Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur euristique de trois concepts de la didactique du français langue première

Didactic configuration, disciplinary models in action, disciplinary awareness: validity and euristical value of three concepts in French first language didactics

Claudine Garcia-Debanc

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/9653>

DOI : 10.4000/pratiques.9653

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Claudine Garcia-Debanc, « Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur euristique de trois concepts de la didactique du français langue première », *Pratiques* [En ligne], 189-190 | 2021, mis en ligne le 09 juillet 2021, consulté le 23 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9653> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9653>

Ce document a été généré automatiquement le 23 juillet 2021.

© Tous droits réservés

Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur euristique de trois concepts de la didactique du français langue première

Didactic configuration, disciplinary models in action, disciplinary awareness: validity and euristical value of three concepts in French first language didactics

Claudine Garcia-Debanc

Introduction

- 1 En didactique du français langue première, on peut regretter que trop peu d'études portent sur l'enseignement du français dans son ensemble. La constitution de réseaux de chercheurs travaillant sur des domaines de l'enseignement du « français » (didactique de la littérature, didactique du lexique, didactique de l'orthographe...) fait courir le risque d'une atomisation des recherches en didactique du français langue première. La discipline scolaire « français » partage en effet avec l'enseignement des langues la spécificité d'articuler des activités où la langue est mise en jeu (lecture, écriture, oral) et des activités qui prennent la langue comme objet d'étude (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire). D'autres chercheurs en didactique du français proposent une organisation de l'enseignement du français en « trois composantes principales » (Schneuwly, 2004, 2009) : la connaissance du fonctionnement de la langue, la connaissance et la pratique de la littérature et les pratiques langagières transversales aux différentes disciplines. S'interrogeant sur le fait que « la didactique du français existe vraiment » et soit « une discipline scientifique véritable », C. Fisher et C. Simard

(2004, p. 3-5), dans leur « Regard sur le 9^e colloque de PAIRDF¹ », indiquent que, selon eux, « cette dispersion n'est pas due uniquement à la variété des objets d'étude (orthographe, grammaire, lexique, compréhension écrite, littérature...) (mais) est aussi la conséquence [...] du manque de concepts fédérateurs et de méthodes partagées » (Fisher & Simard, 2004, p. 5).

- 2 Plusieurs chercheurs en didactique du français langue première (Halté, 1998 ; Dezutter, 2004 ; Daunay & Reuter, 2011) soulignent le fait que, en tant que discipline de recherche, la didactique du français langue première a été plus « emprunteuse » de concepts aux autres disciplines que pourvoyeuse de nouveaux concepts repris ensuite par les didactiques des autres disciplines, contrairement à la didactique des mathématiques ou de la technologie, avec notamment leurs concepts de *contrat didactique* (Brousseau, 1984), *transposition didactique* (Chevallard, 1985-1991) ou *pratiques sociales de référence* (Martinand, 1981, 1986).
- 3 Nous nous proposons ici d'interroger les enjeux de la discipline « français », son unité et l'articulation entre les différentes sous-disciplines qui la constituent (Chervel, 2006), à plusieurs niveaux de son opérationnalisation, de la conception des enseignements à leur mise en œuvre dans les classes et à la perception de la discipline par les élèves. Pour cela, nous allons exposer une méthodologie d'analyse mobilisant trois concepts originaux de la didactique du français langue première : « configuration didactique » (Halté, 1992), « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007) et « modèles disciplinaires en actes » (Garcia-Debanc, 2007, 2019) et en éprouver la valeur euristique sur deux études de cas.
- 4 Cette contribution a donc un double enjeu : un enjeu scientifique, celui d'approfondir la réflexion épistémologique sur la discipline « français » dans son ensemble et un enjeu de formation, celui de dégager de l'étude un certain nombre de points de vigilance pour la formation initiale des enseignant·es, ici du premier degré.
- 5 Nous présenterons tout d'abord les trois concepts proposés par des didacticiens du français langue première sur lesquels prend appui cette contribution, en précisant successivement, pour chacun d'entre eux, leur date et contexte d'apparition et leur définition (section 1). Nous exposerons ensuite la question de recherche et nous présenterons les données analysées et la méthode d'analyse (section 2). La validité euristique de ces concepts sera mise à l'épreuve sur des données relatives aux représentations et aux pratiques de la discipline « français » chez des enseignant·es débutant·es en fin de formation initiale et leurs élèves dans des classes de cycle 3 de l'école primaire en France (section 3).

1. Trois concepts proposés par des didacticiens du français langue première : historique et définitions

- 6 Nous présenterons successivement ces trois concepts, dont les auteurs sont des didacticiens du français langue première.

Le concept de « configuration didactique » (Halté, 1992)

- 7 Le concept de configuration didactique est initié par J.-F. Halté (1992) dans le chapitre II de son *Que sais-je ? Didactique du français*. Ce chapitre s'intitule : « Un champ didactique

en cours de (re)configuration ». À la fin du premier chapitre, la didactique est définie comme « une discipline d'articulation » entre des problématiques relevant des trois pôles du triangle didactique : problématique de l'*élaboration didactique* pour le pôle *savoirs*, problématique de l'*appropriation didactique* pour le pôle *élèves*, problématique de l'*intervention didactique* pour le pôle *enseignant*, chacune de ces problématiques se déclinant en questions. « De telles articulations, concrètes, définissent des configurations didactiques » (Halté, 1992, p. 20). Halté recense les « données de divers types » qui permettent de cerner les configurations didactiques : « Instructions officielles, manuels scolaires, réformes, structures du système, rôle et fonction de la certification, discours issus de la noosphère... » (Halté, 1992, p. 21). Il oppose ainsi une configuration traditionnelle, en crise, celle du Lagarde et Michard et de la rédaction scolaire à une configuration nouvelle en cours de construction et à la recherche d'une cohérence, celle que promeut notamment la revue *Pratiques*. Ce changement de configuration correspond à un enjeu de démocratisation et de meilleure réussite des enfants issus de la classe ouvrière. Ce concept permet ainsi de rendre compte de l'homogénéité et de la cohérence interne des pratiques effectives d'enseignement de la discipline. Dans une approche plus militante que scientifique, les oppositions sont construites dans une vision assez manichéenne du nouveau contre l'ancien.

- 8 Dans un autre texte important, J.-F. Halté (2008) insiste sur la profonde solidarité entre les finalités effectives (qui se distinguent souvent des finalités affichées, générales et généreuses), les types de savoirs, les valeurs, les pratiques scolaires, les conceptions de l'élève et la caractérisation de l'intervention didactique. Ainsi, il oppose d'une part, la configuration didactique traditionnelle, dans laquelle les savoirs sont constitués de la connaissance des morceaux choisis des œuvres de littérature patrimoniale et d'un travail important sur la langue au service de la littérature et d'autre part, la configuration didactique rénovée, qui privilégie les œuvres intégrales dans leur dimension textuelle, s'appuie sur la linguistique et la sémiotique, intègre les « mauvais genres » tels que le roman policier ou la science-fiction contemporains et prend en compte les théories linguistiques les plus récentes sur le fonctionnement des discours et des textes. Du point de vue des pratiques scolaires, les deux configurations privilégient respectivement d'une part, l'explication de texte, la rédaction et la leçon de grammaire et d'autre part, la lecture d'œuvres intégrales, le travail d'écriture en projet et un décroisement de l'enseignement grammatical. Les deux configurations didactiques se distinguent également par les modes de travail pédagogique (cours dialogué vs projets en groupes) et la place assignée à l'élève dans les enseignements.

Le concept de « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007)

- 9 Partant du constat, réalisé au cours de l'observation des pratiques d'enseignement dans une école Freinet en zone sensible dans le Nord de la France, que des élèves d'école primaire « pas nécessairement en difficulté » « s'avéraient incapables d'indexer un cours ou un contrôle à une discipline », Y. Reuter propose de rendre compte de ce phénomène en proposant le concept de « conscience disciplinaire », qu'il définit comme la « manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires » (Reuter, 2007, p. 57).
- 10 Cette définition est à mettre en regard du poids important qu'Y. Reuter accorde à la notion de discipline scolaire, qu'il définit comme une construction (socio-scolaire).

Selon ce chercheur, quatre espaces principaux concourent à cette construction : les prescriptions (textes officiels des programmes), les recommandations formulées par divers acteurs de la formation, mais aussi les manuels ou les associations, les représentations et les pratiques. Le concept de « conscience disciplinaire » renvoie aux représentations sociales des acteurs, principalement des élèves.

- 11 Pour cerner la conscience disciplinaire des élèves, l'équipe d'Y. Reuter met en place un protocole sous la forme d'entretiens semi-dirigés autour de questions que nous avons reprises dans la méthodologie retenue pour la présente étude (voir *infra* notre point 2).
- 12 Les premiers résultats d'Y. Reuter et de son équipe font apparaître que les notions de matière ou de discipline sont encore très instables pour des élèves de CM2. En effet, dans les énumérations qu'ils proposent, les élèves énoncent indifféremment des disciplines scolaires, des sous-domaines de l'enseignement du français ou des mathématiques (*lecture, poésie, géométrie*), voire des notions. Les contenus sont généralement mieux identifiés que les finalités. Ces données semblent confirmer l'hypothèse que « les variations de conscience disciplinaire pourraient participer de l'inégale réussite des élèves » (Reuter, 2007, p. 59).

Le concept de « modèles disciplinaires en actes » (Garcia-Debanc, 2007, 2019)

- 13 Au cours des recherches que nous avons conduites sur les pratiques observées d'enseignant·es débutant·es, nous avons observé, dans les enseignements mis en œuvre, la présence d'une intrication de traits relevant de paradigmes divers et de conceptions de l'enseignement de la discipline « français » correspondant à des périodes historiques différentes. Par exemple lorsque, en grammaire, les jeunes enseignant·es mettent en œuvre une ingénierie didactique comportant exclusivement des critères syntaxiques pour faire identifier le sujet d'un verbe, au cours des séances surgissent des critères sémantiques, tels que « le sujet, c'est celui qui fait l'action », qui témoignent d'un enseignement grammatical d'une époque antérieure à la diffusion des concepts linguistiques. Ces formulations sont la trace de conceptions de l'enseignant·e avant sa formation professionnelle d'enseignant·e, remontant parfois jusqu'à son propre parcours d'élève. F. Marchand (1971) avait déjà montré, dans son ouvrage fondateur en didactique du français langue première *Le Français tel qu'on l'enseigne*, que les enseignant·es n'appliquent pas intégralement les prescriptions du programme d'enseignement en vigueur et les mêlent parfois à des éléments de programmes antérieurs, parfois incompatibles, par exemple ceux qui datent du moment de leur formation initiale. De même, B. Schneuwly (2007), dans l'ouvrage collectif issu du colloque de Québec, *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, interroge la sédimentation des pratiques dans les pratiques observées, cette fois d'enseignant·es expérimenté·es.
- 14 La formulation du concept de « modèles disciplinaires en actes » s'origine au concept de « théorèmes en actes » proposé par G. Vergnaud (1990) pour rendre compte d'erreurs récurrentes chez certain·es élèves dans la résolution de problèmes en mathématiques. Le concept de « modèles disciplinaires en actes » vise à rendre compte de la sédimentation de cadres conceptuels relevant de périodes historiques différentes et de configurations didactiques plurielles au sein de pratiques d'enseignement observées, comme traces des conceptions de la discipline et de l'épistémologie des

enseignant·es. Les modèles disciplinaires en actes peuvent être inférés notamment à partir des écrits professionnels de préparation de séances ou de séquences et, dans les interactions en classe, lors de la gestion d'imprévus. Ce concept permet ainsi de rendre compte des tensions entre les prescriptions des programmes en cours, les prescriptions secondaires des centres de formation, c'est-à-dire les discours tenus par les différents acteurs de la formation initiale et continue (Daguzon, Goigoux, 2007), les pratiques habituelles de la communauté enseignante telles qu'elles se transmettent dans les écoles et les représentations profondes de la discipline liées aux souvenirs scolaires de chacune des enseignant·es.

- 15 Ces trois concepts peuvent être mis en lien avec les trois niveaux de la transposition didactique définis par Chevallard (1985/1991).

Articulation entre les trois concepts présentés et les trois niveaux de la transposition didactique

- 16 Le concept de transposition didactique, proposé par Y. Chevallard (1985) pour fonder une discipline nouvelle, la didactique des mathématiques, a souvent été mentionné mais aussi souvent mal compris. Il vise à rendre compte du processus qui assure les transformations nécessaires de théories de référence pour en faire des savoirs à enseigner. Y. Chevallard (1991) définit la transposition didactique comme « le travail qui, d'un objet de savoir fait un objet d'enseignement », autrement dit « le passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir » (Chevallard, 1991, p. 38). Cette approche met en jeu une analyse des écarts entre théories de référence et savoirs à enseigner. Il importe également de rendre compte de deux autres types d'écarts : d'une part, l'écart entre les savoirs à enseigner, tels qu'ils sont énoncés dans les prescriptions des programmes, et les savoirs enseignés tels qu'observés dans les classes, ce que les didacticiens appellent la transposition didactique interne ; d'autre part, l'écart entre les savoirs enseignés tels qu'observés dans les interactions scolaires et les savoirs appris par les élèves. Chacune de ces trois dimensions appelle des analyses de ces écarts.
- 17 En didactique du français, les composantes en jeu aux différents niveaux de la transposition didactique sont particulièrement complexes à décrire (Garcia-Debanc, 1990, p. 45). La transposition didactique *stricto sensu* permet de traiter les écarts entre contenus d'enseignement, tels qu'ils sont énoncés dans les programmes et ce que Chevallard appelle les « savoirs savants », ici les références théoriques dans leur diversité (sciences du langage, sociolinguistique, critique littéraire, sémiologie...), mais aussi les pratiques sociales de référence et les traditions scolaires. Ce travail de sélection de contenus, de transformation et de recomposition mérite une grande attention mais n'est pas suffisant. Le deuxième écart à prendre en compte met en regard les contenus d'enseignement prévus et les contenus d'enseignement effectivement enseignés. L'analyse de cette transposition didactique interne suppose un regard notamment sur les préparations de séances et de séquences, les tâches proposées aux élèves, les interactions au cours des séances en classe. Quant au troisième niveau de la transposition didactique, il porte sur les écarts entre contenus d'enseignement réalisés et savoirs appropriés par les élèves, tels qu'on peut les analyser à partir de l'analyse des productions écrites des élèves, de leurs prises de parole en classe ou d'entretiens leur permettant d'explicitier les procédures qu'ils

mobilisent ou les critères qu'ils utilisent, par exemple en orthographe (Le Levier, Brissaud & Huart, 2018).

- 18 Chacun des concepts qui ont été présentés ici correspond à l'un des trois niveaux de la transposition didactique. Ainsi le concept de *configuration didactique* s'intéresse principalement aux savoirs à enseigner et aux écarts entre théories de référence et savoirs à enseigner, c'est-à-dire à la transposition didactique *stricto sensu*. Celui de *conscience disciplinaire* focalise l'attention sur les représentations des élèves et relève donc du troisième niveau de la transposition didactique. Quant au concept de *modèles disciplinaires en actes*, il s'attache à décrire les tensions entre les savoirs à enseigner tels qu'ils figurent dans les prescriptions institutionnelles et les documents d'appui pour préparer la classe et les savoirs enseignés dans les classes, tels qu'on peut les inférer à travers les interactions verbales observées en classe et les traces écrites des élèves : il est donc relatif au deuxième niveau de la transposition didactique.
- 19 Le cadre théorique de cette contribution se propose d'articuler ces trois concepts et d'en éprouver l'intérêt euristique pour analyser des données de terrain, à savoir des discours et pratiques déclarées d'enseignant·es débutant·es du premier degré et de leurs élèves.

2. Question de recherche, données analysées et méthode d'analyse

- 20 Notre étude vise à tester la pertinence des trois concepts présentés ici et d'une méthode d'analyse pour interroger l'unité de la discipline « français ». Cette étude exploratoire porte sur un échantillon limité de discours sur les pratiques d'enseignement du français d'enseignant·es du premier degré français en formation initiale de professeurs des écoles et de leurs élèves.
- 21 La formation initiale des enseignant·es en France, après l'obtention du CRPE (concours de recrutement de professeurs des écoles), s'organise, au moment de la collecte de ces données², sous la forme d'une alternance entre la formation universitaire et la prise en charge en responsabilité par l'apprenti·e-enseignant·e d'une ou plusieurs classes en étant rémunéré·e comme fonctionnaire stagiaire. Pour les enseignant·es du premier degré, l'alternance se met en œuvre avec l'insertion en responsabilité comme fonctionnaire stagiaire en charge d'une classe à mi-temps dans une école primaire. Au moment de la collecte des données, l'alternance se mettait en place sur une semaine, l'enseignant·e stagiaire étant deux jours et demi en classe et deux jours et demi à l'université. Les enseignant·es observé·es ont en charge une classe de cycle 3 d'école primaire, le cycle 3 regroupant les deux dernières années d'école primaire et la première année du collège.
- 22 Les différentes données collectées sont les suivantes :
 - les réponses à un questionnaire écrit, complété par un entretien oral semi-dirigé portant sur les enjeux de la discipline « français ». Ce questionnaire a été proposé à plusieurs moments de l'année de formation initiale (en tout début d'année universitaire, au début du premier cours de didactique du français, puis en mars-avril, après un volume horaire important de formation, enfin en juin), ce qui permet d'observer d'éventuelles évolutions et de possibles déplacements ;

- l'ensemble des préparations des séances de « français » de l'année dans la classe en responsabilité
 - les préparations collectives réalisées en janvier-février, en groupes de 4 professeure·s stagiaires, d'une séquence de « français » à mettre en œuvre en classe et servant de support d'évaluation pour l'UE (Unité d'Enseignement) de « français » du Master 2 MEEF ;
 - des entretiens semi-dirigés avec un échantillon d'élèves choisis par l'enseignant·e observé·e au cours du mois de juin ;
 - un entretien oral semi-dirigé avec l'enseignant·e après les entretiens avec les élèves, en juin.
- 23 L'entretien semi-dirigé avec les enseignant·es s'est organisé autour des questions suivantes :
- Pour vous, enseigner le « français » à l'école primaire, c'est...
 - Votre conception de l'enseignement du français a-t-elle évolué au cours de votre formation et de votre année de stage ? Comparez la conception que vous avez actuellement de l'enseignement du français et celle que vous aviez en début d'année scolaire, au moment où vous avez passé le concours de recrutement et même, plus anciennement, comme élève.
 - Dans l'idéal, l'année prochaine, comment aimeriez-vous organiser l'enseignement du français ?
- 24 Le protocole d'entretien semi-dirigé avec les élèves reproduit et aménage celui proposé par Y. Reuter et son équipe (Reuter, 2007) autour des questions suivantes :
- Quelles sont les matières que tu as apprises à l'école primaire ?
 - Qu'est-ce que tu as appris cette année en « français » ?
 - Tu avais deux maitres/maitresses cette année, qu'est-ce que tu as appris en « français » avec chacune d'entre eux/elles ?
 - Comment sais-tu que tu es en cours de français ?
 - Comment expliquerais-tu à un extra-terrestre qu'on est en cours de français ?
 - À quoi ça sert le français pour quand tu seras adulte ?
- 25 La présente étude traite les données provenant de deux classes de Toulouse et de la périphérie toulousaine sociologiquement contrastées. Voici quelques indications sur le profil des deux jeunes enseignant·es observé·es³ et les caractéristiques sociologiques de leurs classes.
- 26 S. est un homme, ingénieur en reprise d'études. Il a été affecté dans une classe de CM1 d'une école toulousaine de milieu socioéconomique peu favorisé avec des parents artisans ou chômeurs, vivant dans des HLM. Il a préparé le CRPE en étant inscrit à l'Espé⁴. En difficulté en grammaire en début de formation, il a rapidement compensé ses manques. Il avait choisi l'option Sciences pour l'épreuve optionnelle du concours de recrutement et en même temps, en M1, l'option Littérature pour le domaine de recherche. En effet, il a une pratique théâtrale personnelle. Cependant, en M2, devant la charge de travail, il a souhaité changer de domaine de recherche et s'est inscrit dans le domaine Sciences. Son mémoire porte sur la prise en compte par les élèves des arguments relatifs au développement durable dans des choix d'objets technologiques, en l'occurrence ici un téléphone portable⁵ (Chalmeau, Since et Méallet, 2020).
- 27 L. est une femme. Elle est aussi en reprise d'études, puisqu'elle était précédemment travailleuse sociale. Elle a été affectée dans une classe de CM2 d'une école de la périphérie toulousaine résidentielle de milieu socioéconomique plutôt favorisé, située dans une banlieue pavillonnaire, avec des parents cadres ou employés. Elle a préparé le CRPE en candidate libre, avec comme option : Éducation Morale et Civique. Elle n'est

pas inscrite en M2 mais dans un parcours adapté pour les titulaires d'un Master, ce qui allège le travail de recherche demandé. Son écrit réflexif porte sur l'enseignement moral et civique.

3. Mise à l'épreuve de ces concepts sur des données relatives aux représentations et aux pratiques de la discipline « français » chez des enseignant·e·s débutant·e·s et leurs élèves à l'école primaire en France

- 28 Nous organiserons l'analyse des principaux résultats autour des trois points suivants : la formulation des finalités de l'enseignement du français par les enseignant·e·s et leurs élèves (section 3.1), l'articulation entre les sous-disciplines du « français » (section 3.2) et les outils de l'élève et leur perception de l'unité de la discipline « français » (3.3).

3.1. Les finalités de l'enseignement du français

- 29 Confrontons tout d'abord les discours des deux jeunes enseignant·e·s et de leurs élèves à propos des finalités de l'enseignement du français.
- 30 Au cours de l'entretien de juin, voici ce que répond S. à la question « pour vous, qu'est-ce qu'enseigner le français ?⁶ » :
- euh pour moi c'est donner des donner/des automatismes dans la construction de la langue/et montrer toutes ses en fait la richesse de la langue que ce soit via la littérature les sciences en gros d'initier les les élèves à des à des textes (intonation descendante) globalement de toutes natures donc le côté mécanique de la langue on va dire/mécanique et le côté tout ce qu'on peut faire passer à travers la langue en gros ces donc ces deux aspects
- 31 L'énoncé des finalités de l'enseignement du français met en évidence les deux enjeux qui traversent la discipline : d'une part, son enjeu culturel (*montrer toutes ses en fait la richesse de la langue que ce soit via la littérature*) et sa place transversale à toutes les disciplines (*les sciences en gros d'initier les les élèves à des à des textes globalement de toutes natures*) pour la pratique des discours, d'autre part, la dimension métalinguistique d'étude de la langue, que S. appelle *des automatismes dans la construction de la langue*.
- 32 Ces propos peuvent être confrontés avec ce qu'il écrivait en avril dans le questionnaire individuel écrit, dans lequel il mettait davantage l'accent sur la finalité culturelle :
- Enseigner le français c'est transmettre la curiosité nécessaire à l'écriture et la lecture de textes inhabituels ou complexes, développer une appétence pour la langue française et l'écriture
- 33 Les préparations transmises par S. s'organisent en onze dossiers, auxquels s'ajoute un fichier de phrases dictées du jour. Les intitulés des dossiers privilégient de façon écrasante l'étude de la langue et la structuration : *Conjugaison, Copie, Dictée, Évaluation diagnostic, Grammaire, Lectures, Pédagogie générale, Picot⁷, Plan de travail français, Résultats évaluation, Vocabulaire*. En contraste ou en tension avec les discours généraux en réponse aux questionnaires et à l'entretien semi-dirigé, ses dossiers sont constitués d'extraits de divers manuels ou fichiers, ainsi que d'évaluations en conjugaison, grammaire et orthographe et d'une planification hebdomadaire calquée sur un matériel

d'enseignement clé en main dont l'auteur est F. Picot. S. a utilisé ce matériel à la lettre en début d'année parce que les préparations jour par jour le rassuraient et l'a progressivement abandonné au fur et à mesure qu'il gagnait en autonomie dans ses préparations, dans la mesure où les activités proposées dans le matériel d'enseignement étaient jugées « chronophages ». Le dossier comporte aussi une banque de contes, dans un dossier intitulé « Lectures », des tableaux Excel exposant les résultats d'évaluation en conjugaison ou en grammaire, un dossier de ressources pour travailler la copie. Il est étrange de ne trouver aucune préparation de séances ou de séquences, alors que la consigne donnée était de transmettre ces préparations. Erreur de fichier ou absence de préparations en dehors des séances faisant l'objet d'observations au cours de visites de tuteurs ? Au cours de l'entretien, S. explique cette hypertrophie des activités d'étude de la langue par le souci de donner un maximum d'outils à ses élèves, qui lui paraissent particulièrement démunis en raison de leur milieu culturel. Le concept de « modèles disciplinaires en actes » permet de constater ici les tensions entre, d'une part, les discours tenus sur les finalités de la discipline et sa cohérence interne, en accord avec les prescriptions des programmes et les conseils des formatrices et formateurs et, d'autre part, les éléments de mise en œuvre, dont portent trace indirectement la structuration des dossiers de ressources et leur contenu.

- 34 Voici maintenant ce que disent des élèves de S., en réponse à la question « À quoi sert l'enseignement du Français ? » :

Noah⁸ : *Ben à savoir quand on sera adulte pour bien écrire et pas faire de fautes bien prononcer les mots et après je sais plus*

Abdel : *Ça sert à réfléchir à penser à des choses c'est tout/à mieux comprendre ce qu'il dit le maître et aussi ça nous sert à lire des fois et aussi à (silence) à articuler*

Anouk : *C'est plus tard par exemple quand on sera grand on aura besoin d'écrire des lettres c'est pour bien prononcer quand on doit parler si par exemple on est maîtresse il faut savoir plein de choses comme ça savoir beaucoup de choses c'est important si on sait le français comme il dit le maître le reste c'est les doigts dans le nez*

- 35 La présence de la norme est importante dans les propos des élèves de S., notamment dans ceux de Noah (*bien écrire et pas faire de fautes bien prononcer les mots*) mais aussi d'Anouk (*bien prononcer quand on doit parler*). Abdel formule des éléments très généraux, qui pourraient convenir pour d'autres disciplines scolaires. Quant à Anouk, elle indique une des dimensions fonctionnelles de l'écrit, la lettre, qui n'est plus aujourd'hui une pratique très fréquente, et privilégie les enjeux immédiatement scolaires.

- 36 D'autres élèves, comme Selma, sont dans l'incapacité de répondre à cette question :

Selma : *Ça sert à réfléchir à penser à des choses c'est tout*

C - Et quand tu seras grande, ça sert à quoi ?

S - Ben ça va servir à (long silence) /// je sais pas

C - qu'est-ce qu'on apprend d'important en français, à ton avis ?

S - d'important ben par exemple d'important on peut apprendre /// le passé composé ça sert à réfléchir à comprendre

- 37 On note donc, chez les élèves de S., comme dans l'étude d'Y. Reuter *et al.* (2007), une assez grande confusion sur les enjeux des apprentissages en français. Ceci fait écho au constat, chez l'enseignant, d'une forte tension entre un idéal de travail sur la dimension culturelle de pratique de discours variés et un souci immédiat de construction de connaissances ou « d'automatismes » en étude de la langue.

- 38 Les réponses à la question « qu'est-ce que tu as appris en « français » cette année ? » des élèves de S. mettent en évidence la saillance des enseignements grammaticaux et orthographiques :

Anouk : On a travaillé sur le passé composé au début de l'année on a travaillé sur comment sur les catégories de la phrase par exemple l'adjectif le nom et tout et ensuite on a fait tellement de choses moi j'ai retenu l'auxiliaire et tout

Abdel : ben on a appris euh ben on a appris et ben ben les/les adjectifs les verbes (silence) les /// après il y a l'orthographe l'écriture et aussi on lit/on lit des livres des fois on lit les chaperons rouges des fois on lit Vendredi sur la vie sauvage après le reste je l'ai un peu oublié

- 39 Les élèves de S. citent principalement des contenus en grammaire et en morphologie verbale. Toutefois, Abdel mentionne quelques lectures littéraires mais peu d'élèves le font. Ceci semble refléter le primat des enseignements en étude de la langue dans cette classe.

- 40 De la même manière que S., L., dans sa formulation des enjeux de l'enseignement du français, met en évidence la double dimension de pratiques des discours et d'étude de la langue :

Dans l'idéal euh l'enseignement du français ce serait quelque chose qui serait où on pourrait voilà mêler à la fois/du de la littérature de la grammaire des points sur le vocabulaire ben voilà quelque chose qui serait très très entre entremêlé on va dire ça euh ça serait l'idéal/dans la pratique alors dans la pratique qui était finalement un peu faussée cette année parce que comme on était en binôme on s'est partagé finalement les matières et donc forcément en partageant c'est plus difficile de faire des ponts et des liens avec d'un côté la conjugaison tout est un peu plus scindé par contre dès qu'on passe sur quand on a fait quand même les contes étiologiques là on a pu travailler du vocabulaire et là dans le projet d'écriture d'un conte étiologique c'était plus simple de faire de remettre le français tel qu'il doit être pour moi enseigné et là c'était plus simple

- 41 Les préparations transmises par L. s'organisent en six dossiers : *Grammaire, Lecture compréhension, Littérature, Oral, Production écrite*, qui comportent tous des préparations de séances datées. Celles-ci permettent de constater une prise en compte croissante tout au long de l'année des articulations entre les sous-domaines du français. Alors que les préparations du mois de novembre sont cloisonnées dans un sous-domaine de l'enseignement du français et très proches des matériels d'enseignement utilisés (en lecture, *Lector Lectrix*, guide méthodologique pour l'enseignement de la compréhension⁹), les préparations des mois de janvier et février sur la lecture et l'écriture de récits étiologiques articulent des activités de lecture, d'écriture et de réécriture et des activités d'étude de la langue sur les temps verbaux et les connecteurs temporels. Cette séquence a été préparée avec d'autres étudiant·es stagiaires au cours de séances de l'UE de « français » à l'Inspé et a fait l'objet d'un compte rendu et d'une analyse pour l'évaluation de cette UE. De façon plus solitaire et autonome, L. réalise aussi des articulations dynamiques entre étude de la langue et écriture dans la préparation de la séance consacrée aux « compléments circonstanciels (de temps, de lieu, de cause) ». Les tensions entre l'idéal de L. et ses mises en œuvre ne semblent pas aussi importantes qu'elle le dit.

- 42 Voici maintenant ce que disent les élèves de L., en réponse à la question : « Qu'est-ce que tu as appris en « français » cette année ? »

Chiara : la conjugaison la grammaire l'orthographe et après je sais plus/le vocabulaire

Kevin : la conjugaison l'orthographe (grand silence)

Mickaël : la conjugaison les terminaisons (euh silence) en orthographe je sais plus en grammaire on a appris euh les ponctuations euh on a appris les COD les COI et les compléments/circonstanciels les compléments du verbe les compléments de phrase et du nom et la dernière c'est en vocabulaire on a appris les phrases je crois/les phrases interrogatives et tout ça

- 43 Ici aussi on peut noter le contraste entre le discours de l'enseignante, qui privilégie la pratique des discours (lecture, écriture, oral) et, du côté des élèves, la stricte mention de connaissances en étude de la langue, grammaire et conjugaison une fois encore. Cet effet a été peut-être induit par la formulation de la question « Qu'est-ce que tu as appris en "français" cette année ? », qui inciterait les élèves à rechercher des savoirs ayant fait l'objet d'activités de mémorisation et d'entraînement et à ne pas citer les pratiques de lecture ou d'écriture littéraire, par exemple.
- 44 Dans les deux cas analysés, nous constatons ainsi des tensions importantes entre l'affirmation des enjeux communicatifs de la pratique de la lecture et de l'écriture dans les discours des enseignant·es, l'oral étant absent de leurs préoccupations, et la perception quasi exclusive des apprentissages techniques en étude de la langue par les élèves, qui énumèrent seulement des notions en morphologie et des fonctions syntaxiques en grammaire. Pourtant, les préparations de séances de L. témoignent chez l'enseignante de l'intention d'une articulation dynamique permanente entre les sous-disciplines du « français ». Sa mise en œuvre ne semble pas aussi éloignée de « l'idéal » qu'elle le dit et le croit. Les élèves perçoivent peut-être ces hésitations et ces tensions, très conscientes pour l'enseignante.
- 45 Les discours des deux enseignants témoignent ainsi de la multiplicité de finalités qui peuvent être assignées à l'enseignement du français, de la concurrence entre les finalités relatives à l'usage du langage dans des situations variées et à la connaissance du système de la langue et des tensions qui peuvent découler des choix à réaliser en permanence dans la conception et la mise en œuvre des activités de « français » à l'école primaire.

3.2. L'articulation entre les sous-disciplines du « français »

- 46 L'unité de la discipline « français » est en effet difficile à percevoir en raison de la diversité des activités qui la constituent et des multiples sous-disciplines qu'elle fédère. Le concept de *configuration didactique* aide à penser cette articulation entre les sous-disciplines du « français ».
- 47 À l'exception des programmes publiés en 2002, les injonctions institutionnelles ne précisent pas le volume relatif à consacrer aux activités de pratique de la langue (lecture, écriture, oral) et aux activités d'étude de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, lexique). Or leur articulation est au cœur du concept de *configuration didactique*.
- 48 S. met en relief les difficultés que lui a posées l'organisation de l'enseignement du « français » au cours de l'année écoulée :
- Il y a quelque chose que j'ai très peu mis en place cette année et // au grand dam des de nos /formateurs Espé mais c'est la pédagogie de projet on va dire/et je trouve que justement pour avoir fait énormément de hors sol cette année que l'année prochaine c'est certain que tout ce qui concernera le français ce sera en tout cas autant que faire se peut et ce que j'arriverai à faire ce sera relié à ce qu'on fait dans une autre discipline si possible/ ou au moins sur un projet en français là je

dis quelque chose au hasard comme ça mais on va écrire une lettre pour nous-même mais dans dix ans je dis quelque chose complètement au hasard hein mais qu'on travaille sur quelque chose parce que je le vois bien et je le comprends d'autant plus que moi je pense j'aurais souffert je crois d'avoir mon enseignement hors sol mais c'est un peu par facilité je pense que j'en suis arrivé là aussi parce que j'étais en difficulté avec ma classe et que quelque part j'avais une image de ce qu'il fallait faire revenir aux bases en gros et qui n'a pas marché je ferais pas comme ça que ce soit mieux orienté projet

- 49 Nous observons là les tensions entre une configuration didactique promue par les formatrices et formateurs, proche de la configuration nouvelle appelée de ses vœux par J.-F. Halté (1992), et le cloisonnement des sous-disciplines et l'hypertrophie des activités d'étude de la langue relevant d'une configuration plus ancienne, que S. appelle « hors sol ».

- 50 Nous avons vu les difficultés de certains élèves de S. comme Selma à formuler les enjeux de l'enseignement du français. Dans la suite de l'entretien, Selma manifeste également une grande confusion dans l'identification des disciplines scolaires, comme le montrent ces extraits de l'entretien :

C - Quelles sont les matières que tu as apprises cette année ?

Non réponse puis relance sur ce qu'elle aime

S - *Le français j'aime bien/des fois ça dépend/j'aime bien faire des calculs comme les divisions par exemple des maths euh (silence) de la numération // de la grammaire // de la géométrie/la lecture j'aime bien euh la poésie aussi euh c'est tout*

C - Qu'est-ce que tu as appris cette année en français ?

S - ben euh en français on a appris euh (silence) sur les planètes

C - Et ça c'est du français ?

S - oui /ensuite on a appris sur les au passé composé euh (long silence) //

- 51 Comme dans les entretiens réalisés par l'équipe d'Y. Reuter auprès d'élèves de milieu très défavorisé scolarisés dans une école Freinet, en réponse à la question portant sur les matières scolaires, l'élève énumère des types d'activités voire des contenus plutôt que des disciplines scolaires. Il est difficile de savoir si elle indexe le calcul à la discipline « français », comme pourrait le laisser penser sa formulation (*Le français j'aime bien/des fois ça dépend/j'aime bien faire des calculs comme les divisions par exemple*) ou si elle oublie la question sur les disciplines pour énumérer ce qu'elle aime apprendre à l'école. On peut ici douter mais lorsqu'elle considère que l'activité scientifique qui est en cours au moment de l'entretien, un travail en astronomie sur les planètes, relève du « français », on peut constater sa difficulté à identifier les disciplines, même si on peut penser que des activités de lecture et d'écriture sont intégrées au travail scientifique. Ces observations confirment l'atomisation des activités dans la perception qu'en ont des élèves en difficulté comme Selma, et leurs difficultés à assigner les activités à des disciplines scolaires.

- 52 Lorsque le chercheur recentre l'attention de Selma sur les heures étiquetées « Français » sur l'emploi du temps, Selma mentionne à nouveau presque exclusivement des activités d'étude de la langue :

C¹⁰ - *là tu as deux maîtres dans la semaine donc tu fais du français avec les deux maîtres*

S - *ça dépend des fois oui des fois non*

C - *on va prendre des fois oui qu'est-ce que tu fais en français avec l'autre maître ?*

S - *avec l'autre maître je peux faire de la grammaire euh de la conjugaison euh des maths du calcul et de la géométrie c'est tout*

C - Et avec M. S. qu'est-ce que tu fais en français ?

S - du français des problèmes de la lecture euh après euh (silence) de la lecture euh du/non je l'ai déjà dit de la grammaire des fois

- 53 Comme dans les observations rapportées par Y. Reuter (2007), Selma énumère des sous-disciplines ou des activités, manifestant ainsi une conception des activités scolaires juxtaposées, en ilots et sans hiérarchie.
- 54 L'examen plus approfondi des articulations entre activités de « français » que cette élève perçoit ouvre des abîmes de doute :
- C - d'accord et alors quel est le rapport entre Français et lecture ?
 S - Français lecture c'est pas la même chose
 C - pourquoi ? dis-moi
 S - parce que la lecture c'est des phrases qu'on lit tandis que le français ça sert à réfléchir à écouter
 C - et la lecture c'est du français ou c'est pas du français ?
 S - la lecture c'est pas du français
 C - et la grammaire ?
 S - la grammaire c'est de la conjugaison
 C - la grammaire par rapport au français c'est quoi ?
 S - c'est un peu pareil
- 55 L'entretien montre les grandes difficultés de Selma à identifier les disciplines scolaires et les enjeux des activités réalisées en classe. L'enseignant titulaire de la classe qui travaille en alternance avec l'enseignant stagiaire observé étiquette en effet comme « lecture » des exercices visant l'apprentissage de la compréhension. Il semble que cette élève ne les mette pas en relation avec la lecture d'œuvres littéraires à d'autres moments dans la classe. La discipline « français » est de ce fait réduite à l'étude de la langue et aux activités indexées comme telles par l'enseignant-stagiaire. Selma perçoit les liens entre conjugaison et donc morphologie et grammaire/syntaxe mais n'est pas à même d'identifier de façon sûre la grammaire comme l'une des sous-disciplines du « français », lorsqu'elle dit « c'est un peu pareil ». On peut, de ce fait, penser que les liens entre grammaire et écriture, par exemple, ne sont pas, pour elle, stabilisés.
- 56 L'examen des dossiers de préparations de S. confirme la juxtaposition des activités proposées aux élèves, en contradiction avec ses discours sur l'unité de la discipline. Ceci témoigne des tensions et des contradictions qui travaillent ces pratiques d'enseignement et des modèles disciplinaires en actes sous-jacents, entre cloisonnement très probablement vécu par l'enseignant lorsqu'il était élève et pédagogie du projet prônée dans la formation.
- 57 Les mêmes tensions sont perceptibles dans le discours de L., lorsqu'elle est invitée par la chercheuse à analyser les déplacements successifs de sa représentation de la discipline « français » tout au long de son cursus, depuis le début de sa formation à distance en candidate libre à la préparation du concours de recrutement jusqu'à sa prise de fonction sur le terrain. Dans sa pratique en classe de L., la gestion du temps de « français » s'équilibre entre la lecture et l'écriture littéraire, d'une part, et les activités d'étude de la langue, d'autre part. Or, dans ses propos, elle a tendance à hypertrophier la place des activités d'étude de la langue, comme le montre cet extrait de l'entretien :
- 1L - je trouve que par rapport à la préparation¹¹ et ce qui est demandé en termes de connaissance des programmes ça correspond à ce que j'aspire à faire justement le fait que ce soit entremêlé et C. je trouve qu'il y a pas de grandes différences maintenant dans la réalité la mise en œuvre là c'est voilà c'est clairement plus compliqué de par la façon dont sont faits les manuels de par la personnalité des personnes qui sont amenées à travailler ensemble euh*

mais sinon il me semble qu'on nous a formés dans ce sens-là c'est ce qu'on nous demandait donc

2C - Et donc dans votre mise en œuvre à tous les moments de l'année vous vous êtes sentie en cohérence avec votre idéal ?

3L - *Oh non (rires) non non justement parce que là j'étais obligée de séparer les matières donc on s'était séparé et c'est que lors de projets comme les contes étiologiques qu'on peut remettre un peu de liens sinon ce n'était pas en cohérence avec avec ce qu'on a pu me demander et ce à quoi j'aspire clairement non*

4C - donc ça c'est l'espace de contraintes dans lequel vous étiez cette année/ceci dit dans cet espace de contraintes comment vous aviez partagé avec votre collègue ?

5L - *ben elle avait choisi de prendre la conjugaison et (euh, pause) ça va me revenir conjugaison alors moi j'avais vocabulaire grammaire // et elle avait conjugaison orthographe et alors là*

6C - c'est marrant vous êtes comme les élèves vous dites conjugaison grammaire orthographe et vous dites pas lecture écriture oral

7L - *(rires) non non mais parce en fait là parce que je reprends les items tels que ma binôme les a scindés euh maintenant en fait orthographe en lui-même on peut pas en faire je trouve un pôle c'est c'est aberrant*

8C - Pourquoi ?

9L - *Ben parce qu'on va le retrouver partout en fait enfin je vais le retrouver dans le vocabulaire la conjugaison c'est aussi une façon d'orthographier les verbes donc donc ça colle pas mais voilà j'ai repris un découpage/on va dire ancien euh pour des questions de la facilité d'organisation parce voilà il faut à moment donné il faut entrer dans le métier il faut aussi prendre un départ par rapport à ce qu'on vous propose*

10C - non mais là où je dis que vous êtes comme les élèves c'est que vous focalisez sur étude de la langue vous parlez d'orthographe grammaire vous ne dites pas lecture écriture et oral

11L - *(rires) C'est vrai pardon parce que j'en ai pas encore parlé parce là c'étaient les quatre boîtes qu'on s'était séparées mais après on travaillait toutes les deux sur l'oral la lecture l'écriture lecture compréhension ça on le travaillait toutes les deux en parallèle*

- 58 L. impute aux contraintes de partage des services au cours de cette année de stage la nécessité de segmenter les sous-disciplines et la difficulté à faire des liens (3L). Cependant, elle mentionne, dans un premier temps, exclusivement les activités d'étude de la langue (5L). Elle n'entend pas la relance de C. en 6C, qui cite les activités de lecture/écriture et elle reste cantonnée à l'étude de la langue (7L, 9L). La nouvelle relance, en 10C, l'amène à dire qu'elle n'avait pas terminé sa présentation et qu'elle n'a pas mentionné les activités de lecture et d'écriture parce qu'elles n'étaient pas partagées avec l'enseignante titulaire mais les rires en 11L peuvent laisser penser qu'elle a perçu le malentendu précédent et son oubli de mentionner ces activités.
- 59 Lorsque la chercheuse rapporte à L. les représentations de ses élèves, qui segmentent les activités et hypertrophient les activités d'étude de la langue, L. l'impute à la structuration du classeur. Elle met en évidence la relation entre l'organisation matérielle des rubriques du classeur des élèves de sa classe (voir 3.3) et le fait que « notre esprit va le ranger de la même façon ». Elle est donc sensible au rôle décisif des outils de travail de l'élève dans la structuration des disciplines scolaires.
- 60 Les entretiens avec les enseignants-stagiaires mettent en évidence la diversité des réalisations possibles de la configuration didactique de la discipline « français » et les dilemmes auxquels elles donnent lieu. Ces tensions se reflètent dans les brouillages qu'elles entraînent sur l'identification des différentes disciplines scolaires, notamment chez les élèves les plus en difficulté.

3.3. Les outils de l'élève, les affichages et la perception de l'unité de la discipline « français »

- 61 La configuration didactique et les modèles disciplinaires en actes peuvent être inférés à partir d'une analyse fine des traces de l'activité des élèves et de la programmation de l'enseignant·e telles qu'elles figurent dans les cahiers ou classeurs et les affichages de la classe. Ces éléments matériels, ou instruments, jouent un rôle important dans la construction de la conscience disciplinaire chez les élèves.
- 62 Dans un article déjà ancien, A.-M. Chartier et P. Renard (2000) se sont interrogées sur les fonctions des « supports ordinaires du travail scolaire », « classeurs et cahiers » à l'école primaire. Elles leur assignent notamment un enjeu cognitif : ils constituent en effet des « systèmes de classification conceptuelle matérialisés » (Chartier, Renard, 2000 : 137). Elles montrent que, « contrairement aux manuels, ils opèrent des classements "en acte", qui se construisent dans l'expérience, au fur et à mesure que les tâches se succèdent » (*ibid.*, 137). À travers les réponses à un questionnaire d'enquête rempli par une centaine d'enseignant·es au cours de stages de formation continue, elle constatent une perte de terrain du cahier du jour comme chronique des savoirs enseignés au profit d'une diversité de cahiers liés à une discipline scolaire ou de classeurs comportant plusieurs onglets. Elles y voient l'indice d'une secondarisation de l'école primaire, puisque ces découpages caractérisaient antérieurement l'enseignement long, le cahier du jour étant l'insigne de l'école primaire. Elles mettent en évidence le fait que « la ritualisation des activités, qui lie dans la mémoire des élèves un temps (lundi matin), un espace (classeur de « français », sous-partie orthographe d'usage) et un savoir disciplinaire (l'orthographe des mots et ses règles) peut faciliter les opérations et permettre aux enfants de retrouver régulièrement les mêmes gestes corporels et mentaux avec tous les risques mais aussi les avantages des routinisations » (Chartier, Renard, 2000, p. 147).
- 63 La confrontation entre les réponses des élèves dans les entretiens que nous avons conduits et l'observation du matériel des élèves et de l'organisation de chacune des classes nous a fait mesurer combien les outils de travail des élèves (organisation du classeur, supports pour les exercices...) et les affichages dans chacune des classes observées peuvent expliquer en grande partie les discours des élèves. Ces éléments complémentaires ont été proposés spontanément par les jeunes enseignant·es au cours de l'entretien postérieur aux entretiens élèves, lorsque la chercheuse leur a fait part des traits saillants qu'elle avait pu repérer dans les discours des élèves à propos de leur identification de la discipline « français ».
- 64 Ainsi, dans la classe de S., l'enseignant titulaire de la classe utilise un emploi du temps affiché qui mentionne les activités de « lecture » ou de « conjugaison » mais pas la discipline « français ». Nous avons vu que Selma pense ne pas faire de « français » avec ce maître.
- 65 Les élèves de la classe de L. ont mentionné les activités de « conjugaison », « orthographe », « grammaire » et pas celles de littérature, qui ont occupé pourtant un temps important du travail de « français » dans cette classe. L. pense trouver l'explication de ceci dans l'organisation du classeur des élèves. Celui-ci est découpé en sections pour la conjugaison, l'orthographe, la grammaire. En revanche, les activités de lecture et d'écriture sont regroupées dans une section intitulée « Travaux personnels ».

- 66 On mesure ici toute l'importance des éléments de structuration du découpage du temps scolaire en disciplines scolaires et en domaines à l'intérieur de ces disciplines et des indications données implicitement aux élèves sans que ces éléments ne fassent généralement l'objet de commentaires ou d'analyses en formation. Les outils de travail quotidiens des élèves paraissent ainsi jouer un rôle décisif dans la construction des représentations de la discipline par les élèves, comme l'avaient déjà pointé A.-M. Chartier et P. Renard (2000).

Conclusion

- 67 Cette étude nous semble avoir montré la pertinence euristique des trois concepts didactiques mobilisés, même si elle propose une analyse d'un nombre limité de données.
- 68 Nous pouvons tout d'abord constater une convergence des résultats de notre enquête sur la conscience disciplinaire chez les élèves de fin d'école primaire avec ceux d'Y. Reuter (2007), preuve que le système scolaire a peu évolué en une quinzaine d'années. On observe notamment une importante dichotomie entre les activités d'étude de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire) et les pratiques des discours (lecture/écriture/oral), avec une survalorisation des premières par les élèves interrogés, même lorsqu'elles n'occupent qu'une petite moitié du temps de classe. On peut s'interroger sur la permanence de la domination des activités d'étude de la langue dans les représentations des élèves, même dans la classe de L., qui pratique un certain décloisonnement. Ceci tient peut-être à ce que les élèves mettent sous le mot « apprendre », qui les amène à survaloriser les apprentissages par cœur. Il est à noter aussi que, dans le second degré, la discipline est incarnée dans la personne d'un professeur, alors que, dans le premier degré, la structuration en disciplines semble plutôt se réaliser par les outils de travail des élèves. Ce découpage en sous-disciplines est très marqué malgré la polyvalence institutionnelle du professeur des écoles mais les élèves, majoritairement, n'identifient pas les différentes disciplines mais plutôt les sous-domaines d'activités.
- 69 Nous avons pu observer également la grande diversité des réponses des élèves et les corrélations fréquentes entre ces réponses et leur niveau de performance scolaire : ce sont les élèves en difficulté scolaire qui ont le plus de difficultés à identifier les disciplines scolaires. Ce travail confirme l'intérêt majeur, pour mieux comprendre les difficultés scolaires, d'interroger la perception qu'ont les élèves des activités pratiquées en classe et le sens qu'ils leur donnent.
- 70 L'étude exploratoire que nous avons conduite nous semble confirmer la valeur euristique des trois concepts issus de la didactique du français mis à l'épreuve de nouvelles données et leur complémentarité. Ils permettent de rendre compte des trois niveaux de la transposition didactique : écarts entre théories de référence et savoirs à enseigner, entre savoirs à enseigner et savoirs effectivement enseignés et enfin entre savoirs à enseigner et savoirs appris par les élèves. Cependant les données traitées dans le cadre de cette contribution n'ont été que très partiellement analysées. L'étude s'est principalement focalisée sur les écarts et tensions entre discours des enseignant·es débutant·es et discours de leurs élèves. On a pu observer aussi des tensions entre l'idéal de cohérence des enseignant·es et leur appréciation sur leur mise en œuvre dans les classes mais aussi entre leurs discours généraux et leurs préparations de séances. Leur

ressenti sur ces tensions n'est pas toujours convergent avec l'analyse réalisée par la chercheuse. Ainsi S. verbalise de façon lucide sa gestion des activités, tandis que L. sous-estime les articulations qu'elle a déjà mises en place. On peut regretter que n'aient pu être collectées ici des données relatives à la gestion des interactions en classe, qui permettent de rendre compte au plus près des modèles disciplinaires en actes.

- 71 Malgré sa dimension exploratoire, la présente étude confirme l'intérêt d'analyser finement les écarts, tensions, contradictions entre discours et mises en œuvre chez tous les acteurs des situations scolaires pour mieux comprendre ce qui se joue dans la classe de « français » et tenter de cerner les diverses raisons de la difficulté scolaire, conformément aux orientations premières de la didactique du français comme science permettant de faire reculer l'échec scolaire des élèves de classe populaire.
- 72 Du point de vue de la formation initiale, apparaissent ici l'importance d'une meilleure connaissance par l'enseignante ou le la future enseignante du sens que les élèves peuvent donner aux situations d'enseignement-apprentissage ainsi que la place décisive des outils de travail et des emplois du temps pour la structuration des disciplines scolaires par les élèves. Cette enquête permet ainsi de mesurer les impensés des plans de formation, tels qu'un travail sur les outils de travail des élèves, qui méritent d'être mieux pris en charge dans une formation initiale. Les entretiens avec les jeunes enseignantes permettent aussi d'avoir accès à leurs représentations sur l'organisation de l'enseignement du français, dans leur diversité. Les tensions qui sont verbalisées dans ces discours sont précisément un espace de jeu en formation : ils peuvent faire l'objet d'interactions entre les stagiaires qui, ainsi, verbalisent et font évoluer leurs représentations. On constate ainsi, une nouvelle fois, l'articulation dynamique entre les recherches en didactique du français et la qualité de la formation initiale ainsi que la nécessité de conduire des recherches sur les situations de formation elles-mêmes.

BIBLIOGRAPHIE

- BROUSSEAU, G. (1984). « Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques ». *Communication Congrès ICME 1984* (ADÉLAÏDE). En ligne : <http://guy-brousseau.com/2332/le-role-central-du-contrat-didactique-dans-l%e2%80%99analyse-et-la-construction-des-situations-1984/>.
- Chartier, A.-M. & Renard P. (2000). « Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire », *Repères* 22, p. 135-159. En ligne : <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2347>.
- CHALMEAU, C., SINCE, R. & MÉALLET, S. (2020). « Comment les élèves justifient le choix d'un téléphone portable ? Prendre en compte différentes dimensions du développement durable pour problématiser à l'école primaire », *Éducation & didactique* 14 (3), p. 91-112. En ligne : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.7866>.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.

CHEVALLARD, Y. (1985-1991). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

DAGUZON, M. & GOIGOUX, R. (2007). « L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique ». *Colloque Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*. Strasbourg.

DAUNAY, B. & REUTER, Y. (2011). « De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français ». *Pratiques* 149-150, p. 9-24. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1680>.

DEZUTTER, O. (2004). « La didactique du français, emprunteuse mais aussi prêteuse : De nombreux emprunts mais quel apport dans la formation générale des maîtres ? ». In : Lessard, C. (éd.), *Entre sens commun et sciences humaines : Quels savoirs pour enseigner ?* (p. 201-220). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

FISHER, C. & SIMARD, C. (2004). « Regards sur le 9^e colloque ». *Lettre de l'AIRDF* 35, p. 3-5. En ligne : www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2004_num_35_2_1609.

GARCIA-DEBANC, C. (1990). « Didactique du français et didactiques des disciplines scientifiques : convergences et spécificités ». In : Halté, J.-F. (éd.), *Perspectives didactiques en français*. Metz : Centre d'analyses syntaxiques de l'université de Metz, p. 41-73.

GARCIA-DEBANC, C. (2007). « Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques effectives d'enseignants débutants ». In : Falardeau, E., Fisher, C., Simard, C., Sorin (éds), *La didactique du Français : les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses universitaires de Laval, p. 43-61.

GARCIA-DEBANC, C. (2019). « Le français tel qu'on l'enseigne : objets enseignés en classe de français et modèles disciplinaires ». In : Aeby Daghé, S., Bulea Bronckart, E., Cordeiro G. S., Dolz J., Leopoldoff I., Monnier A., Ronveaux C., Védrines B. (dirs). *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 181-196.

HALTE, J.-F. (1992). *La Didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.

HALTE, J.-F. (1998). « L'espace didactique et la transposition », *Pratiques* 97-98, 171-192. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2485>.

HALTÉ, J.-F. (2008). « Le français entre rénovation et reconfiguration », *Pratiques* 137-138, p. 23-38. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1150>.

LE LEVIER, H., BRISSAUD, C. & HUARD, C. (2018). « Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques », *Pratiques* 177-178. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.4464>.

MARCHAND, F. (1971). *Le Français tel qu'on l'enseigne*. Paris : Larousse.

MARTINAND, J.-L. (1981). « Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième ». In : Giordan, A. (coord.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes de Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique*. Paris : Université Paris 7, p. 149-154.

MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.

REUTER, Y. (2007). « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept ». *Éducation et didactique* 1 (2), p. 57-71. En ligne : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>.

SCHNEUWLY, B. (2004). « Plaidoyer pour le "français" comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée ». *La Lettre de la DFLM* 35, p. 43-52. En ligne : <https://doi.org/10.3406/airdf.2004.1620>.

SCHNEUWLY, B. (2007). « Le “Français” : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée ». In : Falardeau, E., Fisher, C., Simard, C. & Sorin, N. (dirs). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses universitaires de Laval, p. 9-26.

SCHNEUWLY, B. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

VERGNAUD, G. (1990). « La théorie des champs conceptuels ». *Recherches en Didactique des Mathématiques* 10 (2-3), p. 133-170. Grenoble : La Pensée Sauvage.

NOTES

1. Colloque Québec 26-28 août 2004 : « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ».

2. En France, la formation des maîtres a fait l'objet, depuis une trentaine d'années, de nombreuses réformes, avec des changements importants de dispositifs, notamment dans la durée et les modalités d'articulation entre l'université et le terrain professionnel des établissements scolaires. À ces modifications structurelles nationales, peuvent parfois aussi s'ajouter des ajustements liés à des organisations locales. En l'occurrence, ici, l'alternance sous la forme de demi-semaines a été remplacée l'année suivante, dans le département de la Haute-Garonne, par une alternance par quinzaine. Dans la réforme qui prend effet en septembre 2021, le recrutement se fait à l'issue du Master et le statut de fonctionnaire-stagiaire des apprentis·es enseignant·es est aboli.

3. Je remercie ces deux Professeurs des Écoles stagiaires, dont j'assurais l'accompagnement en tutorat, de m'avoir accueillie dans leurs classes.

4. Les Espé (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation), créées en 2013 pour remplacer les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) ont été rebaptisées, en 2019, Inspé, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation. Ces changements fréquents de sigles témoignent de l'instabilité de l'organisation de la formation initiale des enseignant·es en France.

5. Ce mémoire a fait l'objet d'une publication (Chalmeau, Since et Méallet, 2020).

6. La transcription est une transcription orthographique sans ponctuation. Les pauses sont signalées par des /. Des indications sur l'intonation ou les éléments non verbaux peuvent être données entre parenthèses.

7. Picot est le nom d'un auteur de matériels d'enseignement, Françoise Picot. Inspectrice de l'Éducation Nationale à la retraite. Elle a produit plusieurs guides méthodologiques pour l'enseignement de la grammaire, qui proposent de façon très détaillée le déroulement de séquences sur les notions grammaticales au programme. Voir par exemple : PIGNON M.-L. et PICOT F. (2010). *Faire de la grammaire au CM1*, Scéren, CRDP Champagne Ardennes.

8. Les prénoms des élèves ont été modifiés.

9. GOIGOUX, R. et CEBE, S. (2009). *Lector, Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.

10. C désigne la chercheuse et S l'enseignant stagiaire.

11. Préparation du concours de recrutement, le CRPE (Concours de recrutement de professeurs des écoles).

RÉSUMÉS

La discipline scolaire « français » partage avec l'enseignement des langues la spécificité d'articuler des activités où la langue est mise en jeu (lecture, écriture, oral) et des activités qui prennent la langue comme objet d'étude (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire). Le concept de « configuration didactique » (Halté, 1992) permet de questionner les prescriptions de la discipline à enseigner. À l'autre bout de la chaîne de transpositions didactiques, la « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007) interroge la perception que les acteurs sociaux, principalement les élèves, se font de la discipline scolaire. Le concept de « modèles disciplinaires en actes » (Garcia-Debanc, 2007, 2019) vise à rendre compte de la sédimentation des cadres conceptuels et des configurations didactiques au sein de pratiques d'enseignement observées et des tensions qui peuvent être inférées à partir des écrits professionnels de préparation et, en classe, de la gestion d'imprévus. La présente contribution soumet à la discussion la pertinence de ces trois concepts en lien avec celui de transposition didactique et en éprouve la valeur euristique à travers l'analyse des discours et des écrits professionnels de deux professeurs des écoles stagiaires français enseignant au cycle 3 de l'école primaire et des représentations de leurs élèves.

The French school discipline shares with foreign language teaching the specificity of articulating activities where the language is involved (reading, writing, speaking) and activities which take the language as the object of study (grammar, spelling, conjugation, vocabulary). The concept of 'didactic configuration' (Halté, 1992) allows us to question the institutional prescriptions. At the other end of the chain of didactic transpositions, 'disciplinary awareness' (Reuter, 2007) questions the perception that social actors, mainly pupils, have of the school discipline. The concept of 'disciplinary models in action' (Garcia-Debanc, 2007, 2019) aims to account for the sedimentation of conceptual frameworks and didactic configurations within observed teaching practices and the tensions that can be inferred from professional writings on preparation and, in the classroom, the management of contingencies. This paper submits to discussion the relevance of these three concepts in relation to the concept of didactic transposition and tests their heuristic value through the analysis of speeches and professional writings of two teachers teaching in cycle 3 of primary school and the representations of their pupils.

INDEX

Keywords : school discipline, didactic transposition, representations, teaching practices, beginning teachers

Mots-clés : discipline scolaire, transposition didactique, représentations, pratiques d'enseignement, enseignant·es débutant·es

AUTEUR

CLAUDINE GARCIA-DEBANC

Université de Toulouse, CLLE, CNRS, UT2J, SFR AEF, Inspé Toulouse Occitanie-Pyrénées, F-31400 Toulouse, France