Cette exigence sociale a des répercussions sur la recherche didactique et en éducation. Concernant les objets d'enseignement, il ne semble plus guère possible de mettre en évidence des logiques de nature radicalement différentes entre l'école primaire et l'école secondaire. Il s'agit donc de renoncer à l'idée, pourtant répandue, d'apprentissage de techniques culturelles transversales qui seraient réservées à un enseignement doctrinaire propre à l'école primaire. L'analyse de la discipline et des interventions des enseignants en classe fait apparaître la pertinence de l'hypothèse d'une forme scolaire unique dès le tout début de l'école. Cette forme scolaire semble émerger et évoluer au fur et à mesure que l'élève progresse d'un cycle d'enseignement à un autre, selon une disciplinarisation progressive, marquée par des continuités mais aussi des ruptures (voir l'analyse de la structure de la discipline à l'école primaire, avec par exemple l'introduction de la rédaction). Cette hypothèse ouvre la perspective d'un programme de recherche à l'articula-

tion entre l'histoire, la sociologie et la didactique, centré sur la progression de l'objet d'enseignement tout au long du cursus scolaire qui permettrait de mieux comprendre la part des aspects doctrinaires de l'enseignement et ce qui relève d'une propédeutique «scientifique». Autrement dit, est-ce que la forme scolaire telle qu'elle se traduit en classe est surtout marquée par l'institution de règles et de techniques et jusqu'à quel point est-elle marquée par une socialisation à des démarches et connaissances relatives aux savoirs?

Soulignons que la mise en évidence de la nature disciplinaire, dans le double sens du terme, de l'enseignement du parler à l'école infantine exige une définition minutieuse de l'objet d'enseignement comme objet transformé par la forme scolaire: c'est une condition à son examen tellement dominant les facettes disciplinantes de la forme scolaire. Les facettes disciplinarisantes sont pourtant bien présentes, même pour l'enseignement du parler, moins stable que celui de l'écrit.

Notes

- 1 «Les disciplines scolaires allient de manière complexe buts, présupposés et possibilités de réalisation du travail pédagogique scolaire en une unité institutionnellement établie entre plan d'étude et travail scolaire» (traduction Th.Th.-Ch.).
- 2 «Dans la tradition de l'école, pas exclusivement celle du gymnase [école secondaire, selon Th. Th.-Ch.], la discipline scolaire occupe une position centrale. Elle donne l'unité thématique à l'enseignement dans l'expérience quotidienne des apprenants comme dans les programmes et les plans d'étude scolaires: la disciplinarité et les entours de la discipline d'apprentissage forme le medium de base du travail et le fondement des exigences scolaires» (traduction Th. Th.-Ch.).
- 3 «Dans l'apprentissage relatif à la discipline, le savoir prescrit est défini, construit et systématiquement organisé: c'est dans ce cadre que les apprenants s'approprient des capacités d'exercice, d'application et de transfert des connaissances; en lien avec la discipline, ils travaillent dans une propédeutique scientifique et se forment globalement» (traduction Th. Th.-Ch.).
- 4 Voir la contribution de Meyer et McEneaney qui montre cette tension du point de vue du curriculum et de tendances transversales observables au niveau mondial.
- 5 «Dans les écoles élémentaires au contraire [des écoles secondaires, ajout de Th. Th.-Ch.], c'est la fonction de socialisation et non la disciplinarité ou même le caractère scientifique des savoirs scolaires, qui se trouvent au centre des apprentissages. Les techniques culturelles d'un côté, les savoirs doctrinaires de l'autre sont caractéristiques de cet état de fait» (traduction Th. Th.-Ch.).
- 6 Les récents travaux du Groupe de Recherche du français enseigné (en soumission) font apparaître que l'enseignement grammatical du pronom relatif au secondaire inférieur s'appuie sur un enseignement de règles et de procédures de nature doctrinaire.
- 7 Précisons que le verbe agir est ici entendu de manière large; il signifie la capacité de vivre à un niveau subjectif, physique et cognitif, c'est-à-dire dans les différentes sphères d'activité dans lesquelles l'humain est engagé, ce qui pose une exigence par rapport à la composition même du standard des disciplines.
- 8 Le premier est un jeu sensoriel de reconnaissance de pièces en cartons au toucher (*Colin Maillart*). Le gagnant est celui qui, le premier, a reconnu un nombre prédéfini de pièces. Le deuxième jeu, *la course des escargots*, consiste à faire avancer un escargot au moyen d'une ficelle que le joueur doit enrouler de façon à ce que son escargot soit le premier à franchir la ligne d'arrivée.

Le troisième jeu est un jeu de dé, *le jeu des coccinelles*, qui sert à construire une coccinelle comprenant une tête, des pattes, une antenne, un nez et des yeux. Selon le chiffre indiqué par le dé, une pièce d'une coccinelle peut être prise et fixée sur le corps de l'animal. Le joueur qui le premier a réussi à construire complètement sa coccinelle a gagné.

- ⁹ Pour des informations méthodologiques détaillées voir Thévenaz-Christen (2005).
- ¹⁰ Le schéma 1 est une reproduction légèrement modifiée de celui de Marchand, 1987, p. 13)
- ¹¹ Le genre de texte ou de discours, un concept d'origine bakhtinienne, définit tout texte, comme un texte empirique produit en relation avec des sphères d'activités humaines. Il est déterminé par les besoins de la thématique, les partenaires et le vouloir-dire du locuteur. Cette plasticité du texte comporte une relative stabilité indispensable à la communication, une stabilité essentiellement conférée par le système de la langue et la structuration du texte.
- ¹² Au début de l'école, les enseignants peuvent considérer que les élèves doivent se socialiser à la vie de la classe, apprendre à jouer ensemble et considérer qu'une focalisation sur des composants de l'activité langagière est prématurée.

Références bibliographiques

- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Lausanne: Office romand des Editions et du Matériel scolaires.
- Chervel, A. (1995a). *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome 2: 1880-1939*. Paris: INRP, Editions Economica.
- Chervel, A. (1995b). *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome 3: 1940-1995*. Paris: INRP, Economica.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage (Réédition augm. de 1985).
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en didactiques des mathématiques*, 1 (12), 73-112.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arzac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand & A. Tiberghien (Éd.) *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 135-180). Grenoble: La pensée sauvage.
- Daunay, B. & Delcambre, I. (2007). Les rituels en maternelle. Genre scolaire ou disciplinaire? *Les Cahiers Théodile*, 7, 33-48.
- Daunay, B. Delcambre I. & Reuter, Y. (2007). Didactique du français: le socioculturel en question. *La Lettre de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du français*, 41 (2), 3-11.
- Dolz, J. & Wirthner, M. (2003). Le français comme discipline-clé de l'école. Conception du français dans le nouveau plan d'étude cadre de la Suisse romande. *La Lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français*, 32 (1), 15-17.
- Goodson, F., Hopmann, S. & Riquarts K. (Éd.) (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Leif, J. & Rustin, G. (1959). *Pédagogie spéciale. Premier fascicule*. Paris: Delagrave.
- Marchand, F. (1987). *Didactique du français. 1. Orientations*. Paris: Delagrave.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: DeBeock.
- Reuter, Y. & Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline: quelques problèmes pour la recherche en didactique. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin, *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 27-42). Québec: Presses universitaires de Laval.

- Rey, N. (2001). *Histoire de l'enseignement du français oral*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Schneuwly, B. (2007). Le «français»: une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin, *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 9-26). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Savatosvski, D. (1995). Les savoirs de la langue: histoire et disciplinarité. *Langages*, 120, 5-8.
- Savatosvski, D. (1995). Le français, matière ou discipline. *Langages*, 120, 52-77.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Montréal: De Boeck.
- Tenorth, H.E. (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Éd.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung Zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (pp. 191-207). Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Thévenaz-Christen, Th. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activité langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève. <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses2005/ThevenazT/meta.html>
- Vincent, G. (1982). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lille: Atelier national de reproduction de thèses, Université de Lille III.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (1994). Forme scolaire et modèle républicain. L'éducation de la démocratie. In G. Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 207-227). Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Mots clés: Forme scolaire, socialisation, discipline scolaire, didactique du français, transposition didactique, langage oral, école enfantine

Im Mittelpunkt der Lehr- und Lernform, das Schulfach. Am Beispiel des mündlichen Französisch

Zusammenfassung

Unterricht in der obligatorischen Schule stützt sich auf eine systematische Form der Sozialisation: die «Schullehrform». Diese Sozialisierung über die gesamte Schulzeit basiert auf den Unterrichtsinhalten, welche wiederum durch die verschiedenen Schulfächer strukturiert sind. Im Zentrum des Beitrags steht deshalb die Frage, ob tatsächlich von nur einer «Schullehrform» ausgegangen werden kann. Um diese zu prüfen, wird die systematische Sozialisierungsform, die sich bereits in der Kinderschule manifestiert, reflektiert. Der Beitrag stützt sich dabei auf eine Definition des Schulfachs und der «Schullehrform» ab, welche diese als eine Disziplinierung der Schüler durch den Fachunterricht versteht. Am Beispiel des Fachs «Français parlé» werden Unterrichtsmomente in drei verschiedenen Schulklassen der Genfer «Kinderschule» analysiert, um zu zeigen, dass die fachliche und disziplinierende Lehrform bereits auf dieser Stufe auftritt.

Schlagworte: Schullehrform, Sozialisierung, Schulfach, französisch Didaktik, mündliche Sprache, Kindergarten

Nel cuore della forma scolastica, la materia scolastica. L'esempio del francese parlato

Riassunto

L'articolo intende mostrare che l'insegnamento nella scuola obbligatoria di fonda su una forma di socializzazione sistematica, la forma scolastica. Questa forma di socializzazione si organizza sulla base di contenuti d'insegnamento essi stessi strutturati in discipline (materie) scolastiche che attraversano tutta la scolarità: la forma scolastica sarebbe allora unica. Per verificare la pertinenza di questa ipotesi, cerchiamo di mostrare che la forma scolastica si manifesta già nella scuola dell'infanzia.

In quest'ottica, ci appoggiamo su una definizione della materia e della forma scolastica come una forma di socializzazione per disciplinare gli allievi attraverso le materie. Prendendo esempio dal francese, e più precisamente dal francese parlato, analizziamo delle sedute di insegnamento in tre classi di scuola dell'infanzia ginevrina per metter in evidenza l'emergere di una forma di insegnamento disciplinante e disciplinarizzante.

Parole chiave: Forma scolastica, disciplina scolastica, materia scolastica, didattica del francese, trasposizione didattica, lingua orale, scuola dell'infanzia, socializzazione.

In the heart of school form, the discipline. The example of spoken French

Abstract

This article attempts to show that the teaching process in compulsory school relies on a form of systematic socialization, i.e. the school form of socialization. This form of socialization is organized by teaching contents which in turn are structured into school disciplines that cross the entire schooling. Therefore we assume the school form should be unique. To test the relevance of this hypothesis, we try to show that this school form of socialization already appears in the infant school (kindergarten school).

For this purpose, we rely on the definition designing school discipline and school form as a form of socialization to discipline children by teaching disciplines. Using the example of French, in particular one of its component, i.e. spoken French, we analyze teaching sessions in three infant school classrooms of Geneva; results reveal that a school form disciplining and instructing discipline already emerges in these early school degrees.

Key words: School form, socialization, school discipline, French didactic, spoken language, kindergarten, infant school