

LE FRANÇAIS D'UNE CLASSE À L'AUTRE

Bertrand Daunay
Université Charles de Gaulle – Lille 3
Équipe Théodile-CIREL

INTRODUCTION

Quel français enseigne-t-on dans le système scolaire français ? Est-il le même « d'une classe à l'autre » ? Cette question récurrente en didactique et en pédagogie du français interroge la discipline enseignée, les permanences qui s'y manifestent et les ruptures possibles. Je me propose, dans cet article, de déplier quelques réflexions¹, en interrogeant quelques formes de passages « d'une classe à l'autre », sachant que l'on peut donner au mot « classe » au moins trois sens différents, dont on peut supposer qu'ils interagissent, et qui engendrent trois questions :

– Enseigne-t-on le même *français* d'une classe à l'autre, au sens de niveau du cursus (de la maternelle à l'université) ?

– Comment le *français* passe-t-il d'une classe à l'autre, au sens de matière scolaire (quel que soit le niveau) ? Est-ce le même *français* qui s'enseigne en classe de grammaire, en classe de sciences, en classe de mathématiques... ?

– Est-ce encore le même *français* qui s'enseigne d'une « classe » (sociale) à l'autre ou se modifie-t-il en fonction du milieu socioculturel des élèves et des établissements scolaires ?

1. Évidemment partielles, vu l'ampleur de la question, et partiales, vu les débats (théoriques et idéologiques) qu'elle engage.

Je ne traiterai pas successivement ces trois passages en trois parties canoniques, mais je me propose de les garder à l'esprit dans le développement d'une réflexion libre sur le français comme discipline d'enseignement scolaire.

1. LA VISION CONTINUISTE DES PROGRAMMES

En France, le *français* s'enseigne de la maternelle au lycée : voilà bien une proposition qui peut sembler évidente tant l'usage du mot *français* paraît naturel pour désigner à la fois la langue nationale et la matière scolaire². C'est une sorte de continuum qui peut facilement venir à l'esprit si l'on envisage la permanence apparente de certains domaines de savoir traités à tous ces niveaux du cursus, qu'il s'agisse, par exemple, de l'orthographe, de la grammaire, de la lecture ou de l'écriture, voire, pour chacun de ces domaines, les objets spécifiques qui parfois traversent tout le cursus : des *Fables* de La Fontaine à la distinction entre infinitif et participe passé dans les verbes du premier groupe... Une telle vision continuiste peut s'accommoder de l'idée d'une progression raisonnée, qu'il s'agisse de passer d'un apprentissage systématique de l'orthographe à une attention plus contextualisée, d'une grammaire des énoncés à celle des discours, de la lecture de Ponticelli à celle de Proust, d'une maîtrise de la lettre ou du paragraphe à celle de la dissertation... On enseignerait donc bien le *français* dans toutes les classes, mais dans une progression qui seule expliquerait les différences entre les premières et les dernières classes.

C'est d'ailleurs sur une telle vision de l'enseignement du français que se fondent les récentes « innovations » des programmes en France, dont rend particulièrement bien compte l'institution d'un « socle commun »³, qui « constitue le fondement » des programmes du primaire et du collège, soit ceux de l'école obligatoire⁴. Cela se traduit en effet par une liste, au choix, de « savoirs » ou « de connaissances et de compétences » ou encore « de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques »⁵. En tout cas, c'est une *liste* et, comme toute liste, elle suppose un ensemble d'« objets » (restons aussi vagues que le texte officiel) identifiés, qui

2. Sur le lien entre les deux, cf. Dan Savatovsky (1995).

3. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, *Bulletin officiel* n° 29 du 20 juillet 2006.

4. « Les programmes de l'école primaire forment un ensemble cohérent et continu avec ceux du collège dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences défini par le décret du 11 juillet 2006, qui en constitue la référence » (« Présentation des programmes de l'école primaire »).

5. Dans les tout premiers mots de l'annexe du décret, qui détermine le socle, on parle d'un « socle commun des savoirs indispensables ». Quelques lignes plus loin, en référence à l'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, qui en déterminait le principe, on parle d'un « socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences ». Quelques lignes plus loin encore, le socle est défini comme « un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques ». Par ailleurs, pour ne rien simplifier, si le socle est organisé en sept « compétences » (qui deviennent curieusement des « piliers » dans le programme de collège), celles-ci sont déclinées en trois grands ensembles : « connaissances », « capacités », « attitudes ». Inutile de dire que, dans les textes, ces mots ne sont jamais définis et que nous ne saurons pas, dans l'esprit des rédacteurs, ce que sont (par ordre alphabétique) des *attitudes*, des *capacités*, des *compétences*, des *connaissances*, des *langages*, des *piliers*, des *pratiques*, des *savoirs*, des *valeurs*, ni les liens qu'ils entretiennent entre eux (d'inclusion, de complémentarité, d'exclusivité...)

fonderont donc les progressions des disciplines constituées, au moins à l'école et au collège. Si l'on s'en tient à la « maîtrise de la langue française », cela apparaît par exemple nettement pour le vocabulaire : il s'agit d'« enrichir **quotidiennement** le vocabulaire des élèves [...] dès l'école maternelle et **tout au long** de la scolarité obligatoire » ; pour l'orthographe, on en visera le « **perfectionnement** [...] jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire ». Ce qui induit des précisions dans les programmes spécifiques à chaque niveau scolaire de l'école et du collège, dans lesquels sont rappelées les compétences du socle.

Une autre « innovation » des programmes, qui va dans le sens d'une vision continuiste est le retour à une discipline « français » à l'école primaire, disparue des programmes de 2002, suite à une relativement longue histoire, qui l'avait effacée au profit de champs disciplinaires où le français n'était plus identifié comme discipline propre⁶, contrairement au collège et au lycée. Ce qui permet d'écrire, par exemple, dans la présentation des programmes de l'école primaire, que « les programmes proprement dits et les progressions annuelles [...] vont, en français, de la petite section de l'école maternelle au CM2 ».

2. QUELQUES ÉLÉMENTS DE RUPTURE DANS LES PROGRAMMES

Mais cette vision apparemment évidente d'un enseignement continu du français rencontre quelques problèmes, pour peu que l'on examine attentivement les prescriptions dont les ambiguïtés ont pour double effet, comme souvent, d'engendrer et de masquer les difficultés réelles de la pratique effective⁷.

Une première observation mérite d'être faite simplement à propos du « retour » du *français* comme discipline à l'école : il accentue la rupture entre l'école maternelle et l'école élémentaire, dans la mesure où la maternelle n'est pas organisée en disciplines mais en « domaines d'activité », contrairement à l'école élémentaire. Certes, comme on l'a vu plus haut, on parle de « français » dans la présentation des programmes, dès la petite section de maternelle et il faut donc en déduire que relèvent du *français* comme discipline les deux « domaines d'activité » que sont « S'approprier le langage » et « Découvrir l'écrit », ce que confirment les contenus des « Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle ». Mais, en même temps, cela n'est pas explicitement dit, dans la mesure où n'est pas identifiée clairement une discipline *français* comme instituée dès l'école maternelle. La spécificité de ce niveau du cursus reste d'ailleurs clairement affichée, ce qui relève de la tradition scolaire de l'organisation de l'école primaire, mais avec une rupture plus franchement

6. Sur cette relativement longue histoire et sa logique théorique, cf. mon article dans un précédent numéro de *Recherches* : Daunay (2005), p. 142 *sq.*

7. Je me permets là encore de renvoyer à des articles que j'ai écrits dans *Recherches*, où je dénonçais cette tendance de l'Institution à masquer les problèmes que rencontrent les enseignants, qui deviennent de ce fait assez facilement les baudets de la fable... Voir notamment Daunay (2000).

marquée qu'auparavant entre les deux niveaux de la maternelle et de l'élémentaire.

En effet, les programmes ne sont plus présentés comme relevant de trois cycles (« apprentissages premiers », « apprentissages fondamentaux », « approfondissements ») et si la continuité reste exprimée entre la grande section de maternelle et le CP, les programmes sont bien découpés selon les niveaux de la maternelle et de l'élémentaire⁸. Or la différence entre les deux semble bien être la structuration des objets d'enseignement et d'apprentissage en une discipline identifiée ou non⁹. La continuité évidente entre la petite section et la 3^e, exprimée à certains endroits des textes, est par ailleurs mise à mal de ce fait de l'identification de la discipline ou de son absence comme élément structurant les programmes et les progressions.

D'autre part, la fiction d'un socle commun qui, à défaut d'être un « ciment de la Nation » (sic¹⁰), pouvait au moins cimenter les progressions de façon claire du CP à la 3^e, ne tient pas longtemps au vu des programmes. Si, en effet, le socle structure les progressions pour les deux cycles de l'école élémentaire, ce n'est plus le cas au collège où le socle est constamment cité en référence, mais ne donne pas lieu à une liste de « compétences » alignées, comme c'est le cas pour les deux « paliers » que représentent le CE1 et le CM2 : si la *traduction* du socle ne semble pas avoir posé de problème au primaire, pourquoi celle-ci n'a-t-elle pas été faite au collège ? Serait-ce qu'à ce niveau, la complexité de l'apprentissage du *français* serait plus nettement visible et que sa traduction en liste de compétences serait impossible ? Cette interprétation supposerait que les concepteurs des programmes soient totalement ignorants de la complexité de l'apprentissage du français à l'école élémentaire, ce qui n'est pas vraisemblable...

Une autre hypothèse est plus plausible et tient à la tradition disciplinaire du collège et des enseignants qui y enseignent le français, dont les concepteurs du programme ont sans doute supposé qu'ils seraient rétifs à voir leur enseignement ainsi ramené à une liste dont le rendu affaiblit sérieusement le crédit que l'on peut accorder aux contenus d'enseignement, complexes et multiformes, de leur discipline. Si l'on sait qu'ils doivent, à un moment ou à un autre, faire le « deuil » de leur discipline (celle qu'ils ont fréquentée à l'université), selon l'expression

8. Ainsi, à propos de la grande section de maternelle, il est précisé dans la « Présentation des programmes de l'école primaire » : « Afin de préserver la spécificité de son approche et de ses méthodes, les objectifs et les progressions de la grande section sont présentés avec ceux de l'école maternelle. »

9. S'il y a une ambiguïté pour le français, comme on vient de le voir, il n'y en a plus pour les mathématiques, assez curieusement, d'ailleurs. En effet, il est écrit, dans la « Présentation des programmes de l'école primaire », que « les programmes proprement dits et les progressions annuelles [...] vont, [...] en mathématiques, du CP au CM2 », hors maternelle donc. Et, contrairement au français, il ne semble pas qu'il y ait de continuité au moins suggérée entre les contenus de l'école élémentaire et ceux qui sont identifiés sous l'intitulé « Approcher les quantités et les nombres » (relevant du « domaine d'activité » intitulé « Découvrir le monde »).

10. C'est ce que dit le décret qui instaure le socle (voir ci-dessus note 3).

d'Anne Barrère (2002), peut-être était-il malvenu de leur présenter d'emblée les vêtements de deuil¹¹...

Cette absence de traduction du socle au collège recrée la solidarité de ce niveau avec le lycée, qui ne se trouve pas concerné par le socle. Du reste, c'est là le point le plus faible de la version continuiste de la discipline *français* dans les prescriptions. Les programmes français actuels pour le lycée d'enseignement général et technologique comme pour le lycée professionnel soulignent la continuité avec le collège, mais rien ne vient indiquer la nature de cette continuité et l'on peut supposer (on y reviendra) que la continuité est sans doute plus affichée que réelle, au moins au lycée d'enseignement général et technologique.

Le collège se trouve donc pris entre deux solidarités : avec l'école, du fait du socle commun ; avec le lycée, du fait de l'effacement du socle comme liste de compétences susceptibles de traduire les programmes. Si l'on reprend l'hypothèse suggérée plus haut, celle de l'effet de la tradition disciplinaire, c'est plutôt avec le lycée d'enseignement général et technologique que cette solidarité s'impose, pour la raison d'ailleurs que le concours de recrutement (de professeurs certifiés ou agrégés¹² de « lettres ») est commun. En fait, la mise en parallèle de la logique des programmes avec le recrutement des enseignants fait apparaître une étrange tension, puisque la continuité de l'enseignement du français, qu'affirme le socle commun, est assurée par des non spécialistes des lettres (les enseignants du primaire, polyvalents) et par des spécialistes des lettres (les enseignants du secondaire)¹³ – lesquels peuvent enseigner au lycée, où la discipline n'est pas référée au socle :

| | Programmes | Enseignants de français |
|---------|--------------|-------------------------|
| École | Socle commun | Polyvalents |
| Collège | | Lettres |
| LEGT | Pas de socle | |

Programmes et enseignants de français

Ce tableau dit assez bien quelques-unes des logiques antagonistes qui traversent la définition de la discipline *français* dans les programmes et les tensions entre les continuités affichées et les ruptures masquées.

11. Inutile de dire que les listes des compétences établies pour le primaire ne rendent pas davantage justice à la complexité de l'enseignement du français à ce niveau : mais les enseignants concernés ne sont pas des spécialistes d'une discipline et le risque était moins grand...

12. Puisque le recrutement dans le corps des PEGC a désormais disparu.

13. En France, ce sont des concours de *lettres* qui servent à recruter des professeurs de *français* (cf. Benoit, 1998) formés à l'université, pour la préparation des concours, essentiellement en littérature (Cf. Ropé, 1994 ; Martin-Christol, 2005).

3. QUELQUES ÉLÉMENTS DE RUPTURE DANS LES REPRÉSENTATIONS DE LA DISCIPLINE

L'affichage des continuités et le masquage des ruptures dans les programmes ne tiennent pas compte des représentations que peuvent avoir certains acteurs concernés (enseignants, inspecteurs, formateurs, etc.) de la discipline selon les niveaux¹⁴. On se rappelle la querelle un peu folle concernant les programmes d'enseignement du français au lycée en France, au début des années 2000, qui donnait exemplairement à voir la rupture que certains perçoivent dans la discipline, au point d'en distinguer parfois deux... L'une des raisons de la « fronde » de quelques enseignants était en effet l'effacement de la frontière entre le collège et le lycée (d'enseignement général et technologique)¹⁵. Avec la réforme, écrivent notamment Capel et Renard (2000, p. 34 *sq.*), « c'est la progression du collège au lycée qui a disparu [...] Ce sont désormais les mêmes activités diversifiées qu'il faut mettre en œuvre au collège et au lycée ».

Un autre opposant à la réforme, Michel Jarrety (2001, p. 200), universitaire qui visiblement ignorait ce dont il parlait, déplorait en ces termes la disparition de la littérature au lycée :

Dans un récent numéro du *Débat*, on pouvait voir l'un de nos anciens responsables ministériels, mine de rien, prendre acte de disparition en intitulant son étude : « Où en est l'enseignement du français ? » quand on eût attendu : « Où en est l'enseignement des lettres ? »

Cette ingénuité de Jarrety, qui ignorait que la discipline enseignée en France au lycée est le *français*, faisait clairement apparaître une représentation de la discipline héritée d'un temps ancien où l'on distinguait les classes de « grammaire » (6^e à 4^e) et les classes de « lettres », qui leur succédaient, les concours de recrutement des enseignants étant d'ailleurs différents¹⁶.

On voit bien que, dans ces discours, c'est sur la question de l'enseignement de la littérature que se jouent les ruptures supposées entre les niveaux : la discipline apparaît en effet ici comme *gradus ad litteras*, pour reprendre l'expression d'un autre universitaire également opposé à la réforme du lycée, Michel Zink (2000, p. 54).

Cette conception résiste mal à une analyse des composantes de la discipline *français* du primaire au lycée : la langue et la littérature en sont des composantes importantes depuis le début et tout au long du cursus. Même au primaire, c'est le

14. Quand on s'interroge sur les disciplines scolaires, il est intéressant en effet de distinguer, comme le font Reuter et Lahanié-Reuter (2007, p. 31), des *espaces* divers qui reconfigurent différemment les disciplines : « celui de la prescription (textes officiels), de l'encadrement des pratiques (inspection, formation, militantisme, manuels...), des pratiques sur le "terrain", des représentations des acteurs ».

15. J'analyse les discours des défenseurs ou des détracteurs de la réforme, en donnant de nombreux exemples de ces discours sur les frontières entre collège et lycée, dans un article de *Recherches* n° 39 (Daunay, 2003a).

16. Cette partition a disparu des programmes en 1902. Elle avait donné lieu, au XIX^e siècle, à la création des agrégations de grammaire et de lettres (la subdivision en lettres classiques et modernes ne date que de 1960), qui subsistent, malgré la disparition de cette partition – qui, du reste, concernait au départ la grammaire et les lettres... latines !

cas depuis toujours (cf. Marcoin, 1992) et la littérature avait même rang de composante disciplinaire dans les programmes de 2002 et si les derniers programmes changent fondamentalement la redistribution des matières enseignées, notamment, on l'a vu, en rétablissant une discipline *français* à part entière, on retrouve comme une de ses trois composantes principales l'« étude de la langue française » et, au sein d'une autre de ces composantes (« Lecture, écriture »), la « littérature ».

Mais il est clair que pour beaucoup d'acteurs (y compris les concepteurs des programmes, malgré les déclarations explicites), ces composantes ne signifient pas la même chose selon les objets traités et selon leur traitement : la « vraie » littérature concerne le lycée et son enseignement dans les classes inférieures ne saurait être de même nature que dans les classes supérieures. Sur ce point, ils trouvent des raisons dans la spécificité des exercices traditionnels concernant la littérature au lycée, de la dissertation à l'explication de textes (quelles que soient les dénominations qu'elle a pu prendre selon les époques)¹⁷, dans les formes de discours attendus au lycée, qui souvent bannit ce que le collège construisait¹⁸, dans une certaine permanence d'un corpus littéraire spécifique au lycée¹⁹, dans la minoration des questions de langue au profit des aspects littéraires... Autant de points de rupture, dans la représentation des acteurs, qui vont contre une vision continuiste de la discipline.

4. LA DISCIPLINE D'UN POINT DE VUE DIDACTIQUE

André Chervel, historien des disciplines et auteur d'une somme récente sur l'histoire de l'enseignement du français, observe qu'« il y a bien tout au long de son histoire, un enseignement “unifié” du français », quels que soient les réseaux ou les niveaux d'enseignement (Chervel, 2006, p. 10). Cette unité – dans la diversité, du reste – ne résulte pas d'un parti pris *a priori* de l'investigation historique, mais de nombreuses enquêtes qui permettent de faire ressortir qu'à partir du milieu du XIX^e siècle (*ibid.*, p. 769),

a commencé à prendre consistance dans les esprits une discipline polymorphe englobant la langue, l'orthographe, la grammaire, la rédaction et la composition de textes, la lecture des écrivains ainsi que la manipulation, l'exploitation et la récitation de certains passages de leurs œuvres, un cours magistral exposant la doctrine rhétorique ou l'histoire littéraire.

17. Qui donne une part essentielle à l'approche métatextuelle des textes littéraires, comme Gérard Genette l'observait déjà en 1969. C'est précisément ce que voulait mettre en cause l'introduction de l'écriture d'invention dans les derniers programmes, sans réellement y parvenir (cf. Daunay, 2003b), et on voit bien pourquoi ce nouvel exercice devait faire l'objet de tant de critiques de la part des détracteurs de la réforme.

18. Qu'on pense à l'interdit de la paraphrase, assez emblématique de l'exigence d'un rapport spécifique au texte littéraire, à partir d'un certain niveau, même si cet interdit repose sur des présupposés incertains (cf. mon *Éloge de la paraphrase*, Daunay, 2002).

19. Cf. Veck (1994).

Cette question de l'unité de la discipline *français* relève d'un débat théorique intéressant en didactique. Dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter *dir.*, 2007), on lit la définition suivante d'une discipline scolaire :

Une discipline scolaire est 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.

Dire qu'il s'agit d'une « construction sociale », c'est, ajoute l'auteur de la définition, éviter de penser qu'une discipline aurait quelque chose de « naturel » : « elle varie d'ailleurs historiquement et géographiquement – et est donc toujours en débat, en renégociation, au sein de l'école et de la société ».

Cette définition doit beaucoup aux travaux d'André Chervel, historien des disciplines (notamment Chervel, 1988), où il souligne, dans la lignée de ses recherches sur la grammaire scolaire (1977), qu'une discipline relève de la culture scolaire et a pour fonction de « fabriquer de l'«enseignable» », non dans une logique de vulgarisation scientifique, mais comme intrinsèquement, au sein même de la « culture scolaire ». Thérèse Thévenaz-Christen (2008), de son côté, reprend les réflexions des auteurs cités ci-dessus mais essaie de mieux articuler la question de la discipline à celle de la « forme scolaire », telle que l'ont décrite des sociologues (notamment dans Vincent *dir.*, 1994), et de la « transposition didactique » qu'a décrite Yves Chevallard (1985/1991). Pour Thévenaz-Christen, qui prend l'exemple du « français parlé » comme objet d'enseignement et d'apprentissage, les objets enseignés sont configurés au sein d'une discipline, par un processus de « disciplinarisation progressive », ce qui explique que, dès l'école maternelle, les interventions des enseignants et les objets enseignés peuvent prendre sens en tant qu'ils sont disciplinairement structurés²⁰.

C'est donc une vraie question, intéressante d'un point de vue théorique mais aussi du point de vue de la pratique d'enseignement et, bien sûr, du point de vue de la formation – initiale et continue – des enseignants, que de savoir comment sont configurés les contenus d'enseignement programmés mais aussi enseignés, à tous les niveaux scolaires.

Mais reste entière la question de savoir quelle est la discipline que construit la didactique du français, où l'on retrouve des tensions entre une conception unifiée et une conception éclatée de la discipline, non pas selon les niveaux, mais selon les objets qui la composent : la langue et la littérature. La didactique du français est née de la volonté de penser la discipline à tous les niveaux scolaires (primaire et secondaire) et pour l'ensemble des sous-domaines qui la constituaient, par un choix d'intégration que permettaient une minoration du littéraire et une centration plus marquée sur la langue et les discours. C'est ce que rappelle André Petitjean (1998, p. 3), dans son avant-propos au numéro de *Pratiques* qui marquait la vingt-cinquième année de la revue : les membres du collectif de *Pratiques*, écrit-il « ont contribué, et continuent de le faire, à l'invention collective et nationale d'une

20. Cf. une étude qui va dans le même sens, à partir de rituels de maternelle : Daunay, Delcambre (2006).

nouvelle discipline (le français *vs* les Lettres) et d'un champ théorique : la didactique ».

À l'émergence de la didactique du français, le choix était de concevoir le *français* dans une perspective intégrative, comme une discipline où se construisent les problématiques d'enseignement-apprentissage des compétences langagières (telle était la position de Jean-François Halté : cf. Halté, 1992 notamment). Du coup, il s'agissait de ne pas considérer la littérature comme un champ spécifique, pour l'inclure dans un enseignement de la langue et des discours. Ce principe initial est mis en évidence par Françoise Ropé (1990, p. 118) dans son explication de ses choix de découpage thématique de la discipline, à propos de l'« approche des textes » :

Nous avons choisi ce terme « approche des textes » pour rendre compte des travaux effectués dans notre corpus qui portent sur des textes littéraires ou non, dans une perspective qui peut relever de l'acquisition d'une culture mais aussi de l'acquisition de savoir-faire au niveau de la maîtrise de la lecture ou du « pouvoir sur les textes ». Nous échappons ainsi aux items « littérature » ou « paralittérature » et à leur connotation académique ou idéologique.

Ce geste volontariste est assez représentatif des choix fondateurs de la didactique du français, qui s'est constituée notamment sur une redéfinition des contours de la matière (le français *vs* les lettres), minorant de fait la question de l'enseignement-apprentissage de la littérature, en raison des contestations qu'elle suscitait.

Le choix didactique d'articuler la littérature à la discipline *français*, conçue comme englobante, se trouve mis à mal depuis quelques années par une certaine autonomisation de la « didactique de la littérature ». Le débat est récurrent (plus ou moins fortement accentué selon les périodes et aujourd'hui résurgent) au sein de la didactique du français langue maternelle sur la possible autonomisation d'une didactique de la littérature, dont rend compte le texte d'orientation de la DFLM²¹ de 1998 (p. 31) :

Les spécificités du fait littéraire justifient-elles une autonomisation plus radicale de son champ, ou bien plutôt un va-et-vient dialectique entre les démarches centrées sur l'appropriation du fait littéraire et celles qui privilégient le développement de la lecture et de l'écriture ?

Comme le fait apparaître cette remarque, la question a partie liée à la conception de la matière d'enseignement, la littérature pouvant être conçue comme autonome ou comme partie intégrante du *français*. On voit bien se dessiner trois tendances possibles quant à l'unité de la discipline :

21. Association internationale pour la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle, devenue en 2003 AIRDF, Association internationale pour la recherche en didactique du français.

– soit on l’envisage comme une discipline unifiée et la langue comme la littérature sont, avec d’autres, deux composantes de la discipline, qui a précisément pour fonction de construire les liens entre elles²² ;

– soit on considère la langue et la littérature comme deux composantes, mais en accentuant les spécificités de leur approche²³ ;

– soit encore on envisage deux disciplines distinctes²⁴.

Ces conceptions de la discipline engagent des propositions d’organisation de l’enseignement et de l’apprentissage du français différentes dans les programmes et les pratiques, et interrogent notamment la transversalité du français ou son identification comme matière autonome.

5. LE FRANÇAIS, UNE DISCIPLINE TRANSVERSALE ?²⁵

Rappelons que, dans les programmes du cycle 3 de l’école élémentaire de 2002 (remplacés depuis), on pouvait identifier non pas une discipline *français* mais deux « champs disciplinaires » intitulés : « littérature (dire, écrire, lire) » et « observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) ».

Cet éclatement de la discipline « français » en deux « champs disciplinaires » s’accompagnait de l’identification d’un « domaine transversal », la « maîtrise du langage et de la langue française », qui consiste en « l’apprentissage du parler, du lire et de l’écrire dans le contexte précis des savoirs et des types d’écrits qui caractérisent » chaque champ disciplinaire spécifique. Cette dimension transversale du français des anciens programmes se justifiait par la volonté de concevoir l’apprentissage du « français » en rapport avec toutes les disciplines, selon le principe que les pratiques langagières se réfèrent à des contenus de savoir spécifiques et que l’on n’écrit ni ne lit pas de la même manière selon les « champs disciplinaires ». Du reste, une tendance actuellement forte dans les didactiques des disciplines est de penser l’intrication des pratiques langagières et de la construction des connaissances propres aux disciplines qui « découpent » le

22. C’est la position de Jean-François Halté. Pour une argumentation en faveur de cette position, voir Daunay et Reuter (2008).

23. Pour illustrer cette position, cf. l’analyse de Bernard Schneuwly (1998, p. 270 *sq.*), qui suggérait, à côté de l’étude de la langue, de « faire de la littérature un objet clairement repérable, clairement délimité », dans la mesure où elle « est un objet culturel qui a des discours de référence multiples, mais disciplinairement relativement bien définis, c’est-à-dire avec des disciplines académiques de référence ».

24. C’est, semble-t-il, la position de Jean-Paul Bernié (2004) qui envisage les disciplines selon les « communautés discursives » qu’elles construisent : ainsi, la « littérature » et la « grammaire » seraient deux disciplines scolaires distinctes, déployant des savoirs et des savoir-faire spécifiques, ancrées dans des pratiques langagières propres aux disciplines savantes de référence.

25. Dans les lignes qui suivent, je reprends, en les remaniant profondément, quelques-unes des réflexions d’un ancien article publié dans *Recherches* n° 43 : Daunay (2005).

savoir, ce qui amène à penser l'enseignement d'une discipline comme l'instauration d'une « communauté discursive » spécifique²⁶.

Cet éclatement de la discipline, entre français transversal et disciplines spécifiques, était la conséquence d'un long processus, que l'on pouvait voir à l'œuvre dans les précédents programmes pour le primaire (1995) où, à côté des « compétences relatives aux différentes disciplines », étaient isolées les « compétences dans le domaine de la langue » – dont le caractère transversal était ainsi souligné pour poser qu'elles devaient irradier l'ensemble des disciplines enseignées.

La « restauration » de la discipline *français* au primaire ne change la donne qu'en apparence, finalement, si l'on en croit la déclaration suivante dans la « Présentation des programmes de l'école primaire » :

La présentation des programmes par discipline à l'école élémentaire ne constitue pas un obstacle à l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales. Par exemple, les activités d'expression orale, de lecture ou de rédaction de textes en français ont évidemment toute leur place en sciences, en histoire et géographie, en histoire des arts et elles interviennent en mathématiques. Cependant, si l'élève s'exprime, lit et écrit en français dans toutes les disciplines, il n'en est pas moins nécessaire de réserver un horaire spécifique à l'apprentissage structuré et explicite du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe.

Mais on voit bien, par les expressions utilisées, que la question de l'apprentissage du français au sein des disciplines est minorée : non seulement on se contente d'une litote pour avancer l'idée d'une pratique transversale du français (« La présentation des programmes par discipline [...] **ne constitue pas un obstacle** à l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales »), mais il semble que l'on doive se contenter d'*organiser* des « activités interdisciplinaires ou transversales » et qu'il s'agisse simplement de reconnaître que les activités langagières « ont toute leur place » dans les disciplines...

Cette *place* reconnue ne signale pas en quoi l'apprentissage du français dans les disciplines peut être structurant pour l'acquisition des savoirs et des savoir-faire dans ces mêmes disciplines. L'avantage de cette conception cloisonnée est de calquer l'organisation disciplinaire du français au primaire sur celle du collège, dont les programmes proclament une transversalité réduite à sa plus simple expression :

L'organisation des programmes de français vise à la fois à satisfaire les exigences du socle, à **établir des correspondances avec d'autres disciplines et à articuler les différents domaines de l'enseignement du français** que sont l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite et orale. Cette articulation ou décroisement permet aux élèves de percevoir clairement ce qui relie la diversité des exercices qu'ils réalisent.

26. La notion de « communauté discursive » est particulièrement développée par une équipe de l'université de Bordeaux II (cf. une mise au point récente dans Bernié, 2002).

Le problème qui se pose au collège est que cette dimension transversale s'arrête au *cours de français* et ne peut se concevoir, comme l'enseignement polyvalent du primaire, dans le contexte spécifique de chaque discipline, l'enseignant de français n'ayant *a priori* pas la maîtrise des savoirs propres à chaque discipline...

La manière dont les nouveaux programmes de l'école élémentaire envisage la transversalité revient finalement à calquer sur le collège les problèmes que peut engendrer le cloisonnement disciplinaire, sans faire de la polyvalence des enseignants du primaire un levier pour l'articulation effective des activités langagières aux disciplines diverses qui constituent les programmes.

En fait, ce que signale ce jeu de balancier dans les programmes du primaire, entre un *français* transversal et une discipline estampillée *français*, c'est la double contrainte qui est une constante de l'enseignement de cette matière : il s'agit à la fois de penser l'apprentissage du français dans toutes ses dimensions (disciplinaires, scolaires, extrascolaires) et comme objet d'une réflexion spécifique. Certes, lire en sciences demande un apprentissage de la mise en œuvre d'une lecture propre aux sciences (et à ce qu'elle engage en termes de postures spécifiques) mais enfin, lire demande aussi l'acquisition de connaissances qui ne sont pas propres à un usage donné (le rapport phonie-graphie, pour prendre un simple exemple). À tel point que l'on se retrouve devant un paradoxe : le français transversal est en fait un français spécifique à chaque domaine disciplinaire où il est indissociable des modalités de construction des connaissances propres à ce domaine disciplinaire ; le français comme discipline construit au contraire des savoirs qui sont transversaux...

Quelle que soit la forme que donnent les programmes à cette double exigence de l'enseignement du français, elle sera toujours présente : il faut bien un temps d'objectivation de la langue et des discours (qu'on l'institue comme champ disciplinaire intitulé « observation réfléchie de la langue française » ou qu'on l'identifie par les rubriques « vocabulaire, grammaire, orthographe » de la discipline *français*) et il faut bien des temps pour l'étude des disciplines et de ce qui les constituent, dont la langue, que l'on ne saurait considérer comme un simple véhicule, mais qui est bien un élément fondamental dans la construction des connaissances.

C'est cette double exigence que décrit Sylvie Plane (2002, p. 8) :

Faire en sorte que les activités scolaires dans leur ensemble soient orientées à la fois vers des apprentissages langagiers et, dans le même temps, signifier, rendre identifiable par les élèves la spécificité du travail sur la langue et en particulier sur l'écriture, si on veut en objectiver l'apprentissage.

Les querelles des programmes, comme celles des méthodes, de nature plus idéologique que théorique, masquent en fait les tensions que connaît la définition de la discipline *français*. Et si le rubricage des matières au primaire peut donner à croire que les choses sont simples, elles ne le sont que dans l'affichage, et non dans la pratique effective des enseignements et des apprentissages envisagés. On sait bien que, même au collège et au lycée, la question se pose, quand bien même les disciplines structurent le cursus : le français dans le secondaire connaît en effet

les mêmes deux exigences contradictoires qui tiennent à l'existence de disciplines instituées dans le secondaire et de traditions qui les constituent :

- la nécessité de penser un enseignement transversal des discours (ou des pratiques langagières) et qui, par force, est dévolue à la discipline « français », considérée comme une « discipline carrefour » par les programmes de lycée, en ce qu'elle « développe des compétences indispensables dans toutes les disciplines » ;
- la nécessité de penser un enseignement spécifique qui objective ces pratiques langagières, notamment par le travail sur la langue et sur un corpus qui lui est traditionnellement attaché : la littérature.

6. LE FRANÇAIS D'UNE « CLASSE » À L'AUTRE

Du reste, parler du secondaire de façon générale est trompeur, dans la mesure où la transversalité du français ne peut pas être pensée de la même manière dans les classes où les enseignants sont monovalents (collège et LEGT) ou polyvalents (LP).

| | Cursus 1 (école, collège, LP) | Cursus 2 (école, collège, LEGT) |
|----------------|--------------------------------------|--|
| École | Professeurs polyvalents | Professeurs polyvalents |
| Collège | Professeurs monovalents | Professeurs monovalents |
| Lycée | Professeurs bivalents | |

Cursus des élèves et valences des professeurs

On voit transparaître, par la tension que signale un tel tableau, l'histoire des structures scolaires, qui n'étaient pas au départ pensées dans une continuité curriculaire, mais dans le cadre de réseaux différents. On a parlé plus haut de la double solidarité que devait assumer le collège : en fait, il s'agit là comme d'un héritage, dans la mesure où le collège s'est historiquement trouvé à la croisée de la fusion progressive des deux réseaux d'enseignement. Aussi est-il l'héritier historique à la fois du lycée (dont il était le premier degré dans le réseau secondaire), et de l'école (dont il était l'aboutissement dans le réseau primaire).

D'où le déséquilibre dans l'articulation entre l'organisation du cursus et la spécialité, en termes de valence disciplinaire, des professeurs concernés, dont on peut supposer qu'elle influe sur les contenus enseignés ou, à tout le moins, sur le rapport aux disciplines des enseignants et, partant, des élèves : il est assez étrange que les élèves qui suivent un cursus professionnel aient à concevoir successivement l'enseignement du français assuré par un enseignant qui assume toutes les disciplines (école), par un professeur spécialisé dans cette seule discipline (collège), par un professeur spécialiste d'au moins deux disciplines (LP)... Cette seule distorsion engage bien, si l'on veut donner du sens à la continuité affichée par les programmes entre le collège et le lycée, une question de cohérence²⁷.

27. Ces considérations ne sont pas un plaidoyer caché pour la bivalence des enseignants de collège : une telle mesure, qui pourrait sembler de bon sens au vu du tableau qui précède, ne saurait pourtant être envisagée comme une simple décision administrative mais engage une réflexion considérable sur la

La continuité entre le collège et les lycées est d'ailleurs différente selon le cursus, comme le montrent les citations ci-dessous (je souligne ce qui me semble intéressant comme différence). En effet, pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel du lycée professionnel, il est précisé : « L'enseignement du français [...] **poursuit** les exigences de l'enseignement du français au collège » ; pour le lycée d'enseignement général et technologique : « Cet enseignement s'inscrit **dans la continuité** de celui du collège, **mais ses démarches sont plus réflexives**. » La continuité est donc différente selon les lycées : le LP *poursuit* le collège, quand le LEGT *s'inscrit* dans sa continuité, et se trouve seul concerné par le caractère *plus réflexif*.

On retrouve là l'ancienne division scolaire, entre primaire-professionnel et secondaire supérieur, que Baudelot et Establet (1971)²⁸ avaient décrite naguère. Renée Balibar avait, à la même époque, analysé théoriquement cette division en faisant ressortir ses conséquences sur l'enseignement de la langue et de la littérature à tous les niveaux d'enseignement. Dans *Les français fictifs* (1974), elle dénonçait le rôle que la littérature et sa scolarisation jouent dans ce processus de division scolaire, directement liée à une division sociale. Sans qu'il soit nécessaire d'entrer dans le détail de la démonstration, il est intéressant de citer les propos d'É. Balibar et de P. Macherey qui explicitent, dans la présentation de l'ouvrage, l'un des fondements de la théorie de R. Balibar : la « division scolaire [...] se réalise d'abord [...] comme une *division linguistique* », qui « suppose une *langue commune* », mais des « *pratiques différentes d'une même langue* », qui sont à l'origine de la « contradiction entre des pratiques scolaires », qu'ils décrivent notamment comme des contradictions, « entre la pratique "primaire" de la *rédaction-narration*, exercice de "simple" apprentissage de la langue "correcte", exprimant la "réalité", et la pratique "secondaire" de la *dissertation-explication de textes*, exercice formellement "créateur", supposant l'utilisation et l'imitation des textes littéraires » (p. 27)²⁹.

La question se pose encore aujourd'hui : le français est-il le même dans toutes les classes ? Sans trop jouer sur les mots, la question est risquée si l'on entend par *français* aussi bien la langue que la discipline scolaire et par *classes* les niveaux scolaires ou les catégories sociales... De nombreuses études montrent en effet que les pratiques d'enseignement changent selon les milieux, qu'il s'agisse des contenus, des activités, voire de l'usage de la langue en classe par les enseignants³⁰. Et encore n'envisage-t-on ici que les cas – majoritaires en France – où le français est à la fois, pour les élèves, français maternel et français de

nature même des disciplines enseignées, des concours de recrutement, des statuts des enseignants, de leur formation initiale et continue... Ces questions complexes sont évidemment indissociables et ne peuvent être traitées que si elles sont envisagées de manière articulée et dans une conception politique globale de l'enseignement, qui ne peut faire l'impasse sur une concertation générale et qui nécessite une vision à long terme, sans souci d'économies budgétaires ponctuelles...

28. Rappelons simplement le titre de leur premier chapitre : « Les illusions de l'unité de l'école » et celui de leur deuxième chapitre : « L'école divisée »... Ce qui se joue dans la discipline *français* a des racines dans le fonctionnement historique du système scolaire.

29. Pour une réactualisation des thèses de Balibar, cf. Massol (2004).

30. Cf. notamment les études rassemblées par Daunay, Delcambre, Reuter (2009).

scolarisation : les choses se complexifient encore quand le français est envisagé comme langue étrangère ou seconde³¹...

CONCLUSION

Le français d'une classe à l'autre : quels que soient les sens où l'on entend le mot *classe* et le mot *français*, la difficulté est réelle, autant pour penser théoriquement que pour pratiquer l'enseignement du français. Seuls les mots d'ordre idéologiques peuvent donner à croire qu'il suffit de changer l'intitulé des matières scolaires ou de délivrer une liste d'objets d'enseignement pour simplifier la réalité.

RÉFÉRENCES

- BALIBAR Renée (1974) *Les Français fictifs. Le rapport des styles littéraires au français national*, Paris, Hachette.
- BARRÈRE Anne (2002) *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger (1971) *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- BENOIT Jean-Pierre (1998) « Formation initiale des professeurs et textes officiels : des décalages à réduire », *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, juin 1998, Metz, CRESEF, p. 218-234.
- BERNIÉ Jean-Paul (2002) « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? », dans *Revue Française de Pédagogie* n° 141, *Vers une didactique comparée*, octobre-novembre-décembre 2002, Paris, INRP, p. 77-88.
- BERNIÉ Jean-Paul (2004) « Pour un ensemble co-disciplinaire », *La lettre de l'AIRDF* n° 35, Lille, AIRDF, p. 38-42.
- BOUTAN Pierre (1996) « *La langue des Messieurs* ». *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin.
- CAPEL Fanny, RENARD Emmeline (2000) « Les obstacles à l'enseignement des lettres au lycée », dans Jarrety Michel dir., *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris, PUF, p. 31-46.
- CHERVEL André (1977) *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHERVEL André (1988/1998) « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation* n° 38, Paris, INRP, p. 59-119, repris dans Chervel André (1998), *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, p. 9-56.

31. Au reste, l'histoire de l'enseignement du français montre bien aussi les différences de pratique du français selon que la langue dominante des élèves est ou non le français : cf. Boutan (1996), Chervel (2006).

- CHERVEL André (2006) *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.
- CHEVALLARD Yves (1985/1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- DAUNAY Bertrand (2000) « L'oral au rapport ! Ou comment l'Institution s'empare de l'oral », *Recherches* n° 33, *Oral*, Lille, ARDPF, 2000-2, p. 7-27.
- DAUNAY Bertrand (2002) *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses Universitaire de Vincennes.
- DAUNAY Bertrand (2003a) « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline », *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, 2003-2, p. 39-68.
- DAUNAY Bertrand (2003b) « Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline. Quelques interrogations », *Enjeux* n° 57, *Littérature et écriture d'invention*, Namur, CEDOCEF, p. 9-24.
- DAUNAY Bertrand (2005) « Le décloisonnement : un enjeu de la discipline ? », *Recherches* n° 43, *Enjeux de l'enseignement du français*, Lille, ARDPF, p. 139-150.
- DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle (2006) « Les rituels en maternelle : genre scolaire ou disciplinaire ? », *Cahiers Théodile* n° 7, Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle – Lille 3, p. 27-42.
- DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, REUTER Yves (2009) *Didactique du français, le socioculturel en question*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- DAUNAY Bertrand, REUTER Yves (2008) « La didactique du français : évolution, méthodes et enjeux », *Pratiques* n° 137-138, *La didactique du français. Hommage à Jean-François Halté*, Metz, CRESEF, p. 57-78.
- DFLM (1998) « Texte d'orientation de l'association », *La lettre de la DFLM* n° 23, Lille, DFLM, p. 28-31.
- GENETTE Gérard (1969) *Figures II*, Paris, Seuil.
- HALTÉ Jean-François (1992) *La didactique du français*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- JARRETY Michel (2001) « L'avenir d'un passé », *Europe* n° 863, Paris, p. 199-206.
- MARCOIN Francis (1992) *À l'école de la littérature*, Paris, Les Éditions ouvrières.
- MARTIN-CHRISTOL Élodie (2005) « Collège et lycée : nouveaux classiques et nouveaux critères de sélection ? », dans Brillant-Annequin Anick, Massol Jean-François dir., *Le Pari de la Littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?*, Grenoble, SCEREN-CRDP, p. 85-92.
- MASSOL Jean-François (2004) *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*, Grenoble, ELLUG.
- PETITJEAN André (1998) « Pratiques a 25 ans », *Pratiques* n° 97-98, Metz, CRESEF, p. 3-5.
- PETITJEAN André (2001) « Écriture d'invention et enseignement de la littérature au lycée », *Enjeux* n° 51/52, Namur, CEDOCEF, p. 163-179.
- PLANE Sylvie (2002) « Prendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique », dans *Pratiques* n° 115-116, *L'écriture et son apprentissage*, Metz, CRESEF, p. 7-13.

- REUTER Yves *dir.* (2007) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- REUTER Yves, LAHANIER-REUTER Dominique (2007) « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », dans Falardeau Érick, Fisher Carole, Sorin Noëlle, *dir.*, *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'université Laval.
- ROPÉ Françoise (1990) *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*, Paris, Éditions Universitaires.
- ROPÉ Françoise (1994) *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*, Paris, INRP-L'Harmattan.
- SAVATOVSKY Dan (1995) « Le français, matière ou discipline ? », *Langages* n° 120, *Les Savoirs de la langue : histoire et disciplinarité*, décembre, Paris, Larousse, p. 52-77.
- SCHNEUWLY Bernard (1998) « Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français », dans Dolz Joaquim, Meyer Jean-Claude *dir.*, *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1^{er} mars 1997)*, Berne, Peter Lang., p. 267-272.
- THÉVENAZ-CHRISTEN Thérèse (2008) « Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2008-2, *Gros plan sur la forme scolaire*, Academic Press Fribourg, p. 299-324.
- VECK Bernard *dir.* (1994) *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*, Paris, INRP.
- VINCENT Guy *dir.*, (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- ZINK Michel (2000) « La littérature pour elle-même », dans Jarrety Michel *dir.*, *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris, PUF, p. 51-55.