

Association internationale pour la recherche en didactique du français

Collection « Recherches en didactique du français »

Volume 12 (parution prévue en 2019)

APPEL À CONTRIBUTION

La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français

Coordonnatrices :

Ana Dias-Chiaruttini (Univ-Lille, CIREL 4354, France)

Marlène Lebrun (HEP – BEJUNE, Suisse)

Le projet scientifique initial des didactiques, en tant que disciplines de recherche, repose essentiellement sur l'analyse des contenus référés, référables à une discipline scolaire (Martinand, 1987 ; Reuter, 2014). C'est un point commun aux didactiques *disciplinaires*. Ces dernières se distinguent des approches pédagogiques, de la théorie anthropologique du didactique, et des autres disciplines de recherche s'intéressant aux questions d'éducation et d'apprentissage. La relation qui unit le français comme discipline scolaire et la didactique du français¹ comme discipline de recherche est singulière et répond au projet de constituer la didactique du français comme *discipline de référence* de la discipline scolaire (Halté, 1992). Daunay évoque une solidarité « à double sens : la discipline est à l'origine de la didactique et la didactique construit la discipline par la description qu'elle en fait » (2010, p. 25). Il n'en demeure pas moins que délimiter les contours d'une discipline scolaire est une entreprise complexe (Reuter, 2014), d'autant, mais pas seulement, que la discipline français entretient des relations avec les autres disciplines scolaires. Celles-ci prennent des formes très diverses qui dépassent les habituelles catégories de l'inter-trans-pluri-disciplinaire. L'une des questions qui se pose est de savoir si ces relations sont consubstantielles à la discipline français. Dans ce cas, qu'est-ce que cela éclaire de la discipline scolaire ? Il faut entendre ici discipline scolaire comme : « une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (Reuter, 2007/2010, p. 85).

La toute première forme de relation que les contenus du français entretiennent avec les autres disciplines relève de la transversalité. Ce sont notamment les travaux ayant porté sur l'oral qui ont participé à cette approche de la discipline scolaire (cf. entre autres, Le Cunff, Turco, Cadet, 1998). Cela est particulièrement intéressant puisque l'autonomie de la didactique de l'oral repose en partie sur la définition de l'objet d'enseignement désigné par l'oral : cela renvoie-t-il à des contenus transversaux des disciplines scolaires ou est-ce un objet d'enseignement du français traité en didactique du français et également pris en charge par les autres didactiques ? Cette question trouve écho dans les programmes scolaires français de

l'école primaire de 2002. Ces derniers concevaient le lire, dire et écrire dans toutes les disciplines jusqu'à la disparition même du nom de la discipline scolaire – français – circonscrite alors à deux objets d'enseignements distincts : l'observation réfléchie de la langue française (ORLF) et la littérature. Tous deux opérant un découpage du monde, visant un rapport à la langue et structurant une façon de penser. Cette conception autonomisée de la littérature a en partie contribué à sa disciplinarisation à l'école primaire (Bishop, Ulma, 2007) et probablement a-t-elle contribué à penser une certaine autonomisation de la didactique de la littérature.

À cette transversalité s'adjoignent d'autres formes de porosités entre les disciplines scolaires qui cette fois ne sont pas spécifiques au français. Ainsi certains contenus se trouvent-ils aux frontières des disciplines : l'argumentation (Monnier, Weiss, 2013), la dissertation (Denizot, Mabilon-Bonfils, 2012) ou le débat (Dias-Chiaruttini, 2015), par exemple. Des enseignements hors disciplines, aux frontières de celles-ci, parfois à la jonction de certaines d'entre elles comme les « éducations à... » apparaissent associés à plusieurs disciplines, et sont parfois envisagés comme des quasi-disciplines. C'est notamment le cas de l'histoire des arts.

D'autres enseignements comme le numérique ou la multimodalité se retrouvent parfois pris en charge par les enseignements du français (ou d'autres disciplines) alors qu'ils pourraient s'enseigner dans un cours de communication, inaugurant peut-être par là une nouvelle discipline scolaire qui n'aurait rien avoir avec la discipline français. Ce processus d'émergence de nouveaux contenus aux marges des disciplines n'est pas nouveau. Il interroge, entre autres, la façon dont les disciplines scolaires, et notamment le français, peuvent absorber de nouveaux contenus, la façon aussi dont elles peuvent résister à ces changements, et la façon dont de nouveaux contenus peuvent s'autonomiser.

Par ailleurs, la discipline français contribue aux projets interdisciplinaires (voire transdisciplinaires ou pluridisciplinaires). Autrement dit, elle participe à des projets portés par plusieurs disciplines scolaires. Ces projets font l'objet de nombreuses injonctions, selon les pays. Ainsi, depuis quelques décennies, en France, en particulier, les dispositifs interdisciplinaires, voire pluridisciplinaires, se développent, des Itinéraires de Découvertes (IDD) aux Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) plus récemment, en passant par les Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) et les Travaux Personnels Encadrés (TPE).

Ces injonctions¹ visent surtout le secondaire où les enseignements disciplinaires sont assurés par des enseignants spécialistes de chaque discipline, les liens interdisciplinaires sont souvent pensés comme allant de soi dans le premier degré dès lors que les enseignants sont polyvalents (Lebouc, 2017). Parallèlement, les enseignants en charge du français au lycée professionnel en France sont bidisciplinaires, ils relèvent de deux sections au concours : section langues vivantes-lettres ou lettres-histoire et géographie². En Suisse, la plupart des enseignants du secondaire 1 et 2 sont bi, voire trivalents. On peut se demander si l'un des écueils à développer les projets interdisciplinaires n'est qu'un souci de travail de collaboration entre enseignants ou s'il est lié aux enjeux d'enseignement disciplinaire et aux

¹ En effet, la polyvalence des enseignants du premier degré peut naturaliser l'interdisciplinarité.

² L'histoire-géographie constitue pour certains chercheurs une seule discipline scolaire. Les enseignants de ces disciplines assurent en plus l'ECJS (Enseignement civique, juridique et social) ou l'enseignement civique et moral, qui ne sont pour autant pas des disciplines scolaires.

configurations disciplinaires ?

Ces découpages, assemblages redéfinissent les contours d'une discipline plurielle aux multiples configurations curriculaires. Ils contribuent à caractériser l'identité même de la discipline scolaire, mais aussi celle des enseignants en charge de l'enseignement de ces contenus référés au français. Quel est l'effet de l'interdisciplinarité sur les contours disciplinaires ? Est-ce à la marge des disciplines que les projets interdisciplinaires se mènent ? Est-ce le signe d'une évolution des contenus disciplinaires ? De quelle nature serait cette évolution : transformation, absorption, nouveau contenu ?

L'émergence de l'histoire des arts en France est particulièrement intéressante de ce point de vue, puisque ce nouvel enseignement se configure à travers tous les degrés d'enseignement et à l'interface de toutes les disciplines, chacune devant contribuer à son enseignement, chacune repensant ainsi ces contenus pour qu'ils répondent à de nouveaux enjeux. Les contenus migrent-ils d'une discipline à l'autre ? Se trouvent-ils absorbés et transformés par d'autres disciplines ? Comment la discipline français y participe-t-elle ? Comment les travaux en didactique du français prennent-ils en compte ces nouvelles configurations des contenus disciplinaires ? Chabanne (2016), par exemple, avance la nécessité de concevoir un espace interdidactique. Ceci pose de façon très concrète la délimitation du champ de recherche de la didactique du français : ces évolutions disciplinaires de la sphère scolaire enjoignent-elles des reconfigurations des champs de la recherche ? Pour le dire autrement, le dialogue entre les disciplines scolaires dans le cadre des projets interdisciplinaires, différemment promus selon les pays francophones, participe-t-il de la construction des didactiques (Dorier, Leutenegger, Schneuwly, 2013) ? De quelle façon peut-il être traité par chaque didactique ? Est-ce l'un des signes de reconfiguration de l'espace de recherche des didactiques ?

Enfin, l'école étant de plus en plus confrontée à une grande diversité des origines culturelles et sociales des élèves, la manière dont les enseignants prennent en charge cette diversité est importante pour que l'école aussi reste sur la voie de la démocratie. Quelle pédagogie de l'interculturalité promouvoir ? Une pédagogie d'ouverture où la diversité culturelle des élèves est prise en compte et permet aux élèves de se construire à partir de héritage socio-culturel, et ce, en référence à des savoirs scolaires à s'approprier et des compétences à développer.

Beaucoup de propositions didactiques envisagent la littérature comme un tremplin vers l'ouverture culturelle et même un support privilégié de l'éducation interculturelle. Se pose d'emblée la question des valeurs implicitement et explicitement véhiculées par les démarches didactiques dans le champ de l'altérité car le risque perdure de figer les représentations et les stéréotypes au lieu de les déconstruire (Abdallah-Preteuille, Porcher, 1996 ; Clanet, 1990 ; Bonnefond, 2013). « *La décentration est la première étape de la démarche interculturelle. Elle consiste à faire émerger, par la réflexivité et l'analyse, le cadre de référence avec lequel chacun perçoit et décode l'altérité* » (Bonnefond, 2013, p. 17).

Comment préserver la complexité des identités et ouvrir les individus enfermés dans les données culturelles *à priori* à une approche intersubjective ? Demorgon (2015) propose ainsi de dépasser l'interculturalité, qui se contenterait de poser les cultures dans leurs différences, et de lui substituer l'*interculturalisation*, qui prendrait en compte l'alimentation réciproque des cultures et des identités. Jeannin (2016) développe cette voie et montre comment la littérature de jeunesse peut participer du développement de compétences interculturelles.

Ainsi, il est loisible de s'interroger sur la logique de l'interculturalité et du plurilinguisme à l'école et son rôle dans une perspective interdisciplinaire de décloisonnement. Le public d'apprenants se diversifiant, quelle politique éducative plurilingue et interculturelle se

développe ? Il s'agit alors dans le cadre de cet ouvrage de voir si dans un contexte d'enseignement pluriculturel accueillant des élèves bilingues ou polyglottes de nouveaux contenus émergent ou se renouvèlent. Qu'est-ce que cela éclaire d'une discipline française qui s'enseigne dans un contexte singulier ?

En l'occurrence, dans la perspective de ce que les chercheurs suisses, notamment, appellent une didactique intégrée des langues, l'enseignement des langues cherche à développer des compétences fonctionnelles. En lien avec le Cadre européen commun de référence pour les langues, la didactique intégrée des langues ouvre le débat entre les approches plurilingue et interculturelle (Armand, 2016). Il interroge aussi le champ de la didactique du français tel qu'il se structure actuellement. Quels dialogues faut-il engager ?

Cet appel à contributions pour le volume numéro 12 de la collection de l'AIRDF s'inscrit au cœur de cet ensemble de questions. Il permettra ainsi de présenter un état des lieux des travaux, qui en didactique du français, **selon les pays**, éclairent les relations entre la discipline scolaire et les autres disciplines. Il abordera ainsi la question des contenus et de leur incessante reconfiguration.

Par ailleurs, il s'intéressera à la question des sujets didactiques que sont les élèves et les enseignants visés par ces redécoupages des disciplines scolaires. D'une part, quel élève souhaite-t-on former, éduquer : un sujet de culture (Lebrun, 2009), un citoyen, un diplômé ? Et d'autre part, ces projets amènent-ils à développer des compétences spécifiques, des compétences renouvelées pour les enseignants ?

Enfin l'ouvrage tentera également d'éclairer les effets de ces questionnements et travaux sur le champ de la recherche en didactique du français : quelles formes de dialogues avec les autres didactiques apparaissent dans les travaux menés ou émergent des travaux existants ? Quels découpages du champ de la recherche se déconstruisent et se reconstruisent ? Ces visées peuvent se recouper entre elles.

Les propositions doivent être envoyées selon le calendrier indiqué *infra* aux coordonnatrices de ce volume :

ana.dias-chiaruttini@univ-lille3.fr et marlene.Lebrun@hep-bejune.ch

Bibliographie indicative :

Abdallah-Pretceille M., Porcher L. (1996), *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF.

Armand F. (2016), Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe, dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (eds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*, Montréal, Fides Éducation, 172-182.

Bishop M-F., Ulma D. (2007), Approche historique et comparatiste de la place de la littérature à l'école, dans M. Lebrun, A. Rouxel et C. Vargas (éd.), *La littérature et l'école. Enjeux, résistances et perspectives*, Aix en Provence, Université de Provence, 63-87.

Bonnefond A. (2013), *Melting classes : Voyage à l'école de l'interculturalité*, Bruxelles, Couleur livres.

Chabanne J.-C. (2016), Approches interdisciplinaires des enseignements culturels et artistiques dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts : un modèle complexe, une

didactique impossible ?, *Tréma* 45 : <http://trema.revues.org/3501>

Clanet C. (1990), *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Daunay B. (2010), Français et littérature : une ou des discipline(s), *Le français aujourd'hui* 168, 23-30.

Demorgon J. (2015), *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris, Economica-Anthropos. (5^{ème} éd.).

Denizot N., Mabilon-Bonfils B. (2012), La dissertation : déclinaisons disciplinaires d'un objet scolaire, *Recherches en didactiques* 14, 11-28.

Dias-Chiaruttini A. (2014), Le débat interprétatif : un genre disciplinaire. Apports et limites d'un « outil » d'analyse de l'évolution d'une discipline scolaire, *Linguarum Arena* 5, 9-20. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12924.pdf>

Dorier J.-L., Leutenegger F., Schneuwly B. (dir.) (2013), *Didactique en construction, construction des didactiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

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

Jeannin M., (2016), Engagement de l'élève et développement des compétences (inter)culturelles : de quelques enjeux et modalités de l'appropriation des textes littéraire à l'école, *Repères* 53, 117-128.

Le Cunff C., Turco G., Cadet F. (1998), *L'oral pour apprendre*, *Repères* 17.

Lebouc C. (2017), *Interdisciplinarité et polyvalence des enseignants*, Mémoire de recherche master 2 – DEFF, Université de Lille SHS.

Lebrun M. (2009), *Les enjeux et défis de l'enseignement de la littérature : la formation d'acteurs littéraires comme sujets de culture*, Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches, Université de Rennes.

Martinand J.-L. (1987), Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1(2), 23-35

Monnier A., Weiss L. (2013), L'argumentation dans les curriculums de français et de mathématiques au post-obligatoire. Le cas de l'École de Culture générale à Genève, *Éducation et didactique*, 7-3, 97-116.

Reuter Y. (dir.) (2007/2010), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck (troisième édition, 2013).

Reuter Y. (2014), Didactiques et disciplines : une relation structurelle, *Éducation & didactique* 8, 53-64.

Informations pour les auteurs

L'un des objectifs des ouvrages de la collection Recherches en didactique en français est de contribuer à une diversification des contributions selon l'espace de la francophonie, les situations d'enseignement (français langue première et maternelle ou langue étrangère et seconde), les étapes de développement (premiers apprentissages, apprentissages continués), les différents niveaux scolaires (école maternelle, enseignement élémentaire, collège, lycée,

université), les différents domaines de travail sur la langue.

Le sommaire sera établi sur la base d'un appel à contributions, mais aussi de sollicitations adressées à des auteurs dont la compétence dans le domaine est avérée et se double d'une inscription institutionnelle déployant au mieux la variété des contextes et la diversité des approches.

Calendrier et protocole d'expertise des contributions

15 octobre 2017 : Lancement de l'appel à contributions

30 janvier 2018 : Réception des propositions de contribution (projet, contextualisation...)

2 pages maximum (5000-6000 signes, bibliographie comprise)

15 avril 2018 : Retour des projets expertisés aux auteurs et commande des articles

15 octobre 2018 : Réception des articles dans leur première version

15 février 2019 : Retour aux auteurs des articles expertisés (acceptation ou refus)

1er mai 2019 : Réception des articles dans leur version finale

30 octobre 2019 : Publication de l'ouvrage

La coordination du numéro s'appuie sur un comité scientifique qui choisit et sollicite des relecteurs dont la compétence est reconnue pour le domaine considéré (comité de lecture). Chaque texte, anonymisé, est évalué par deux relecteurs et les expertises sont renvoyées anonymement aux auteurs.