



**HAL**  
open science

## Approche interdidactique et analyse systémique des manuels de français après la réforme de l'APC en France.

Nicole Biagioli

► **To cite this version:**

Nicole Biagioli. Approche interdidactique et analyse systémique des manuels de français après la réforme de l'APC en France.. Ana Dias-Chiaruttini, Marlène Lebrun. Ecrire pour inventer, 12, Presses universitaires de Namur, pp.37-58, 2019, Recherches en didactique du français, 979 1 0370 0392 8. hal-03091919

**HAL Id: hal-03091919**

**<https://hal.science/hal-03091919>**

Submitted on 31 Dec 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Article publié dans **La Question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français** (Ana DIAS-CHIARUTTINI et Marlène LEBRUN dir.), PRESSES UNIVERSITAIRES de Namur, Collection « Recherches en didactique du français », N°12, 2019, pp. 37-58, ISBN : 978-2-39029-071-1

[fichier auteur](#)

# Approche interdidactique et analyse systémique des manuels de *français* après la réforme de l'APC en France.

Nicole Biagioli

Dans cette étude, nous analysons l'évolution de la configuration disciplinaire (Reuter, 2014, p. 58) de la discipline du français langue première en France (désormais *français*), en utilisant l'approche interdidactique, définie comme l'application de la théorie des systèmes à l'étude des disciplines scolaires (Biagioli, 2017a, p. 172). Nous décrivons les « tensions structurantes qui déterminent en grande partie les configurations disciplinaires » (Reuter, 2014, p. 58) en mettant en relation l'équilibre interne du *français* et l'équilibre général des disciplines du socle commun, et en prenant pour cible les effets de la réforme de 2015 qui a fait passer le système scolaire français de l'approche par objectifs (APO) à l'approche par compétences (APC).

Notre démarche s'inscrit dans le cadre scientifique de la didactique du français. Daunay, (2010, p. 24) estime que la didactique du français et la discipline *français* sont solidaires « dans la mesure où la discipline est à l'origine de la didactique et la didactique construit la discipline par la description qu'elle en fait ». Nous nous focalisons sur une propriété de la description qui est sa propension à s'étendre indéfiniment vers le haut (l'englobant de l'objet décrit) et vers le bas (ses composants) si on ne l'arrête pas en choisissant *a priori* un niveau de référence. Ce niveau est pour nous celui de la discipline, marquée en amont par son appartenance au socle commun des disciplines, en aval par la possibilité de se ramifier en sous-disciplines en fonction de l'importance et de la permanence de certains de ses objets d'étude.

Si chaque didactique, en tant que discipline de recherche, tire sa légitimité de la modélisation scientifique des enjeux, objectifs, contenus et pratiques

d'enseignement-apprentissage d'une discipline scolaire, les didactiques doivent intégrer dans leur cahier des charges une dimension intra-inter didactique pour rendre compte de la corrélation qui existe entre la structuration interne d'une discipline et son adaptation aux autres disciplines, et plus généralement à son environnement.

Les manuels jouent un rôle déterminant dans la conscientisation de cette corrélation, pour trois raisons. La première est, pour reprendre le terme créé par Denizot (2013, p. 25), leur *amphitextualité*. Ils offrent aux savoirs un lieu de coexistence textuelle et donnent à voir leur solidarité, sinon leur organisation. La deuxième est leur fonction de médiation. Ils occupent la marge qui existe entre les injonctions des programmes et l'initiative laissée aux enseignants dans leur application. En France, J. Ferry (en 1881 pour les instituteurs et 1882 pour les professeurs du secondaire) a d'emblée conféré « au personnel enseignant lui-même l'examen et le choix des livres que la libre concurrence des éditeurs met à jour incessamment » (cité par Armand et Jordy, 2000, p. 280). La limitation du contrôle de l'État assure aux enseignants une variété de choix qui garantit leur liberté et aux chercheurs un corpus fiable pour étudier l'évolution des disciplines. En effet, depuis les débuts de l'école républicaine, à l'instigation des éditeurs, les manuels sont réalisés par des enseignants et des formateurs d'enseignants. Ils reflètent donc la vie et la culture des groupes disciplinaires. Troisième raison : les manuels changent en fonction des réformes, qu'ils permettent de documenter.

Notre corpus est composé majoritairement de manuels de *français* de 2016. Seuls deux manuels d'histoire-géographie, un du programme général, l'autre des sections internationales, sont antérieurs car ils sont plus rarement renouvelés que les manuels de *français*. Nous avons ciblé notre étude sur le cycle 4, dont la fin coïncide avec celle de la scolarité obligatoire. Nous avons inclus un manuel de *français* 1<sup>ère</sup> pour marquer la transition avec le lycée et rappeler que l'épreuve anticipée du baccalauréat est l'aboutissement du cursus de la discipline. Nous nous référons au programme consolidé de 2018 qui comporte des ajouts au programme de 2015 sur les spécificités du cycle, les contributions des différents enseignements au socle commun et les enseignements du *français*.

La théorie des systèmes définit « deux sortes de changements : l'un prend place à l'intérieur d'un système donné, qui, lui, reste inchangé ; l'autre modifie le système lui-même » (Watzlawick et al., 1981, p. 28). Pour décider de l'impact de la réforme sur la discipline, il fallait pouvoir décider, à l'issue de l'analyse, du type de changement intervenu. Dans notre première partie, nous faisons un bref rappel de l'usage du modèle systémique dans la recherche en éducation et en didactique(s), et décrivons la structuration de l'identité disciplinaire du *français* autour de la bipolarité langue-littérature. Dans la deuxième, nous traitons le rapport entre cette structuration interne et l'adaptation au milieu sous l'angle de la langue. Dans la troisième, nous réitérons l'analyse sous l'angle de la littérature. En conclusion, nous dressons le bilan des changements intervenus.

# 1. Modèle systémique et analyse des manuels de français

Un récit idéal commence par une situation stable qu'une force quelconque vient perturber. Il en résulte un état de déséquilibre ; par l'action d'une force dirigée en sens inverse, l'équilibre est rétabli ; le second équilibre est bien semblable au premier, mais les deux ne sont jamais identiques. Il y a par conséquent deux types d'épisodes dans un récit ; ceux qui décrivent un état (d'équilibre ou de déséquilibre) et ceux qui décrivent le passage d'un état à l'autre. (Todorov, 1968, p. 96)

Cette définition de Todorov rappelle que la théorie générale des systèmes (TGS) formalisée par Von Bertalanffy (1973/2012) dans l'ouvrage éponyme trouve son origine anthropologique dans le récit. La narratologie définit l'action comme l'effet de l'adaptation d'un sujet à son milieu, dans une succession de choix binaires entre possibilités qui s'excluent imposée par la dimension linéaire du temps vécu. Ce modèle peut servir à décrire l'action réelle ou imaginée, individuelle ou collective, passée, présente ou future. Ce qui peut expliquer l'importance prise par le récit comme objet et comme outil de recherche dans les sciences humaines.

## 1.1. Le modèle systémique dans les sciences de l'éducation

Le modèle systémique a été introduit dans les sciences de l'éducation par des chercheurs en quête d'outils pour décrire les situations d'enseignement-apprentissage peu formalisées telles que la pédagogie de projet, l'innovation pédagogique ou la recherche-action. Vue sous l'angle de la recherche-action, qui emploie le modèle systémique au motif qu'il « valorise l'intégration [...] d'un ensemble de composantes dans un projet finalisé par un acteur qui intervient délibérément au sein du phénomène » (Morin, 2004, p. 11), la réalisation d'un manuel s'apparente à une recherche-action participative. En effet, elle est prise en charge par des professionnels en exercice, souvent engagés dans la recherche-action, qui veulent susciter un changement stratégique dont ils sont eux-mêmes partie prenante.

De son côté, le courant de l'apprentissage expérientiel s'est servi du modèle systémique pour développer un dispositif de formation professionnelle qui vise à « faire s'impliquer les participants à titre de co-chercheurs » (Bourassa et al., 2007, p. 93). Le protocole repose sur l'analyse des modèles d'action des professionnels, la prise de conscience des raisons de leur inefficacité (p. 52), et sur leur amélioration, soit par la régulation, soit par le changement des principes directeurs. Si l'on considère le manuel comme un outil d'auto-formation, cette approche éclaire nombre des décisions des auteurs de manuels : respecter les demandes des enseignants, préserver certains de leurs anciens repères, leur laisser un temps de

cheminement à travers la nouveauté, faire appel à leur inventivité. Il rappelle au didacticien que le manuel, si respectueux qu'il soit des programmes, est centré avant tout sur l'action quotidienne de l'enseignant.

## 1.2. Application du modèle systémique à l'analyse des manuels

La recherche en didactique s'intéresse à la construction des savoirs scolaires, que l'on identifie ordinairement par le nom des disciplines qui les prennent en charge. Le nom disciplinaire est le premier identifiant du manuel et figure sur sa couverture. Les didacticiens observent divers grains de l'activité scolaire en fonction de l'espace-temps retenu : micro- (comme les interactions enseignant- élèves durant un moment de classe), médio- (comme la réalisation d'un projet annuel ou d'une séquence de quelques semaines), macro- (comme les changements de programmes ou de modalités d'évaluation sur l'ensemble du système scolaire). Non seulement le manuel prend en compte ces trois grains, mais il les montre simultanément. Il répercute les programmes, leur découpage en niveaux (le nom du ou des niveaux concernés figure sur sa couverture), en séquences réparties selon les thèmes du programme, avec une abondance de propositions qui prouve qu'il ne s'agit pas d'un modèle unique à reproduire mais d'un fonds à exploiter. Il offre donc aux chercheurs une ressource irremplaçable pour se procurer une représentation complète et structurée du fonctionnement d'une discipline scolaire, car sa lecture articule les deux dimensions fondamentales d'une discipline : la conscience et l'identité.

La conscience disciplinaire concerne « la manière dont les sujets didactiques – élèves mais aussi enseignants – reconstruisent telle ou telle discipline » (Reuter, 2010, p. 41), ce qui correspond à l'identification et à l'appropriation des objets enseignés dans le jeu didactique. Dans le manuel, elle s'applique à retrouver ce qui a déjà été appris (s'il s'agit d'un élève) ou enseigné (s'il s'agit d'un enseignant) et à articuler les savoirs nouveaux à ceux précédemment acquis.

L'identité disciplinaire se définit comme le sentiment d'appartenance au groupe disciplinaire. Elle ne relève pas du versant épistémique de la relation à la discipline mais de son versant social, lequel est lié au précédent par l'intérêt que l'acteur trouve à s'investir dans la discipline en fonction du retour qu'il peut en espérer en termes de reconnaissance sociale (Biagioli, 2010, p. 38). Dans le manuel, elle va s'attacher à la présence des valeurs et des centres d'intérêt qui caractérisent la culture de la discipline.

Conscience et identité sont liées : la difficulté à percevoir la cohérence des apprentissages peut entraîner une perte de motivation ; inversement, une mauvaise image sociale de la discipline peut dissuader d'en aborder l'étude.

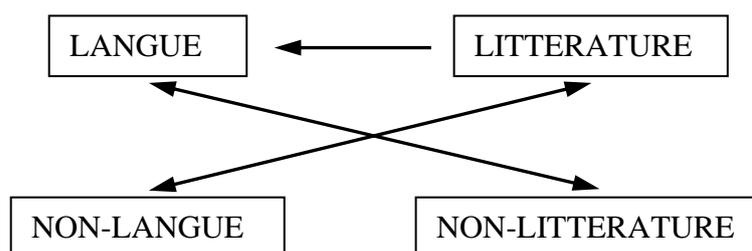
Ces deux dimensions sont articulées par un mécanisme qui agit à la fois sur la détermination épistémique (des contenus) et sur la détermination sociologique (du groupe disciplinaire) : la bipolarisation des cultures disciplinaires. Explicite dans la

dénomination des disciplines composées : sciences économiques et sociales, sciences de la terre et du vivant, physique-chimie, histoire-géographie, la bipolarisation structure aussi les disciplines uniques comme les mathématiques (algèbre-géométrie) et le français (langue-littérature). C'est un volant de régulation qui, sans entrer dans le détail des objets enseignés, permet de les distribuer en deux dimensions complémentaires qui assurent la dynamique des apprentissages, leur lisibilité et leur cohérence. Au plan sociologique, elle limite les risques de décrochage mais aussi d'accrochage, chaque discipline étant susceptible d'accrocher ou de faire décrocher l'élève par l'un ou l'autre de ses pôles. (Biagioli, 2010, p. 37).

### 1.3. Bipolarisation du français dans les manuels

La bipolarisation contribue à faire d'une discipline un objet sémiotique, « une construction sociale, institutionnelle » (Reuter, 2014, p. 56). Elle lui permet aussi de se penser comme un acteur de son devenir. La figure qu'elle détermine – le carré sémiotique – limite un domaine par la corrélation de deux champs contraires renvoyant l'un à l'autre et ménage ses possibilités d'évolution en les reliant à leurs contradictoires.

C'est également la matrice du discours narratif. Selon Adam (1985, p. 141), « il y a narrativité lorsqu'un texte décrit le passage d'un sujet d'un état de possession ou de manque d'un objet valorisé à un état inverse » et que « le contenu de la situation finale est considéré comme posé, et celui de la situation initiale comme inversé ». Si l'on étend la notion de texte au discours qu'un sujet tient sur son action pour lui donner un sens, et la notion de sujet au sujet pluriel constitué par le groupe disciplinaire, on peut schématiser la structuration de l'archive<sup>1</sup> de la discipline *français* ainsi :



<sup>1</sup> L'archive disciplinaire est produite par la communauté discursive disciplinaire. Maingueneau (1999, p. 20) dit que « l'objet de l'AD [analyse du discours] n'est pas tant la formation discursive elle-même que sa frontière constitutive ». La bipolarisation est un outil d'analyse efficace de l'archive précisément parce qu'elle met en valeur ses frontières.

L'appellation « Lettres<sup>2</sup> » a longtemps prévalu pour désigner le *français* mais la polysémie du terme, avec ses 4 référents possibles – signe graphique, tout type d'écrit, écrit adressé, culture littéraire – se prêtait difficilement à structurer le domaine. Le syntagme « langue et littérature française » qui lui a succédé, encore en usage aujourd'hui dans l'université française, était plus explicite, mais l'accord au singulier de l'adjectif relationnel lui confère une connotation fusionnelle qui minimise sa capacité différenciatrice. En revanche la disjonction des deux termes et leur mise en tension sémiotique permettent d'organiser l'enseignement et ses supports.

Dans notre corpus, la distinction langue-littérature se retrouve dans la dénomination soit du manuel (ex : Maîtrise de la langue cycle 4, *Jardin des Lettres*, Magnard), soit de ses parties. Dans les manuels uniques, la Partie II est invariablement intitulée *Étude de la langue* et les intitulés de la Partie I renvoient à la littérature : *Lectures (L'envol des lettres, Belin)*, *Textes et Histoire des arts (CoLibris, Hatier)*. Mais c'est dans le texte même que s'observe l'effet le plus saillant de la bipolarisation : le décloisonnement systématique fait de la grammaire un outil d'analyse des textes littéraires et de ceux-ci des supports d'exemplification des règles de grammaire.

Enfin la matrice bipolaire structure la discipline de façon transversale. Jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, la langue est privilégiée. La tendance se renverse au lycée au profit la littérature.

Cette matrice laisse prévoir trois types de transformation pour le *français* : la premier consiste à ouvrir le gradient de la langue, accessible *a priori* à tous les usages sociaux, le deuxième celui de la littérature dont les formes font partie des universaux-culturels. Ce sont des régulations (changements de type 1 dans la TGS) qui reposent sur l'alternance des emprunts et des apports du français aux autres disciplines, voire aux savoirs extra-scolaires. Le troisième type est moins une ouverture qu'une remise en cause du système (changement de type 2) qui modifie la matrice elle-même. Sa présence se déduit de l'échec des deux autres. Nous allons examiner successivement ces possibilités pour établir, d'après les manuels, la façon dont la discipline a réagi au défi posé par le passage au modèle par compétences.

## 2. Régulation du pôle langue

Le programme consolidé du collège de 2018 (4) s'appuie sur cinq domaines de compétences pour (ré)organiser les apprentissages du socle commun :

1. Les langages pour penser et communiquer,
2. Les méthodes et outils pour apprendre,
3. La formation de la personne et du citoyen,
4. Les systèmes naturels et les systèmes techniques,

---

<sup>2</sup> Elle persiste dans certains noms de collections comme *La vie en toutes lettres* (Bordas).

## 5. Les représentations du monde et de l'activité humaine.

Le domaine qui concerne le plus directement le *français* est le premier. Le descriptif commence par rappeler l'importance de pouvoir « comprendre, et s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit ». Mais en appliquant ensuite la formule « comprendre et s'exprimer en utilisant » aux langues étrangères et régionales, aux langages mathématiques, scientifiques et informatiques et aux langages des arts et du corps, il resitue le français dans les deux catégories qui le définissent scientifiquement, langue-culture et code, deux abstractions quelque peu défamiliarisantes pour la discipline.

« La didactique du français, appartient au domaine plus large des didactiques des langues-cultures » (Simard et al., 2010, p.15) : cette affirmation qui a tout l'air d'un truisme ne va pourtant pas de soi. Le français monolingue et monovariétal reste un mythe fondateur, porteur de valeurs dans lesquelles se reconnaissent de nombreux locuteurs, français comme étrangers, parmi lesquels, inévitablement, des enseignants et des didacticiens. Pourtant l'histoire de la « construction idéologique et politique de la langue » est connue depuis longtemps (Paveau, 2003, p.117). Il est établi que le modèle du « locuteur natif monolingue maîtrisant la langue standard » a causé des dégâts tant dans l'apprentissage des langues étrangères en imposant l'usage exclusif de la langue-cible (Blanchet, 2014, p. 35) que dans celui de la langue première, en creusant un fossé culturel entre français scolaire et français courant.

En outre, l'envisagement de la langue première comme un code remet en cause, s'agissant des langages scientifiques, la bipolarisation des disciplines en scientifiques /littéraires, stéréotype largement diffusé dans et en dehors de l'école ; et s'agissant des langages artistiques, leur statut subalterne d'adjuvants didactiques en *français* pour l'apprentissage des discours et la contextualisation des textes littéraires. Les manuels négocient ces obstacles idéologiques en affichant la traçabilité des savoirs avec d'un côté, les emprunts faits par le *français* aux autres disciplines, et de l'autre, ses apports.

### 2.1. Emprunts interdidactiques

Symboliquement et structurellement la discipline linguistique la plus proche du *français* est celle des langues anciennes (latin et grec). Sa rétrogradation à un enseignement facultatif (circulaire du 25 janvier 2018) lui a ôté son statut disciplinaire. Elle survit dans les leçons consacrées au lexique *L'étymologie latine*, *L'étymologie grecque* (*Fleurs d'encre* 6<sup>e</sup>, p. 356-357), à la morphologie du verbe, rapportée à la conjugaison latine (p. 262-263), et à la notion de langue romane : « le français, comme l'italien, l'espagnol, le portugais, le roumain est une langue romane, c'est-à-dire issue du latin » (*ibid.*). De la famille linguistique on passe au contexte européen. Les rubriques INTERLANGUES demandent de comparer la situation du – s final en anglais et en français (p. 316), et la phrase « Il sait qu'elle est venue hier », avec ses traductions anglaise et allemande (*Fleurs d'encre* 4<sup>e</sup>, p.

367). Cet éventail de comparaisons interlinguistiques s'inspire d'un objet didactique mis au point par les sociolinguistes : l'intercompréhension (Blanchet, 2014, p. 47), qui consiste à utiliser les capacités d'observation et de comparaison des langues pour développer les connaissances linguistiques et métalinguistiques.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a été introduit dans les curriculums des langues vivantes en 2006. Il fallait s'attendre à ce que le passage au modèle par compétences – dont il se réclame – l'étende au français. Dans les programmes du cycle 4 la formule « comprendre, et s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » calque celle des quatre compétences communicationnelles de base du CECRL : compréhension et production écrites et orales.

*Français* Hachette cycle 4 affiche dans sa préface (p. 2) trois rubriques inspirées du CECRL, les « compétences langagières orales et écrites », rappel des tâches langagières du CECRL, la « compétence linguistique » et la « culture littéraire et artistique » qui correspond à la compétence socio-linguistique.

L'oral est mis en valeur : « L'accent est mis sur une véritable didactique de l'oral tant en production qu'en réception » (*ibid.*). En réalité, les exercices de production orale se limitent aux mises en voix de textes ou aux présentations de lectures et de recherches. *Étude de la langue* Bordas cycle 4 propose des simulations de situations de la vie courante à l'oral : « Une personne demande un service. On improvise plusieurs dialogues en imaginant chaque fois des situations et des interlocuteurs différents » (p. 127), ou à l'écrit : « Vous écrivez une lettre à la mairie, pour obtenir un local où auraient lieu des activités diverses. Utilisez de nombreuses subordinées de but, introduites par des subordinants variés » (p. 109). Mais ce ne sont que des habillages d'applications grammaticales.

Cependant l'oral est reconnu comme un code à part entière dans l'étude de la langue. On apprend à identifier les trois formes de l'interrogation directe (*Fleurs d'encre* 6<sup>e</sup>, p. 302) : familière orale (intonation montante), courante orale ou écrite (introduite par *Est-ce que*), et écrite soutenue (inversion du sujet). Au cycle 4, une table juxtalinéaire des principales variations syntaxiques de phrases usuelles est annoncée par le chapeau : « L'oral et l'écrit sont des codes différents » (*Fleurs d'encre* 4<sup>e</sup>, p. 358).

Ces décisions doivent être mises en relation avec la création de l'option FLE au Capes de Lettres Modernes en 2013, actant la reconnaissance par l'institution de la nécessité de construire une interdisciplinarité effective entre l'enseignement du français langue première (FLP) et celui du français langue étrangère et seconde (FLES)<sup>3</sup>, et instaurant un espace de dialogue potentiel entre enseignants et didacticiens des deux disciplines.

---

<sup>3</sup> Les rapports de jury 2014, 2015, 2016 font apparaître le petit nombre des candidats (129 en 2016 pour 1079 inscrits au concours), leur impréparation (très peu ont suivi un cursus universitaire de FLE) et chez certains des lacunes en langue et en littérature inacceptables pour des enseignants de FLP. Toutefois le taux de réussite à l'option – 63% en 2016 –, supérieur à celui de l'ensemble de la

## 2.2. Apports interdidactiques

La présentation du domaine 2 du programme : *Méthodes et outils* stipule :

L'ensemble des disciplines concourt à apprendre aux élèves comment on apprend à l'école. Elles prennent en charge l'apprentissage de la langue scolaire, de la compréhension des consignes, du lexique, du maniement des usuels, de la prise de notes. Elles aident à acquérir des stratégies d'écoute, de lecture, d'expression. (Programme cycle 4, p. 6)

Le vocabulaire employé met en évidence des savoirs et savoir-faire construits en français que les autres disciplines doivent s'approprier, ce qui implique des concertations entre les enseignants et/ou les manuels concernés. Ainsi lorsqu'un exercice de la leçon de français sur les mots génériques et les mots spécifiques demande de souligner le mot le plus général dans la phrase : « Il existe plusieurs quadrilatères : le carré, le rectangle, le losange » (*Fleurs d'encre* 6<sup>e</sup>, p. 364), l'exemple n'est compréhensible que si on le met en rapport avec la leçon de mathématiques sur les quadrilatères particuliers dans laquelle sont définies les trois figures (*Kwyk maths* Hachette 6<sup>e</sup>, p. 219).

Si l'échange reste à sens unique (ex : « Après vous être documenté sur un point du programme d'histoire, donnez-en une explication. Répondez ensuite à vos camarades qui posent des questions commençant par Comment ou Pourquoi ? », ou « Rédigez la synthèse d'un cours de science, en plusieurs paragraphes. Votre texte devra présenter les caractéristiques du discours explicatif » (*Étude de la langue* Bordas cycle 4, p. 155), on court le risque que des erreurs sur les savoirs des disciplines non linguistiques passent inaperçues et se gravent dans l'esprit des élèves.

C'est la raison pour laquelle, avec un groupe de chercheurs, nous avons imaginé un dispositif de *séquence interdidactique* dans lequel deux enseignants de disciplines différentes co-interviennent à partir d'un support commun en exerçant un contrôle réciproque sur leurs apports didactiques<sup>4</sup>.

Le rôle de médiateur de la langue première rejaillit sur les apprentissages scolaires en langue étrangère parce qu'elle est un prérequis pour l'apprentissage des autres langues et qu'elle représente la seule voie d'accès aux disciplines non linguistiques, ce qui implique que la langue scolaire d'origine des allophones tienne lieu de référence un certain temps avant que le français puisse prendre le relais.

Dans les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), les enseignants de français langue étrangère/langue seconde/langue d'intégration<sup>5</sup>

---

cohorte (55%), prouve qu'elle permet de recruter des enseignants aptes à gérer l'hétérogénéité linguistique des élèves.

<sup>4</sup> Pour un exemple français-sciences de la vie en 6<sup>e</sup>, voir Biagioli, Torterat (2012, p. 275-278).

<sup>5</sup> Le FLE vise les apprentissages linguistiques des situations quotidiennes, le FLS des situations scolaires, le FLI des situations socio-institutionnelles et juridiques. Les primo-arrivants sont concernés par les trois.

(FLE/FLS/FLI) n'ont pas la possibilité de travailler les discours disciplinaires en situation tandis que les enseignants disciplinaires, y compris ceux de *français*, ne sont pas ou très peu formés (cf. note 3) à inclure des éléments de FLE, FLES, FLI dans leur pédagogie.

Cette formation existe pour l'enseignement des disciplines non linguistiques en langue étrangère (DNL) pratiqué dans les classes internationales. Cet enseignement optionnel « intégré » (Duverger, 2007) fait alterner langue-cible et langue-source, épisodes d'apprentissage linguistique et d'apprentissage disciplinaire. Il sollicite les processus de clarification (linguistique) et de conceptualisation (disciplinaire) en les liant étroitement (Gajo, 2007, p. 6-7), ce qui bénéficie :

- aux apprentissages non linguistiques, la conceptualisation s'autonomisant de la langue qui la porte ;

- à la langue étrangère apprise de façon réflexive en situation ;

et à la langue première, dont les variations interdisciplinaires ne sont plus masquées par le mythe d'une langue monovariétale.

Les manuels d'histoire-géographie des classes internationales représentent un complément de ressource pour les enseignants de *français* confrontés à des élèves allophones arrivants qui ne disposent pas d'interlocuteurs fiables dans les disciplines non linguistiques. Si l'on compare le vocabulaire des leçons *Hazards in the world (History-geography 2<sup>nd</sup>e*, Hatier, p.102) et *Les risques, des dangers pour toutes les sociétés (Histoire-géographie 2<sup>nd</sup>e*, Delagrave, p. 158)<sup>6</sup>, on s'aperçoit par exemple que « *hazard* » recouvre les deux sens exprimés en français géographique par « *alea* » (danger imprévu) et par « *risque* » (danger évalué), mais en les limitant aux causes naturelles (« *natural hazards* »), tandis que « *risk* » désigne les catastrophes d'origine humaine (« *industrial and technological risks* »).

### 2.3. Recadrage intradidactique

L'ouverture au plurilinguisme et à l'interdisciplinarité a multiplié les activités définitionnelles. *Français* Hachette cycle 4 propose des exercices de lecture encyclopédique : « Il existe de nombreuses sortes d'épée, quelles sont les différences entre un glaive, un sabre, un braquemard, une rapière, un fleuret, une épée à pas d'âne ? », (*Le coin des mots, Fourberies de Scapin*, II, 4, p. 69), d'écriture lexicographique : « Rédigez votre définition du fantastique en vous appuyant sur des exemples précis tirés de vos lectures ou de votre culture personnelle » (p. 178).

En 2005, Plane conseillait de ne pas mettre systématiquement les élèves en situation de recherche lexicographique mais seulement « pour amener les élèves à clarifier leurs représentations initiales ou à stabiliser un concept en cours de

---

<sup>6</sup> L'histoire-géographie a été la première discipline à être enseignée en DNL, et reste souvent la seule, sauf dans les sections chinoises où elle est remplacée par les mathématiques (Sections internationales dans les écoles, collèges et lycées d'enseignement général, note de service n°2012-194 du 13-12-2012).

construction », et les « entraîner à expérimenter des stratégies destinées à approcher le sens des mots inconnus et à confronter ces stratégies » (2005, p.127). Ces principes se sont généralisés à l'ensemble des disciplines, ce qui rend d'autant moins crédible la restriction du champ d'application des apprentissages langagiers aux seuls textes littéraires. Alors que l'approche actionnelle se base sur les situations authentiques pour former à l'interaction, étudier le discours uniquement sur des supports littéraires revient, comme dans la caverne platonicienne, à prendre le reflet pour la réalité. Or les pratiques discursives authentiques, qu'elles soient disciplinaires ou sociales, restent le parent pauvre du traitement de la langue dans les manuels alors que le programme attend du *français* un investissement spécifique dans le domaine 3 *Formation de la personne et du citoyen* :

Par la nature des échanges argumentés qu'ils inspirent avec d'autres points de vue, des enseignements comme le français, l'histoire des arts ou l'histoire et la géographie développent le vocabulaire des émotions et du jugement, la sensibilité et la pensée, concernant notamment les questions socialement vives et l'actualité. (Programme cycle 4, p. 7)

### 3. Régulation du pôle littérature

En France, la littérature a longtemps été considérée comme l'expression d'une identité nationale dont les contours avaient été fixés par le classicisme (Biagioli, 2017a, p. 185). En 2016, La Fontaine, Racine, Corneille, Molière forment encore le socle du patrimoine littéraire et l'on continue à enseigner le siècle classique comme l'exception française au milieu du mouvement artistique et culturel suscité par la contre-réforme. *La vie en toutes lettres* 1<sup>re</sup> Hatier intitule le chapitre de l'initiation à l'histoire littéraire consacré au XVII<sup>e</sup> siècle : *La littérature baroque et classique*, et choisit l'humanisme plutôt que le baroque pour l'étude d'un mouvement culturel européen.

La première raison qui fait de la littérature le pôle marqué de l'identité disciplinaire, par opposition à la langue qui en serait le pôle non-marqué, est donc politique. Elle est renforcée par les conditions de formation des enseignants de *français*, qui, dans leur grande majorité, ont suivi un cursus Lettres et non Sciences du langage à l'université. Cette particularité constitue une deuxième raison qui est culturelle. La troisième raison est pédagogique. Le principe du décroisement a fait de l'étude des oeuvres littéraires le noyau des séquences d'enseignement, autour duquel gravitent les autres apprentissages. La quatrième raison est didactique et tient à la matière enseignée. En tant que mode d'expression des pensées et de représentation du monde, la littérature permet d'intégrer le *français* aux domaines 3) *La formation et la personne du citoyen*, 5) *Les représentations du monde et l'activité humaine*, et 4) *Les systèmes naturels et les systèmes techniques*<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> « Les arts contribuent à interpréter le monde, à agir dans la société, à transformer son environnement selon des logiques de questionnement autant sensibles que rationnelles qui

La cinquième raison est historique, c'est l'évolution de la conception de la littérature dans l'école qui permet d'envisager en 2018 :

la constitution d'une culture littéraire et artistique commune, faisant dialoguer les oeuvres littéraires du patrimoine national, les oeuvres contemporaines, les littératures francophones et les littératures langues anciennes et de langues étrangères ou régionales, avec les autres créations artistiques, notamment les images, fixes et mobiles. (Programme cycle 4, p. 13).

Les manuels font appel aux écrivains francophones (par exemple Begag et Khadra dans *Sillages* Bordas 3<sup>e</sup>, p. 126-127), à des textes traduits (Shei Shônagon dans le même manuel, p. 140), et à la littérature jeunesse (Roal Dahl, p. 292-293). Au lycée, seuls quelques textes appartenant au patrimoine culturel européen (Pétrarque, *Canzoniere* dans *La vie en toutes lettres* 1<sup>re</sup>, p. 405) ou mondial (Dos Passos, *Manhattan transfer*, p. 362) répondent à titre d'« échos étrangers » aux « échos ou approches antiques » (Sénèque, *Agamemnon*, p. 146). La transition avec le collègue est esquissée par l'intégration dans les supports de préparation aux épreuves du baccalauréat d'extraits de *Trois femmes puissantes* de NDiayé (p. 76), et d'*Au bonheur des ogres* (p. 126) de Pennac, que les élèves découvrent sous un autre jour que celui d'auteur pour la jeunesse.

### 3.1. Les emprunts

Les emprunts du *français* pour l'enseignement de la littérature se répartissent entre deux objectifs. Documentaires, ils donnent des informations sur les textes, les périodes et les auteurs. Techniques, ils intègrent des savoir-faire péri- ou extra-disciplinaires exigés par les activités de production orale ou écrite.

Parmi les sources documentaires, les disciplines linguistiques se signalent par leur quasi-absence. On trouve toutefois dans *Français* Hachette cycle 4 une invitation à lire un extrait des *Histoires comme ça* de Kipling dans le texte original et à le comparer à sa traduction « avec l'aide de votre professeur d'anglais » (p. 45).

L'histoire-géographie est mise à contribution pour ses outils de lecture. Une carte situe les 12 travaux d'Héraklès (*Fleurs d'encre* 6<sup>e</sup>, p. 133). Une frise chronologique met en parallèle découvertes scientifiques et œuvres de science-fiction (*Fleurs d'encre* 3<sup>e</sup>, p. 257). Au lycée, le compendium d'histoire littéraire inclut des encarts résumant le contexte historique de chaque mouvement (*La vie en toutes lettres* 1<sup>re</sup>).

La science-fiction appelle des apports scientifiques. *Français* cycle 4 Hachette (p. 434) propose en 3<sup>e</sup> un débat *Science et voyage dans le temps* à partir d'un extrait de *La brève histoire de ma vie* de S. Hawking où sont discutées les possibilités qu'un effet précède sa cause. Cette initiation à la mécanique quantique fait écho à l'étude des *Mouvements et interactions* du programme de physique.

---

permettent de répondre à des problèmes complexes par des réalisations plastiques concrètes ou à expérimenter des matériaux et techniques permettant la réalisation d'un projet musical au service d'une émotion, d'un point de vue, d'un sens particulier ou d'une narration », (Programme cycle 4, p. 9).

L'histoire des arts est la discipline la plus sollicitée. Depuis son institutionnalisation comme interdiscipline en 2008, on trouve des reproductions d'œuvres d'art dans les manuels de toutes les disciplines. Mais leur utilisation en *français* est beaucoup plus ancienne (Biagioli, 2017b, p. 3-6). Lorsque son rapport au texte est explicité, l'illustration facilite l'immersion dans le contexte d'une œuvre, d'un mouvement ou d'une époque. Si on demande à l'élève de l'explorer, dans le sens texte-image (« Quel sentiment t'inspire cette peinture ? Quel passage du texte de Giono pourrait-elle illustrer ? », Français *Sillages* 3<sup>e</sup>, p. 87), ou image-texte (reproduction de Quentin Metsys, *Vieille femme grotesque* pour faire écrire un portrait satirique, p. 70), cela lui permet de prendre conscience de son fonctionnement.

Le *français* emprunte également aux pratiques sociales de référence<sup>8</sup> les plus directement liées à ses objectifs didactiques : celles de la presse, du théâtre et des arts visuels. Avec l'APC une étape décisive a été franchie. Désormais, les pratiques sociales de référence ne sont plus uniquement sollicitées pour faciliter la compréhension des textes littéraires. On fait appel à elles pour documenter une production écrite ou orale qui n'est plus un prolongement de la lecture mais une création à part entière.

Cela pose le problème du rôle de l'enseignant de français comme chef de projet dans les dispositifs interdisciplinaires. Les enseignants des disciplines artistiques ne disposent pas, sauf dans les sections spécialisées, d'un horaire suffisant pour mener des projets longs. Ce n'est pas le cas des enseignants de *français* qui ont aussi plus de latitude pour intégrer le projet à leur progression didactique en l'utilisant comme support d'apprentissage pour l'ensemble des compétences, littéraires et linguistiques travaillées par la discipline. Les manuels leur fournissent des esquisses de scénarios didactiques.

La pratique professionnelle la plus sollicitée est la pratique théâtrale, un incontournable de la culture disciplinaire. Certains manuels vont jusqu'à recruter des professionnels : « De grands comédiens lisent les plus beaux extraits littéraires de votre manuel » (Français *Sillages* 3<sup>e</sup>). Une initiation est mise en place dès le cycle 3, avec des extraits vidéo de mises en scène et des « exercices théâtraux » (*Fleurs d'encre* 6<sup>e</sup>, p.254).

Pour les arts visuels, les choix se portent sur des mediums (photo, vidéo, smartphone) et des genres artistiques (*land art*, *street art*) non conventionnels, accessibles grâce à des guides (ABC de l'image, *Fleurs d'encre* 4<sup>e</sup>, p. 290-296), et des dossiers (double page sur le *land art*, *Sillages* 3<sup>e</sup>, p. 90-91). En mentionnant les sites web appropriés (ex : lasonotheque.org pour trouver des bruitages, *Sillages* 3<sup>e</sup>, p. 229) les manuels en légitiment l'emploi. Les consignes sont directement adressées à l'élève (« Déterminez votre projet, choisissez un site et créez votre

---

<sup>8</sup> Rappelons la définition de ce concept didactique : « pratiques qui renvoient aux activités "réelles" d'un espace social identifié, qui peut servir de référence pour la conception ou l'analyse d'activités scolaires. » (Cohen-Azria, 2010, p. 179).

oeuvre en utilisant des matériaux de la nature », p. 90). Les techniques interartiales impliquant au moins une compétence travaillée en littérature sont favorisées. Le ciné-poème se décline en court-métrage avec poème récité en voix off ou en film d'animation avec une succession de dessins ou de collages (*Fleurs d'encre* 6<sup>e</sup>, p. 278).

L'emprunt documentaire est souvent délégué à l'élève. Qu'il soit tourné vers les pratiques sociales de référence ou une autre discipline scolaire (ex : « Fais une recherche sur l'entrée en guerre des États-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale », à propos du dessin animé *Blitz Wolf*, satire du régime hitlérien, *Sillages* 3<sup>e</sup>, p. 226), il laisse pendantes les questions de la validation des connaissances et de la différenciation des objets didactiques.

La ressemblance flagrante de ces propositions innovantes avec celles des médiateurs des musées<sup>9</sup> s'explique par l'implication croissante des enseignants de *français* dans des projets avec des institutions culturelles. La solution semblerait donc devoir être cherchée plutôt du côté d'une meilleure articulation des apprentissages adidactiques<sup>10</sup> et didactiques.

### 3.2. Les apports

Le passage à l'approche par compétences a eu deux effets majeurs sur les échanges du français avec les autres disciplines. Il a mis l'accent sur les évolutions historiques qui ont fait du *français* un pourvoyeur d'outils conceptuels et techniques pour la philosophie, l'histoire et les arts visuels. Et il a incité à développer l'apprentissage par l'expérience dans les activités de compréhension et de production, dont le point de départ littéraire s'est rapidement ouvert aux collaborations interdisciplinaires et interartiales.

Le *français* comme propédeutique à la philosophie : la tradition remonte aux collègues jésuites (Biagioli, 2017a, p. 167). Le programme de 1<sup>ère</sup> débroussaille quelques problématiques : « L'animal, miroir de l'humain ? », « Réflexions sur la vie et la mort ? », « Pourquoi la société de consommation provoque-t-elle fascination ou rejet ? » Les textes d'appui sont de Montaigne (« Que de philosopher c'est d'apprendre à mourir ? », *La vie en toutes lettres* 1<sup>re</sup>, p. 335), Rousseau (« Discours sur l'origine de l'inégalité », p. 378). Le collègue a déjà préparé la voie avec les « trois questionnements complémentaires aux thématiques du programme : « L'être humain est-il maître de la nature ? », « La ville, lieu de tous les possibles », « Progrès et rêve scientifique ? » (*Français* Hachette cycle 4, p. 2).

---

<sup>9</sup> L'évolution actuelle de la médiation muséale repose d'une part sur l'extension de l'espace-temps de l'exposition par « le temps illimité de l'usage des ressources numériques » notamment celui des réseaux sociaux sur lesquels dialoguent les visiteurs, de l'autre sur « le renforcement de la dimension participative des actions de médiation » (Bordeaux et Caillet, 2013).

<sup>10</sup> C'est-à-dire « situations où les apprentissages ne sont l'enjeu d'aucun enseignant » (Lahanier-Reuter, 2010, p. 203).

L'historien envisage la littérature soit comme un fait, soit comme un document. La littérature est un fait culturel. C'est pourquoi l'on observe un recouvrement partiel des manuels de français et d'histoire dans le traitement des mouvements culturels européens. Le chapitre *Humanisme et Renaissance* d'Histoire-géographie 2<sup>de</sup> (p. 8-25) cite Rabelais pour l'éducation humaniste de Pantagruel, Montaigne pour son opinion sur la découverte du Nouveau Monde, aux côtés d'auteurs et artistes d'autres pays : Thomas More, Erasme et Léonard de Vinci. On retrouve Thomas More, Rabelais et l'éducation humaniste (de Gargantua) dans la séquence *Vers un espace culturel européen : Renaissance et humanisme*, du manuel de français *La vie en toutes lettres* 1<sup>ère</sup> (p. 393-434). L'inversion de l'ordre des termes dans les deux titres illustre l'éclairage réciproque que s'apportent les deux disciplines. Pour le *français*, l'époque permet de contextualiser la culture, pour l'histoire, la culture permet de caractériser l'époque.

Lorsque l'histoire exploite un texte littéraire comme document, elle retient surtout sa capacité à informer, mais toujours avec l'objectif de confronter les informations et les points de vue. La notion de point de vue, au croisement de la narration et de l'argumentation, fait partie des apprentissages du *français*. Son étude s'appuie souvent sur des textes qui ont un double statut littéraire et historique comme *Le Feu* de Barbusse et *À l'ouest rien de nouveau* de Remarque dont deux extraits sont comparés dans *Fleurs d'encre* 3<sup>e</sup> (p. 160-161).

L'introduction de la lecture de l'image dans les programmes de français constitue la plus ancienne contribution de la discipline à l'enseignement des arts (Biagioli, 2017b, p. 3-8). Le parallélisme entre lecture du texte et lecture de l'image s'est maintenu en dépit des changements intervenus dans la conception scolaire de la lecture littéraire.

Le premier s'est produit lorsque l'enjeu de la lecture littéraire s'est déplacé du texte sur le sujet lecteur. Dans *Français* Hachette cycle 4, les gestes de la lecture : « je lis/j'écoute, je comprends, j'observe, je réagis, j'interprète » correspondent à la posture de l'« amateur éclairé » qui « [met] en relation les traits artistiques auxquels il a été sensible avec le plaisir ou le déplaisir qu'il a éprouvé » (Dumortier, 2006, p.127). Un dépliant les dispose en carte mentale au début (avec un test pour savoir « quel lecteur ou lectrice vous êtes ? »), un autre les reprend à la fin en les appliquant à l'image.

Le deuxième correspond à l'introduction des écritures de la lecture, grâce auxquelles le lecteur devient auteur en transposant son ressenti de lecture dans un texte personnel, qui peut être métatextuel (ex : le journal de lecture ou l'anthologie (cf. Lebrun [éd.], 2010), ou fictionnel (ex : suite à la lecture de *Familiale* de Prévert, écrire sur le même thème, avec le même registre mais dans un genre différent, Hachette *Français* cycle, p. 402).

Le troisième coïncide avec l'institutionnalisation de l'écriture créative. Conçue dans les années 1980-90 comme une pédagogie de projet fédérant les apprentissages linguistiques et culturels autour de la production d'une œuvre destinée à un public réel, elle a (ré)intégré la lecture littéraire dans l'écriture littéraire, l'ancrant de façon

décisive dans la pratique sociale de référence : celle des écrivains. Son principe s'est étendu depuis à l'ensemble des pratiques d'écriture. Le guide *Qu'est-ce qu'écrire ?* (Français Hachette cycle 4), relie « je crée » à « s'exprimer » et à « avoir quelque chose à dire » mais aussi à « connaître et utiliser une langue (orthographe, règles d'accord, ponctuation...) » et à « tenir compte des caractéristiques de l'écrit ». L'écriture se partage entre l'écrit de travail et l'écrit à produire. Elle recouvre aussi bien la réécriture personnelle (« corriger, modifier, supprimer, ajouter, déplacer ») que la réécriture hypertextuelle (« lire ce que d'autres ont écrit, recopier et imiter »). Ce protocole :

- relie la créativité à l'implication personnelle et à ses choix matériels et culturels, indépendamment du type de texte produit et du médium choisi ;
- aborde le processus de création comme une pratique réflexive, insistant sur la révision orthographique mais laissant aussi entendre que copie et imitation initient à la création ;
- institue l'écrit de travail comme accompagnement de la création ;
- tient compte des difficultés qui pénalisent le médium écrit.

L'implication durable de l'image dans le milieu didactique du *français* lui a valu d'être intégrée à la transformation progressive de la lecture en lecture-écriture créative. La discipline des arts visuels se trouve désormais enrichie d'un nouvel apport du *français* : les créations intermédiales et interartiales dont les consignes peuplent les nouveaux manuels. Elles permettent aux élèves en difficulté linguistique écrite d'avoir une expérience authentique du processus créatif, soit partielle (ex : *story-board* d'un scénario de cartoon parodique sur le modèle de Blitz Wolf, *Sillages* 3<sup>e</sup>, p. 227), soit complète (ex : autoportrait prolongeant l'étude de l'oeuvre d'Arman, *Autoportrait-Robot*, collage et objets et effets personnels sous Plexiglas, p. 140-141).

### 3.3. Recadrage intradidactique

Les relations entre les institutions culturelles et l'école ont joué un rôle central dans l'évolution du pôle littérature. Leur développement date de la prise de conscience par les enseignants de *français* de leur rôle de passeur culturel. « L'école [...] reste le seul moyen d'accéder aux formes légitimes de culture » affirmait Lahire (2004, p. 694, cité par Dumortier, 2006, p.125). Or les formes légitimées par l'école peuvent se trouver à leur tour délégitimées par d'autres comportements culturels, ceux de certains milieux sociaux non lettrés, et surtout ceux des adolescents dans leur ensemble. Les enseignants de *français* ont pris de plein fouet la crise de la culture scolaire décrite dans l'ouvrage éponyme (Jacquet-Francillon et Kambouchner, 2005).

Pour Lahire, le fait que l'école soit obligatoire est un avantage face aux institutions culturelles : « La création ou le maintien d'institutions culturelles ne changent rien au fait que ces dernières ne sont pas en position de contraindre le public à les fréquenter » (2004, p. 694). L'étude des nouveaux manuels incite à

penser que les deux camps ont d'abord évolué en parallèle dans la même direction : celle d'une ouverture culturelle et sociale, puis se sont découverts, et enfin, épaulés.

Les institutions culturelles ont pris conscience les premières qu'elles devaient aller à la rencontre de leur public et que leur légitimité ne pouvait s'établir que sur la base d'une reconnaissance réciproque. Les enseignants de *français* sont entrés dans ce mouvement d'interculturalité<sup>11</sup> via l'enseignement de l'histoire des arts, les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) et le parcours d'éducation artistique et culturel (PÉAC) individualisé de l'élève. La didactique du *français* s'est alors intéressée à l'insertion des activités culturelles dans le « continuum didactique », montrant que la visite scolaire « s'inscrit dans l'histoire [...] scolaire », et que « quel que soit le traitement qui est fait de ce moment, il appartient à une temporalité avec un avant et un après la visite » (Cohen-Azria et Dias-Chiaruttini, 2014, p.134-135). En démystifiant la création tout en outillant la créativité, les manuels ont redirigé vers l'école les activités offertes d'ordinaire par les cellules de médiation culturelle des musées. Il ne faudrait cependant pas en conclure qu'ils ont scolarisé les pratiques de médiation culturelle. On a plutôt affaire à un jeu dialectique entre scolarisation et descolarisation qui a suscité l'émergence d'une méthode d'éducation culturelle collaborative.

Si le pôle littéraire du *français* s'est davantage ouvert aux pratiques interdisciplinaires que son pôle linguistique, c'est que les démarches interdisciplinaires qui s'y rattachent sont mieux explicitées dans les curriculums, mais surtout qu'elles ont été pratiquées. Les auteurs des manuels analysés ont une réelle expérience de l'ingénierie ludique (ex : *Sillages* 3<sup>e</sup> qui « part de l'univers des élèves pour entrer en littérature en passant par une démarche sérieusement ludique », mais sait aussi les faire entrer dans les autres disciplines, même non « littéraires », par la littérature.

## Conclusion

Le modèle par compétences aurait-il programmé la dissolution des disciplines en mélangeant les savoirs qu'elles enseignent dans le pot commun ? L'analyse que nous avons menée infirme cette crainte.

La disciplinisation du *français* entendue comme « le processus à travers lequel l'élève est exposé à des modes de penser, parler et faire correspondant à une discipline et se les approprie » (Ronveaux et Schneuwly, 2019, p.143) est préservée, notamment le soulignement des processus de secondarisation du discours scolaire concernant l'étude de la langue et de la littérature. La surdétermination de la littérature comme objet d'étude et support de travail n'est pas non plus remise en cause.

---

<sup>11</sup> L'interculturalité « peut se définir comme un croisement d'acculturations réciproques qui [...] le plus souvent se déroulent sur des plans différents » (Demorgon, 2005, p. 78).

En revanche, le nouveau contexte fait mieux ressortir l'intérêt de l'approche interdidactique. Celle-ci apporte en effet une réponse circonstanciée et crédible à la question : « Qu'est-ce qui fait qu'un contenu peut être considéré comme disciplinaire, c'est-à-dire d'une part non " commun ", et d'autre part, ne relevant pas de telle ou telle autre discipline ? » (Reuter, 2014, p. 57). Circonstanciée, parce qu'elle dresse le bilan actuel des tensions internes et externes de la discipline ; crédible parce qu'elle aborde sans détour la problématique de la gestion de l'interdisciplinarité.

Nous pouvons répondre à la question que nous nous posions initialement sur la nature des transformations apportées au système disciplinaire du *français*. Les régulations sur chacun des pôles, qui tendent uniformément à l'ouverture sur les « ailleurs » (autres langues, autres littératures, autres lieux culturels) ne sont que la conséquence du changement de schéma directeur, qui n'est plus axé sur les contenus enseignés mais sur l'organisation des enseignements. Bipolarisé entre disciplinarité et interdisciplinarité, le nouveau schéma vise à réguler les échanges entre les disciplines et entre l'école et les autres structures éducatives.

Rien n'a changé mais tout a changé, dans la mesure où le bipole qui structure le *français* se lit désormais à deux niveaux : spécifique (langue-littérature) et générique (langue-culture). L'acculturation scolaire laisse transparaître l'interculturalité effective, mais souvent inconsciente ou imprévue, qui est le lot quotidien des échanges dans comme hors de l'école.

Les manuels accompagnent la mise en synergie des disciplines. Largement ouverts à l'intertextualité interdisciplinaire, intermédiaire et interartiale, ils la tricotent au fil des pages avec les objectifs disciplinaires, construisant un milieu didactique propice au développement de l'initiative et de la pensée.

Ils le font en surmontant les représentations stéréotypées d'une créativité limitée à l'expression artistique, réservée à quelques personnes douées, provoquée par une illumination intérieure et inenseignable (Resnick, 2017, p. 17-21).

Si l'on compare le passage du programme concernant l'éducation à la créativité (le mot est souligné dans le texte) :

La **créativité** des élèves, qui traverse [...] tous les cycles, se déploie au cycle 4 à travers une grande diversité de supports (notamment technologiques et numériques) et de dispositifs ou activités tels que le travail de groupes, la démarche de projet, la résolution de problèmes, la conception d'œuvres personnelles, etc. Chaque élève est incité à proposer des solutions originales, à mobiliser ses connaissances et compétences pour des réalisations valorisantes et motivantes. (Programme cycle 4, p. 2)

aux traits que Schaeffer attribue à l'expérience esthétique :

- détachement de l'utilité immédiate (2015, p. 213 : « l'enjeu de l'expérience esthétique est l'expérience directe du signal artistique dans son incarnation singulière au-delà de tout ce à quoi il peut référer ») ;

-savoir-faire spécifique (p. 65 : « [elle] est en [elle]-même source d'apprentissage, non pas au sens où [elle] produirait des connaissances déclaratives mais au sens où [elle] affine nos capacités de discrimination »)

- pouvoir de motivation grâce au « lien indissoluble qui s'y noue entre l'attention et l'émotion » (p. 118),

on s'aperçoit que ce qui est proposé par la réforme n'est rien d'autre qu'une éducation à l'expérience esthétique.

Transposer les principes de la communication culturelle à l'apprentissage revient donc à prendre conscience de sa nature culturelle. Tel est le programme que Barth esquisse dans l'avant-propos à *...et la culture donne forme à l'esprit* de Bruner, : « Apprendre devient apprendre à se servir d'un ensemble d'outils culturels, notamment des modes de pensée, des procédures et des concepts clés de chaque discipline » (2015, p. 11). Pour le *français*, c'est l'occasion de se redécouvrir en approfondissant et en élargissant ses partenariats.

## Bibliographie

Adam, J.-M. (1985). *Le texte narratif*. Paris: Nathan.

Aramand, A. et Jordy, J. (2001). Le choix des manuels scolaires. Dans A. Boissinot, A. Armand et J. Jordy (dir.). *Le Français au collège et au lycée* (200-287). Paris : Hachette.

Barth, B.M. (2015) Avant-propos. Dans J. Bruner, *...car la culture donne forme à l'esprit*. (p. 5-12). Paris : Retz.

Biagioli, N. (2010). L'impact des stéréotypes disciplinaires sur les apprentissages. *Le Langage et l'homme*, XXXV(2), 33-43.

Biagioli, N., Lopez, L. et Torterat, F. (2012). La recherche en interdidactique : apports méthodologiques et pratiques. In M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin et M.-F. Bishop, (dir.) *Les didactiques en question(s)*, (p. 269-278). Bruxelles : De Boeck.

Biagioli, N. (2017a). Interdidactique et didactique du français : quels (r)apports ? quels enjeux ? *Recherches*, 67, 163-200.

Biagioli, N. (2017b). Écrire à partir d'une image et fabriquer un objet à partir d'un texte : historique et caractéristiques actuelles des pratiques scolaires interartiales. *Pratiques*, 175-176.

Blanchet, Ph. (2014). Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention. Dans J.-F. De Pietro et M. Rispaill (dir.). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme* (pp. 33-48). Namur : Presses universitaires de Namur.

- Bordeaux, M.-C. et Caillet, É. (2013). La médiation culturelle : Pratiques et enjeux théoriques. *Culture & Musées, Hors-série 2013*, 139-163.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2004). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'université de Québec.
- Cohen-Azria, C. (2010). Pratiques sociales de référence. Dans Y. Reuter (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 179-182). Bruxelles : De Boeck.
- Cohen-Azria, C., Dias-Chiaruttini, A. (2016). La visite scolaire : un espace singulier au croisement de deux institutions. Dans C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin et D. Orange-Ravachol (dir.), *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactique (4)* (p. 133-147), Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Daunay, B. (2007). Écrire d'abord : l'expérimentation d'un principe didactique. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *Le français, discipline plurielle ou transversale* (p. 185-202). Québec : Presses de l'université Laval.
- Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel*. Paris : ECONOMICA.
- Denizot, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. P.I.E. Peter Lang.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 37-48.
- Dumortier, J.-L. (2006). La dentellière et les fils du discours. Dans J.-L. Dumortier et M. Lebrun (dir.), *Une formation littéraire malgré tout* (p. 119-151). Diptyque 6. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 37-48.
- Jacquet-Francillon, F. et Kamboucher, D. (dir.). (2005). *La crise de la culture scolaire*. Paris : PUF.
- Lahanier-Reuter, D. (2010). Situations didactiques. Dans Y. Reuter (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 201-206). Bruxelles : De Boeck.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : Éditions de la découverte.
- Lebrun, M. (dir.). (2010). *La classe de français et de littérature*. Bruxelles : E.M.E.
- Maingueneau, D. (1999). *L'Analyse du discours*. Paris : Hachette.

- Morin, A. (2004). Pourquoi un numéro sur la systémique et la recherche-action ?, introduction. *Questions Vives*, vol. 2(3), 11-13.
- Paveau, M.-A. (2003). La langue française de patrimoine en héritage, ou le savoir comme argument. *Le français aujourd'hui*, 142, 113-121.
- Plane, S. (2005). Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux. *Pratiques*, 125-126.
- Restnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten*. Cambridge, Massachusetts ; London, England : The MIT press.
- Reuter, Y. (2010). Conscience disciplinaire. Dans Y. Reuter (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 41-44). Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines : une relation structurelle. *Éducation & didactique*, 8(1), 53-68.
- Ronvaux, C., Schnewly, B. (2019). Discipliner par la littérature. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays. et B. Louichon (dir.) *Approches didactiques de la littérature* (p. 139-155). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Todorov, T. (1968). La grammaire du récit. *Langages*, 12, 94-102.
- Von Bertalanffy, L. ([1968], [1973], 2012). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod.
- Watzlawick, P., Weakland, J., Fisch, R. (1981). *Changements*. Paris: Seuil.

## Corpus

- Étude de la langue* Bordas cycle 4 (2016).
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001).
- Fleurs d'encre* Hachette 6<sup>e</sup> (2016).
- Fleurs d'encre* Hachette 4<sup>e</sup> (2016).
- Fleurs d'encre* Hachette 3<sup>e</sup> (2016).
- Français* Hachette cycle 4 (2016).
- Kwyk maths* Hachette 6<sup>e</sup> (2016).
- Sillages* Bordas 3<sup>e</sup> (2016).
- La vie en toutes lettres* Hatier 1<sup>re</sup> (2016).
- Histoire Géographie Education civique* Delagrave 2<sup>e</sup>, bac pro (2013).
- History Geography* classes européennes Hatier 2<sup>e</sup> (2005).
- Programme consolidé 2018 cycle 4:  
[cache.media.eduscol.education.fr/file/programme\\_2018/20/4/cycle\\_4\\_programme\\_consolide\\_1038204.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programme_2018/20/4/cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf)
- Rapports de l'épreuve orale du CAPES de lettres option FLE, 2014, 2015, 2016

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes\\_ext/78/5/lettres\\_350785.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_ext/78/5/lettres_350785.pdf)

Sections internationales dans les écoles, collèges et lycées d'enseignement général,  
Fonctionnement et modalités d'ouverture et de suivi, note de service n°2012-194 du  
13-12-62012

[https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html)