

Les savoirs scolaires. Culture scolaire, scolarisation et transposition didactique

Nathalie Denizot
Inspé de Paris, Sorbonne Université
CELFF (UMR 8599)

Jongny (CH), 13. 02. 2020

Introduction

- Mes travaux visent à comprendre et à décrire les processus de construction des savoirs scolaires
- J'ai d'abord travaillé sur des « genres » scolaires (des genres littéraires comme la tragédie classique, les genres biographiques et autobiographiques, mais aussi des genres textuels comme la dissertation), que je décris comme des « formes scolaires » des genres, résultant de processus complexes de « scolarisation » (Denizot, 2013)
- Je m'intéresse ainsi à la fabrication d'une *littérature scolaire* (la construction des corpus littéraires scolaires, la fabrication des extraits, etc.)
- Et plus largement à la fabrication d'une *culture scolaire* (en étudiant aussi les exercices, les manuels scolaires, etc.) et à cette notion même de « culture scolaire », que je veux contribuer à redéfinir

Plan de l'exposé

1. La question des savoirs scolaires
2. Culture scolaire et scolarisation
3. La scolarisation, une construction
 - Les corpus de la tragédie classique
 - La scolarisation de la devinette dans une classe de primaire
 - La dissertation
4. Conclusion

La question des « savoirs scolaires »

La transposition didactique et la question des savoirs

- La question de l'origine et de la nature de la culture scolaire a été beaucoup travaillée autour du concept de « transposition didactique », élaboré à la suite des travaux de Verret (1975) par Yves Chevallard (1985 et surtout 2de édition enrichie en 1991)
- Les débats autour de la TD ont fait apparaître dès les années 1990 plusieurs critiques adressées à ce concept, et notamment :
 - Une conception réductrice des savoirs scolaires
 - Une définition restreinte de l'acte même de transposition
- Certaines critiques ont été fécondes et ont conduit à des reformulations et réélaborations
- Le concept de TD a été discuté et travaillé dans le champ des didactiques notamment autour de 3 axes :
 - Le transfert de ce concept du champ de la didactique des mathématiques à d'autres didactiques (la spécificité des disciplines)
 - Les alternatives possibles à ce concept
 - La question des savoirs

La question des savoirs

- Les « savoirs savants » : une notion présente dès 1985 dans le sous-titre de l'ouvrage de Chevallard, et très discutée (abandonnée par Chevallard ensuite)
- Objections principales faites à la notion de « savoirs savants » tiennent :
 - à la nature même de ces savoirs (qu'est-ce qu'un « savoir savant » dans une discipline moins « savante » que les mathématiques ? »)
 - À leur statut (les savoirs savants sont-ils les seuls savoirs de référence pour les disciplines scolaires ?)
- Parallèlement à notions de « savoirs savants », Martinand élabore notion de « pratique sociale de référence » (1986), pour répondre à la problématique spécifique des savoirs dans les disciplines technologiques
- puis savoirs « experts » (Johsua), « de sens commun » (Perrenoud), etc.

La question des savoirs

- Une typologisation des savoirs, qui rend parfois difficile la saisie du savoir scolaire
- D'où deux propositions pour éviter l'émiettement
 - Halté et les « complexes d'objets » (1998)
 - Schneuwly (1995) : les savoir faire et les pratiques sociales de référence sont « modélisés » pour devenir objets d'enseignement et sont donc aussi des « savoirs »

Savoirs, objets, contenus

- La notion de savoir est actuellement en concurrence chez les didacticiens avec les « objets », et surtout avec les « contenus » d'enseignement et d'apprentissage (qui se réfèrent aux savoirs, aux savoir-faire, aux pratiques, aux savoir-être, aux valeurs, etc. : à tout ce qui à l'école est objet de l'enseignement et de l'apprentissage)
- Mais la TD a contribué à construire théoriquement la notion de « savoir » dans le champ des didactiques (et plus seulement dans celui de l'histoire ou de la sociologie)
- Et a contribué à repenser la notion de « culture scolaire », en permettant de ne pas réduire la question d'une culture scolaire aux contenus eux-mêmes, mais de considérer également la question de la nature, de l'élaboration et des finalités de ces contenus

Culture scolaire et scolarisation

La culture scolaire

- La culture scolaire a été longtemps suspecte : dans les travaux des didacticiens du français, elle a longtemps été pensée dans le cadre critique inspiré des travaux en sociologie de l'éducation des années 1960-1980 (Bourdieu et Passeron 1964 et 1970). Dans ce cadre, la culture scolaire n'est ni neutre ni universelle, elle transmet la culture dominante, celle des classes sociales bourgeoises
- On se méfie donc de cette culture vue en ce qui concerne la discipline français comme essentiellement « patrimoniale » (les grands auteurs, les belles pages, le discours d'admiration)
 - L'idée est donc qu'il faut « réformer » la culture scolaire
 - Et ces conceptions contribuent à dévaloriser durablement le « scolaire »

La culture scolaire

- La question de la culture scolaire a été renouvelée dans les années 1970-1980 par 3 approches, qui s'intéressent chacune dans son champ à la question des savoirs scolaires :
 - La sociologie du curriculum, nourrie par les travaux anglo-saxons (voir la synthèse de Forquin en 1989)
 - Les travaux des didacticiens sur la transposition didactique (Chevallard, 1985-1991) et plus largement sur la question de la genèse et de la référence des savoirs
 - L'histoire de l'éducation et l'histoire des disciplines (l'ouvrage de Chervel en 1977 sur la « grammaire scolaire »)
- Ces travaux interrogent la nature et l'élaboration des savoirs scolaires, avec cette idée que les savoirs scolaires résultent d'une « fabrication »
- En prenant en compte l'épaisseur historique des savoirs et des pratiques

Réhabiliter le « scolaire »

- Ces travaux permettent de réhabiliter le « scolaire » comme lieu de transmission et d'apprentissage des savoirs
- En envisageant la culture scolaire non plus comme une sous-partie de la culture globale mais comme une culture spécifique, originale, *produite* par l'école (Chervel, 2005), qu'il s'agisse de contenus, de pratiques ou de valeurs
- Notamment via les disciplines scolaires, qui sont des constructions socio-historiques dont la visée fondamentale est de « fabriquer de l'enseignable » (Chervel, 1998)
- Et en donnant à la notion de culture une conception anthropologique : du côté du *faire* plutôt que de l'*avoir* ; des pratiques culturelles plutôt qu'une culture d'œuvres (d'art)

Penser la spécificité de l'institution scolaire

- Parler de « culture scolaire », c'est prendre au sérieux les spécificités de l'école, en tant qu'institution sociohistorique
- Pour penser non pas *une* mais *des* cultures scolaires sociohistoriques (et *des* formes scolaires sociohistoriques, voir Schneuwly et Hofstetter, 2017), et pour penser les processus propres à l'école dans leur épaisseur historique
- La culture scolaire est donc une *construction*, qui implique des processus complexes (transposition, reconfiguration, redéfinition, contamination, création, etc.), construction que je désigne sous le terme de « scolarisation »
- Penser les objets scolaires non comme transposés par des agents extérieurs à l'école, mais comme élaborés à l'intérieur même du système scolaire

Processus de scolarisation

Trois exemples

L'exemple de la tragédie classique

- La tragédie classique entre dans le canon classique tardivement, après 1803.
- Tout au long du XIXe siècle, elle existe sous deux formes :
 - un corpus de textes à *lire* : les tragédies « saintes » (*Poleuycyte, Esther et Athalie*), à lire, méditer et apprendre par cœur
 - un corpus composé d'extraits et dont l'usage est tourné vers des pratiques langagières *scripturales* : la tragédie est un réservoir de modèles pour l'apprentissage du discours français (Pascal, 2003)
- Cf. Noël et Delaplace (1805) : dans le volume *Poésie* : sur 51 « discours et morceaux oratoires », 43 extraits de tragédie ; sur 38 « narrations », 12 extraits de tragédie ; quasiment aucun ailleurs.
 - Les solidarités textuelles des extraits de tragédie ne sont pas du côté d'un genre littéraire « tragédie », mais du côté des genres scolaires « morceaux oratoires » et « narrations »

- Les manuels scolarisent le genre en le spécialisant, et en construisant deux corpus scolaires différents, liés à des pratiques langagières et des visées disciplinaires différentes
- 2 modes d'existence scolaire de la tragédie classique, avec deux usages scolaires :
 - Un premier mode d'existence place quelques tragédies du côté des textes édifiants *à lire*
 - Un autre mode d'existence place les extraits du côté des textes rhétoriques *à imiter*
- Ces 2 usages - non exclusifs l'un de l'autre - se lisent dans les recueils. Par exemple chez Roche, 1853 :
 - d'un côté de longs passages dialogués d'*Esther* et *Athalie* pour la lecture
 - de l'autre côté une sélection de tirades ou de monologues de différentes pièces, avec des titres identificateurs, pour la production de discours

- L'usage *scriptural* a quasiment disparu avec la suppression du discours (après 1880), mais l'usage *lectoral* a perduré, avec des finalités disciplinaires différentes selon les époques (finalités morales, enseignement de l'histoire littéraire, pratiques d'explication de textes, etc.)
 - Lorsque l'usage de la tragédie classique devient exclusivement lectoral (au cours du XXe siècle), le corpus tragique change ; place des tirades moins importante, et plus de passages dialogués
 - À partir des années 1960, on valorise une lecture psychologisante de Racine et Corneille, avec un corpus qui sélectionne notamment les scènes d'aveu, de jalousie, de conflits de sentiments amoureux
 - Dans les années 2000, la tragédie classique est étudiée dans le cadre du registre tragique et de la tragédie (y compris antique) : on valorise notamment cette fois son rapport aux grands mythes
- Corpus de la tragédie classique est donc une *construction* qui relève d'un processus de réception, dans lequel l'école joue un rôle essentiel ; un genre littéraire scolaire

L'exemple de la devinette

- À l'occasion d'une recherche collective dans une école primaire parisienne, j'ai analysé plus spécifiquement une séquence de classe en CP/CE1 (élèves de 6 à 8 ans) dans une école primaire parisienne (Denizot, 2016)
- Le corpus analysé est constitué des enregistrements vidéo de 9 séances de classe, menées par deux enseignantes en co-intervention, ainsi que des enregistrements audio des séances de préparation et de bilan entre les deux enseignantes (9 séances également)
- La séquence se déroule en fin d'année, et vise à faire produire aux élèves des devinettes, qui devront ensuite être copiées dans un « carnet de voyage » (projet annuel de la classe)
- Mon hypothèse est que l'objet enseigné est un objet reconstruit et reconfiguré, et que les enseignantes fabriquent une « forme scolaire » de la devinette

- Les séances de préparation et de debriefing ainsi que les séances de cours montrent ainsi un objet en constante construction :
 - L'objet enseigné ne cesse d'évoluer, de bouger (les enseignantes restreignent par exemple leur projet dès les premières séances, et abandonnent les rébus et les charades)
 - Le type de devinette est ajusté et resserré pour se concentrer sur une forme spécifique de devinette : « je suis... je suis... qui suis-je ? »
 - Les objectifs évoluent également et s'enrichissent au fur et à mesure des séances de préparation et de classe

- Les enseignantes construisent ainsi une variante scolaire de la devinette, un « genre scolaire » de la devinette :
 - En choisissant comme modèle de devinette la « devinette-énigme » (comme celle du Sphinx), chargée d'une certaine vertu de connaissance (Blanche-Benveniste, 1977) : finalités éducatives plutôt que ludiques
 - En prenant en compte la spécificité de la communication scolaire, toujours complexe (faire des devinettes pour les pairs ? Pour les enseignantes ? Pour les parents via le carnet de voyage ?)
 - En introduisant une composante thématique forte comme aide à la fabrication (faire des devinettes sur des animaux, pour articuler le travail au carnet de voyage)
 - En privilégiant les finalités d'apprentissage : l'enjeu n'est pas tant de produire de « vraies » devinettes « devinables » que de produire des devinettes acceptables (sur un plan syntaxique, énonciatif, orthographique, etc.)

→ scolariser, c'est aussi reconfigurer, créer une forme scolaire au service des apprentissages

Les exercices scolaires

- L'histoire des exercices scolaires permet de mettre en évidence deux autres processus de la scolarisation : la *perméabilité* et la *contamination*
- J'illustrerai ces deux processus à travers l'histoire d'un exercice scolaire ancien, la dissertation (introduite dans la discipline à la fin du 19^e siècle)
- Au 19^e siècle, l'enseignement de la rhétorique reposait sur des genres scripturaux scolaires comme le dialogue, le discours, le portrait, la lettre, etc. il s'agissait non pas de produire un discours métatextuel sur les textes littéraires, mais bien de produire des textes.
- L'introduction de la dissertation n'a pas supprimé les anciens genres rhétoriques, qui ont survécu jusque dans les années 1960 (c'est ce que Schneuwly nomme la « sédimentation », cf. 2007)

- Mais ces anciens genres ont été *contaminés* par la dissertation : ils subsistent comme des formes indirectes de dissertation
 - Par exemple, on fait produire une lettre, mais cette lettre vise à faire produire un discours sur une œuvre, sur un auteur, etc.
 - Par ailleurs, la dissertation est *perméable* aux configurations de la discipline :
 - En 1972, elle est transformée en « essai littéraire », pour être plus conforme aux nouvelles conceptions de la lecture scolaire qui émergent alors et qui veulent faire une place aux lectures privées des élèves et à leur subjectivité
 - Dans les années 1980-1990, sous l'effet de l'émergence de l'argumentation comme objet disciplinaire, la dissertation est articulée à de nouveaux exercices comme la « discussion », et recatégorisée en genre argumentatif
- Variabilité des exercices doit être pensée de manière diachronique (sédimentation) et synchronique (contamination et perméabilité)

Conclusion

- Que signifie réhabiliter la culture scolaire comme produit de la scolarisation (ou de la transposition) ?
- Ce n'est ni tenir un discours chagrin qui discrédite une culture scolaire, ni tenir un discours d'admiration béate pour des innovations marquées par la tradition et par la sédimentation
- Mais c'est prendre au sérieux un processus par lequel *quelque chose* se fabrique dans une discipline par et pour l'école, en interaction avec les cultures produites dans d'autres institutions
- Et c'est penser la culture, comme un ensemble de valeurs, de contenus, de pratiques en interaction avec des espaces qui les instituent : dans une conception dynamique de la culture (non seulement comme un *avoir* mais comme un *faire*), et non dans une conception patrimoniale de la culture
- Et c'est aussi penser l'école comme espace de *production* de valeurs, de pratiques et de contenus spécifiques et originaux, orientés vers des finalités de transformation des acteurs, dont les *élèves* (Denizot, à paraître 2020)

- BLANCHE-BENVENISTE C. (1977), « Énigme et Devinette. Discussion », *Réforme, humanisme, renaissance. Bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance* n° 7, p. 79-91.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris, éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), *La reproduction*, Paris, éditions de Minuit.
- CHERVEL A. (1977), *Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHERVEL A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CHERVEL A. (2005), « En quoi une culture peut-elle être scolaire ? », dans Jacquet-Francillon F. et Kambouchner D. (dir.) (2005), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF, p. 77-85.
- CHEVALLARD Y. (1985/1991), *La transposition didactique* (2^e édition), Grenoble, La Pensée Sauvage.
- DENIZOT N. (2013), *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*, Bruxelles, Peter Lang.
- DENIZOT N. (2016), « Quand la devinette devient un genre scolaire. Analyse didactique d'une séquence de lecture-écriture en CP/CE1 », *Recherches* n° 65, p. 17-31.
- DENIZOT N. (à paraître, 2020), *La culture scolaire : perspectives didactiques*, Pessac, PUB.
- FORQUIN J.-C. (1989/1996), *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques* (2^e édition), Paris/Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- HALTÉ J.-F. (1998), « L'espace didactique et la transposition », *Pratiques* n° 97-98, p. 171-192.
- MARTINAND J.-L. (1986), *Connaitre et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- PASCAL J.-N. (2003), « La Tragédie, cela sert notamment à enseigner la rhétorique », dans Plagnol-Diéval M.-E. (dir.), *Théâtre et enseignement, XVII^e-XX^e siècles*, Créteil, CRDP de l'académie de Créteil, p. 89-104.
- SCHNEUWLY B. (1995), « De l'utilité de la "transposition didactique" », dans Chiss J.-L., David J. et Reuter Y. (dir.), *Didactique du français. États d'une discipline*, Paris, Nathan, p. 47-62.
- SCHNEUWLY B. (2007), « Genres écrits et oraux et forme scolaire », dans C. Boré (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 13-26.
- SCHNEUWLY B. et HOFSTETTER R. (2017), « Forme scolaire, un concept trop séduisant ? », dans A. Dias-Chiaruttini et C. Cohen-Azria (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture*, V d'Ascq, PUS, p. 153-167.
- VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion.