HAL
open science

INTERDIDACTIQUE ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : QUELS (R)APPORTS ? QUELS ENJEUX ?

Nicole Biagioli

To cite this version:

Nicole Biagioli. INTERDIDACTIQUE ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : QUELS (R)APPORTS ? QUELS ENJEUX ?. Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français, 2017, interdisciplinarités, 67, pp.163-199. hal-03161805

HAL Id: hal-03161805

https://hal.science/hal-03161805v1

Submitted on 8 Mar 2021

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 revue **Recherches**, Revue de didactique et de pédagogie du français, n° 67, *Interdisciplinarités*, décembre 2017, Presses universitaires du Septentrion, p. 163-199, ISBN : 979-10-91075-16-9

fichier auteur

INTERDIDACTIQUE ET DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : QUELS (R)APPORTS ? QUELS ENJEUX ?

Nicole Biagioli

I3DL Université Côte d'Azur

INTRODUCTION

Quoique que le socle commun constitue l'arrière-plan des décisions et des actions des acteurs scolaires, les modalités de recrutement et de formation des enseignants et les modalités d'évaluation des élèves ont mis en place de solides habitudes de raisonnement disciplinaires. Les cultures disciplinaires structurent l'école, et sont censées constituer toutes ensemble la culture que l'école est chargée de transmettre aux générations futures. Pourtant, si le point de vue disciplinaire est l'objectif englobant de tout enseignant par rapport aux objets particuliers qu'il enseigne – entendons par là que, s'il veut enseigner quelque chose, il doit parvenir à trouver un point d'entente commun avec ses élèves sur l'objet enseigné –, le point de vue inverse – appelons-le point de vue interdidactique – est tout aussi indispensable. Nous y voyons au moins trois raisons. D'une part, un savoir ne s'enseigne jamais seul, et peut en mobiliser d'autres qui sont pris en charge par d'autres disciplines. D'autre part, le découpage des savoirs varie selon les époques et les pays et les effets d'expansion et de réduction font que, parfois, certains savoirs sont implicités alors que leur explicitation pourrait être utile. Enfin, les élèves sont les acteurs scolaires les plus soumis à la nécessité de coordonner les apports des différentes disciplines aussi bien pour s'organiser au quotidien que pour tâcher de comprendre les relations qui les articulent et en déduire éventuellement un projet d'orientation personnel. Pour les enseignants, ce point de vue interdidactique n'est souvent qu'une réminiscence lointaine de leurs propres études. Il est rarement incarné dans des situations de travail, sauf à l'école maternelle où les savoirs disciplinaires ne sont pas proposés aux élèves comme tels, mais introduits par des activités pensées par les enseignants comme prédisciplinaires. Par la suite, la polyvalence des enseignants dans le primaire ou, pour certaines disciplines, dans le secondaire, leur donne un point de vue bi- ou plurididactique sur certaines disciplines, mais pas un point de vue interdidactique, c'est-à-dire reposant sur la conscience que toutes les disciplines sont potentiellement dépendantes les unes des autres, dès lors qu'un apprentissage est mis en route. Pour tirer les conséquences de la nature complexe du système des savoirs scolaires, il est

nécessaire d'être informé sur leur intrication théorique et pratique à l'intérieur d'un champ disciplinaire comme entre ce champ disciplinaire et ceux des autres disciplines.

Nous avons choisi de mener ici une réflexion interdidactique sur le français, parce qu'il présente un cas particulier d'exposition aux troubles interdidactiques. En effet, son champ disciplinaire se partage entre deux sous-champs dont l'un : la langue, le relie de façon organique à toutes les autres disciplines, et l'autre : la littérature, le relie, par le biais de la représentation du monde, à l'ensemble des discours et des savoirs, disciplinaires ou non, qui constituent la noosphère, ce qui a pour effet de soumettre son champ disciplinaire à une alternance de périodes d'expansion et de compression.

Nous aborderons le point de vue interdidactique successivement dans l'histoire de sa théorisation, puis en l'appliquant aux deux sous-disciplines cardinales de la discipline *français* : l'enseignement de la langue et l'enseignement de la littérature.

1. ÉLEMENTS DE CADRAGE THEORIQUE

Français et interdidactique, une prédestination ?

Dans les années 1995-2000, un didacticien de la philosophie, Michel Tozzi, a mené une recherche-action sur la continuité méthodologique qui existait entre la lecture méthodique du texte littéraire en français et la lecture, également méthodique à ses yeux, mais pas dénommée telle dans sa discipline, du texte philosophique :

> Pour cerner plus particulièrement la spécificité de la **lecture philosophique**, nous avons pendant trois ans, dans un groupe de recherche d'une quinzaine de personnes, alterné la confrontation **intradisciplinaire** (se mettre didactiquement d'accord entre professeurs de philosophie sur le concept de « lecture philosophique »), et la confrontation **interdisciplinaire** (textes en double lecture avec des professeurs et didacticiens du français, identification des ressemblances et des spécificités). Nous avions une conviction : on ne comprend véritablement la spécificité de sa discipline qu'en se confrontant aux autres ; **l'identité** se construit dans **l'altérité**. Nous avions aussi une intuition, qui nous venait d'expériences pédagogiques interdisciplinaires : et si l'autre didactique pouvait enrichir la mienne ? Nous avons débouché, nous semble-t-il, sur un acquis : l'élaboration de ce que nous appelons un **concept interdidactique**, celui de « lecture méthodique philosophique » ; et sur une piste à explorer, celle du champ de **l'interdidactique** (Tozzi, 2000).

Ce fut effectivement le début de l'exploration d'un champ qui, depuis, s'est étendu non seulement à un exercice et à deux disciplines, mais à l'ensemble des disciplines du socle commun, rendant possible la création de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir être à partir de relations qui n'étaient pas seulement la complémentarité explorée par Tozzi et ses collègues, mais aussi la subordination, l'absorption, le rejet, la reformulation et la différenciation. En effet, on peut estimer que l'apparition du champ interdidactique préfigurait deux réformes ultérieures : l'instauration de l'histoire des arts et l'adoption du modèle d'évaluation par compétences.

> L'enseignement de l'histoire des arts, introduite à l'école à la rentrée 2008 et au collège à la rentrée 2009 (cf. arrêté du 11 juillet 2008 relatif à la mise en œuvre de l'enseignement de l'histoire des arts publié au *Bulletin officiel* n° 32 du 28 aout 2008), est obligatoire à tous les niveaux de la scolarité. Cet enseignement, inscrit dans les différents programmes disciplinaires, aussi bien à l'école qu'au collège et au lycée, a pour ambition de transmettre à chaque élève une culture artistique commune fondée sur des références précises, diversifiées et inscrites dans leur dimension historique. Signe de l'importance accordée à cet enseignement, l'histoire des arts est évaluée dans le cadre du diplôme national du brevet

sous la forme d'un oral (cf. arrêté du 9 juillet 2009 publié au *JO* n° 170 du 25 juillet 2009 et au *BO* du 27 aout 2009[1]).

Dès son instauration, l'histoire des arts a fait l'objet d'une défiance due en grande partie à son caractère pluridisciplinaire. Il a fallu son institutionnalisation autoritaire, par son inclusion dans les matières évaluées au brevet, pour qu'on la prenne au sérieux, et donc qu'on la critique sérieusement. Même les approches les plus critiques prennent acte de son statut disciplinaire ; entendons par là scolaire. Baldner et Barbaza intitulent l'article qu'ils lui consacrent « Histoire des arts : de la notion à la discipline » (Baldner, Barbaza, 2013). Ils reviennent sur cette appellation par la suite :

> D'un côté, l'histoire **de** l'art est une discipline aux contenus et aux débouchés clairement identifiés. Universitaire elle n'est pas relayée par une correspondance disciplinaire à l'école […] ni dans les concours de recrutement […]. De l'autre, l'histoire **des** arts […] est beaucoup plus floue. Ni discipline, ni enseignement spécifique, bien qu'elle soit organisée selon un programme et qu'elle donne prise à des évaluations, elle est à la fois partie intégrée de la didactique, de l'épistémologie et de l'historiographie des disciplines scolaires, souci d'un dialogue de celles-ci sous l'égide d'une formation humaniste, volonté de réponse aux évolutions des normes, des pratiques et de la consommation culturelles de la jeunesse (Baldner, Barbaza, 2013, p. 3)

Mais la définition en creux qu'ils en donnent montre que l'on se trouve devant la tentative de scolarisation d'une compétence culturelle interdidactique, à partir d'un nouveau type de dispositif disciplinaire : un dispositif collaboratif, et non devant un OVNI disciplinaire.

En 2016, le passage du modèle d'évaluation par objectifs au modèle par compétences soumet les disciplines à un critère unique d'évaluation, celui de leur participation à la construction des compétences, redistribuant leurs objets didactiques respectifs en fonction de leur place dans la construction des compétences visées. Le *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun* liste la totalité des disciplines dans la case « Disciplines enseignées » contribuant à l'évaluation des acquis pour la compétence « Lire et comprendre l'écrit », en précisant : « Dans les autres disciplines que le français, les textes à lire sont en lien avec le programme ; les situations de lecture où la compréhension est évaluée sont celles auxquelles les élèves ont été entrainés[2] ».

Si donc l'on peut parler de prédestination du français à la démarche interdidactique, c'est au moins déjà en raison de l'obstacle didactique qui a présidé à la naissance de cette démarche : le fait que le français ait toujours été considéré comme une sorte de propédeutique à la philosophie, forgeant sur des textes littéraires l'esprit critique qui devra être redirigé vers des problématiques philosophiques en un an avec une épreuve à lourd coefficient au baccalauréat. On a une trace institutionnelle de ce passage de relais dans le fait que le français s'arrête avec l'épreuve anticipée du baccalauréat au moment où la philosophie entre en scène. Dans le cursus jésuite, déjà, la classe de rhétorique était l'antichambre de la classe de philosophie, à la fois comme étape finale de la formation aux compétences discursives orale et écrite, et comme ouverture à la réflexion sur le monde dans lequel ces compétences devaient être mises en œuvre[3]. Ce simple rappel historique

1. Histoire des arts, portail national de ressources *éduscol*.
2. *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun des connaissances, de compétences et de culture, Éléments pour l'appréciation du niveau de maitrise satisfaisant en fin de cycle 4*, p. 2. eduscol.education.fr/ressources-2016.
3. Une réflexion qui, dans une éducation que Chervel et Compère qualifient de « "libérale" par la distance qu'elle garde avec toute spécialisation » (Chervel, Compère, 1996, p. 9), ne peut être que générale.

suffit à montrer que les relations interdidactiques sont à la fois beaucoup plus répandues et beaucoup moins connues qu'on ne croit, et qu'elles influencent à la fois l'histoire des disciplines et celle de la construction des savoirs.

La relation français-philosophie pose aussi le problème de la conscientisation du savoir acquis : le débat philosophique initié en maternelle par Tozzi, qui jette un pont entre le français et la philosophie de la grande section de maternelle jusqu'à la Terminale, pose la question de l'identification d'un savoir ou savoir-faire en tant que disciplinaire. Daunay et Delcambre (2007, p. 39) réservent l'appellation de savoir disciplinaire à celui qui est formulé comme tel par l'enseignant, avec son contenu et ses exigences, ou au moins explicitement désigné pendant son travail. Ils appellent épidisciplinaire la mise en acte d'un savoir ou savoir-faire disciplinaire par l'enseignant non accompagnée d'explicitation, et hypodisciplinaire « l'occultation dans l'interaction scolaire d'un savoir pourtant présent dans l'interaction ». Il est donc bien difficile de se prononcer sur la nature disciplinaire des savoirs et savoir-faire construits par le débat philosophique en maternelle ou la lecture méthodique philosophique en Terminale. En effet, tout apprentissage met en jeu des objets didactiques implicites qui sont autant de ressources mises au service de l'acquisition de l'objet didactique but de l'apprentissage.

De fait, le « concept interdidactique de lecture méthodique », comme le dénomme Tozzi, ne fait lui-même l'objet d'aucun apprentissage explicite, puisque seuls les enseignants s'instruisent réciproquement des différences entre les pratiques et les objectifs des deux disciplines et que la principale conséquence a été un ciblage plus précis de leurs objets didactiques respectifs : une amélioration du cloisonnement, et non une différenciation explicite. Il se situe donc dans la zone des apprentissages épidisciplinaires du point de vue des enseignants et hypodisciplinaire du point de vue des élèves, du moins pour ceux qui ont une certaine expérience des attendus des deux disciplines.

On verra qu'il y en a bien d'autres affinités de la discipline *français* avec la démarche interdidactique, notamment en raison de son double statut de discipline spécifique et de discipline de service, qui l'expose à des alternances de tentation totalitaire et de repli identitaire.

Interdidactique et interdisciplinarité

L'approche interdidactique est issue de l'approche interdisciplinaire mais s'en démarque par son objet, son lieu et sa gestion. Elle a fait prendre conscience aux enseignants de deux disciplines que l'on peut travailler en interdisciplinarité sur d'autres objectifs que celui d'une « interdisciplinarité **thématique** ou centripète, dans lequel chaque discipline cherche à éclairer un thème commun extérieur aux disciplines » (Tozzi, 2000). Elle relève du contrat professionnel initial de réalisation des attendus curriculaires dans l'institution scolaire. Pour Tozzi et ses collègues, il s'agissait d'aider les élèves à changer de genre en passant de l'explication de texte littéraire à l'explication de texte philosophique : à éviter les formules trop littéraires, à repérer les intentions de l'auteur mais au plan philosophique, à les interpréter dans une tradition et par rapport à un intertexte philosophiques, bref, à s'approprier les marques et les enjeux de la communication philosophique.

Il nous faut cependant souligner un point problématique qui a joué un rôle important par la suite dans développement de la démarche interdidactique : le concept interdidactique.

Le « concept interdidactique » de Tozzi est un concept empirique, forgé dans la confrontation entre collègues des deux disciplines, puisqu'il s'agissait de comparer des genres,

non seulement textuels, mais aussi professionnels : les façons d'expliquer, et de faire expliquer les textes dans chaque discipline. Ce concept interdidactique reste lié à une situation : la lecture experte de textes courts, et à un niveau, celui, professionnel, de l'autoformation croisée des enseignants. Nous l'avons dit, il ne débouche pas sur la création d'un objet didactique spécifique. Il n'engage pas les élèves dans une réflexion explicite sur les différences et les ressemblances. On aurait pu par exemple imaginer leur faire réaliser une explication du même texte dans les deux disciplines : il ne manque pas en effet de philosophes, de l'Antiquité (saint Augustin) aux Lumières (Rousseau, Voltaire, Montesquieu), dont les textes figurent dans les manuels des deux disciplines. Cela aurait inévitablement entrainé un questionnement épistémologique sur la vérité littéraire et la vérité philosophique.

Mais Tozzi et ses collègues cherchaient avant tout à faciliter la transition entre la lecture des textes littéraires en 1re et celle des textes philosophiques en Terminale, en tâchant d'établir des pistes de transfert de l'une à l'autre. Intentionnellement – ce qui pouvait s'expliquer par l'urgence de préparer à l'épreuve de philosophie du Bac – ou pas, leur collaboration a surtout porté sur la gestion interdidactique des apprentissages, et non sur le questionnement réciproque des savoir faire appris. Ils ne cherchaient pas à engager les élèves dans une réflexion interdidactique explicite.

La discussion interdidactique a donc levé l'implicitation de la relation qui existait entre les deux disciplines, mais en partie seulement. Aucune enquête n'a suivi sur les représentations des élèves quant aux attentes de chaque discipline, au statut de l'auteur et du lecteur dans chaque type de texte et au résultat de la lecture : la compréhension d'un sens pluriel et ouvert pour le texte littéraire, univoque pour le texte philosophique. À ce premier stade de l'approche interdidactique, l'explicitation différenciatrice des savoirs et des démarches entre disciplines a donc un point de départ : la prise de conscience de ces différences par les enseignants d'une même équipe pédagogique, et un point d'arrivée : ce que ces enseignants jugent utile ou faisable, en fonction du temps imparti, du programme à suivre et de la représentation qu'ils ont des capacités de leurs élèves.

L'approche interdidactique globalisée

Partant de sa recherche-action, Tozzi a tenté de définir sa démarche et de la généraliser. Pour lui, la confrontation interdidactique

> n'est pas de la **didactique comparée**, au sens d'un regard distancié, extérieur à son objet d'étude, à postériori, analysant les ressemblances et les spécificités. Parce qu'il y a **interactivité** d'une discipline sur une autre, enrichissement mutuel – ce n'est pas non plus une **didactique générale**, […] puisqu'il y a prise en compte de la **spécificité** de chaque discipline. (Tozzi, 2000)

Il propose une définition générique de l'interdidactique : « espace des transferts possibles de concepts spécifiques d'une discipline à une autre (ou d'autres), ceux-ci étant à transposer interdidactiquement en fonction de l'épistémologie scolaire de la (ou des) discipline(s) d'accueil » (*ibid.*), sans tenir compte, on l'a vu, du passé réel des relations entre les disciplines, ni de leur configuration effective dans le présent, un peu comme si l'on engageait une action diplomatique sans prendre en compte l'histoire des pays ni leur importance géopolitique. Il en conclut toutefois que l'interdidactique « est un élément constitutif en lui-même des didactiques disciplinaires » et escompte des recherches futures des retombées bénéfiques sur la formation des enseignants pour

enrichir leur culture interdisciplinaire, et pour recentrer les équipes interdisciplinaires de terrain sur des objectifs spécifiquement didactiques.

Nous avons relevé ce défi, dans le contexte visé par Tozzi : celui de la formation, en créant à l'IUFM[4] de Nice un groupe de recherche pluridisciplinaire, puis un laboratoire spécialement dédié au développement de l'interdidactique : interdidactique, didactiques des disciplines et des langues (I3DL).

D'emblée, il nous est apparu nécessaire de doubler au niveau de la recherche les conditions de fonctionnement des équipes pluridisciplinaires de terrain, en réunissant des didacticiens de français langue première et de français langue seconde, de mathématiques, et de sciences, et en recourant à d'autres laboratoires pour la didactique de l'histoire-géographie.

Nous avons ensuite mené simultanément deux types de recherches. L'une portait sur la mise en place d'une ingénierie didactique dédiée à l'enseignement-apprentissage de la différenciation interdidactique. L'autre a consisté en une étude des représentations et des stéréotypes des disciplines et des matières qu'elles enseignent à travers une enquête internationale (8 langues et 9800 réponses) qui s'est servi de la lecture d'*Harry Potter*, en tant que miroir des problématiques scolaires, comme embrayeur d'une réflexion sur l'interculturalité scolaire et disciplinaire. Nous avons posé 75 questions, dont la moitié portait sur la fiction et l'autre sur le ressenti et les représentations des lecteurs à propos des disciplines réelles qui leur avaient été enseignées.

Les expérimentations en classe ont eu lieu dans le primaire et dans le secondaire. Elles nous ont permis de mesurer les différences de mise en œuvre et de conception des objets disciplinaires dans l'un et l'autre niveau, mais aussi l'intérêt de la co-intervention d'enseignants de disciplines différentes – ou pour le primaire de séances confrontant les objets de deux disciplines.

L'enquête a fait ressortir le rôle de l'identité disciplinaire dans la construction de l'identité scolaire et dans le décrochage, la différence de répartitions des matières selon les pays, la différence de hiérarchisation dans les gouts pour les disciplines selon les pays, mais aussi des éléments communs qui permettent de considérer les configurations disciplinaires comme des universels-singuliers au plan interculturel[5]. En effet, l'on retrouve partout la même matrice disciplinaire à la fois conceptuelle et axiologique. Celle-ci repose sur l'opposition de deux sous-disciplines : littérature et langue pour le français, algèbre et géométrie pour les mathématiques, sciences économiques et sociales, pour les SES, etc. présentées à la fois comme opposées et complémentaires et affichant ainsi l'autosuffisance de la discipline (Biagioli, 2010, p. 37). Pour les structures interdisciplinaires, on retrouve également partout l'opposition entre familles de disciplines littéraires *vs* scientifiques, avec les discriminations qui y sont associées, notamment de genre : filles littéraires *vs* garçons scientifiques (Biagioli, Legendre, 2010).

---

4. Les IUFM (Instituts universitaires de formation des maitres), créés en 1990, ont été remplacés en 2013 par les ÉSPÉ (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation).
5. Le terme d'universel-singulier a été emprunté à Hegel par Sartre dans son étude sur Flaubert *L'Idiot de la famille*, pour montrer que celui-ci représentait à la fois l'individu Gustave et l'humanité. Louis Porcher, dans l'intention de redonner une dimension culturelle à la didactique du français langue étrangère après l'élimination de la littérature par l'approche communicative, l'a appliqué à « l'ensemble des phénomènes « qui ont lieu quel que soit l'endroit (universel) mais que chaque société traite de sa propre manière (singulier) » (Germain, 2015). En font partie les symboles, les mythes et les genres littéraires.

Par rapport aux débuts de l'interdidactique, nous avons précisé l'impact des représentations des acteurs scolaires (elles-mêmes produits de l'histoire et de la société), sur les apprentissages, et montré l'importance de l'expérience de la co-intervention différenciatrice pour faire accéder les élèves à la métacognition des logiques disciplinaires (Biagioli, Torterat, 2012). Nous avons donc été amenés à déconstruire et à repenser le « concept interdidactique » proposé par Tozzi. Nous avons jugé qu'il n'était pas adapté à la didactisation du but qu'il poursuivait, celui de la différenciation entre deux disciplines pratiquant deux variantes d'un genre scolaire (l'explication de textes), puisqu'il ne permettait pas d'en penser complètement la réalisation. De plus, ne portant que sur un élément de savoir, il ne tenait compte ni de l'extrême diversité des éléments ni de la difficulté de leur repérage qui fait partie du problème même de l'identification disciplinaire des savoirs. Lebeaume a montré que

> l'étiquette en usage désignant un moment scolaire peut représenter des éléments ou des ensembles plus ou moins étendus. « Les dents », « la digestion », « sciences naturelles » peuvent être ainsi les étiquettes utilisées par les enseignants pour nommer les moments scolaires […]. Ces termes sont pourtant fondamentalement distincts : le premier désigne les objets d'étude, le deuxième précise l'objet d'apprentissage, le troisième la matière scolaire (Lebeaume, 2016, p. 174).

Plutôt que de « concept interdidactique », nous avons préféré parler de « dimension interdidactique », productrice d'objets didactiques lorsque les enseignants décident de didactiser explicitement une relation didactique interdisciplinaire, et seulement dans ce cas. Généralisée à toutes les étapes de l'enseignement, pour les enseignants comme pour les professeurs, et fondée sur des ressources didactiques et formatives spécifiques, cette dimension permet de ne pas travailler au coup par coup, sur un exercice ou un sujet mais dans un cadre plus global, avec des règles d'action et d'évaluation.

Ces règles sont applicables à deux niveaux : celui de la théorie, qui nous concerne ici, lorsqu'on met en place une étude interdidactique, et celui de la pratique, lorsqu'on met en place une activité interdidactique. Elles s'inspirent très librement de la théorie générale des systèmes, sur un point qui concerne la notion d'équilibre d'un système : un système étant défini comme une structure fonctionnant en équilibre lorsque ses relations internes et ses relations avec l'extérieur se compensent. Nous ne présenterons ici que celles qui concernent la description interdidactique d'un système disciplinaire, car ce sont celles qui doivent être mobilisées à priori avant toute conception d'une étude et/ou d'une activité interdidactiques :

– faire un état des lieux du système disciplinaire – ici le français – qu'on l'envisage dans sa généralité (histoire de la discipline, curriculum, genres), ou dans son fonctionnement spécifique si l'on travaille sur des situations de classe (niveau, programme, élèves, enseignant, objet didactique concerné, moment de la progression didactique atteint) ;

– repérer les éléments-clefs du fonctionnement du système à un moment donné. Pour le français nous avons sélectionné l'enseignement de la langue et celui de la littérature, constituants historiques et complémentaire et de la discipline ;

– étudier pour chacun les relations internes qu'il entretient avec les autres éléments-clefs (ce que les enseignants de français font par exemple lorsqu'ils construisent une séquence didactique), et les relations avec les autres disciplines impliquées par la réalisation des objectifs disciplinaires.

2. INTERDIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

Dans le couple langue-littérature de la didactique de la langue première, comme dans le couple langue-culture de la didactique des langues étrangères, le terme recteur est « langue » et le terme régi celui qui représente le contexte de réalisation de la langue. En français langue première, l'étude de la langue a un double rôle. D'une part elle permet de situer l'apprentissage de la langue première par rapport à l'ensemble des apprentissages linguistiques, ce qui, maintenant que la langue de scolarisation peut, de plus en plus, n'être pas la langue maternelle des élèves, devient crucial. C'est donc indéniablement un facteur de décentration de la discipline *français* par l'enseignement des langues étrangères, mais aussi par l'enseignement du français langue étrangère, devenu depuis 2013 une des options orales du CAPES de Lettres modernes.

D'autre part l'étude de la langue explore un aspect intradidactique de la discipline, dont l'objet est traditionnellement scindé en langue et littérature, de la maternelle cycle 3 jusqu'à l'université (libellé des postes de la section 9 du CNU[6]), ce que symbolise aussi l'appellation *Lettres* au pluriel qui cumule les deux sens du terme : graphème et patrimoine littéraire. Ces deux enseignements ont une fonction de structuration réciproque qui remonte historiquement à la construction idéologique de la littérature comme expression de l'esprit et de la grandeur nationale, construction facilitée par la mise en concordance de l'histoire de la littérature et de l'histoire nationale.

L'étude de la langue en français implique potentiellement trois types de relations interdidactiques : celles qui découlent du rapport entre le français et les langues étrangères étudiées ou héritées par les élèves ; celles qui découlent du rapport entre le français courant d'une part, le français scolaire et les technolectes disciplinaires de l'autre ; et celles qui découlent du rapport entre la langue première et les divers éléments qui ont contribué à sa formation.

2.1. Langue première et langue étrangère

Sans rouvrir ici les débats autour de l'apprentissage précoce des langues étrangères et du décrochage en lecture à l'école primaire, nous nous bornerons à constater que, dans les faits, la priorité temporelle de l'apprentissage de la langue première est de moins en moins évidente, car beaucoup d'élèves ne sont pas francophones natifs, et qu'elle est remise en cause par l'introduction des langues étrangères de plus en plus tôt dans les apprentissages. Au plan sociolinguistique, les problèmes posés par ces deux types de plurilinguisme sont différents. Le plurilinguisme entre langue scolaire et langue étrangère familiale est vécu très différemment selon l'image sociale de la langue source par rapport à la langue cible (Augier, 2008) ; obstacle que ne rencontre pas l'apprentissage scolaire des langues étrangères, puisqu'il est mis sur le même plan institutionnel que celui de la langue première (Verdehlan-Bourgade, 2007). Au plan didactique, il n'y a pas de différence. L'introduction d'un nouvel apprentissage linguistique crée de fait une situation d'interdépendance avec celui de la langue première, avec deux types de conséquences possibles : défavorables si l'on ne balise pas les risques d'interférence ; favorables si l'on met en place des compétences d'acquisition simultanée.

6. Le CNU (Conseil national des universités) est une instance nationale (composée de membres élus et nommés) qui gère en partie les carrières des enseignants-chercheurs.

2.1.1. Approche plurilingue dans l'enseignement du français, une prise de conscience récente

Nous prendrons un premier exemple de ce type d'initiation dans un manuel récent, *Fleurs d'encre* 4e (Hachette 2016). Cette collection est la seule depuis la réforme de 2015 à proposer « des croisements avec les langues vivantes étrangères, signalées par un logo INTERLANGUES » (page 5 de la présentation). Le tableau de l'Alphabet Phonétique International (API) y introduit la partie « Étude de la langue ».

Les tableaux de correspondances juxtaposent latin, allemand, anglais, espagnol, italien. Ils permettent d'observer les filiations et les différences de réalisation des paradigmes grammaticaux (le pronom indéfini « rien », p. 329), de la formation des adverbes à partir de l'adjectif (facilement, p. 337), de la formation des temps verbaux (à partir de l'infinitif, pour le présent de l'indicatif et le conditionnel présent, en français, anglais, allemand, espagnol, p. 117), de la formation de la phrase complexe (avec ou sans mot subordonnant en français, anglais, allemand, p. 367), et de la formation des mots (comparaison de la famille de mots à partir de l'étymon latin *moveo* en français et en espagnol, anglais, italien et portugais, p. 343). Ces encarts peuvent être vérifiés avec les collègues des autres disciplines, mais à l'évidence, les exemples, très abordables, ont été calculés pour que les élèves puissent les abonder, mettant ainsi en commun les ressources acquises dans des options langue étrangère différentes.

2.1.2. Un exemple d'activité différenciatrice

Nous y joindrons un exemple d'activité différenciatrice, menée en co-intervention par un enseignant de français et une enseignante d'anglais (respectivement Pf et Pa dans les extraits de transcription ci-dessous) pour compléter les apports grammaticaux explicites par une approche contextualisée de la comparaison des langues. Il s'agit d'une séance où les deux enseignants font travailler la description d'Aragog, l'araignée géante, lorsque Harry Potter la rencontre pour la première fois, dans la version française et la version anglaise de la série[7]. Rappelons que l'engouement pour le roman lors des sept années de sa parution a entrainé des achats massifs de l'édition anglaise dans les pays non anglophones durant les vacances d'été pour anticiper la sortie des traductions à la rentrée, « cet enthousiasme pos[ant] un problème à l'éditeur français Gallimard qui voit une partie de son lectorat filer à l'anglaise » (Raoul 2007, p. 161). La première phase : l'identification des sujets grammaticaux dans chacune des versions et leur comparaison, a fait découvrir une différence dans le traitement du point de vue :

> 189 Pf : *Harry* on est bien d'accord donc encore *Harry*. Donc la remarque là vous voyez au tableau, tout à l'heure, en anglais vous avez relevé certains sujets qui correspondaient à quoi ? Et par rapport au français vous pouvez remarquer… quelque chose. Liliane[8] ?
>
> 190 Liliane : Euh… en français y a plus de sujets qu'en anglais.
>
> 191 Pf : Alors c'est pas qu'il y en a plus, parce que c'est, on a exactement le même nombre de phrases, enfin de temps en temps si, effectivement, selon la structure des phrases y a des sujets en plus, mais globalement, en admettant que ce soit à peu près le même nombre, qu'est-ce que tu remarques par rapport au… celui qui est désigné comme sujet ? Marc ? (*À un autre élève)* chut !

7. *Harry Potter and the Chamber of Secrets*, Bloomsbury (p. 204) ; *Harry Potter et la Chambre des Secrets*, traduction française Folio Junior, 2000 (p. 290).
8. Les prénoms ont été changés.

192 Marc : Dans… en anglais ils parlent que de Harry.
193 Pf : Parfait oui, et alors en français, ça donne quoi ?
194 Marc : Ils parlent de Harry.
195 Pf : Et de qui aussi ?
196 Marc : Des créatures

Dans une seconde phase, les élèves devaient repérer les verbes de perception dans chaque version, ce qui a donné lieu à deux incidents didactiques. Le premier portant sur la différenciation entre verbe de perception et verbe d'action :

262 Louis : Mais monsieur, parler en anglais, c'est un sens, parler.
263 Pf : Non, la parole, le fait de parler n'est pas un des cinq sens, c'est quand tu captes quelque chose de l'extérieur, euh… les verbes de perception, entendre, voir, gouter, sentir, toucher, mais parler c'est pas un sens, parler c'est, tu projettes vers les autres, ton corps ne capte rien quand tu parles, c'est toi qui produis, tu vois la différence Louis ?

Le deuxième sur la différenciation entre substantif et verbe à l'intérieur du même champ lexical :

266 Pa : *(à un autre groupe)* Non là c'est le verbe. Saw en tant que nom c'est la scie, c'est la tronçonneuse.
267 Pf : *(à un autre groupe)* Sight c'est la vue.
268 Pa : *(prenant part à la conversation)* [La vue], c'est un verbe ?
269 Pf : Tu dis *la vue*, est-ce que *la vue* c'est un verbe ?
270 Mireille : Ah non !

Dans les deux cas, les mécanismes d'identification grammaticale sont communs aux deux langues, ce que les enseignants soulignent dans leur autoconfrontation :

39 Pf : Ça c'est bien, et puis en même temps ils ont vu… un sujet en français, c'est bien, un sujet en anglais, la nature des mots, ce sont la même.
40 Pa : Parce que moi j'ai remarqué, bon c'est le problème que j'ai en classe quand je leur demande la nature d'un mot, des fois je me retrouve coincée, et je m'aperçois finalement que même sur un texte français la nature du mot n'est pas acquise du tout.

2.1.3. Plurilinguisme et intégration métalinguistique

En France actuellement, les élèves allophones nouvellement arrivés (ÉANA) sont directement intégrés dans la classe de français langue première tout en bénéficiant de regroupements dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Cette répartition ne favorise pas l'apprentissage interdidactique de la grammaire. En français langue première, les apprentissages grammaticaux explicites sont centrés sur le français ; à quelques exceptions près, nous l'avons vu, mais des exceptions qui concernent les langues européennes les plus étudiées comme langues étrangères et non les langues sources, européennes ou non, des ÉANA. En UPE2A, le réflexe FLE (français langue étrangère) fait privilégier les apprentissages communicationnels pour se débrouiller dans la vie ou à l'école, le métalangage grammatical en langue source n'étant pas connu des enseignants et se prêtant malaisément au mime ou à l'image, les deux ressources de traduction utilisées par les enseignants de langue pour ne pas interrompre l'imprégnation des apprenants en langue cible.

Or, nous venons de le voir, la comparaison des langues au niveau de leurs structures est une activité qui favorise l'assimilation différenciatrice et la réflexion grammaticale autonome des élèves. Comment la réaliser lorsque la langue cible est peu maitrisée ? Nous avons fait appel au

volet de la réforme de 2015 qui introduit la programmation dans les apprentissages scolaires, en réalisant avec un jeune collègue de mathématiques et formé à l'enseignement du FLE, une expérimentation portant sur la programmation en Scratch[9] par des collégiens ÉANA de la règle du pluriel des noms en français. Outre l'avance sensible du groupe expérimental sur le groupe témoin dans l'acquisition de la règle, cette recherche a montré qu'en mettant l'accent sur les critères formels, la programmation avait fait ressortir un phénomène auquel un enseignant de français langue première ne pense guère, celui des mots qui se terminent par s au singulier (ex. : radis, héros, dessous) et qui créent une dissonance cognitive lorsque l'élève les rencontre. Elle favorise donc la mise en place d'un raisonnement métalinguistique (troncature, concaténation), et développe la réflexion métalinguistique comparative. L'extrait d'entretien suivant fait assister à la découverte d'un universel-singulier : la marque du pluriel des noms dans diverses langues, à travers les caractéristiques de chacune (ex. : ordre de lecture de l'arabe de droite à gauche) :

1025 Pf : Dernière petite chose, je vais te montrer un programme. Voilà. Si j'appuie sur le drapeau, que va-t-il se passer ? Tu peux lire les instructions ici.
1026 E7 : Il va coller.
1027 Pf : Qu'est-ce qu'il fait ?
1028 E7 : Il colle.
1029 Pf : C'est-à-dire ?
1030 E7 : Il va coller. Dire chats.
1031 Pf : Appuie sur le drapeau pour vérifier.
1032 Action [L'élève clique sur le drapeau vert]
1033 Pf : Alors ?
1034 E7 : Y a un t.
1035 Pf : Il y a un t, oui. C'est tout ?
1036 Action [L'élève montre le s à l'écran]
1037 Pf : D'accord, il a collé le mot chat avec le s. Et maintenant, si je change la langue, on va dire, en arabe. Ne t'inquiète pas si tu ne sais pas parler arabe, moi non plus. À ton avis, que va-t-il se passer ?
1038 E7 : Euh… je sais pas.
1039 Pf : Tu peux valider pour voir.
1040 Action [L'élève clique sur le drapeau vert]
1041 E7 : C'est pareil.
1042 Pf : Le s, il est à la même place que tout à l'heure ?
1043 E7 Non, il est devant.

Grâce à un logiciel de programmation plurilingue les élèves ont pu accéder à une langue qu'ils ne parlaient pas encore tout en la pratiquant. Le recours aux technologies numériques donne l'initiative aux apprenants, se rapproche de leur culture, et permet de conserver et d'améliorer la réflexion grammaticale, grâce au raisonnement algorithmique, alors que leur usage de la langue en situation est encore limité.

9. Scratch est un logiciel libre développé par des chercheurs du MIT (Massachussets Institute of Technology) qui propose une approche ludique de l'algorithmique avec un nouveau langage de programmation afin d'initier les élèves dès l'âge de 8 ans à des concepts fondamentaux en mathématiques et informatique. Il permet la création de jeux, dessins animés, histoires interactives, compositions musicales et simulations numériques.

2.2. Langue première et langue scolaire

Certains didacticiens des langues (Guérin, 2010) refusent de considérer la langue scolaire comme une langue. *Stricto sensu* en effet, ce n'est qu'une variété parlée dans un certain contexte. En cours de français, cette variété fait surtout l'objet de remarques d'usage sur le registre de langue : ce qui ne se dit pas en classe, ce qui se dit mais ne s'écrit pas. L'apprentissage explicite des règles du discours scolaire n'est pas prévu par le curriculum au-delà de l'école maternelle. Pourtant, il redevient indispensable avec les ÉANA, car il faut pouvoir les aider à retrouver des repères discursifs dans leur nouveau milieu scolaire (Verdehlan-Bourgade, Maurer, Durand, 1999). Par ailleurs, la langue scolaire s'entrecroise avec d'autres sous-variétés de la langue : les technolectes disciplinaires. Ceux-ci se démarquent également de la langue courante, mais ont une caractéristique : ils sont encore plus facilement transposables d'un système scolaire à un autre, en raison de la nature transculturelle et souvent translinguistique des savoirs et compétences disciplinaires.

2.2.1. La langue scolaire en cours de français

Alors même que les linguistes s'ingénient à réintégrer la langue scolaire dans la langue, elle apparait de plus en plus aux élèves comme une langue étrangère, et cela, non seulement lorsqu'ils sont allophones, mais aussi lorsqu'ils sont francophones, mais « alloculturels ». Pour la majorité des Français, la langue scolaire est souvent identifiée comme une langue sinon étrangère, du moins étrange, et en tout cas discriminante, ne serait-ce qu'en raison des critères de réussite scolaires les plus concrètement repérables dans la vie courante, tels la prononciation châtiée, le débit fluide, la correction morphologique et syntaxique (El Karouni, 2012). Or, comme le fait remarquer Dumortier (2016), cette perception discriminante, qui concerne la communication scolaire dans son ensemble, devient particulièrement difficile à gérer en cours de français, parce que la mention même de la langue comme objet didactique, produit une sorte de schizophrénie linguistique, l'identité linguistique des locuteurs se trouvant alors scindée entre le français parlé dans la vie et le français pour apprendre. Haugen, un linguiste américain d'origine norvégienne, a même créé le concept de schizoglossie pour décrire « la maladie linguistique qui affecte les locuteurs et les scripteurs qui sont exposés à plus d'une variété de leur langue » (Haugen, 1962). Le stéréotype du français standard pur véhiculé par la forme scolaire, a pour conséquence l'autostéréotypification négative[10] de ceux qui ont conscience de ne pas le maitriser, et accroit l'insécurité linguistique. C'est pourquoi Dumortier estime qu'en français :

> La positivité du vécu disciplinaire […] dépend de la réussite d'une acculturation réciproque, dont les crans d'arrêt, du côté des maitres, sont les valeurs des démocraties avancées que l'institution scolaire promeut, et des standards d'usage linguistique qui ne condamnent pas les jeunes à l'enfermement dans le milieu où le hasard les a fait naitre (Dumortier, 2016, p. 37).

10. L'autostéréotypification intervient lorsqu'un individu qui est la cible d'une stéréotypification externe l'intériorise au lieu de la rejeter et se comporte de façon telle qu'il s'y conforme et contribue parfois à la renforcer. Par exemple, un jeune habitant de banlieue défavorisée va faire exprès de parler « banlieue ». Autre exemple, historique celui-là : les impressionnistes décidant d'assumer le nom que le critique Louis Leroy avait donné par dérision à leur mouvement suite à l'exposition du tableau *Impression, soleil levant* de Monet, ce qui a finalement provoqué l'inversion du stéréotype.

Parler d'acculturation réciproque, c'est poser, dans l'enceinte de la classe, même s'il en va différemment dans la société, les principes d'égalité de dignité entre la langue des apprentissages et celle de la vie, et d'égalité de légitimité entre les apprentissages de la vie et ceux de l'école.

Pour l'enseignant de français, cela consiste d'abord à alterner avec naturel, dans ses échanges avec les élèves, le langage oral courant et le langage oral soutenu, pour que l'élève se sente à la fois accepté et guidé vers la maitrise du langage scolaire. Il doit également considérer les savoirs de chaque élève comme un patrimoine linguistico-culturel permettant d'engager un partenariat interdidactique, similaire (mais non identique) à celui qu'il engage avec ses collègues d'autres disciplines lorsqu'ils travaillent en différenciation interdidactique. Le principe reste le même : accueillir le savoir proposé par l'élève, le réinvestir dans les apprentissages collectifs après l'avoir retraité pour pouvoir le valider, puis décider, s'il y a lieu, de l'expliciter et de l'articuler à l'apprentissage en cours. Lisons l'extrait suivant :

87 Mireille : C'est quoi un dôme ?
88 Pf : Un dôme, alors, est-ce que quelqu'un peut lui répondre ? Dylan ?
89 Dylan : Une sorte de euh… euh… de plateau.
90 Pf : Alors non, c'est une forme bien spécifique. Pauline ?
91 Pauline : On l'a pas eu.
92 Pf : Quoi ?
93 Pauline : On l'a pas eu.
94 Pf : Je vous ai pas distribué le texte ? Pardon je vous ai zappées. *(Pa donne les textes manquants aux deux élèves.)* Alors un dôme, euh Maëva, tu sais ce que ça veut dire, ce que c'est ?
95 Maëva : Non.
96 Pf : Alors un dôme c'est cette forme. *(Il dessine au tableau.)* Une structure qui a cette forme là, un théâtre par exemple en forme de dôme, c'est un arrondi comme ça, voilà.
97 Louis : comme le dôme à Paris à Bercy.
98 Pf : Exactement. Oui ?

Il contient une série d'étayages linguistiques de l'enseignant, qui passe de la forme interrogative soutenue (« est-ce que ») à la forme orale intonative (« je vous ai pas distribué le texte ? ») quand il aborde un thème conversationnel extradidactique, et la conserve lorsqu'il résorbe la digression (« alors tu sais ce que ça veut dire ? »). On y trouve aussi une coconstruction de la notion de dôme. Reprenant un geste professionnel des enseignants de langue première en maternelle et de langue étrangère, le professeur de français dessine un objet pour faire comprendre le sens dénotatif d'un mot, permettant à l'élève de le raccrocher à ses propres connaissances expérientielles, comme celle du dôme qui coiffe le Palais des sports de Bercy.

2.2.2. Les lexiques disciplinaires

La comparaison d'un texte original avec sa ou ses traductions met sur la voie de la parenté qui existe entre la mise en correspondance d'un contenu exprimé dans deux langues différentes et la paraphrase définitionnelle qui peut être considérée comme une traduction intralinguistique. Cette constatation invite non pas à charger la discipline français de l'ensemble des apprentissages lexicaux, mais à développer l'élucidation paraphrastique dans chaque discipline, sachant que les co-interventions interdisciplinaires ont l'avantage de mobiliser l'attention des enseignants sur les lexiques disciplinaires, dès leur préparation, puisque chacun joue le rôle de Candide ou de naïf vis-à-vis de la discipline de l'autre. Ils retrouvent ainsi le chemin de la construction empirique du savoir, en empathie avec les élèves, en décidant de se situer, « théoriquement et

méthodologiquement, du côté de l'imbécile » (Daunay, 2014, p. 185), c'est-à-dire dans une perspective de déconstruction du stéréotype de l'élève indigent linguistico-culturel.

Parmi les textes littéraires susceptibles de servir de supports à des activités lexicales différenciatrices entre technolectes disciplinaires, *Harry Potter* a été précédé par un grand classique : *Alice au pays des merveilles*. En 2015, nous avons utilisé, pour une recherche sur l'amélioration des apprentissages lexicaux en réseau d'éducation prioritaire, le passage de la rencontre d'Alice avec la chenille qui fume le houka, au chapitre 5 dans le texte original, dans une présentation du *Français 6e Jardin des lettres* (Magnard, 2016, p. 84-85). Avec deux enseignantes de français et un enseignant de sciences de la vie et de la terre, nous avons transformé le guidage de lecture du manuel de français en guidage de différenciation interdidactique entre la leçon sur la métamorphose de la chenille en papillon en science, et celle sur le conte en français. Le passage charnière était la réponse d'Alice à la chenille, qui lui reproche de tenir des propos décousus sur son identité, parce qu'Alice hésite à se prononcer sur la continuité de sa personne, vu les changements de taille incessants qu'elle a subis depuis le début de la matinée : « Vous ne vous en êtes peut-être pas aperçue jusqu'à présent ; mais, quand vous serez obligée de vous transformer en chrysalide (ça vous arrivera un de ces jours, vous savez), puis en papillon, je suppose que ça vous paraitra un peu bizarre », ce que la chenille récuse absolument.

Nous avons demandé de légender un schéma muet du cycle de la reproduction du papillon, pour y placer les termes « chenille », « chrysalide » et « papillon », et de donner la définition scientifique du mot « chrysalide ». Puis nous avons demandé pourquoi Alice doutait de son identité, et pourquoi la chenille, elle, ne doutait pas de la sienne, alors qu'elle allait changer de forme. Cette prise en compte du savoir scientifique personnifié par le personnage du conte, a permis de définir beaucoup plus rapidement le rôle de la chenille dans la fiction : indice du registre merveilleux (elle fume et parle), adjuvant (elle indique à Alice que le champignon sur lequel elle se tient peut faire grandir ou rapetisser selon le côté dans lequel on mord), et surtout métaphore à la fois de la transformation de la personnalité et de sa permanence, ce dont témoignent en langue les expressions « sortir de sa chrysalide » et « la chrysalide est devenue papillon ». Nous avons enfin demandé comment elle assurait les trois fonctions du conte (*ibid.*, p. 78) : expliquer le monde, apprendre à vivre en société et apprendre à grandir.

2.3. L'histoire de la langue française, une ouverture sur l'histoire des langues et l'origine des lexiques disciplinaires

L'histoire de la langue est un exemple typique de relation interdidactique implicite entre une discipline universitaire : l'histoire comparée des langues, et une discipline scolaire : le français, qui intègre le savoir savant au prix d'une simplification et d'une condensation drastiques. À la différence de la transposition didactique, qui décrit seulement le trajet descendant des savoirs savants vers l'école, le modèle interdidactique globalisé décrit aussi bien les relations descendantes que les relations ascendantes entre les savoirs : les savoirs savants contribuant à la création des savoirs scolaires mais inversement les savoirs scolaires ou professionnels pouvant contribuer à la création de savoirs universitaires.

L'étude du fonds linguistique montre à la fois une reprise du grec par le latin, puis du latin par les langues romanes, et des apports transversaux réguliers de diverses langues. Le maintien de la filiation entre l'histoire de la langue et son enseignement scolaire est donc capital pour

expliquer l'origine et la formation des mots, mais aussi pour déconstruire le mythe d'une langue pure dans son origine et sa transmission.

2.3.1. L'héritage gréco-latin

L'histoire de la discipline *français* comporte une autre captation interdidactique : celle de l'enseignement des langues anciennes. Il y a encore une dizaine d'années, l'université offrait deux sections d'études littéraires en langue première. En lettres classiques on étudiait la langue et littérature latine, la langue et littérature grecque ainsi que la langue et littérature française. En lettres modernes, on étudiait seulement la langue et la littérature françaises mais avec deux extensions compensatoires vers l'ancien français et la littérature comparée. Ce modèle gémellaire était transposé tel quel dans l'enseignement secondaire où ont longtemps enseigné côte à côte des professeurs de lettres modernes et des professeurs de lettres classiques, jusqu'à la quasi-suppression des cours de langues anciennes et, pour finir, l'intégration en 2014 du CAPES de lettres classiques dans le CAPES de lettres modernes pour former le CAPES de lettres. Suivre le détail de l'évolution de la distribution des matières entre les disciplines est très instructif, car l'on comprend que les relations interdidactiques ne sont pas uniquement épistémiques, mais résultent très souvent des tensions entre les groupes disciplinaires qui luttent pour le maintien de leur territoire et des arbitrages de l'État pour faire évoluer le socle commun selon les projets de politique éducative proposés par les gouvernements successifs.

En 1968, la réforme d'Edgar Faure a fait disparaitre le latin du programme de la 6e. En 1982, l'apprentissage du latin commence en 4e. Mais une initiation est prévue pour tous les élèves en 5e. *Mots et merveilles* (Magnard 5e) se termine sur *Latine scio, Petite initiation à la langue latine*, de 25 pages, qui adopte un modèle plutôt interactif, avec un recours à la BD et une immersion directe dans le latin inspirée de la didactique des langues vivantes. Elle contient une initiation au grec de cinq pages, *Graece scio*, qui se saisit d'un prétexte historique pour inciter les collégiens à prendre les deux options latin et grec en 4e : « L'an prochain, Quintus quittera le maitre d'école pour aller chez un professeur (grammaticus) apprendre le grec […]. Comme Quintus, apprenez déjà à lire et à écrire la plus belle langue jamais parlée par les hommes. » (*ibid.*, p. 302.)

Aujourd'hui, l'assimilation est terminée. Dans les manuels de 2016, les éléments de culture antique sont réactivés épisodiquement en fonction des thèmes du programme : monstres et héros mythologiques en 6e, mythe de Prométhée inclus dans le questionnement sur les « Progrès et rêves scientifiques » à partir de : « Frankenstein, le récit fondateur de la figure du savant » (*Fleurs d'encre 3e*, Hachette, 2016, p. 245-246). Les langues anciennes apparaissent dans les chapitres consacrés à l'histoire de la langue, mais jamais de façon autonome.

2.3.2. Une langue française vivante

Les présentations de la filiation du lexique français privilégient le latin et le grec dans la mesure où ils sont impliqués par les interfixes et les étymons dans la formation des mots français, notamment dans les lexiques scientifiques. Seule la collection *Fleurs d'encre*, déjà citée pour ses rubriques interlangues à propos des langues vivantes, traite le latin à l'instar des langues vivantes en montrant ses modes de formation. *Fleurs d'encre 3e* (Hachette, 2016, p. 37) donne deux paradigmes de formation des adverbes latins à partir d'adjectifs : en -e (« certe » sur « certus ») et en -ter (« celeriter » sur « celer »). De façon générale les langues sont choisies en fonction des objectifs d'apprentissage. Par exemple le roumain apparait pour mettre en évidence l'évolution du

paradigme des abstraits féminins imparisyllabiques en -as, -atis dans les langues romanes. On peut ainsi comparer « oralitate » avec « oralidad » en espagnol, « oralità » en italien, et « oralité » en français, en partant du radical *oral-*.

On expose la diversité du fonds original du français, avec une majorité de mots latins introduits en Gaule depuis la conquête romaine, une cinquantaine de mots gaulois, environ 500 mots germaniques hérités des invasions germaniques du Ve siècle (*Colibris 6e* Hatier, 2016, p. 360). L'étymologie permet de faire des hypothèses sur la signification des mots. Le latin « piscis » : poisson et « -vore » : qui mange, donnent « piscivore » : qui se nourrit de poissons. Le grec « stephanos » : couronne donne le prénom « Stéphane » : « le couronné ». Elle explique l'orthographe, largement antiquisante, du français (« doigt » qui rappelle « digitum », *ibid.*, p. 362-364). L'accent est mis, même modestement, sur l'évolution en rassemblant dans le même schéma l'étymon : « stella », la forme intermédiaire : l'ancien français « esteile », la formation historique vulgaire : le français moderne « étoile », et les dérivés savants récents : « stellaire », « interstellaire », (*Jardin des lettres 3e*, Magnard, 2016, p. 267).

Au total, les relations interdidactiques que la discipline *français* a été amenée à tisser depuis 35 ans dans le contexte de l'enseignement de la langue première montrent une autonomisation du français par rapport au latin et au grec beaucoup plus tardive que les autres langues romanes, à cause des mouvements de rattachements linguistiques et culturels récurrents propres à notre histoire. De ce fait, la fin de l'autonomisation s'est télescopée avec les conséquences linguistiques de la mondialisation et des phénomènes migratoires. Cette conjoncture explique les intégrations successives dans la discipline des traces des savoirs liés aux langues anciennes, et le tropisme qui la pousse actuellement à se rapprocher des techniques d'enseignement de la langue utilisées en FLE, qu'il s'agisse du recours au plurilinguisme pour accéder aux structures communes des langues, ou à des techniques communicatives pour créer une ambiance propice aux échanges en classe. Enfin, les rapports avec les autres disciplines au niveau des pratiques linguistiques et discursives se sont peu à peu stabilisés et équilibrés, chaque communauté discursive disciplinaire se révélant désireuse de communiquer et surtout d'agir sur la différenciation des objets et des pratiques.

3. INTERDIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT DE LA LITTERATURE

En tant que représentation du monde, la littérature est un interprétant universel. C'est donc un embrayeur inépuisable d'échanges interdidactiques. Un exemple bien connu est celui de Zola, qui recherche des informateurs dignes de foi lorsqu'il prépare ses romans et même en cours de rédaction (Pagès, 2015, p. 240-241). Pour s'assurer de la crédibilité de l'agonie de Nana, variolique, il demande l'aide de Céard, qui avait fait des études de médecine, lui précisant dans une lettre du 16 sept. 1879 : « Quant au masque de la mort, si vous ne trouvez pas de photographie, envoyez-moi simplement une description bien précise, bien technique et je mettrai mes phrases là-dessus » (cité par Pagès, *ibid.*). C'est pourquoi tout au long de cette étude, nous avons fait appel à des passages de textes littéraires qui contiennent des pans de savoirs extérieurs au français identifiables comme support d'activités différenciatrices.

En tant que champ de production artistique, la littérature a une histoire qui s'inscrit dans le double réseau de l'histoire évènementielle et de l'histoire de l'art, ce qui implique des collaborations avec les disciplines scolaires concernées par ces enseignements. C'est donc sur le

contact avec l'histoire-géographie-enseignement moral et civique (ainsi dénommée depuis 2015), la musique et les arts visuels, mais aussi toutes les disciplines concernées par la création de la discipline scolaire collaborative histoire des arts que nous allons nous pencher.

En français, la littérature fonctionne non seulement comme objet didactique mais aussi comme un élément du milieu d'apprentissage. C'est un outil et un support aussi bien pour son propre apprentissage que pour les apprentissages grammaticaux et discursifs. Les IO de 2015 y ajoutent une vocation à la formation de la pensée philosophique qui vise à la rendre indispensable. Nous clorons notre tour d'horizon sur la dimension interdidactique de l'enseignement du français sur cet aggiornamento qui nous fait revenir à notre point de départ : la confrontation de la philosophie et du français comme origine de l'approche interdidactique.

3.1. Histoire et histoire littéraire

À l'université, lettres et histoire sont des disciplines vouées à collaborer, dans la mesure où l'étude des textes littéraires recourt à l'histoire pour situer les traits saillants de leur production et de leur réception, tandis que l'histoire inclut la littérature dans la catégorie générale des évènements culturels, qu'il lui revient de situer comme effets et comme causes des phénomènes historiques et sociaux. En tant que disciplines de recherche, elles sont soumises à un devoir de critique et de réflexion épistémologique sur la constitution de leurs preuves. C'est ce qui nous a amenée en tant qu'historienne de la littérature à expliquer l'apparition du discours de l'histoire littéraire en France comme une conséquence de la controverse transgénérationnelle qui a opposé les théoriciens romantiques : Sainte-Beuve et Théophile Gautier au théoricien du classicisme : Nicolas Boileau, à propos des auteurs préclassiques (Biagioli, 1994) ; et à mettre au jour les mécanismes de narrativisation de l'histoire littéraire (Biagioli, 1995). En montrant que la mise en intrigue était au fondement du discours historique, Paul Veyne (1970, p. 36) soulignait déjà le rapport structurel que le discours historique entretient avec la littérature, puisque le glissement de la description et de l'explication vers la narration est inévitable dès que l'on choisit un point de référence dans le temps et que l'on structure les faits autour d'événements jugés majeurs.

Mais une des caractéristiques des savoirs scolaires est précisément qu'ils sont donnés à apprendre sans être eux-mêmes contextualisés. C'est pourquoi la problématique de la proximité discursive de la fiction littéraire et du récit historique n'entre absolument pas en ligne de compte dans les échanges interdidactiques des deux disciplines scolaires correspondantes : français et histoire. D'une part, si la complémentarité de ces disciplines au plan épistémique semble admise par leurs représentants, elle a du mal à passer dans les faits, comme le souligne une didacticienne de l'histoire :

> ce qui semble apparaitre naturel dans nos discussions – l'apport du regard de l'écrivain sur le monde en HGÉC[11], et la nécessaire *contextualisation* des œuvres en français – reste modeste dans les pratiques effectives […]. Si près de six enseignants sur dix disent utiliser une fourchette de 4 à 6 documents par heure de cours, ce ne sont pas les textes littéraires qui dominent. La priorité est accordée aux textes patrimoniaux (57,1%), aux textes informatifs ou scientifiques (40,5%), les œuvres littéraires arrivent en

11. Histoire géographie éducation civique, devenue en 2013, avec la loi de refondation de l'école de la république, HGEMC : histoire géographie et enseignement moral et civique.

avant-dernière position en histoire (9,1%) et sont lanterne rouge pour la géographie (0,6%). (Allieu-Mary 2010, p. 1.)

D'autre part, « leur centre de gravité commun se situe du côté des finalités que leur assigne l'institution » (Allieu-Mary, *ibid.*) ce qui, nous allons le voir, ne va pas sans induire des dissonances cognitives importantes entre les finalités de l'institution et les valeurs qui fondent les identités de ces deux disciplines.

3.1.1. Texte vs *document : les régimes de vérité*

On peut comprendre que le texte littéraire ne soit pas plébiscité comme document d'appui par les enseignants d'histoire. Pourtant, certains historiens (de Commynes à Michelet) figuraient jadis dans les manuels de français. Ils y étaient admis au titre de la forme et du style qui les singularisaient. De nos jours, non seulement cette reconnaissance littéraire n'a plus cours, mais ce sont le style et le vocabulaire – en particulier les mots polysémiques – du texte littéraire (même s'il est écrit par un historien), qui font hésiter les historiens à l'employer comme document. De surcroit, son contenu est souvent imaginaire, avec un gradient d'éloignement du réel qui va de la littérature réaliste au conte et au mythe. Toutefois cette lecture historienne est importante pour donner aux élèves l'expérience d'une lecture autre du texte littéraire, et mettre en valeur par contraste ce qui fait la spécificité de la lecture littéraire.

En français, depuis que la réforme de 1996 a mis au programme les textes fondateurs, deux objets sont utilisés à cet effet : les mythes et les textes fondateurs des religions monothéistes, au programme de la 6e. Tous deux interrogent le régime de vérité auquel chacune des disciplines s'intéresse et montre en quoi elles s'aident à exister, chacune dans leur ordre. Or ils sont désormais regroupés, ce qui n'a rien d'anodin, d'autant que la manœuvre se fait en plusieurs étapes. Le programme de 2016 introduit en effet une ambigüité sur le statut du mythe, en séparant l'étude des « monstres et héros mythologiques », de celles des « récits de création » regroupés au titre de leur fonction étiologique, « Raconter les origines. À quelles grandes questions des hommes les récits de création répondent-ils ? », sous le terme de « mythe » : « mythe indien », « mythe antique », (*Colibris 6e*, Hatier, 2016, p. 6). On passe donc d'un personnel mythologique auquel personne ne croit, sauf à un âge très tendre, à des mythes étiologiques dont certains sont encore en vigueur non pas en tant que récits de civilisations passées, mais bien en tant que textes fondateurs de religions encore vivantes. La décision de mêler des récits de genèse empruntés aussi bien à des religions disparues (Grèce et Mésopotamie antiques) qu'à des religions actuellement pratiquées – les trois religions monothéistes, mais d'autres également, comme celle des Yanomani, peuple d'Amazonie (*ibid.,* p. 154) – revient à assimiler mythe et fait religieux.

> Les mythes sont des récits transmis oralement avant d'être parfois inscrits dans des livres. Ils permettent d'expliquer des aspects du monde que l'homme ne parvient pas à comprendre. Certains récits bibliques sont ainsi considérés comme des mythes : l'arche de Noé, la tour de Babel… (*ibid.*, p. 152).

Tout compte dans cette définition, y compris les points de suspension qui ne vont pas jusqu'à inclure dans les mythes le récit de la Genèse (entendue comme création du monde), mais le laissent penser. L'oralité de la transmission est soulignée comme un manque de sérieux, et le mythe – souvenir de la philosophie d'Auguste Comte ? – apparait comme un vestige de l'étape préscientifique de l'esprit humain. Juste à côté sur la même page, le chapeau introductif de

l'extrait de la Bible sur la Tour de Babel restitue au mythe une valeur documentaire en l'interprétant comme une trace mémorielle :

> Babylone était la capitale de la Mésopotamie. À partir du IIe millénaire avant Jésus-Christ, elle devint très puissante et influente. Elle était entourée de magnifiques murailles et abritait une tour dont on dit qu'elle inspira le mythe de Babel. Pour les Hébreux, cette tour était un symbole négatif car le roi Nabuchodonosor II les y enferma au VIe siècle avant Jésus-Christ (*ibid.*).

Le chapeau fait même une place à l'histoire des religions, mais du coup risque de choquer ceux qui sont attachés à ce mythe par une croyance religieuse qui les conduit à l'actualiser dans leurs pensées et leurs émotions comme une part de leur présent, et non comme un fait avéré du passé. Là encore, Paul Veyne nous éclaire lorsqu'il montre qu'il n'y a rien d'étonnant à ce que les Grecs aient pu à la fois créer la géométrie et la physique et croire en leurs mythes (Veyne, p. 1983). Il suffit pour cela de distinguer les régimes de vérité dont se servent les humains : d'un côté la rationalité pour prévoir et expliquer le fonctionnement de l'univers, de l'autre, le symbole pour communiquer au niveau inconscient avec soi et son groupe. Demander sur la page suivante : « En quoi la décision de Yahvé de *confond[re] le langage des hommes et de les dispers[er] sur toute la face de la terre* peut être considérée comme positive pour les hommes ? » est donc un bon moyen de faire accéder à la nature ambivalente du mythe, qui, comme toute forme symbolique, renvoie à une façon de projeter sur le monde la crainte et le désir qui se partagent l'âme humaine en lui donnant un sens à la fois intime et transcendant.

3.1.2. Le roman national, entre histoire, littérature et histoire littéraire

Après le déni du fait religieux, l'autre point sur lequel l'institution semble vouloir faire converger l'enseignement de la littérature et celui de l'histoire est le devoir de mémoire. Comparer la façon dont chacune des deux disciplines a réagi à cette injonction institutionnelle informe à la fois sur les valeurs qui fondent leurs identités respectives, et sur leur positionnement interdidactique à partir du domaine historique géré : histoire des hommes pour l'histoire, histoire littéraire pour le français. L'insistance des programmes sur les commémorations a conduit les historiens à repréciser les rôles respectifs des deux valeurs disciplinaires qu'elle mettait en jeu, l'importance de la représentation du passé et l'analyse des effets du présent de chaque époque sur cette représentation :

> L'ancienne confrontation entre « histoire » et « mémoire », naguère dominée par l'opposition entre Lavisse et Péguy, a resurgi dans le débat historiographique et civique depuis vingt ans. La mémoire est devenue un objet d'histoire ; il n'appartient donc pas à l'Assemblée nationale de décider si le massacre des Arméniens est un génocide. Cette tâche incombe aux historiens. Il existe donc un devoir d'histoire qui respecte les règles du métier d'historien et qui se distingue du devoir de mémoire. La présence de cette mémoire a des effets induits en classe, elle fait partie de nos sociétés, c'est un fait d'histoire, un fait réel mais elle soulève aussi la question des commémorations. N'y a-t-il pas danger à multiplier les commémorations ? (Rioux, Wieworka, 2011)

Cette réflexion est signée par deux historiens reconnus, tous deux directeurs de recherche au CNRS, Jean-Pierre Riou ayant enseigné l'histoire huit ans en lycée avant de devenir universitaire et étant inspecteur général d'histoire, ce qui indique une entente de la discipline sur la question aux deux niveaux de son enseignement. Il s'agit d'un propos mesuré mais ferme, tenu dans un cadre institutionnel et disponible sur le site du ministère. Il représente aussi l'héritage d'une tradition française de l'épistémologie historienne, soucieuse de contextualiser les témoignages et

de sauvegarder l'indépendance du jugement historien tout en reconnaissant le rôle du récit national dans la construction de la communauté nationale.

Face à ce front uni, force est de reconnaitre que la discipline *français* ne défend pas aussi bien l'esprit critique qui fait sa fierté et constitue l'objectif de la progression spiralaire des apprentissages argumentatifs de la 4e à la 1re. Plusieurs explications peuvent être avancées. D'abord la quasi-disparition de ce qui constituait un objet frontière entre l'histoire et la littérature : l'histoire littéraire, réduite à une frise chronologique avec portraits des auteurs dans les deuxième et troisième de couverture des manuels. Avec comme corolaire l'absence de communication entre les praticiens de terrain et les spécialistes universitaires de l'histoire littéraire. Que pourraient-ils se dire puisque l'histoire littéraire n'est plus depuis longtemps un objet d'enseignement et n'est donc pas conscientisée par les enseignants comme telle ? Fragmentée, elle est injectée à petites doses dans la présentation des œuvres et des auteurs, sur le modèle des dictionnaires d'auteurs. Rapportés à leurs contextes historiques respectifs, écoles et mouvements sont coupés de l'enchainement des idées, des formes et des problématiques littéraires. Une initiation à l'histoire littéraire est fournie *in extremis* pour réviser le bac. Elle passe en 23 pages de *L'épopée grecque, VIIIe siècle av. J.-C.* à *La littérature entreprenante* (sic !) *des années 1990-2015*. (*La vie en toutes lettres 1re*, Hatier, 2016, p. 16-39).

Le revers de cette disparition est le retour en force de la romancisation des biographies littéraires, celle de Hugo, notamment, ce qui n'est pas uniquement imputable au fait que l'intéressé avait pris soin d'édifier sa statue de son vivant. Les parcours « Une vie, une œuvre » de *Jardin des lettres 4e* (Magnard 2016) fleurent bon la collection Lagarde et Michard pour celles et ceux qui l'ont connue. Sauf que, de nos jours, tout allant plus vite, *Victor HUGO, « l'homme océan »* et son œuvre poétique, romanesque et politique tiennent en quinze pages, iconographie (copieuse) comprise, avec des titres ronflants : *L'ascension fulgurante du jeune écrivain*, *Un père anéanti*, *Victor Hugo, homme de tous les combats*, qui relèvent plutôt du style journalistique. Le roman biographique de l'auteur rejoint le roman national.

Le devoir de mémoire devient un critère récurrent du choix des œuvres, du simple fait qu'il faut multiplier les commémorations, pour ne fâcher aucun des groupes qu'elles concernent et qu'il s'en rajoute au fur et à mesure des reconnaissances nationales : la Shoah, l'esclavage, la guerre de 14, la colonisation, la ségrégation, la lutte pour le droit des femmes. On trouve toujours des œuvres de qualité pour les étudier, mais au plan épistémique seules la littérature et la poésie engagées y trouvent leur compte. Or si le devoir de mémoire est un de leurs traits génériques, il ne suffit pas à les définir. Certaines œuvres cependant parviennent à échapper à cet enfermement comme *W* de Perec que l'on trouve dans la commémoration de la Shoah (*Jardin des lettres 3e*, Magnard, 2016), mais aussi dans l'étude de l'autobiographie (*Fleurs d'encre 3e*, Hachette, 2016, p. 33). Aucun manuel cependant ne se risque à en proposer la lecture intégrale, ce qui aurait pu justement éclairer sa double nature.

On feint d'ignorer que lors de certains épisodes traumatiques de l'Histoire – « avec sa grande hache » comme disait Perec – il y avait de grands écrivains dans chaque camp. On passe sous silence les biographèmes qui ne coïncident pas avec le mythe que l'on souhaite mettre en place. Or le portrait de Hugo en père de la nation ne reflète qu'un des points de vue qui existaient dans la société de son époque. Face à la rigueur de l'histoire, non seulement le français ne défend pas la spécificité de la fiction, mais il compromet les efforts des enseignants d'histoire pour déconstruire les préjugés historiques tout en promouvant et en enrichissant le récit national. C'est prendre le

risque d'une confusion entre l'histoire et la littérature, terreau – l'histoire nous l'a appris – des pires dérives idéologiques. Cette tendance ne se limite pas aux manuels, on la trouve aussi, ce qui est plus grave, dans les textes curriculaires. Ainsi a-t-on la surprise de découvrir, au détour d'un paragraphe de la présentation de « La question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVIe siècle à nos jours[12] » au programme du lycée, un vibrant appel à la (re)colonisation par le français de l'histoire et de la philosophie :

> Il importe […] que soit établi pour les élèves de lycée que les Lettres entretiennent un rapport privilégié avec les savoirs et les confrontations d'opinions : loin de se cantonner à une poétique ou à un métadiscours, elles assument de porter – par-delà une spécialisation historique sur l'enjeu de l'écriture, que l'on peut dater du schisme de 1848 entre l'écrivain et la société – une interrogation sur les grandes questions humanistes de leur époque. À l'instar de la philosophie ou de l'histoire dont elles n'étaient jadis pas séparées, les Belles-Lettres, comme il était d'usage de les nommer, ont longtemps tenu le rôle de boussole axiologique, en posant, au fil de siècles, la question des valeurs de l'homme dans et face au monde. Selon cette ambition, qu'il convient de retrouver dans le champ des études littéraires, Thomas Pavel envisage par exemple le roman comme le genre qui pose « avec une acuité inégalée, la question axiologique qui consiste à savoir si l'idéal moral fait partie de l'ordre du monde » (*La Pensée du roman*, Gallimard, 2003, p. 46-47).

Le ton est inhabituel pour un document de ce type. Sous le couvert de l'anonymat institutionnel, on porte des affirmations non justifiées ou erronées (comment peut-on dater le prétendu schisme entre l'écrivain et la société de la révolution de 1848, alors que Lamartine, qui y a participé, a été ministre des Affaires étrangères du gouvernement qui en était issu ?). On infère du particulier, le genre romanesque, au général, la littérature. Et la référence à Pavel vaut argument d'autorité.

La violence polémique de cette présentation trahit la profondeur de la crise identitaire traversée. L'opposition aux réformes en cours – programme du cycle 4 collège, mais aussi histoire des arts, instituée en 2008 et complétée en 2016 par le parcours d'éducation artistique et culturelle et les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) – témoigne d'un certain malaise de la discipline face à la nouvelle configuration, interdidactique, des enseignements, et d'un repli sur une époque antérieure de son histoire, durant laquelle elle a connu une configuration similaire mais intradidactique. Autrement dit, dans ce texte du moins, elle donne l'impression qu'elle ne peut s'accommoder de la démarche interdidactique qu'à condition de s'incorporer non seulement l'histoire et la philosophie, mais par le truchement de la fiction romanesque, toutes les matières, au nom d'une éthique humaniste dont elle se proclame le porte-parole.

3.2. Littérature et histoire des arts

Revenir à l'institutionnalisation de l'histoire des arts est donc indispensable, puisque c'est là que la crise identitaire prend sa source. En réalité, l'histoire des arts inclut historiquement – on l'a vu plus haut avec les deux moments de son organisation – et épistémologiquement, la mise en place du modèle par compétences, dont elle constitue une première application. Nous voudrions donc pour finir montrer que la mise en place de l'histoire des arts a fonctionné comme pierre de

12. MEN/DGESCO, 2015, http://eduscol.education.fr/cid59383/ressources-pour-la-classe-de-premiere.html#lien2

touche de la capacité de la configuration disciplinaire[13] du français à s'adapter aux évolutions curriculaires.

3.2.1. De la lecture de l'image à l'histoire des arts : la transition

Nous avons montré ailleurs (Biagioli, 2013) que la facilité avec laquelle, dans un premier temps, la discipline *français* s'est appropriée la réforme portée par l'histoire des arts, s'explique en grande partie par le rôle très particulier de l'image dans les apprentissages de la langue première depuis la création du collège unique. La présence de l'image dans les manuels s'est accrue sous l'effet aussi bien de l'amélioration des procédés de reproduction que de la multiplication des tâches qu'on lui confiait. Cela a fini par avoir des répercussions sur la lisibilité des manuels eux-mêmes. S'y superposent en effet plusieurs régimes d'iconicité (photo authentique, dessin, reproduction photographique d'œuvres d'art) et plusieurs types de messages : contrepoint ludique, code de présentation des activités, illustration du texte support de l'activité ou du discours du manuel, reproduction des œuvres d'art.

L'introduction de la grammaire de texte et de la grammaire de discours lors de la rénovation des programmes du collège en 1996 (*BO* n° 25 du 20 juin 1996), établit un parallèle strict entre les fonctionnements discursifs (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif) du texte et de l'image, ce qui a pour effet de renforcer mais aussi d'appauvrir l'interface entre l'apprentissage de la littérature et celui des autres arts (Biagioli, 2017). De cette période date la répartition des apprentissages des arts visuels entre le français pour la lecture de l'image, et les arts visuels pour la pratique artistique, répartition qui a eu trois conséquences. La première a été d'écarter la musique, que peu d'élèves et d'enseignants lisent à vue. La deuxième a été de dissocier dans le cadre scolaire les apprentissages de la réception et de la production qui sont toujours conjoints dans la formation professionnelle des écoles d'arts et des conservatoires. La troisième – et non la moins désastreuse – a été de renforcer le pôle de la lecture au détriment de l'écriture dans les apprentissages de français.

C'est pourquoi l'instauration de l'histoire des arts, qu'on peut qualifier de première discipline interdidactique, puisqu'elle a un curriculum, des programmes et une évaluation indépendants des autres disciplines, n'a pas fondamentalement bouleversé l'organisation des manuels de français. Elle a permis de rendre plus explicites les apprentissages de la lecture artistique, qui restent toujours cependant dans l'orbite de la littérature, soit que les œuvres d'art montrées fassent partie du contexte d'une œuvre, soit qu'elles résultent de la transposition de mythes ou d'œuvres littéraires. La notion d'art total, déjà présente dans la culture disciplinaire du français grâce à un enseignement du théâtre incluant mises en scène et performances, s'est enrichie d'autres types de spectacles : comédie musicale, opéra.

Il reste que les manuels de français dispensent d'aller effectivement voir ce qui se passe en arts plastiques ou en musique, en offrant des informations, voire des protocoles d'activités *ready made*, dont la réalisation est facilitée par le recours aux technologies numériques (ex. : la réalisation

13. Cette notion recouvre toutes les modalités d'actualisation d'une discipline (Reuter, 2010, p. 88). Nous en profitons pour préciser que nos sources d'information – manuels, textes officiels et observations des pratiques enseignantes – reflètent en bloc un « esprit actuel de la discipline » et manifestent bien les modalités listées par Reuter : « configurations disciplinaires prescrites, recommandées, représentées (dans l'esprit des acteurs) et actualisées », mais de façon indistincte et polyphonique.

d'un autoportrait en *selfie booth*, dans *Jardin des lettres 3e*, Magnard, 2016, p. 19). Comme on pouvait s'y attendre, les projets artistiques interdisciplinaires sont réalisés majoritairement par des enseignants de français et d'arts plastiques, ce qui explique la décision du ministère de programmer le 4 septembre 2017 une « rentrée en musique » pour insister sur l'importance de la formation musicale et chorale.

L'histoire des arts a aussi élargi la culture interdidactique des élèves et des enseignants, en corrigeant la déformation prototypique qui dans les disciplines « littéraires » tend à exclure les sciences de la définition de la culture. Les rubriques de *Mathématiques 3e Zenius* (Magnard 2012) : « Mathématiques et art » qui utilise des œuvres d'art pour illustrer des théorèmes mathématiques (ex. : la *Demi-sphère* de Marta Pan (1923-2008), pour faire calculer le volume d'une boule, p. 299 ; la rosace du temple de Diane à Nîmes pour familiariser avec les pavages, p. 277) ; et « Histoire des arts » qui traite des applications mathématiques dans l'art (chambre noire et théorème de Thalès, p. 247, pyramide de Pei, p. 300) proposent une lecture mathématique des phénomènes artistiques qui vient compléter leur lecture littéraire. D'ailleurs, les manuels de français eux-mêmes n'hésitent pas à proposer des encarts techniques, par exemple sur la photographie (*Jardin des lettres 4e*, Magnard, 2011, p. 80-81).

3.2.2. La défiance interdidactique, marque identitaire de la discipline français ?

Globalement, on peut identifier la source de la défiance de la discipline *français* à l'égard des récentes réformes dans la prise de conscience du risque d'explosion de l'identité disciplinaire sollicitée par une première ouverture, épisodique, celle de l'histoire des arts, puis par une seconde, définitive, celle du modèle par compétences. Il y a des raisons objectives à ces inquiétudes, qui ne sont pas les mêmes selon que l'on exerce en collège ou en lycée.

Au lycée, le modèle par compétences n'est pas encore institutionnalisé et l'histoire des arts s'intègre facilement dans les objectifs d'acquisition et de révision des contenus littéraires. Le programme est encore structuré par objectifs, qui sont de deux sortes : acquisition des connaissances littéraires, et maitrise des exercices qui servent à les évaluer à l'écrit et à l'oral du baccalauréat. Les ancrages interdidactiques sont tous littératurocentrés, et rejetés aux marges des chapitres dans une rubrique « Compléments » (*La vie en toutes lettres, 1re*, Hatier, 2016). Ils concernent l'histoire des arts (ex. : *Peinture, musique et poésie, un dialogue* ininterrompu dans le chapitre consacré à la poésie) ou des questions de société (ex. : *La consommation en question*, dans le chapitre consacré à « la question de l'homme »). Dans ce dernier cas, les ressources utilisées ne font pas référence à une discipline scolaire précise, telles les sciences économiques et sociales, mais à des textes d'essayistes (F. Beigdeber), de philosophes (G. Lipovetsky), ou des textes littéraires contemporains métissés de pratiques sociologiques comme le roman *Regarde les lumières mon amour*, dans lequel Annie Ernaux tient le journal de ses passages au supermarché. Les sciences dures font une apparition dans *Les Réécritures, du XVIIe à nos jours,* grâce à une séquence consacrée à la reprise du mythe de Prométhée par les figures de savants démiurgiques : Faust, Le docteur Pascal. L'appareil intitulatif *La Malédiction du savoir : Comment la littérature questionne-t-elle notre rapport au savoir ?* interpelle par son ambigüité énonciative. Tout se passe comme si le français, au lieu de dialoguer avec les disciplines scientifiques, se contentait d'étudier les représentations qu'en donne la littérature, en sélectionnant les stéréotypes les plus négatifs. La discipline, au lycée, semble, telle Narcisse, se prendre à son propre reflet. Amour de soi ou crainte des autres ?

Au collège, l'histoire des arts a beau avoir été maintenue au brevet, elle reste difficile à enseigner, vu l'écart entre, d'une part, les acquis et les attentes culturels des collégiens et, d'autre part, les contenus proposés, et le temps imparti à cette matière secondaire une année d'examen. Les enseignants ont plutôt tendance à la traiter en pédagogie de projet, intra- ou interdisciplinaire. S'ils mettent en place des moments de différenciation interdidactique, ceux-ci ne sont pas forcément conscientisés comme tels.

Nous avons comparé les réactions des élèves et de l'enseignant lorsque la confrontation interdidactique est explicitée et lorsqu'elle ne l'est pas (Biagioli, 2017). Dans le premier cas, la séquence interdidactique était constituée de l'étude d'un premier tome d'une série romanesque suivie de la visite de l'auteur dans la classe, elle-même suivie de l'écriture d'un texte par les élèves à partir de l'illustration de la couverture du second tome que l'auteur avait réalisée lui-même. Les réponses des élèves, de l'auteur et de l'enseignant aux questions que nous leur avons posées font ressortir, du côté des intervenants, une différenciation des rôles assumée : l'auteur vient pour rencontrer des lecteurs, l'enseignant fait intervenir l'auteur pour que les élèves puissent avoir un vrai contact avec un professionnel de la littérature. Du côté des élèves, la rencontre a eu un effet positif sur la lecture, et un effet plus contrasté sur l'écriture. S'ils ont compris que l'auteur aussi doit travailler pour écrire un livre, certains jugent le résultat sans rapport avec leurs propres productions. À partir de là, deux variables classent les conduites : la confiance en soi et la capacité à travailler en groupe. Les plus entreprenants sont ceux qui n'ont pas peur de montrer leur travail et qui sont enclins à partager leurs trouvailles et à découvrir celles des autres.

Dans le second cas, deux enseignantes, exaspérées de lire des comptes rendus de lecture copiés-collés d'internet, avaient décidé de donner la possibilité à leurs élèves de rendre, au lieu de la fiche de lecture fatidique, un objet de leur fabrication inspiré de leur lecture. Pendant la réalisation des objets, les élèves n'avaient pas vraiment l'impression de faire un compte rendu de lecture, encore moins de monter un projet artistique et de réaliser une œuvre d'art. Quant aux enseignantes, elles n'avaient aucunement eu l'intention de mettre en place une activité interdidactique croisant lecture littéraire, production en arts plastiques et visuels, et conception de projet (qui relève de la technologie). La raison de l'absence de prise de conscience de cette confrontation interdidactique est qu'elle reposait sur une situation adidactique, c'est-à-dire une situation dans laquelle les élèves apprennent en cherchant et en agissant mais sans savoir qu'ils le font. Il ressort des réponses aux questions posées que les élèves sont tous très satisfaits de l'activité et qu'ils ont pu répondre à des questions précises sur leur protocole de lecture et son croisement avec celui de la conception et de réalisation de l'objet, ce qui leur a rétrospectivement permis de prendre conscience du croisement des deux pratiques. À la question finale : « À quelle autre discipline cela vous fait penser ? », plusieurs évoquent les arts plastiques, et même la technologie. En revanche, les enseignantes sont clivées entre leur souci d'évaluer la lecture, qui les fait encore hésiter à généraliser l'exercice, et la nouvelle relation qui s'est créée entre elles et leurs élèves, que l'on pourrait qualifier de communication artistique. Elles se disent « bluffées » par les créations de leurs élèves, les attendent avec impatience et en parlent avec leur collègue d'arts plastiques.

Nous nous sommes attardée sur cet exemple parce qu'il nous parait résumer à la fois les principaux obstacles que rencontrent les apprentissages interdidactiques et les principales clefs pour les surmonter. Certes, il provient du collège, mais il touche la compétence de lecture-écriture

littéraire qui est celle sur laquelle les élèves sont évalués au baccalauréat de français. La lecture des œuvres intégrales est le socle sur lequel se bâtit la culture littéraire attendue à la fin du secondaire.

Dans les deux cas, l'impulsion n'est pas venue des instructions officielles, mais des besoins des enseignants eux-mêmes et de leurs élèves. Elle s'est naturellement placée dans une perspective d'acquisition des compétences. Les enseignants ont pu exercer la compréhension et la production écrites de leurs élèves, grâce à une confrontation avec l'écriture littéraire professionnelle. Celle-ci a été mise à contribution sur un aspect très particulier, celui de l'interartialité, toutes les disciplines artistiques se nourrissant des échanges entre les différents arts, soit directement quand un artiste pratique plusieurs arts, soit indirectement par l'inspiration réciproque.

Les EPI, de leur côté, ont institutionnalisé le dialogue des disciplines, entre elles, en les ouvrant sur l'extérieur, c'est-à-dire sur les pratiques professionnelles effectives qui leur correspondent. Ainsi, lorsqu'on aborde un mythe qui diabolise la science (Frankenstein), on le fait précéder de l'organisation d'un débat scientifique en français-physique-chimie, sur les trous noirs, avec une photo de Stephen Hawking, (*Français cycle 4* Hachette, 2016, p. 434-435). Il semble donc bien que ce soit au lycée que la discipline se referme sur elle-même et que le collège soit le lieu où elle s'épanouit dans le dialogue interdidactique, à travers des pratiques différenciatrices en cours d'institutionnalisation.

CONCLUSION

L'analyse interdidactique appliquée à l'histoire et à l'actualité d'une discipline scolaire offre un bon analyseur de son comportement épistémique et politique dans le système scolaire, la noosphère, et plus globalement le monde.

Les relations interdidactiques s'étendent désormais au-delà des relations entre disciplines scolaires, aux relations de l'école avec les pratiques sociales de référence « qui ont servi à la construction de l'objet d'enseignement » (Cohen-Azria, 2010, p. 179), et aux relations avec les pratiques personnelles des élèves, et leurs cadres de rationalité familiers (Biagioli, 2014, p. 172).

Toutefois, les disciplines scolaires continuent à jouer un rôle de pilotage important dans cet écosystème interdidactique, ne serait-ce qu'à cause de leur influence sur l'orientation des élèves. Ce qui nous amène à évoquer, pour finir, le rôle de l'éthique interdidactique à la fois dans l'acquisition des savoirs et dans la formation des apprenants.

Arriver à positionner les spécificités des savoirs, discours et valeurs de chaque discipline ne peut se faire que dans la confrontation. Il en va des groupes humains comme des individus. C'est dans les épreuves et les pratiques partagées que les stéréotypes se déconstruisent. Or les stéréotypes disciplinaires pèsent lourd sur les choix d'avenir des élèves. Le souci de ne pas stigmatiser, même par étourderie, des savoirs que l'on n'a pas la charge de transmettre, devrait figurer en bonne place dans les bonnes conduites interdidactiques si on venait à les formuler.

Nous en entrevoyons un second, mais qui dépasse les acteurs de terrain, et les acteurs intermédiaires comme les auteurs de manuels et les concepteurs des programmes. Il concerne les pilotes du système éducatif. Ce serait de rendre possible au niveau du lycée ce que l'on a commencé de faire au collège : préparer la transférabilité des compétences de compréhension et de production écrite et orale exercées sur la littérature, à d'autres champs de pratiques et de savoirs. La littérature comble l'âme, mais les compétences discursives permettent : d'apprendre

tout au long de la vie, de trouver un emploi, de pouvoir en changer, de s'intégrer dans la société. Et ce n'est pas contradictoire. Alors ?

REFERENCES

Allieu-Mary Nicole (2010), « L'interdisciplinarité pédagogique : questions d'épistémologie scolaire. Le cas de l'histoire-géographie-instruction civique », INRP, disponible en ligne : http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/interdisciplinarite/l2019interdisciplinarite-pedagogique-nicole-allieu-mary/view

Augier Nathalie (2008), « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés », *Glottopol*, n° 11, en ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/

Baldner Jean-Marie, Barbaza Alice, (2013), « Histoire des arts : de la notion à la discipline », *Le Français aujourd'hui*, n° 182, p. 3-9.

Biagioli Nicole (1994), « *Poetae minores* et histoire littéraire dans Les Grotesques de Théophile Gautier », *Bulletin de la Société Théophile Gautier*, n° 16, p. 27-53.

Biagioli Nicole (1995), « L'auteur, personnage de l'histoire littéraire », *Cahiers de narratologie*, n° 6, p. 99-133.

Biagioli Nicole (2010), « L'impact des stéréotypes disciplinaires sur les apprentissages », *Le langage et l'Homme*, vol. XXXXV-2, p. 32-44.

Biagioli Nicole (2013), « Lecture de l'image et histoire des arts : des ressources pour mettre en place une compétence culturelle scolaire ? », dans *Actes du 3e Colloque international de l'ARCD*, https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00757216v1

Biagioli Nicole (2014), « Quelles relations les élèves établissent-ils entre les apprentissages langagiers extrascolaires, les apprentissages langagiers de la discipline français et ceux des autres disciplines », dans B. Daunay, J.-L. Dufays, dir. *Didactique du français : du côté des élèves*, Louvain La Neuve, De Boeck, p. 157-174.

Biagioli Nicole (2017), « Écrire à partir d'une image et fabriquer un objet à partir d'un texte : historique et caractéristiques actuelles des pratiques scolaires interartiales », dans A. Leclaire-Halté et A. Petitjean (coord.), *Pratiques* n° 175-176, en ligne : http://pratiques.revues.org/

Biagioli Nicole, Legendre Jean-Jacques (2010), « Disciplines scolaires et construction identitaire », *Trema*, n° 33-34, p. 23-32.

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

Cohen-Azria Cora (2010), « Pratique sociale de référence », dans Y. Reuter, (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 179-182.

Compère Marie-Madeleine, Chervel André (1997), « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, n° 74, p. 5-38.

Daunay Bertrand (2014), « De l'imbécile en didactique du français », dans B. Daunay, J.-L. Dufays, (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves*. Louvain La Neuve, De Boeck, p. 176-185.

Daunay Bertrand & Delcambre Isabelle (2007), « Les rituels en maternelle : genre scolaire ou disciplinaire », *Les cahiers Théodile*, n° 7, p. 33-48.

Dumortier Jean-Louis (2016), « Réflexion sur vécu disciplinaire ? », *La lettre de l'AIRDF*, n° 60, p. 30-38.

El Karouni Salima (2012), « L'enseignement du français en contexte scolaire hétérogène. Pour un renouvèlement des repères didactiques traditionnels », *Recherches & éducations* n° 7, en ligne : https://rechercheseducations.revues.org/

Germain Claude (2015), « Le concept *universel-singulier* de L. Porcher et la question des universaux en didactique des langues », *Synergies Europe*, n° 10, p. 141-151, en ligne : https://gerflint.fr/synergies-europe

Haugen Einar (1962). « Schizoglossia and the linguistic norm », *Monograph Series on Languages and Linguistics*, n° 15, Georgetown U.P., p. 63-69.

Guérin Emmanuelle (2010). « L'"outre-langue" des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale », *Pratiques* [En ligne], n° 145-146.

Lebeaume Joël (2016), « Conscience disciplinaire ou conscience curriculaire ? Une question pour un changement d'échelle potentiel », dans A. Dias-Chiaruttini, C. Cohen-Azria, (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion, p. 169-180.

Pagès Alain (2015), « Pratique de l'écriture collaborative : de Zola à Magritte », dans N. Biagioli, M. S. Kaplan, (dir.), *Le travail du genre à travers les échanges épistolaires des écrivains, Épistolarité et généricité*, Paris, l'Harmattan, p. 239-249.

Raoul Nathalie (2007), « Ce que Harry Potter a changé dans l'édition », dans I. Smadja et P. Bruno, (dir.), *Harry Potter, ange ou démon*, Paris, PUF, p. 159-180.

Reuter Yves (2010), « Disciplines scolaires, » dans Y. Reuter, (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 85-89.

Rioux Jean-Pierre, Wieworka Annette (2011), « Histoire et mémoire », dans Actes du colloque *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*, http://www.eduscol.education.fr/cid45990/histoire-et-memoire.html

Tozzi Michel (2001), « La lecture méthodique philosophique : un exemple de concept interdidactique », *Diotime*, n° 10, en ligne : http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/

Veyne Paul (1971), *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil.

Veyne Paul (1983), *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?*, Paris, Seuil.

Verdehlan-Bourgade Michèle (2007), « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches », *Trema*, n° 28, en ligne : https://trema.revues.org/

Verdehlan-Bourgade Michèle, Maurer Bruno, Durand Marie-Claire (1999), « Le français, langue de scolarisation : vers une didactique spécifique », *Trema*, n° 15-16, en ligne : https://trema.revues.org/

Manuels

Mots et merveilles 5e, Magnard, 1982.

Français 6e, *Jardin des lettres*, Magnard, 2011.

Français 6e, *Colibris*, Hatier, 2016.

Français 4e, *Jardin des lettres*, Magnard, 2016.

Français 4e, *Fleurs d'encre*, Hachette, 2016.

Français 3e, *Fleurs d'encre*, Hachette, 2016.

Français 3e, *Jardin des lettres*, Magnard, 2016.

Français, *Manuel de cycle 5e, 4e, 3e, cycle 4*, Larousse, Hachette, 2016.

Français 1re, La vie en toutes lettres, Hatier, 2016.

Mathématiques 3e, *Zénius*, Magnard, 2012.

Glossaire

API	Alphabet phonétique international
CNU	Conseil national des universités
ÉANA	Élève allophone nouvellement arrivé

EPI	Enseignements pratiques interdisciplinaires
FLE	Enseignement du Français Langue Étrangère
UPE2A	Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants