



Article scientifique

Article

2016

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Genres scolaires et genres scolarisés en écriture et pratiques sociales de référence. Le cas de l'école primaire en suisse romande (1830-2010)

Schneuwly, Bernard; Aeby Daghe, Sandrine

How to cite

SCHNEUWLY, Bernard, AEBY DAGHE, Sandrine. Genres scolaires et genres scolarisés en écriture et pratiques sociales de référence. Le cas de l'école primaire en suisse romande (1830-2010). In: Recherches, 2016, n° 65, p. 163–175.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:90758>

**GENRES SCOLAIRES ET GENRES SCOLARISÉS EN
ÉCRITURE ET PRATIQUES SOCIALES DE RÉFÉRENCE
Le cas de l'école primaire en Suisse romande
(1830-2010)¹**

Bernard Schneuwly
Sandrine Aeby Daghé
Université de Genève, GRAFE

Empoignons la question des genres pour apprendre à écrire à l'école par le côté des recommandations pratiques : quels sont les manuels proposés, voire prescrits, pour apprendre à « composer », à « écrire » au cours des deux siècles passés ? Sur la base de l'analyse des genres proposés dans ces manuels, nous explorons la question de savoir s'ils se réfèrent ou non à des pratiques sociales. Nous nous intéressons à une situation particulière, celle de la Suisse romande, où les manuels sont obligatoires, ce qui ôte le grave problème de savoir si les ouvrages sont en usage dans les classes, ou du moins présents ou en possession des enseignants.

1. La présente étude s'inscrit dans le cadre du projet de recherche financé par le Fonds national suisse de recherche scientifique (CRSIII_141826) : *La construction du savoir scolaire depuis 1830*.

AVANT L'AVÈNEMENT DE LA DISCIPLINE FRANÇAIS : L'UTILITAIRE À LA COMMANDE

En 1832, Benjamin Mignot, régent à Nyon², écrit un petit mémoire pour répondre à la question de la Société vaudoise d'utilité publique « Quels sont les meilleurs moyens à employer pour apprendre aux enfants à mettre leurs idées par écrit ? ». Sur la base des principes définis, il produit, quelques années plus tard (1850), un ouvrage intitulé « Exercices de style et de composition à l'usage des instituteurs, des écoles primaires », qui s'adresse plus particulièrement aux élèves de ce qu'on appelle plus tard le « primaire supérieur ». Cet ouvrage est édité « par le Département de l'instruction publique du canton de Genève, par la direction de l'éducation du canton de Neuchâtel, et par la direction de l'instruction publique du canton de Fribourg », et, dans sa troisième édition, aussi par le canton de Vaud, donc quasiment toute la Suisse romande. Il est composé de trois parties : il propose d'abord 500 questions pour former la mémoire et le jugement, ensuite des exercices de style ou formation des propositions, puis finalement des « exercices de composition ». C'est dans cette troisième partie du manuel que l'on trouve les genres que nous analysons dans les pages qui suivent.

Quels genres Mignot propose-t-il de travailler dans cette partie ? Notons d'emblée qu'il n'utilise pas le terme. Mais la table des matières contient quinze catégories qu'on peut considérer comme étant des « genres » et que l'on peut classer en trois ensembles. Un premier, couvrant 70 pages, comprend des ensembles de textes liés à des pratiques scolaires, comme la description et la comparaison, portant surtout sur des objets de connaissance, ou ayant trait à l'éducation morale, comme l'explication de proverbes, les comparaisons et jugements, les méditations et les récits. Ce dernier « genre » comprend une grande variété de récits (du récit de la visite faite dans une école par la Commission d'inspection à la « description de la vie d'un avaro qui est mort presque misérable à côté d'un tas d'écus »). Les textes n'ont aucune référence littéraire. Le chapitre sur le récit est le plus court : « ce chapitre présentant peu de difficultés, l'instituteur n'en occupera pas ses élèves longtemps. » (p. 148). Le deuxième ensemble (90 pages) est constitué de textes qui représentent des « actes sous seing privé » (p. 156 sqq.), autrement dit sous signature privée, sans intervention d'un notaire ou autre personne institutionnelle : « quittances, cédules ou billets, bons, lettres de changes, conventions, promesses de vente, procurations, testaments olographes ». Comme le note Mignot : « Cette partie étant d'une utilité, d'une importance incontestable, on peut, avec raison, la recommander au soin des instituteurs, à l'attention des élèves, à celle de beaucoup de citoyens, en un mot, à tous ceux qui désirent faire leurs affaires eux-mêmes sans frais et sans embarras. » (p. 157). Le dernier ensemble finalement ne comprend qu'un chapitre ; il s'agit de « lettres » (40 pages) : 27 situations avec des exemples, puis 51 situations avec seulement un canevas. Les destinataires sont des autorités,

2. Pour une petite biographie de ce régent engagé dans divers petits villages du canton de Vaud, activiste politique en faveur de la constitution républicaine en 1845, voir Tinembart (2015).

des amis, un enseignant, les membres de la famille. Les thèmes sont variés : remerciement, affaires, morale, récit de vie, excuse, demande.

La démarche pour enseigner l'écriture suit les étapes suivantes : d'abord Mignot présente les caractéristiques de la description, de la comparaison, etc. ; puis il propose un « texte modèle ». Prenons le premier pour la description : « LE LIÈVRE. Le lièvre a la tête presque ronde, les oreilles longues, la lèvre supérieure fendue, les jambes de devant plus courtes que celles de derrière, le poil fin et soyeux, une queue courte et dirigée en haut. » (p. 75). Les élèves examinent le « texte modèle », analysent chaque proposition selon les principes vus dans les deux premières parties, puis imitent le texte avec un autre thème, comme, en l'occurrence, « cheval, bœuf, mouton », etc.

Le premier ensemble de genre, en lien étroit encore avec l'analyse des propositions grammaticale, mais également au service aussi de finalités scolaires comme la restitution de connaissances ou la moralisation, est composé de genres qu'on pourrait appeler « scolaires » (Schneuwly, 2007 ; Denizot, 2013). Ils fonctionnent exclusivement à l'intérieur du système scolaire, sans destinataire et sans but social, mêmes fictifs. Les textes fonctionnent pour eux-mêmes, comme exercices d'écriture en tant que tels. Aucune référence à des pratiques sociales extrascolaires n'est faite. La caractérisation du genre est d'ailleurs essentiellement formelle. Prenons celle de la description :

Une description doit avoir les qualités suivantes :

- être complète, sans détails triviaux et inutiles ;
- être écrite dans un style naïf, coulant, afin de captiver et soutenir l'attention du lecteur ;
- les détails doivent occuper une place convenable, être rangés dans un ordre naturel pour soulager la mémoire et ne pas fatiguer l'attention. (p. 75)

Les deux autres ensembles se réfèrent explicitement à des situations *sociales* : les actes sous seing privé d'une part, les lettres avec des destinataires et des fonctions dûment mentionnés dans les définitions précédant chaque lettre de l'autre. Le numéro 6 par exemple, à la page 250, propose une « lettre d'un enfant d'environ douze ans à ses parents pour leur souhaiter la bonne année ». Les textes sont « fictifs », inventés par Mignot, se référant cependant toujours à des lieux précis du canton de Vaud que les élèves peuvent connaître. Ils sont tous vraisemblables, avec des contenus concrets, liés à l'agriculture, à la famille, aux affaires publiques. Mignot « fictionnalise » donc des situations potentiellement réelles pour réaliser ses propres principes énoncés dans la préface :

- ne laisser passer dans les leçons aucun mot sans que les enfants en comprennent bien le sens ;
- que l'enseignement ne soit jamais machinal ou routinier, mais qu'au contraire il soit clair, simple, précis, dégagé de superfluités, de critiques inutiles, afin de le rendre vivant et attrayant, et que toujours les règles soient précédées et suivies d'exemples nombreux, variés et bien choisis. (p. VIII sq.)

Du point de vue de la démarche didactique, on est avant tout dans un modèle de mémorisation et d'imitation. Les deux premières parties du livre peuvent être considérées comme des décompositions de l'acte d'écriture (travail sur des propositions grammaticales et style) et des propédeutiques à son enseignement. Mais

le lien entre ces parties et la troisième proposant des genres de texte n'est pas explicite. Par ailleurs, dans la présentation même des « genres » travaillés, aucune progression n'est décelable, ni encore moins, présentée ou justifiée. Il est difficile de se faire une idée de l'usage réel de l'ouvrage dans les classes : les textes proposés sont parfois d'une extrême complexité, comme le dit Mignot lui-même, par exemple à propos des « conventions » : « Il ne convient guère qu'à une plume bien exercée de faire des conventions d'une certaine difficulté. » (p. 181)

LE MODÈLE CLASSIQUE REPRÉSENTATIONNEL DE LA DISCIPLINE FRANÇAIS (DERNIER TIERS DU 19^E) : LES GENRES RHÉTORIQUES « DÉFONCTIONNALISÉS »

Sautons de plus de 80 ans, à savoir de 1832, date de la conception de l'approche de Mignot, à 1918 : Henri Sensine, secrétaire du célèbre géographe et anarchiste, Élisée Reclus, puis enseignant dans le canton de Vaud, avec la collaboration de Briod, partisan de l'éducation nouvelle, Jayet et Vignier, publie un « Cours de langue française. Grammaire, vocabulaire, composition », adopté par les directions d'instruction publique de quasiment tous les cantons romands (Genève, Vaud, Neuchâtel, Valais et Berne). Dans l'intitulé même du texte, on perçoit le programme du père Girard³, qui fait découler la composition de la grammaire et non pas de la lecture, cette dernière étant abordée dans un ouvrage séparé. Dans l'ouvrage, l'on voit apparaître la nouvelle organisation des contenus de l'enseignement de la composition : les genres, description, portrait et caractère, récit d'action ou narration, fable ou apologue, dissertation (scientifique, historique, morale), genre épistolaire ou lettre, constituent la progression dorénavant classique. La dimension utilitaire, si prégnante dans l'ouvrage précédent, se limite aux lettres (lettre d'affaire, lettre familière, lettre de demande). La suite même des genres constitue une progression. Et à l'intérieur du traitement des genres, on peut observer une progression. Pour la narration, elle prend par exemple la forme « simple, avec discours direct, avec dialogue et réflexions morales, composée ».

La démarche d'enseignement est définie dans la préface : observation des choses et des êtres dans le milieu de l'enfant et observation des formes du langage à travers des textes modèles, pour la plupart littéraires, ensuite écriture d'un texte sur la base d'un titre et, très souvent, d'un canevas. Le fond du travail sur les formes du langage varie « suivant le genre des morceaux étudiés » (p. X) : pour les descriptions, on insiste surtout sur les faits, pour les narrations, sur les actions et leurs causes, pour les dissertations⁴ sur les idées, pour les lettres sur les

3. Le père Grégoire Girard (1765-1850), pédagogue fribourgeois, auteur en 1846 de « De l'enseignement régulier de la langue maternelle », couronné par l'Académie française, qui a, selon Chervel, fortement influencé la construction de la grammaire scolaire dans les pays francophones.

4. Notons que la dissertation a ici un tout autre sens que celui dont Monnier (2015) fait l'histoire à Genève : tout texte exprimant des idées est une dissertation : un élargissement intéressant, pour le primaire, de cette vénérable institution scolaire. Un phénomène qui mériterait étude plus détaillée.

arrangements des formes conventionnelles. Le genre définit les objets et modalités de travail.

On assiste donc globalement à une réorganisation fondamentale des genres pour l'enseignement de la composition. Les genres utilitaires disparaissent pour ainsi dire, sauf la lettre qui perd cependant beaucoup de son importance et peut même suivre des modèles littéraires. Inversement, les genres scolaires classiques, narration, description, fable, portrait, répandus dans l'enseignement de la rhétorique des belles lettres pour enseigner la composition par apprentissage par cœur et imitation (Chervel, 2006), « descendent » au primaire et structurent, selon la même logique, l'enseignement de la composition. Ces genres, comme l'indique Denizot,

sont des emprunts à différentes parties du système rhétorique : [...] la « définition », qui est l'un des lieux communs aux trois genres de la rhétorique, et qui relève de l'invention ; la « narration » qui est une des parties du discours, et à laquelle s'intéresse la disposition ; la « description », l'« allégorie », « l'apologue », « le dialogue », le « portrait » et le « parallèle », qui sont des figures, catégories de l'élocution. [...] c'est par absorption et transmutation de catégories hétérogènes, empruntées à la rhétorique, que l'école crée de nouveaux genres, qui perdent en grande partie le rapport avec la réalité qui les a vus naître, et qui acquièrent ainsi une existence autonome, propre à l'école. (2013, p. 37-39)

Apparaissant en dehors du cadre rhétorique, « défonctionnalisés » (Ludwig, 1988), ils sont devenus « genres scolaires » : moyens et objets d'enseignement de la composition, en dehors de toute visée rhétorique originelle, résultat d'un processus de « transmutation ». La dimension essentielle de cette autonomisation réside dans la disparition de toute visée communicative, rhétorique : les genres, comme le montre bien Sensine (1918), représentent des faits observables, la réalité visible pour la description, des actions pour la narration, des idées pour la dissertation. Une petite note sur cette dernière s'impose : « Il y a un genre de composition qui est surtout formé d'idées liées les unes aux autres, c'est la dissertation », écrit Sensine (p. 273). Une analyse plus détaillée fait apparaître que les textes travaillés sous cette rubrique sont d'une part des extraits de manuels scolaires en histoire et géographie⁵, d'autre part des « sujets de morale et de vie civique ». Sauf pour certaines « dissertations », c'est la littérature qui devient pourvoyeuse quasi exclusive des textes, dans la tradition notamment de la « Chrestomathie » de Vinet, une anthologie de textes dont on trouve d'ailleurs des textes repris. Notons que cette conception « acommunicative » des genres est en adéquation avec la conception de la grammaire basée sur l'analyse de la proposition comme unité de pensée : la conception de la discipline français est profondément « représentationnelle » (Schneuwly, 2007), « représentationnaliste » pourrait-on presque dire, avec une remarquable cohérence qui lui donne sa force dans la durée.

5. Mentionnons pour l'anecdote une petite « dissertation » sur « Le Jura et les blocs erratiques » par le célèbre anarchiste et géographe Elisée Reclus dont Sensine avait été secrétaire pendant 10 ans.

MODÈLE REPRÉSENTATIONNEL ET COMMUNICATIF : HYBRIDITÉ DE LA DISCIPLINE APRÈS LES RÉFORMES DES ANNÉES 1960

Faisons un autre saut temporel et prenons les moyens actuels d'enseignement disponibles pour l'écriture en Suisse romande. Nous en traitons deux, ayant des philosophies très différentes, et étant en principe censés réaliser les objectifs du plan d'études romand⁶. Le premier « Français – Livre unique » (Potelet *et al.*, 2010, trois volumes) est une adaptation suisse d'un ouvrage français. Le second a été conçu pour la Suisse romande et est accessible, en partie, par simple clic sur une petite icône à partir du plan d'études : il s'agit de l'ouvrage « S'exprimer en français » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001⁷).

La structure des trois volumes qui composent l'ouvrage « Français. Livre unique » est très hétérogène, reflétant de multiples catégories d'organisation, comme le montre le tableau ci-dessous : les genres littéraires correspondant à la triade épique (roman, nouvelle, fantastique, portrait, héros de romans), lyrique (poésie) et dramatique (théâtre, dialogue), auxquels s'ajoutent l'hybride genre épistolaire, les textes du patrimoine humain, des textes de la paralittérature (récit policier, récit de voyage, autobiographie) et quelques chapitres non littéraires (documentaire, expliquer-argumenter, argumenter, la presse). Nous sommes dans le paradigme classique légèrement élargi que décrit parfaitement Denizot (2013) dans son chapitre 3 : ouvrir le corpus scolaire à la paralittérature, intégrer des genres argumentatifs et explicatifs ; à quoi s'ajoute la tendance à traiter les textes dits « fondateurs ». La « permanence des cadres traditionnels » (Denizot, 2013) est frappante.

9 ^e Suisse (6 ^e France)	10 ^e Suisse (5 ^e France)	11 ^e Suisse (4 ^e France)
Le roman (écrire un chapitre)	Nouvelle (suite d'une nouvelle)	Une nouvelle de Roald Dahl (imaginer une suite)
Le dialogue (rédiger une scène de discussion)	La lettre	L'autobiographie (apprendre à écrire sur soi (CV, journal intime))
La description (décrire un lieu)	Le récit de voyage (écrire une page d'un journal de bord)	La poésie lyrique (exprimer un état d'âme, sa joie)
Homère <i>L'odyssée</i> (écrire un récit Ulysse héros)	Le récit policier (écrire le début d'une aventure de Sherlock Holmes)	Héros de romans (écrire une scène de rencontre amoureuse)

6. Nous nous référons à la même tranche d'âge que les ouvrages précédents, à savoir les élèves de 12 – 15 ans qui se trouvent à la fin de la scolarité obligatoire dans le « cycle d'orientation » : https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_32/.

7. Nous référons ici à un ouvrage dont nous sommes co-auteurs, ce qui ne va pas sans poser problème. Nous nous permettons de le faire d'abord parce que l'ouvrage est une œuvre collective à laquelle des dizaines de personnes ont collaboré, parce qu'il correspond à un mandat officiel, politique et parce que nombre des principes qu'il défend sont repris dans le document officiel que constitue le plan d'étude romand.

Virgile <i>L'Énéide</i> (écrire un récit Énée héros)	Le portrait (insérer un portrait dans un récit)	Le fantastique (écrire le début d'un récit fantastique)
La Bible (récit moral)	Le théâtre (imaginer une scène comique)	Argumenter (écrire un slogan, soutenir un point de vue)
Le texte documentaire (faire un compte rendu d'information)	Le roman d'aventure (écrire une scène de suspense)	<i>Le dernier jour d'un condamné</i> (écrire une page du journal du condamné)
La poésie	Expliquer, argumenter (rédiger un projet d'invention)	Le motif amoureux au théâtre (écrire une courte tirade)
	La poésie	La presse (rédiger une critique)
	La presse (écrire un fait divers)	

Chapitres de l'ouvrage « Français livre unique » (Potelet, 2010)

Regardons plus en détail comment est abordée l'écriture. La plupart des chapitres contiennent un « entraînement à l'écriture » et se terminent par une évaluation pour laquelle les élèves doivent rédiger un texte (voir dans le tableau les énoncés entre parenthèses). L'analyse des entraînements à l'écriture met en évidence que le genre n'est quasiment jamais l'unité de travail. Prenons quelques exemples du volume 10^e. Certes, pour la nouvelle, il y a un travail sur les différentes parties, avec par exemple l'étude de différentes manières de la faire débiter. « Expliquer, argumenter », par contre, ne fait référence à aucun genre ; le travail porte, selon une approche purement « représentationnaliste », sur les manières d'exprimer la cause et la conséquence, indépendamment de toute considération co- et contextuelle. La lettre, elle, est abordée de manière globale à travers des éléments formels comme la place de la date, les différentes manières d'adresse et les formules de fin, indépendamment de toute réflexion sur le but et le destinataire. On notera par ailleurs que les exemples donnés, dans la tradition du genre épistolaire du secondaire, sont tous rédigés par des auteurs littéraires comme Stendhal, Hugo, Rousseau, etc. Dans le chapitre « Presse » finalement, on étudie de manière générale la rédaction de titres, la reprise d'un terme, la mise en valeur d'une information et l'expression d'incertitude, sans référence aucune à un genre journalistique précis. On note donc une entrée marginale de genres de textes nouveaux se référant à des pratiques autres que la littérature : avant tout, la presse et, très marginalement, des textes documentaires, qui sont en plus de fait des textes scolaires, à savoir souvent des textes de manuels d'autres disciplines. Pour ces textes documentaires, on peut donc dire qu'on se trouve en circuit fermé scolaire. Sauf pour la presse et un peu la lettre, l'ouvrage ne se réfère qu'à des genres scolaires, à savoir à des genres neutralisés du point de vue communicatif, déconnectés de leur lieu de production originel. On peut tout de même dire que les genres épiques sont quelque peu précisés par rapport à la tradition. Il n'y a plus seulement la narration comme genre englobant, mais la nouvelle, le fantastique, le roman : une différenciation certaine qui, cependant, reste encore très générale.

Abordons donc plus en détail ce que propose ce plan d'étude romand. Pour le chapitre du cycle 3 de l'école obligatoire « Écrire des textes de genres différents adaptés aux situations d'énonciation », il prévoit d'aborder des « regroupements de genres », donnant pour chacun des genres possibles à travailler⁸ :

– *Textes qui racontent* : conte, récit de science-fiction, nouvelle, scène de roman policier, récit fantastique ;

– *Textes qui relatent* : récit de vie, fait divers, reportage, témoignage ;

– *Textes qui argumentent* : lettre de demande, lettre de lecteur, pétition, note critique de lecture ;

– *Textes qui transmettent des savoirs* : texte documentaire, article encyclopédique, note de synthèse, rapport d'expérimentation scientifique ;

– *Textes qui règlent le comportement* : recette, notice de bricolage, règle de jeu ;

– *Textes poétiques et textes théâtraux* (sans indication de genres).

Pour de nombreux genres, le plan d'études réfère, comme nous l'avons dit, par un simple clic sur une icône, à des séquences didactiques qui l'abordent de manière détaillée en proposant des observations, des exercices, des écritures simplifiées pour plusieurs aspects caractéristiques du genre (structure, temps du verbe, modalisations, etc. ; pour une brève présentation de la démarche, voir Dolz & Gagnon, 2008). Ce qui nous intéresse dans le présent contexte est le « menu » général des genres proposé. On retrouve certes, en analysant brièvement les regroupements de genres présentés ci-dessus, la vieille triade du lyrique, dramatique et épique (textes qui racontent), mais elle ne forme plus l'ossature essentielle. En plus, les textes qui racontent sont différenciés avec une assez grande précision, ce qui permet de cibler des genres de textes avec des caractéristiques spécifiques qui peuvent devenir objet d'études. Des « modèles didactiques du genre » (De Pietro & Schneuwly, 2002) détaillés peuvent être construits, guidant l'élaboration de séquences didactiques. Ce qui frappe plus, cependant, c'est que les parts respectives des différents regroupements sont fondamentalement transformées. La part des genres littéraires correspondant à la triade classique est contrebalancée, voire dépassée, par celle des genres non littéraires. Par leurs dénominations, ces derniers se réfèrent explicitement à des sphères de communication que tout locuteur repère facilement et à des ensembles de textes dont il connaît intuitivement les contours. Ceci correspond parfaitement à la fonction principale des genres comme interface nécessaire de toute activité langagière entre énonciateur et destinataire. Tout locuteur les repère et les connaît parce qu'il les a rencontrés dans de nombreuses situations pratiques auxquelles il a été confronté. Ces genres ne sont donc pas, de prime abord, des productions de l'école. Ils fonctionnent dans des milliers de pratiques quotidiennes, à son extérieur : c'est à elles que se réfèrent avant tout les termes, contrairement par exemple à ceux de narration ou de dissertation qui, par leur usage massif dans des pratiques scolaires auxquelles chacun a participé, désignent d'abord une réalité

8. Pour des approches similaires, voir, pour l'Australie, Schneuwly et Sales Cordeiro (2015), pour le Québec, Chartrand et Émery-Bruneau (2013) ou, pour le Brésil, Brasil/ MEC (1997).

scolaire et peuvent fonctionner indépendamment de toute référence à une réalité non scolaire.

La primauté extrascolaire dans des pratiques communicatives quotidiennes relie donc quasi intrinsèquement ces genres travaillés à l'école – selon le programme prévu – à des pratiques extérieures. Ils portent encore la trace de leur transposition ; leur dimension communicative est fortement présente. Nous avons donc proposé de marquer cette visibilité en les regroupant par le vocable « genres scolarisés » (Schneuwly, 2007), les opposant aux « genres scolaires » dont nous avons observé plus haut le processus de constitution par un processus d'autonomisation.

PRATIQUES SOCIALES DE RÉFÉRENCE : MOTEUR DU CHANGEMENT EN INGÉNIERIE DIDACTIQUE

Reparcourant, en guise de synthèse intermédiaire, les presque deux siècles d'enseignement de l'écriture à l'école primaire (supérieure) puis au cycle d'orientation en Suisse romande, on ne peut qu'être frappé par un apparent parallélisme entre les premières formes développées par Mignot et le dernier plan d'études romand ainsi que sa référence, les séquences didactiques. Les deux se réfèrent fortement à des pratiques sociales extérieures à l'école, en intégrant tels quels de nombreux textes qui fonctionnent à son extérieur, ou du moins tels qu'ils pourraient fonctionner à son extérieur (nous avons vu que Mignot produit lui-même ses textes, mais en suivant très étroitement les genres existants). Et bien sûr, on est tout aussi impressionné par l'autonomisation puissante, coupant tout lien avec les pratiques, des genres scolaires travaillés dans la période classique de la discipline français durant presque cent ans (deuxième moitié du 19^e jusque dans les années 1960, qui, comme nous l'avons vu, perdure de fait toujours).

La référence à des pratiques sociales qui prédominent dans la première période et celle récente, peut être conceptualisée à travers un concept jadis proposé par Martinand dans un tout autre contexte et scellé par le terme « pratiques sociales de référence » (pour une présentation, voir Cohen-Azria, 2007, p. 181 sq.). Revenons brièvement aux réflexions qui l'ont amené à faire cette proposition théorique. Dans son livre (1986, p. 137 à 142)⁹, Martinand écrit que le concept renvoie à trois aspects :

- ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (« pratique ») ;
- elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels (« social ») ;
- la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison (« référence »).

Et il suggère explicitement que le concept peut être élargi à d'autres sphères que celle de la formation professionnelle dans laquelle il l'a proposé. Il s'y emploie

9. <http://www.portices.fr/formation/Res/Info/Dimet/TextesClg/86Psr.html>.

d'ailleurs lui-même (2003) en précisant la fonction des « pratiques sociales de référence » dans le contexte scolaire, à savoir plus particulièrement :

- prendre en compte non seulement les savoirs en jeu, mais les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux [...] ;
- penser et analyser les écarts entre activités scolaires et pratiques sociotechniques prises pour référence [...] ;
- faire apparaître les choix de pratiques de référence, leur sens politique et en tout cas social ;
- comprendre les conditions de cohérence pour les activités scolaires, entre tâches, instruments, savoirs et rôles¹⁰ (p. 127).

Les formulations utilisées démontrent que le concept proposé par Martinand est issu de l'ingénierie didactique : les pratiques sociales de référence aident à la prise de décision et à la régulation dans la construction de nouveaux contenus scolaires ou à l'adaptation d'anciens. Il le dit d'ailleurs explicitement : « Elle [la notion] vise d'abord à éclairer l'action, et pas directement à comprendre les mécanismes éventuels de constitution des savoirs enseignés. » (p. 125). Regardons si et comment des pratiques sociales de référence semblent être utilisées dans la construction des dispositifs didactiques en lien avec les genres scolarisés.

Comme Monsieur Jourdain faisait de la prose, Mignot, sans aucun doute possible, se référerait à des pratiques sociales pour élaborer son cours de composition. Il insiste sur la nécessité pour les élèves de connaître l'acte sous seing privé par sa définition, tout comme le contexte dans lequel il s'inscrit, et de maîtriser le genre comme outil pour l'accomplir. L'ensemble des actes forme un tout cohérent dont le sens social et politique est précisé en ces termes : « De cette manière on développe l'intelligence des élèves, on les préserve de la routine en les familiarisant, par des raisonnements solides appuyés sur le comment et le pourquoi, avec les transactions qui, plus tard, leur seront d'une utilité presque journalière. » (p. VIII). La « scolarisation » du genre se limite cependant au minimum : les textes sont proposés tels quels, avec une certaine variété certes, et suivant parfois une progression, mais sans adaptation. Scolarisation minimale de pratiques sociales de références ? Les autres genres travaillés dans le cours de Mignot proviennent sans doute directement de la tradition rhétorique.

Si, en effet, il y a un apparent parallélisme entre Mignot et les approches préconisées dans le plan d'études romand et dans les séquences didactiques auxquelles il se réfère, en ce qu'il y a prise en compte explicite de pratiques sociales de référence, les caractéristiques distinctives sont massives. On peut en mentionner trois :

- les genres et les pratiques sociales prises en compte sont infiniment plus variés dans le plan d'études romand que chez Mignot. Le « choix des pratiques »,

10. Martinand ajoute « penser les tendances permanentes de l'école à l'autoréférence et les conditions pour s'y opposer » – une pique assez forte qu'il serait intéressant de discuter à la lumière notamment du paradigme classique de la discipline française et des constats, voire de la revendication, d'autonomie de la culture scolaire dans les travaux de Chervel (1988).

leur « sens politique » n'est pas avant tout utilitaire, mais vise, à travers la diversification, une maîtrise large de la langue dans sa diversité ;

– le travail sur les genres ne se fait pas (seulement) à partir de la reproduction telle quelle des textes, mais sur la base de « modèles didactiques » des genres élaborés sur la base notamment de corpus de textes, de connaissances scientifiques à leur propos, de textes d'élèves, mais aussi des traditions didactiques ;

– cette modélisation permet une « élémentarisation » de l'activité d'écriture et la construction systématique chez les élèves, à travers observation, exercice et écriture simplifiée, de capacités liées aux différentes caractéristiques du genre.

Ce travail présuppose une constante référence à des pratiques sociales. Les genres sont systématiquement et profondément « scolarisés » : modélisés, élémentarisés, toujours à partir d'une situation, nécessairement « fictionnalisée », reproduisant partiellement celle de pratiques sociales, et retournant à cette situation.

OU L'ON REVIENT BRIÈVEMENT SUR LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Nous l'avons dit et vu : pour l'enseignement de la production de textes, la notion de « pratiques sociales de référence » est d'abord un concept d'ingénierie. La réalité qu'elle désigne, à savoir un découpage fait dans des sphères de la réalité sociale pour y déterminer de possibles objets d'enseignement, constitue de toute évidence une démarche puissante de transformation des pratiques scolaires.

On peut maintenant adopter un autre point de vue, celui analytique visant la compréhension « des mécanismes de la constitution des savoirs enseignés » (Martinand, 2003, p. 125), en fait, des « savoirs à enseigner » aimerions-nous préciser. C'est précisément celui de la transposition didactique. Laissons de côté le débat à notre avis dépassé entre une conception restreinte et large de la transposition didactique, tout comme est encore plus désuet celui qui oppose cette dernière à la notion de « pratiques sociales de référence ». Les deux conceptions n'ont simplement pas la même visée. Si l'on définit la théorie de la transposition comme celle qui essaie de décrire et comprendre comment des savoirs au sens large du terme sont déplacés d'un lieu où ils sont utiles à un autre où ils sont à apprendre et en quoi et comment cela les transforme, il va de soi que ce sont toujours des pratiques sociales de référence qui sont transposées. La compréhension théorique de ces transformations – et parfois de leur rétroaction – constitue le cœur de la théorie de la transposition didactique. Le regard est donc ici porté sur la construction des objets d'enseignement dans le passage de l'extérieur à l'intérieur de l'école (nous laissons ici de côté la transposition dite « interne ») (Schneuwly, 1995). Un autre regard, complémentaire, peut être porté sur les objets, celui de la scolarisation, plus orienté vers l'intérieur de l'école : la construction d'objets qui ont une certaine autonomie, par des processus complexes à la fois d'importation de nouveaux, de recyclage d'anciens, voire de création d'objets intermédiaires, nécessaires à la cohérence du tout. Nous avons vu dans le présent texte que les « pratiques sociales de référence » en tant que moment et moteur puissant et régulateur efficace d'ingénierie didactique dans le travail effectif de la noosphère, ne peuvent pas ne pas

faire partie de l'horizon de l'analyse de la transposition didactique : ce à quoi, peut-être, le présent article a contribué un peu.

BIBLIOGRAPHIE

Sources

- Mignot, B.-C.-C. (1832-33), « Enseignement élémentaire. Mémoire servant de réponse à la question : Quels sont les meilleurs moyens à employer pour apprendre aux enfants à mettre leurs idées par écrit ? », *Journal de la Société Vaudoise d'Utilité Publique*, 1, p. 201-211.
- Mignot, B.-C.-C. (1850), *Exercices de style et de composition*, Nyon, Desoche.
- Sensine, H. (avec la collaboration de L. Jayet, U. Briod & Ch. Vignier) (1918), *Cours de langue française. Grammaire, vocabulaire, composition*, Genève, Librairie Burkhard.
- Potelet, H. (dir.), (2010), *Français langue unique, 9^e, 10^e, 11^e*, Paris, Hatier.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001), *S'exprimer en français* (Vol. I, II, III et IV), Bruxelles, De Boeck & Corome.

Références bibliographiques

- Brasil/ MEC (1997), *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa - 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental* (vol. 2), Brasília, SEF.
- Chartrand S.-G. & Émery-Bruneau J. (2013), *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières au secondaire*. [En ligne] www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca
- Chervel A. (1988), « Pour une histoire des disciplines scolaires », *Histoire de l'éducation* n° 38, p. 59-119.
- Chervel A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français*, Paris, Retz.
- Cohen-Azria C. (2007), « Pratiques sociales de référence », dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 181-184.
- Denizot N. (2013), *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*, Bruxelles, Peter Lang.
- De Pietro J.-F. & Schneuwly B. (2002), « Le modèle didactique du genre. Un concept de l'ingénierie didactique », *Les cahiers Théodile* n° 3, p. 27-52.
- Dolz J. & Gagnon R. (2008), « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *Pratiques* n° 137-138, p. 179-198.
- Martinand J.-L. (1986), *Connaitre et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- Martinand J.-L. (2003), « La question de la référence en didactique du curriculum », *Investigações em Ensino de Ciências* n° 8, p. 125-130.
- Monnier A. (2015), *Le temps des dissertations : Fabrication d'un exercice au service de l'intelligence et de la culture des jeunes gens et des jeunes filles à Genève (1836-2004)*, Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Schneuwly B. (2007), « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école », dans C. Boré (dir.), *Construire et*

- exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 13-26.
- Schneuwly B. & Sales Cordeiro G. (2015), « Le genre de texte comme objet d'enseignement : comparaison de deux approches didactiques », dans D. Vrydaghs & G. Sales Cordeiro (dir.), *Statut des genres en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 83-103.
- Tinembart S. (2015), *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au 19^e siècle*, Thèse de doctorat, Université de Genève.