

Didactique du français et didactiques des disciplines : une interdisciplinarité contrainte

Bertrand Daunay

Université de Lille, France

Résumé : L'auteur interroge une interdisciplinarité bien spécifique, qui concerne les relations entre les disciplines théoriques que sont la didactique du français et les didactiques des disciplines (mathématiques, sciences, histoire, etc.). Il présente un essai de formalisation des didactiques des disciplines et il interroge les possibles relations entre didactique du français et didactiques des disciplines.

Mots-clés : didactique du français; didactique des disciplines; didactique comparée; disciplines scolaires; interdisciplinarité; langage dans les discipline

Abstract: The author examines a very specific interdisciplinarity, which concerns the relations between the theoretical disciplines that are the didactics of French and the didactics of the disciplines (mathematics, sciences, history, etc.). He tries to formalize the didactics of the disciplines and he examines the possible relations between didactics of French and didactics of the disciplines.

Keywords: didactics of French; didactics of the disciplines; compared didactics; school subjects; interdisciplinarity; language in the disciplines

Introduction

Pédagogie et didactique du français : tel était le titre d'un récent colloque franco-marocain à Tétouan¹. Ce titre n'est pas neutre et l'usage de ces termes

¹ Organisé à l'École normale supérieure de Tétouan les 21 et 22 mars 2014. Ce chapitre est issu de la conférence que j'ai été invité à faire dans ce colloque, et que j'ai reprise, modifiée, au deuxième colloque international du REMADDIF, « Didactique(s) du français. Entre langue d'enseignement et langue enseignée : statut(s), approche(s), et innovation », qui s'est tenu à Rabat les 29 et 30 mai 2015. Merci à Abdelkarim Zaid de la relecture de ce texte.

rappelle en fait une histoire, pas si lointaine mais souvent oubliée, sur laquelle je me propose de revenir rapidement en introduction de mon propos, car sans doute peut-on voir, dans le choix de ces termes, une conception des didactiques qui interroge la relation entre la didactique du français et les didactiques des disciplines, relation qui dessine une interdisciplinarité bien particulière.

Rappelons qu'Hélène Romian, pour rendre compte du travail de rénovation de l'enseignement du français en France dans la période riche en bouleversements théoriques que furent les années 1960-1970, écrivait en 1979 un ouvrage qu'elle intitulait *Pour une pédagogie scientifique du français*, sans qu'il soit question de didactique dans le titre. Pourtant, un an plus tard, en 1980, la même Hélène Romian participait à un ouvrage intitulé *Bilan de 5 années de recherches en didactique du Français (1975-1980)*. Mais de cette didactique du français, dont on pouvait déjà faire un bilan quinquennal, elle doutait encore un peu pour pouvoir en écrire, en 1983 : « À supposer que celle-ci existe en tant que discipline de recherche » (p. 8)... C'était pour ajouter toutefois (*ibid.*) : « Si elle n'est pas reconnue, du moins elle commence à "tourner" ». Pour finir, il n'y a plus de doute dans son esprit quand, en 1990, elle assigne au premier numéro de la nouvelle série de la revue *Repères* (dont elle était la rédactrice en chef), le sous-titre : *Recherches en didactique du français langue maternelle*². Et pourtant, la même année, sortait un ouvrage (Brassart et coll.) issu d'un colloque qui s'est tenu à Cerisy sous le titre *Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles...*

Ce balancement, dans les années 1970-1980, entre *pédagogie* et *didactique* du français est assez révélateur d'une réelle modification des champs de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, les didactiques prenant progressivement, mais non sans mal, leur autonomie par rapport à la pédagogie (Halté, en 1992, identifiait bien cette possible autonomisation et ses enjeux). Une telle autonomisation tenait au double fondement du projet scientifique des didactiques de penser les *contenus d'enseignement et d'apprentissage*, et d'envisager ces derniers dans une perspective de *recherche*, non d'application.

² Notons que c'est une revue belge, *Enjeux*, née en 1982, qui porta la première le titre de « revue de didactique du français » pour une revue consacrée au français considéré à la fois comme langue de scolarisation principale et comme discipline scolaire.

Mais on peut aussi voir, dans le balancement entre *pédagogie* et *didactique* du français, une possible distinction entre deux conceptions du *français* comme matière enseignée. Et c'est précisément à Hélène Romian (1985, p. 85) qu'on doit cette distinction, qui n'a pas eu de succès à ma connaissance : la « didactique du français », dans son système, concerne le français comme objet d'étude propre à une discipline; la « pédagogie du français » concerne le français comme langue d'enseignement³.

Et l'on voit bien que l'hésitation entre didactique et pédagogie dans le titre du colloque de Tétouan réactive cette très ancienne et bien intéressante distinction, si l'on s'interroge sur le rôle du français entendu comme discipline scolaire ou universitaire autonome (avec ses objets propres, dont la littérature ou la grammaire, par exemple) ou comme discipline transversale, dont l'apprentissage doit servir aux autres disciplines en jeu, dans une réflexion sur les formes d'approches du savoir dans une langue donnée, qu'elle soit maternelle, étrangère, seconde, de scolarisation, sur objectifs spécifiques, universitaires...

Dans le cadre du présent ouvrage sur le lien entre recherche scientifique et interdisciplinarité, en l'honneur de Leila Messaoudi qui en fit sa constante préoccupation, je voudrais, pour comprendre la question de l'articulation entre langue d'enseignement et langue enseignée, interroger cette interdisciplinarité bien spécifique qui touche aux relations entre la didactique du français et les didactiques des disciplines (mathématiques, sciences, histoire, etc.).

Pour ce faire, je présenterai, dans une première partie, un essai de formalisation de ce que j'entends par *didactiques des disciplines*, pour, dans un deuxième temps, interroger les possibles relations entre didactique du français et didactiques des disciplines sous cet angle de la relation entre le français *disciplinaire* ou *transversal*.

³ Notons que la revue *Recherches*, publiée à Lille, garde trace de ces deux expressions, dans son sous-titre : *Revue de didactique et de pédagogie du français*. Intéressante est l'évolution de la revue *Pratiques* : se présentant actuellement sur son site comme une « revue de recherche en linguistique, littérature et en didactique du français », elle était ainsi présentée dans une version antérieure du site (dont on trouve trace dans les moteurs de recherche, même si la citation a disparu sur le site lui-même) : « La revue *Pratiques* diffuse des travaux de recherche en linguistique, sciences du langage, littérature, didactique et pédagogie du français ».

1. Les didactiques des disciplines : essai de formalisation

Avant de présenter ma formalisation généraliste des didactiques, il me faut donner quelques précisions de ma conception des didactiques, qui puise aux sources de ces disciplines en France. D'une part, il s'agit de disciplines théoriques, de recherche, qui visent à décrire et non à prescrire les contenus d'enseignement; d'autre part, elles se caractérisent par la spécificité des objets en jeu : chaque didactique se distingue des autres par les contenus disciplinaires dont elle traite⁴. Pour ma part, en tant que didacticien du français, je n'approche des autres didactiques qu'avec la modestie qu'exigent la complexité et la diversité de chacune des didactiques, dont je ne saurais, sauf ridicule, me prétendre le spécialiste, même si je cherche ici à présenter une conception généraliste des didactiques⁵...

Une précision encore, à propos de la didactique du français : ma conception de cette dernière s'inscrit dans une perspective de didactique disciplinaire, destinée à penser l'enseignement et l'apprentissage du français comme discipline enseignée (dans le primaire, le secondaire ou le supérieur) en contact avec toutes les autres disciplines. Et c'est sans doute cette acception de *didactique du français* qui différencie le plus, dans les méthodes de recherche et dans l'approche des questions d'enseignement et d'apprentissage, les didactiques du français appelées parfois abusivement « langue maternelle » et « langue étrangère » – ou quels que soient les qualificatifs choisis. Si les différences s'atténuent de plus en plus, en recherche, elles restent encore réelles et justifient qu'on précise de quoi l'on parle (cf. Marchand, 1982)⁶.

⁴ Je renvoie, pour ma conception des didactiques, à ces deux ouvrages, à la rédaction ou à la direction desquels j'ai participé : Daunay, Fluckiger, Hassan dir. (2015); Reuter dir. (2007/2013).

⁵ À défaut d'une conception unifiée de la didactique. Sur le choix du choix entre *la didactique* et *les didactiques*, cf. la « question vive » organisée par la 18^e école d'été de didactique des mathématiques, dont les actes sont à paraître (cf. mon intervention dans ce cadre, qui traitait des conditions mêmes d'un tel débat : Daunay, 2016).

⁶ C'est la raison pour laquelle l'AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français) a succédé à l'AIDFLM (Association internationale pour la recherche en didactique du français langue maternelle) en 2004 pour abandonner la spécification de son objet à la *langue maternelle*. Notons, comme le déclare nettement l'éditorial de la *Lettre de l'AIRDF*

Fidèle donc à ma discipline d'origine et à mon souci des sources historiques dans une approche théorique, je partirai de deux textes anciens de didacticiens du français, datant tous deux de 1992, l'un de Jean-François Halté, l'autre d'Yves Reuter, pour proposer ma propre formalisation des didactiques des disciplines, évidemment discutable et soumise à la discussion.

Rappelons la définition de la didactique du français que proposait Jean-François Halté (1992, p. 16) :

En allant de l'acception la plus restreinte à la plus large : la didactique se définit par :

a) Une réflexion sur les *objets d'enseignement*. Elle s'intéresse à leur nature cognitive : savoir ou savoir-faire...; à leur statut épistémologique : savoir savant ou savoir social...; à la méthodologie de leur construction : transposition ou élaboration de savoirs...; à leur organisation en *curricula*; à leur histoire institutionnelle... La dominante de cette tendance est *épistémologique*;

b) Des recherches sur les *conditions d'appropriation* des savoirs. Elle s'interroge alors moins sur les concepts et les notions en eux-mêmes, que sur leur construction dans l'apprentissage, les prérequis qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants, les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent susciter... La dominante est *psychologique*;

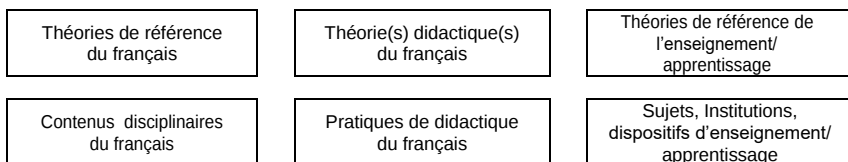
c) Des recherches sur l'*intervention* didactique. Systémique, la didactique alors articule les points précédents aux tâches de l'enseignant, à l'organisation des situations d'enseignement, à la construction de cycles ou de séquences didactiques, à l'adaptation au type de public, bref, à l'approche de la classe et de son fonctionnement propre. La dominante est *praxéologique*.

Yves Reuter (dans Brassart, Reuter, 1992), pour sa part, propose un schéma qui fait apparaître deux niveaux distincts – celui des pratiques et celui des théories – et trois espaces : « celui des contenus disciplinaires et de leurs théories de référence [...], celui des dispositifs d'enseignement/apprentissage, des acteurs qui y sont inscrits et des institutions dans lesquelles ils s'inscrivent

n° 56 (2014), que l'AIRDF invite tous les didacticiens qui partagent ses principes de recherche, à rejoindre l'association, au-delà des quatre sections nationales fondatrices et seules à fonctionner actuellement. Au passage, je dirais que je suis partisan d'une didactique du français unifiée, qui prenne en compte, mais comme un simple élément de contexte, les aspects institutionnels ou les spécifications des lieux d'enseignement.

qui appartient à tous les enseignants quelle que soit leur discipline, et celui des pratiques didactiques du français et de leurs théories de référence ».

Schéma 1

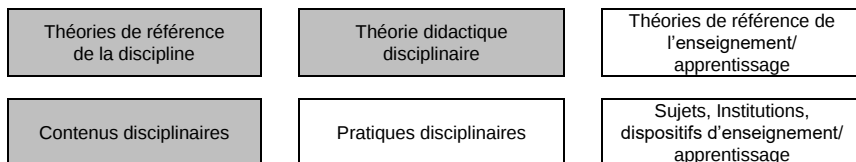


Ces deux textes, écrits la même année, sont très différents mais sont plus complémentaires que contradictoires et peuvent aider, vingt-cinq ans après, à concevoir ce qu'est la didactique du français et, me semble-t-il, les didactiques des disciplines en général. En effet, si l'on reprend le schéma de Reuter, on voit bien qu'en enlevant « du français » dans les cases où se trouve l'expression, le schéma peut être généralisé à toutes les didactiques des disciplines; quant à la définition d'Halté, le propos est lui-même assez généraliste et pourrait donc convenir à d'autres didactiques.

C'est dans cette optique de généralisation que je me propose de formaliser les didactiques des disciplines en combinant les deux définitions, c'est-à-dire en montrant que les trois dominantes de la didactique selon Halté cadrent assez bien avec le schéma de Reuter.

Commençons par la dominante épistémologique : les didactiques, comme disciplines de « réflexion sur les objets d'enseignement » (Halté), interrogent ces derniers mais aussi les disciplines scientifiques qui peuvent les légitimer et les relations entre celles-ci et ceux-là.

Schéma 2 : Dominante épistémologique

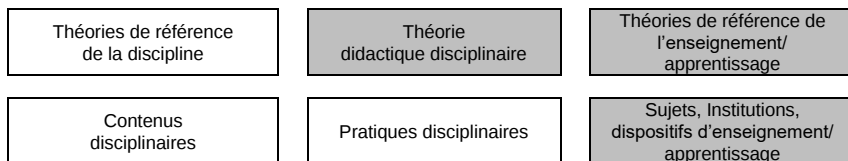


Pour lire ce schéma, il faut comprendre que les didactiques ne se confondent pas avec les disciplines que l'on peut considérer comme disciplines de référence

des contenus à enseigner (les mathématiques, l'histoire, la biologie, la géographie, la linguistique...) : ces dernières sont plutôt, du point de vue des didactiques, ce que l'on appelle des disciplines *contributoires* – ce qui engage une forme spécifique d'interdisciplinarité. Les didactiques ont notamment à interroger comment les contenus savants (issus de ces disciplines de référence) sont identifiés comme contenus à enseigner et comment ces contenus à enseigner se transforment en contenus d'enseignement et d'apprentissage – on reconnaît là une rapide évocation du processus de transposition didactique, qu'Yves Chevallard (1985/1991) a théorisé.

Pour ce qui est de la dominante psychologique d'Halté, je la renommerais volontiers *dominante psychosociologique* : les didactiques s'intéressent notamment à la manière dont des *sujets didactiques* (Daunay, Fluckiger dir., 2011) construisent les savoirs et l'incidence que peuvent avoir sur cette construction des institutions et des dispositifs d'enseignement-apprentissage.

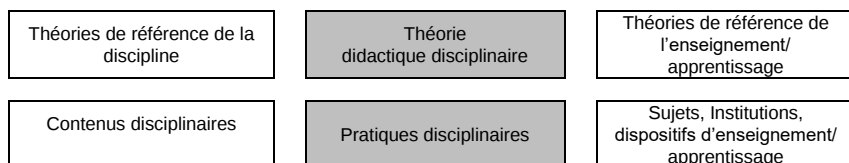
Schéma 3 : Dominante psychosociologique



Ce schéma dit que les didactiques peuvent dialoguer avec des théories qui leur sont extérieures (psychologie, sociologie, anthropologie, histoire...) et qui ont traité à leur manière des questions du sujet, des institutions, des dispositifs, etc., lesquelles intéressent au premier chef les didactiques des disciplines; elles représentent, elles aussi, des disciplines contributoires aux didactiques et celles-ci se doivent, si elles leur font des emprunts, de les articuler à leurs propres observations des pratiques concernées.

Terminons par la dominante praxéologique⁷ en reliant les deux cases centrales :

⁷ Il faut préciser que, dans sa version de 1993 (deuxième édition de son ouvrage), Halté préférera « psychosociologique » à « praxéologique ». Pour ma part, je me fonde sur sa première version, qui me paraît proposer une formalisation plus cohérente et plus solide, et on a vu plus haut que je fais un autre usage de *psychosociologique*.

Schéma 4 : Dominante praxéologique

Dans ce cas, ce qui est en jeu est l'analyse théorique des pratiques d'enseignement et c'est l'activité de l'enseignant qui est l'objet de la recherche théorique. On peut retrouver là une idée défendue par Brassart (dans Brassart, Reuter, 1992) :

L'objet spécifique d'une didactique réflexive du français est alors de décrire les didactiques « spontanées » ou professionnelles des enseignants et de les mettre en rapport avec des théories scientifiques, non pour les normaliser mais pour les comprendre d'abord et déterminer éventuellement si tel aspect des didactiques spontanées ne constitue pas un obstacle au projet même d'aide au développement des compétences langagières des élèves.

En fait, Halté pose bien que « la pratique d'enseignement est à la fois le point de départ privilégié de l'interrogation didactique et le point d'arrivée » (1992, p. 17); et pour Reuter, le « centre » de son schéma, qui articule (ou devrait articuler) tous les pôles est celui des pratiques disciplinaires⁸. Du coup, cette dominante praxéologique, destinée à penser la pratique, modifie l'approche même de la didactique, qui dès lors est conçue comme discipline qui articule, comme le dit Halté, les dominantes épistémologique et psycho(socio)logique « à l'approche de la classe et à son fonctionnement propre » (Halté).

On peut dès lors concevoir la didactique comme une discipline théorique destinée à penser, en dialogue avec les disciplines théoriques *contributoires*, les pratiques d'enseignement-apprentissage qui mettent en articulation les contenus et les sujets, par la médiation des dispositifs et des institutions⁹...

⁸ On aura noté que j'ai modifié la dénomination de Reuter, qui parle, lui, de « pratiques didactiques », ce qui me semble ambigu : je préfère garder le mot *didactique* pour désigner l'approche théorique.

⁹ On retrouve là, en filigrane, le triangle didactique, qui caractérise les didactiques (cf. Chevallard, 1985/1991).

Une telle formalisation¹⁰, qui mériterait évidemment discussion, permet en fait de concevoir les didactiques comme les *théories de référence des pratiques d'enseignement*, ainsi que disait Halté de la didactique du français (1992, p. 15 et 17)¹¹. Dessiner ainsi les contours des didactiques amène à penser le dialogue entre les didactiques et les autres disciplines, mais aussi (ce que mon schéma ne fait pas apparaître) entre les différentes didactiques elles-mêmes – c'est un des enjeux du programme de didactique comparée, que porte l'ARCD, Association pour des recherches comparatistes en didactique¹².

Notons¹³ que les didacticiens du français ne sont pas ignorants de ces enjeux, car le travail de confrontation aux autres disciplines est une tradition de la didactique du français, qui a toujours dialogué :

- avec les disciplines contributives comme la linguistique ou les théories littéraires, même s'il s'est agi rapidement de dénoncer une certaine configuration hiérarchique – c'est sans doute ce qui explique le refus, fondateur de la discipline, d'une *linguistique appliquée*;
- avec les disciplines proches et également contributives comme la sociologie (particulièrement les travaux de la sociologie critique française ou la sociologie des pratiques), la psychologie (Vygotski, singulièrement), l'anthropologie (Goody, particulièrement), la philosophie (Bakhtine, par exemple), l'histoire (notamment celle des disciplines, avec Chervel); etc.
- avec les autres didactiques : c'est ce point que je me propose de traiter dans une deuxième partie.

¹⁰ Les trois dominantes construites ici ne sont pas sans quelque lien (un peu distendu cependant) avec les « trois registres de possibles » – épistémologique, psychologique, pédagogique – que voyait Martinand (1987) pour définir la didactique des sciences physiques et de la technologie.

¹¹ En fait, Halté parlait de la didactique du français comme *discipline de référence* des pratiques d'enseignement. Je préfère ici substituer *théories* à *disciplines*, d'une part pour rester en cohérence avec les schémas ci-dessus, d'autre part pour éviter l'ambiguïté qu'il peut y avoir avec la notion de *référence* dans la logique transpositive qui pense des disciplines de référence comme lieu de construction de contenus qui sont en lien avec les contenus d'enseignement : c'est dans ce dernier sens – différent de celui que lui donne Halté – qu'il faut entendre, plus loin, l'expression *discipline de référence*.

¹² Cf. le colloque de l'ARCD qui portait sur les contenus : Daunay, Reuter, Thépaut dir., 2013.

¹³ Cf. Daunay, Reuter, Schneuwly dir., 2011.

2. Didactiques des disciplines et didactique du français

Le programme scientifique de la didactique du français a connu, depuis une vingtaine d'années, un certain infléchissement par rapport à ses débuts : au-delà des contenus de la discipline propre du français, la didactique du français a intégré comme objet de travail les pratiques langagières dans les disciplines – quel que soit le niveau d'enseignement, y compris dans le supérieur : c'est ce qui explique que la question du lien entre les pratiques langagières et la construction des connaissances dans les disciplines soit devenue centrale¹⁴.

Il me semble que la question de l'enseignement à l'université au Maghreb, dans certaines disciplines techniques ou scientifiques, réactive cette question, dont la didactique du français (en France et dans les pays francophones) s'est emparée depuis quelques années pour investir un champ de recherche qui était assez largement inexploré : les pratiques langagières dans les disciplines universitaires et dans la construction des connaissances disciplinaires¹⁵. La question des technolèctes, particulièrement cruciale aujourd'hui dans les recherches en didactique du FLE, particulièrement au Maghreb¹⁶ est très directement liée à ce type d'interrogation.

Cet investissement de la didactique du français dans un aspect relativement nouveau pour elle a été favorisé par une mise en cause des « techniques d'expression » et des conceptions des pratiques langagières qu'elles véhiculaient quand elles furent introduites dans certaines filières universitaires. Citons Laborde-Milaa, Boch, Reuter (2004, p. 6) :

Après une longue focalisation sur des micro-habiletés linguistiques considérées comme le garant de la maîtrise langagière, puis sur des compétences méthodologiques supposées transversales, les théories et les pratiques convergent à présent vers une approche discursive et épistémologique liée aux disciplines.

¹⁴ Dans cette partie, je reprends, en les synthétisant et en les réactualisant, certaines analyses de Daunay, 2008.

¹⁵ Cf., par exemple, Delcambre, Lahanier-Reuter (dir.), 2012; Laborde-Milaa, Boch, Reuter, 2004; Reuter, Donahue (dir.), 2008; Turin, Grossmann dir., 2013.

¹⁶ Cf. Messaoudi (dir.), 2012; Messaoudi, Benramdane (dir.), 2013; Messaoudi, Lerat (dir.), 2014.

Je vais essayer ici de retracer brièvement l'histoire du lien entre les pratiques langagières et la construction des connaissances dans les disciplines et interroger quelques coups de sonde sur certains aspects théoriques.

Rappelons d'abord que la description critique faite dans les années 1970-1980 des pratiques traditionnelles de l'enseignement de l'écriture s'est fondée assez largement sur les travaux théoriques autour des typologies textuelles : il s'agissait alors d'envisager l'écrit à produire en classe de français non comme un donné scolaire (impensé), mais comme un objet descriptible selon des critères objectifs – y compris en dehors de l'école. Si l'intérêt pour les typologies textuelles est à trouver dans l'approche narratologique et sémiotique du récit, qui a abouti notamment à la notion de « schéma narratif », elles ont permis une double ouverture : à d'autres types de textes que les textes littéraires (le schéma narratif prenant finalement statut de prototype des autres « schémas textuels ») mais aussi à d'autres théories que littéraires, notamment linguistiques et psycholinguistiques. D'où les nombreux travaux didactiques, qui se sont poursuivis longtemps au sein même de la didactique du français, sur les *conduites langagières* (particulièrement l'explication, l'argumentation et la description).

De telles recherches en didactique du français ne pouvaient que rencontrer les autres didactiques des disciplines scolaires, en lien du reste avec les propositions pédagogiques des années 1970 fondées sur la transdisciplinarité. On peut ici citer *Le français aujourd'hui* n° 45, intitulé *Pratiques interdisciplinaires*, de 1979; cf. encore le n° 2 de la revue *Recherches*, en 1985, intitulé *Français bien commun* ou le n° 74 du *français aujourd'hui*, en 1986, *Le français au carrefour des disciplines*. La question de la transdisciplinarité de l'écriture est évidemment traitée ailleurs que dans les revues de didactique du français : qu'on pense au n° 6 de la revue, *Aster*, revue de didactique des sciences expérimentales, publié en 1988 avec le titre *Les élèves et l'écriture en sciences*.

Dans ces publications, l'un des objectifs est d'affirmer que le langage ne concerne pas que le cours de français mais tous les champs disciplinaires. La question qui se pose alors – et qui demeure – est de savoir si le français n'est plus qu'une discipline « instrumentale », destinée à assurer « les apprentissages

langagiers instrumentaux par des activités, des séances, des exercices spécifiques et systématiques » (Ducancel, Astolfi, 1995, p. 5) ou s'il faut penser l'enseignement du français dans une configuration double, où le cours de français proprement dit serait le lieu d'une systématisation d'un rapport réflexif au langage et aux textes (ce que pourrait, dit-on, favoriser particulièrement l'approche des textes littéraires) et où les autres dimensions de l'apprentissage du français (notamment textuelle et communicationnelle), transversales, relèveraient de toutes les disciplines (*cf.* Plane, 2002; Daunay, 2009).

L'approche discursive, qui est au fondement des travaux de la didactique du français dans son approche transdisciplinaire, problématise la question des différents types de textes/discours à lire et à produire *selon les disciplines*. Mais si une telle approche a permis de penser les dimensions langagières des activités d'autres disciplines, elle ne prend pas en compte les objets mêmes des discours qui caractérisent ces disciplines. Dans les années 1990 se développent des approches qui « prennent en compte l'interaction entre enjeux scientifiques et enjeux linguistiques » (Ducancel, Astolfi, 1995, p. 8) : dans ce cas, la problématique des pratiques langagières dans les disciplines repose sur le postulat d'un rapport entre cognitif et langagier (*cf.* Vergnaud, 1986). C'est à la même époque que les travaux de Vygotski (1934/1985) sont redécouverts dans la perspective de la formulation d'un nouveau « modèle de la psychologie du langage », promu par des didacticiens de Genève, qui présentent leur approche dans le numéro déjà cité du *Français aujourd'hui* n° 69 (Schneuwly et coll., 1985) : ce sont là les bases épistémologiques de l'interactionnisme sociodiscursif (*cf.* *La Lettre de l'AIRDF* n° 54, 2013), qui considère que *l'activité langagière* est articulée à *l'extralangage* (dont les contenus de savoir des discours), s'inscrit dans des institutions sociales (dont l'école) et met en œuvre une interaction sociale.

Les approches didactiques fondées sur les théories de Vygotski ont assez naturellement travaillé sur les liens entre le langage et la construction des savoirs scolaires : tout en donnant une place déterminante aux contenus d'enseignement et d'apprentissage, elles revalorisent l'activité de l'élève et de l'enseignant. Autrement dit, c'est l'analyse de la *situation didactique* qui est visée et ce qu'elle induit comme prise en compte du contexte de l'activité

(langagière et cognitive) du sujet dans la construction des connaissances. Citons Bernié (1998, p. 170), qui relève le changement épistémologique que constituent ces approches par rapport aux conceptions « typologiques » de la production (et de l'enseignement ou l'apprentissage) des textes :

Produire tel type de texte pour tel destinataire en tenant compte de des normes socio-fonctionnelles en vigueur dans telle sphère d'échange, cela n'est pas réductible à un simple savoir-faire concernant la manipulation de pronoms ou des temps verbaux, c'est apprendre à s'approprier les mots des autres, à parler la langue d'une communauté et cette langue est indissociable des contenus.

Ce qui se joue ici est l'indissociabilité de la question du verbal et du contenu de savoir et, par conséquent, l'indissociabilité de deux dimensions du langage parfois distinguées : « le langage pour communiquer » et « le langage pour apprendre ».

C'est dans ce contexte que la notion de *genre*, empruntée à Bakhtine (1979/1984) fait son apparition dans les recherches didactiques. C'est encore dans la mouvance épistémologique de l'interactionnisme social que se développe une approche centrée sur le concept de *communauté discursive* (cf. Bernié, 2002), qui permet de décrire comment, dans la classe, considérée comme une « communauté discursive », sont produites des connaissances par le moyen d'échanges (écrits ou oraux) entre les personnes impliquées dans des situations didactiques. Mais ces échanges sont précisément guidés par les savoirs visés, qui relèvent de disciplines de référence, elles-mêmes produites par des « communautés discursives », celles des savants qui élaborent, dans leurs disciplines, les savoirs qui sont à l'origine du processus de transposition didactique. Les échanges au sein de ces « communautés discursives » savantes peuvent en quelque sorte être conçus comme les *pratiques sociales de référence* des échanges au sein de la classe : pour qu'un élève apprenne, il doit s'instituer comme sujet d'un discours pertinent dans une discipline donnée ou, pour le dire autrement, prendre des positions discursives propres à cette discipline.

Conclusion

De ce point de vue, la didactique du français a évidemment son mot à dire. Si l'on refuse que l'étude du français soit le prétexte d'une simple approche

esthétique des productions langagières, via l'étude de la littérature, ou d'une pure conception normative de la langue, via l'étude des codes, si au contraire on tient à ce que le français, partout où il est parlé, soit l'objet d'une diversité d'approches mais aussi d'un savoir et d'une pratique partagée par le plus grand nombre, alors il convient de le penser dans son extension maximale, dans son usage non seulement dans le cours de français, mais au-delà, dans la vie sociale comme dans la vie scolaire et universitaire. C'est en ce sens que penser le français dans ses usages disciplinaires est une nécessité et que les liens d'interdisciplinarité entre didactique du français et didactiques des disciplines sont, sans aucun doute, contraints.

Références

- Bakhtine, Mikhail, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1979/1984.
- Bernié, Jean-Paul, « Éléments théoriques d'une didactique interactionniste de la langue maternelle », dans Michel Brossard et Jacques Fijalkow dir. *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotskiennes*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1998, p. 155-197.
- Bernié, Jean-Paul, « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, 2002, p. 77-88.
- Brassart, Dominique Guy et coll., *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*, Metz, Université de Metz, 1990.
- Brassart, Dominique Guy et Reuter, Yves, « Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français », *Études de linguistique appliquée*, n° 72, 1992, p. 11-24.
- Chevallard, Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985/1991.
- Daunay, Bertrand, « The Evolution of the French Field of *Didactique de l'écrit*: Theorizing the Teaching Practices of Writing in the Disciplines », dans Yves Reuter et Christiane Donahue dir., *Disciplines, Language, Activities, Cultures : Perspectives On Teaching And Learning In Higher Education From France And The United States*, Kluwer Academic Publishers, Amsterdam, 2008.
- Daunay, Bertrand, « Le français d'une classe à l'autre », *Recherches*, n° 50, 2009, p. 9-25.
- Daunay, Bertrand, « Didactix? Manières, termes et enjeux d'un débat didactique », dans Yves Matheron et coll. (dir.), *Enjeux et débats en didactique des mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 2016, p. 311-320.
- Daunay, Bertrand et Fluckiger, Cédric (dir.), *Recherches en Didactiques*, n° 11, 2011.
- Daunay, Bertrand; Fluckiger, Cédric et Hassan, Rouba (dir.), *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2015.
- Daunay, Bertrand; Reuter, Yves et Schneuwly, Bernard, *Les concepts et les méthodes didactiques du français*, Namur, AIRDF – Presses universitaires de Namur, 2011.
- Daunay, Bertrand; Reuter, Yves et Thépaut, Antoine (dir.), *Les Contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Presses Universitaires du Septentrion, 2013.
- Delcambre, Isabelle et Lahanier-Reuter, Dominique (dir.), 2012, *Pratiques* n° 153-154.
- Ducancel, Gilbert et Astolfi, Jean-Pierre, « Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Problématiques didactiques : regards en arrière et aspects actuels », *Repères*, n° 12, 1995, p. 5-20.
- Halté, Jean-François, *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 1992.
- Laborde-Milaa, Isabelle; Boch, Françoise et Reuter, Yves, « Présentation », *Pratiques* n° 121-122, 2004, p. 3-8.
- Marchand, Frank, « Français langue maternelle et français langue étrangère : facteurs de différenciation et proximités », *Langue française* n° 82, 1982, p. 67-81.

- Martinand, Jean-Louis, « Quelques remarques sur les didactiques des disciplines, *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle* n° 1-2, 1987, p. 23-29.
- Messaoudi, Leila (dir.), *Sur les technolectes*, Kénitra, Laboratoire Langage et société, 2012.
- Messaoudi, Leila et Benramdane, Farid (dir.), *Les technolectes au Maghreb : éléments de contextualisation*, Kénitra, Laboratoire Langage et société, 2013.
- Messaoudi, Leila et Lerat, Pierre (dir.), *Les technolectes/langues spécialisées en contexte plurilingue*, Kénitra, Laboratoire Langage et société, 2014.
- Plane, Sylvie, « Prendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique », *Pratiques*, n° 115-116, 2002, p. 7-13.
- Reuter, Yves (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2007/2013.
- Reuter, Yves et Donahue, Christiane (dir.), *Disciplines, Language, Activities, Cultures : Perspectives On Teaching And Learning In Higher Education From France And The United States*, Amsterdam, Kluwer Academic Publishers, 2008.
- Romian, Hélène, *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 1979.
- Romian, Hélène, « Apprentissages premiers de la langue écrite (Section des Grands, CP,CE1) », dans *Bilan de 5 années de recherches en didactique du Français (1975- 1980)*, Paris, INRP, 1980.
- Romian, Hélène, « Pluriels. Quelle(s) problématique(s) de recherche aujourd'hui? », *Repères*, n° 60, 1983, p. 3-11.
- Romian, Hélène, « Des recherches en didactique, pédagogie du français. Pourquoi? pour quoi faire? », *Repères*, n° 67, 1985, p. 79-93.
- Schneuwly, Bernard et coll., « Typologie de texte et stratégies d'enseignement. Un patchwork discursif », *Le français aujourd'hui* n° 69, 1995, p. 63-71.
- Turin, Agnès et Grossmann, Francis (dir.), *L'écrit scientifique : du lexique au discours*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013.
- Vergnaud, Gérard, « Mathématiques et français », *Le français aujourd'hui* n° 74, 1986, p. 47-49.
- Vygotski, Lev Semionovich, *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales, 1934/1985.