

SE FORMER +
PRATIQUES ET APPRENTISSAGES DE L'ÉDUCATION

CINQ IDÉES
TOUTES FAITES SUR LA
DIDACTIQUE
DU FRANÇAIS

Michel VIAL

SOMMAIRE

Introduction	1
I Le dessin	2
1 Des allant-de-soi.....	4
2 Le discours militant.....	6
3 Le travail critique.....	8
II Le repérage	
1 Confusion entre langue française et discipline français.....	10
2 Confusion entre langue maternelle et langue étrangère.....	15
3 Confusion entre langue véhiculaire et langue littéraire.....	17
4 Confusion entre langue littéraire et belle langue.....	21
5 Confusion entre langue pour écrire et écriture dans la langue.....	25
III Les Jeux	
1 La méditation par le contexte social.....	28
2 Le réseau, le maillage.....	30
3 Le travail de la recherche scientifique.....	33
4 Questions de didactique.....	35
Bibliographie	37

CINQ IDÉES TOUTES FAITES SUR LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

INTRODUCTION

Se diffuse dans les médias une image convenue de la didactique du français, ce serait celle qui s'occuperait (exclusivement) de l'acquisition de la langue française (que parlent les français), d'une langue dite pour « communiquer » (c'est-à-dire une langue véhiculaire, d'information) mais qui tirerait (tant bien que mal) vers une « Belle Langue » (une langue « de culture »), une langue pour écrire.

Cette image repose sur cinq confusions :

- entre langue française et discipline française,
- entre langue maternelle et langue étrangère,
- entre langue véhiculaire et langue littéraire,
- entre langue littéraire et belle langue,

qui tendent à faire assimiler la discipline scolaire (le français) et la didactique du français et à rendre possible une didactique professionnelle du français.

Favorisant les projets des uns et des autres, ces confusions empêchent l'émergence d'un appareil théorique spécifique et retardent la situation d'une didactique du français comme champ de recherches qui cesserait d'annexer les problématiques d'évaluation, de l'apprentissage ou de l'ingénierie.

Un questionnement sur le projet même de la didactique, qui s'appuierait sur la distinction entre une *didactique du savoir* (à partir des disciplines relevant des Sciences et Techniques) et une *didactique du signe* (à partir des disciplines relevant des Arts et Belles lettres) permettrait peut-être de fonder la didactique du français comme champ de recherche autonome.

Toute parole ne se constitue que dans l'ensemble des paroles des autres : le dialogue - entendu dans son sens le plus large - est le mouvement fondateur de la langue. Apprendre à parler, c'est, bien sûr, non seulement apprendre à parler aux autres, ce n'est pas seulement apprendre à entendre la parole des autres, mais c'est aussi - et peut-être plus fondamentalement encore - affronter, confronter, mélanger sa parole à celle des autres, la faire longuement rebondir, dans des ridoches de plus en plus courts, et ce jusqu'à ce qu'elle s'y absorbe, sur la surface d'abord réfléchissante du discours d'autrui.

(Jean-Pierre BALLPE).

I. Le dessein

Il est utile, je crois, pour situer le champ de la didactique du français, de se livrer (1) à une analyse d'ordre socio-sémantique, à un repérage de quelques expressions de sens commun qui circulent dans le corps social à propos de la discipline Française (2) car ces idées toutes faites ont une incidence sur la définition (ou la *situation*) de cette didactique comme champ de recherche.

Ces idées ordinaires qui habitent dans le penser quotidien, sont

¹ Une version de ce texte a été publiée sous le titre "Les textes, confusions et idées toutes faites sur la didactique du Français" dans la série *En question*, cahier n° 4, Sciences de l'Éducation, Université de Provence, 1996

² Le parti pris, ici, est de mettre une majuscule quand il s'agit de la discipline

"assuré, parce que calme et exempté de doute" : je crois qu'effectivement Teilor pour combattre l'indétermination s'exerce dans la contradiction" (Arcadio, J. & Louau, R., 1994, p.9), c'est pourquoi, je pense utile d'alerter sur le fait que la didactique du français, sans doute parce qu'elle est encore aujourd'hui prisonnière de l'indéterminé (elle n'est pas "située"), est l'objet d'une entreprise de généralisation du modèle de la didactique des mathématiques -d'abord et simplement parce qu'il est le plus ancien appareil théorique à s'appeler "didactique".

Je citerai un exemple parmi d'autres, en didactique du français : "la didactique quant à elle, s'affirme davantage comme une réflexion sur ce que l'on nomme les "savoirs savants" et la façon de les transposer -pour tout ou partie- afin de les rendre accessibles aux élèves" (Weinhard & Chevrel, 1989 cité dans Descotes, M., 1992, p.6). On reconnaît-là les notions de "savoir savant" et de "transposition" de la didactique des mathématiques, utilisées de façon péremptoire, comme s'il allait de soi qu'elles puissent s'*appliquer* au Français...

Donc repérage d'idées toutes faites qui circulent dans la langue sociale, dans l'idéologie, à propos de la discipline Française. Identifier ces expressions permet de dessiner la place faite par le consensus social, à la didactique du français.

1. Des allant-de-soi

Qui est porteur de ces idées toutes faites, de cette opinion naturalisée ? Tout le monde, par définition, monsieur "tout le monde". Mais d'abord les didacticiens du français, c'est-à-dire l'ensemble de ceux qui occupent les postes didactiques : l'universitaire, le formateur d'enseignants en formation initiale ou continue, l'enseignant, le formateur d'adultes en formation professionnelle, le professionnel référent d'un stagiaire... tous ceux qui ont à communiquer un savoir pour, dans, sur ou à partir de la discipline française. Il est possible, sans

risquer grand chose, de poser l'hypothèse selon laquelle la façon dont le didacticien du français va "prendre" la didactique du français (va en faire ou en parler) peut dépendre de la façon qu'il a d'adhérer ou non à ces idées communes.

Ensuite, il y a bien sûr les chercheurs des autres disciplines et, parmi eux, les didacticiens, chez qui on peut relever la présence de ces mêmes *ça-va-de-soi* (cf page LX de Ardoino, J. 1985) car lorsqu'ils parlent de la didactique du français, il est reconnaissable que leur discours n'est fondé que sur un trésor commun, un texte idéologique... Mais après tout pourquoi pas ? Peut-on leur demander d'avoir aussi, en plus, un discours scientifique sur la didactique du français ? ⁽⁴⁾ Bref, constatons que lorsque les didacticiens des autres disciplines se laissent aller à fabriquer une représentation de la didactique du français, ils ont beaucoup de mal à ne pas se référer uniquement à ces images toutes faites.

Je ne parlerai pas du discours des médias qui est pétri de ces images, et qui, comme par définition, confond l'idéologie et le discours théorique. Je pense, par exemple, à certaines fameuses émissions de télévision dites littéraires qui occupent la scène de faux-débats, d'idées écoulées dont la plus récurrente est la confusion systématique entre auteur et narrateur.

Alors je dessine ici l'idéologie, comme une instance de production d'idées labiles, fugaces mais tenaces, qu'on ne peut pas localiser dans le social, (il n'y a pas d'"Institution idéologique"). Les allant-de-soi sont un surplus de significations que toute organisation secrète, produit, génère, à la frange de son discours, en marge de son discours officiel. Ce qui caractérise le texte des allant-de-soi c'est justement que les arguments sont imposés comme évidents et naturels et ne sont jamais objets d'une analyse critique. Ils participent du même mécanisme que

⁴ Le colonialisme épistémologique consiste justement à vouloir prôner une théorisation universelle de la (ou du) didactique en dissimulant sous ce propos par ailleurs discutabile, l'application systématique (et indiscutable) d'un appareil théorique local.

l'évolution phonétique d'une langue : la loi du moindre effort.

2. *Le discours militant*

Le danger du discours idéologique, c'est qu'il se présente comme un discours d'idées et qu'il peut être confondu avec, d'une part, le discours des scientifiques, et d'autre part, le discours des praticiens. Et dans les deux cas, c'est une espèce d'écran. Il empêche de prendre connaissance du travail sur les idées, qui se fait, et dans le milieu scientifique, et dans les autres pratiques comme celles des enseignants.

Je signale par là que je ne réduis pas, je ne fais pas coïncider la parole idéologique avec la parole des praticiens ou des pédagogues (si on désigne par pédagogues l'ensemble des formateurs d'adultes et des enseignants, formateurs d'enfants).

En revanche, ce qui a été décrit sous le terme de "méthodes pédagogiques" : les préceptes, les principes, les axiomes des "grands pédagogues" comme on les appelle, ces discours sont tous pétris d'idéologie : ils ne font pas le partage entre discours scientifique et engagement idéologique, et sont entâchés d'un militantisme épistémologique que Pierre Gillet (1987) a fort bien stigmatisé.

En effet, les allant-de-soi alimentent le discours "militant" ce discours qui vise à emporter l'adhésion, à séduire ou convaincre au lieu de donner à voir. Donc, le discours idéologique est très important dans la production pédagogique (5) alors qu'il devrait être exclu de la production d'une théorisation didactique.

Sachant qu'en Français, ce n'est jamais facile puisque c'est la discipline qui a sans doute la plus longue histoire pédagogique, qui a donné lieu, beaucoup plus que les autres disciplines, à des écrits pédagogiques, à des combats pédagogiques, à des querelles pédagogiques. Les écrits sur cette discipline sont constitués à 80%,

5 non pas que le discours didactique soit mieux que le discours pédagogique, c'est autre chose. Simon, à quasi sein de fonder un champ de recherches, comme la didactique, s'il ne permet pas d'apporter de la connaissance inédite ?

pourrait-on dire, de pédagogie, pour 10 % de didactique et les 10 % restant d'évaluation. Quand encore il reste une dimension évaluation distinguée de la didactique ! ... Les confusions, les glissements et les recouvrements entre les termes fondateurs des champs de la recherche en Sciences de l'éducation et donc, pour moi, de la didactique du français (imprécisions affectant les domaines de recherche de la didactique par rapport à la pédagogie, à l'apprentissage et à l'évaluation...) constituent l'arrière-fond de la réflexion ici proposée.

Ces confusions envahissent les discours adressé aux enseignants : "Définissons sans plus tarder deux mots importants qui ont déjà été utilisés et reviendront fréquemment dans cet ouvrage : "didactique" et "pédagogie". Un large accord s'est établi autour de la distinction suivante : la didactique se situe du côté du professeur (de l'enseignement) ; la pédagogie est, elle, tournée vers l'élève (l'apprentissage). La didactique réfléchit sur les "savoirs savants" à l'intérieur desquels elle opère des choix, et les transpose pour les rendre communicables, transmissibles aux élèves. Elle en constitue une manière de vulgarisation. La pédagogie, elle, organise ces nouveaux savoirs (qui deviendront des savoirs enseignés) selon des méthodes et des techniques qui vont permettre de réaliser la transmission" (Boullaguet, A. 1994, p. 11).

Et ce discours qui confond *disciplinaire* et *didactique* me semble préjudiciable à la didactique du français car l'accord, là comme ailleurs, n'est "large" que s'il permet de ne pas s'interroger et s'il facilite la production d'outils censés résoudre tous les problèmes ; la didactique n'est pas uniquement tournée vers l'enseignement ; le professeur est aussi l'organisateur des conditions et le garant de l'apprentissage, lequel n'est pas l'apanage de l'élève ; la didactique du français ne comporte pas de savoirs savants au sens où on peut le dire des mathématiques ; son travail n'est pas réductible à la fabrication d'une "transposition" avec perte de sens, frappée de l'inexorable dénaturation d'un savoir original et donc pur : le traitement didactique consiste encore moins à effectuer une médiatisation-simplification (une praxéologie) des savoirs pour que les praticiens les utilisent avec plus d'efficacité ; ce traitement n'est pas orienté seulement par la transmission ; si la didactique existe, elle n'est pas une vulgarisation mais d'abord un

champ de recherche et enfin, la pédagogie n'est pas simplement au service d'une "transmission" qui ferait l'impasse sur l'appropriation des savoirs...

Le travail de repérage des textes n'a d'intérêt que dans le dessein d'arriver à localiser le discours de la discipline pour le distinguer du discours didactique, afin de construire un discours didactique qui ne soit ni militant, ni idéologique.

3. *Le travail critique*

Le discours des allant-de-soi fonctionne sur des apparences de raisonnement logique. En effet, quand il fait appel à des énoncés présentés comme des arguments, on ne peut parler de raisonnement car on se contente d'assener des énoncés déclarés valides ou plus exactement dont on ne se préoccupe même pas de la validité, en les donnant comme *naturels*. "L'argumentation idéologique" est une alliance de mots contraires, le raisonnement idéologique, c'est la force de la conviction.

L'idéologie n'a pas besoin en fait de démontrer, elle se contente de prophétiser des énoncés présentés un peu comme des proverbes, en soi et pour soi vrais. Ainsi dire qu'"apprendre des mathématiques, c'est résoudre des problèmes" est un discours que les mathématiciens seuls peuvent discuter. En Français en tous cas, on ne peut affirmer qu'il y ait des problèmes à résoudre ou qu'il n'y ait que par les problèmes à résoudre qu'on apprend ce qu'il y a à apprendre. Mais continuer en disant : "Mais comment les résoudre, si on n'a pas appris préalablement des mathématiques ? C'est sur cette apparente aporie que repose toute situation didactique" (Sarrazy, B. 1995, p. 111) relève d'un discours militant qui veut convaincre que la théorie de la didactique des Maths est la théorie didactique. Le "toute situation didactique" ne peut pas être considéré seulement comme une approximation.

Le discours idéologique n'est jamais arbitraire, on peut trouver des raisons à sa production, ne serait-ce que dans l'histoire de la discipline. Ainsi, le consensus "naturalisé" sur les textes sert à merveille

les projets des uns et des autres. Aussi bien à l'interne de la didactique du français (mais sait-on où est l'interne, quand le champ n'est pas borné ?), il sert les projets de certains chercheurs de la psychologie cognitive ou de la psycho-linguistique ou de la linguistique, bref des "sciences du langage" qui se sont déclarés ou se laissent donner du "didacticien du français" et profitent de ces lexies pour rendre légitime leur savoir sur la langue, renouant ainsi avec les beaux jours pourtant révolus où la linguistique se faisait passer pour LE référent de la discipline Française... (Voir à ce propos l'analyse faite par Manesse, D. 1993, pages 31/34) : on peut toujours rêver d'une articulation de la grammaire avec la linguistique "sur des bases assainies", cela ne résoud pas le problème que la didactique du français n'est pas réductible à l'enseignement de la grammaire...

Ce consensus sert aussi les projets de certains formateurs, dans la formation continue des enseignants qui reprennent ces lexies parce qu'elles sont compatibles avec l'appareil, avec les "concepts" de la didactique des mathématiques qu'ils considèrent (c'est tellement plus facile ! et plus vite opérationnel, car le formateur est toujours pressé) comme un modèle général, le référent naturel de toute didactique...

Aussi bien qu'à l'externe : ce consensus mou rencontre les projets de certains chercheurs didacticiens des disciplines dites "scientifiques" qui, flattés d'être l'objet de tant de désirs, s'appuient sur les mêmes lexies pour laisser faire, et en même temps dénoncent la "double transposition des mathématiques" faite en français.

Il ne s'agit pas ici de se livrer à un "readage épistémologique", ce qui ferait entendre qu'on possède le bon cadrage (cf P. Clanché 1994, cité dans Sarrazy, 1995 p 86), peut-être s'agit-il d'un "dégraissage" (selon l'expression de Brousseau, dée par Sarrazy, 1995), il s'agit surtout de pouvoir situer la didactique du français comme champ de recherches. En fait, il apparaît que ces discours idéologiques prennent leur origine dans des confusions : entre langue française et discipline française, entre langue maternelle et langue étrangère, entre langue véhiculaire et langue littéraire, entre

langue littéraire et belle langue, entre langue pour écrire et écrire dans la langue. Ce sont les cinq idées toutes faites que je vais maintenant convoquer.

II. Le repérage

1 *La confusion entre langue et discipline*

En général, le discours idéologique commence par assimiler de façon péremptoire, dogmatique, la discipline Français avec la langue française. Quand on dit qu'on est professeur de Français, immédiatement, on vous pose des questions sur la grammaire. Plus votre interlocuteur est "cultivé", plus il va poser des questions pointues, d'ordre technique sur un savoir sur la langue. Il est bien rare qu'il pose des questions ne serait-ce que sur la littérature, sauf si on lui dit d'emblée travailler à l'Université (et en Lettres). Si on lui dit être agrégé en Lycée, déjà il va avoir des problèmes pour relier son interlocuteur à un champ de savoirs, alors que si on lui dit être en Collège, là c'est évident, il va en conclure qu'on est professeur de langue française ! On en vient à répandre cette confusion systématiquement faite entre apprentissage de la langue française, maîtrise de la langue française et discipline Français.

L'idée des "objets langagiers" a été proposée pour répondre à cette confusion, sans qu'on sache si c'est en écho ou pour la contredire. La discipline Français s'occuperait non pas de la langue française mais d'objets langagiers. La différence est subtile : son objet serait l'ensemble des produits linguistiques, produits imputables à la langue, l'ensemble des productions de la langue : des objets produits par oral comme par écrit, des textes et d'autres écrits, des discours ou

des énoncés, des discours ou des phrases etc....

Peut-être s'agit-il de désigner *les supports* sur lesquels l'enseignant travaille et fait travailler ? Mais alors c'est confondre l'objet manipulé et ce pour quoi on le manipule....

Est-ce une autre façon de parler du "texte" et une occasion de cesser alors de croire que l'enseignant ou le formateur de Français s'intéresse seulement à l'acquisition des normes du (bon) fonctionnement de la (bonne) langue ? On peut en douter parce qu'en général, par "objet langagier" est désigné un dire reconnaissable comme appartenant à une langue, certes, mais surtout qui obéirait naturellement à des normes fonctionnelles d'organisation des signes linguistiques, à des règles selon les niveaux de langue, selon les types de discours, les types de textes, selon les tâches scolaires etc....

Cette idée d'objet langagier est en lien avec l'orientation qu'a prise la didactique du français vers deux pistes : d'une part, vers un travail sur la *typologie des textes* (cf "Typologies des textes : bibliographie sélective", Benoit, J-P, 1987, p.120/123) et d'autre part, puisque les normes dépendraient tout autant des situations que de la seule logique de la langue (de la seule logique en langue), vers un travail de *la pragmatique*, travail d'identification des "variations langagières" (cf Hélène Roman, 1985 et Vargas, C, 1988) dues aux diversités des situations d'énonciation. Or ce terme de variations langagières n'a pas été repris - à cause de la lexie ? - avec le succès qu'il méritait. Mais le texte non plus ne peut être réduit à une typologie stricte d'objets langagiers régis par des règles ou mécanismes de construction car alors l'épaisseur culturelle du texte n'est pas appréhendée, non plus que le travail herméneutique du lecteur et / ou de l'auteur. La littérature heureusement résiste à toute nomenclature de règles, ce qui revient - lorsqu'on forme à la littérature - à faire connaître les règles et les mille façons de les subvertir : "Le texte est une productivité" : "le texte travaille quoi ? la langue. Il déconstruit la langue de communication, de présentation ou d'expression (là où le sujet, individuel ou collectif, peut avoir l'illusion qu'il imite ou qu'il s'exprime) et reconstruit une autre langue, volumineuse" (Barthes, R, page 105). Le texte

n'a de sens que dans la familiarité des acteurs.

La discipline Français, pas plus que les recherches de et sur cette discipline, ne peuvent se caractériser par la nature des objets qui servent de supports aux activités des acteurs. "Faire" du Français n'a pas le même sens que "faire" de l'aquarelle.

Le Français n'est pas un objet, sauf à réduire la discipline Français à un apprentissage pensé comme (et réduit à) *une acquisition* de la langue française, dans le modèle le plus mécanique de la linguistique : en terme de codes, de normes, de règles et d'exceptions. Dire : "l'étude de la langue n'est pas une fin en soi, mais elle est subordonnée à l'objectif de maîtrise des discours" (textes officiels, déc 95, Programmes de la classe de 6^e, p.8), ne met pas à l'abri de l'application d'un tel modèle normatif et prescriptif, pour, vers et dans *l'illusion cybernétique* de la maîtrise du code.

De plus, cette expression d'"objets langagiers" n'est pas satisfaisante pour désigner la spécificité de la discipline Français puisque l'image est désignée, dans les programmes officiels, comme objet d'enseignement. L'image a été introduite dans la discipline Français Il y a peu de temps, son statut est mal réglé (les mêmes textes officiels préconisent que "le travail vise à appréhender le lien entre image et texte", cela laisse entier le problème de la caractérisation de ce lien).

L'image est-elle un appât, un appau, pour motiver les élèves ? N'est-elle qu'un (simple) détour pour arriver à parler du littéraire ? N'est-elle qu'une illustration, le "supplément d'âme" du texte qu'elle accompagne ou un langage à part entière ? Mais si on doit l'étudier pour elle-même, alors quelle différence faire entre l'image utilisée dans la discipline Français, comme objet didactique, avec l'image dans la discipline des Arts plastiques où elle devrait avoir une autre place ? Et puis, quelle différence avec l'image dans n'importe quelle autre discipline, puisque dans tous les manuels Il y a des images, dont la présence a bien une fonction qui devrait être aussi interrogée dans la didactique de ces disciplines ? En tout état de cause, admettons qu'on

ne peut réduire les objets didactiques de l'enseignement du Français à des objets de la langue puisqu'on a l'image.

Donc, la discipline Française n'est pas orientée par l'apprentissage du fonctionnement de la langue française, même en situation. Le Français est une discipline qui a son histoire, son organisation institutionnelle... dans cette histoire a été ajoutée l'image, ce qui fait que l'on ne peut pas vouloir réduire la discipline Française à la transmission de règles régissant les objets langagiers.

Nous voilà devant un problème que le discours idéologique dissimule et qui mériterait d'être traité de front : la place de l'image dans la didactique du français, c'est-à-dire comment elle est enseignée dans la discipline, quelles sont les pratiques sur l'image que l'on peut repérer et quels sens elles ont. Il s'agit d'identifier ainsi ce que l'image oblige à repenser dans la didactique du français. L'image est l'occasion de montrer que la didactique du français se donne des problématiques extra-linguistiques, d'ordre culturel.

2. Confusion entre langue maternelle et langue étrangère

Quand les gens parlent de la didactique du français ou de la discipline Française, ils font rarement la distinction entre didactique du français dite de la langue maternelle et didactique du français langue étrangère. Langue d'origine, langue maternelle, langue naturelle trois expressions qui occultent langue étrangère et langue d'origine.

Si le cours de français n'est pas un cours de langue, il paraît utile de poser des spécificités didactiques qui permettront de distinguer le cours dans la discipline Française, conçu pour des français et le cours où on apprend le Français (la langue française) quand on n'est pas français. Même s'il faut aussi, par ailleurs, réfléchir aux régions communes à ces deux champs : le discours idéologique tend à les assimiler.

Pourant on a eu à partir des années 70 des raisons politiques de

s'intéresser à ce problème lorsqu'on s'est mobilisé sur l'échec scolaire et qu'on s'est préoccupé du cas particulier, dans l'échec scolaire, des migrants, des élèves qui doivent apprendre à l'école la langue française. On a bien fait le lien entre l'échec scolaire et cette situation-là : "L'école a à construire une didactique du français en tenant compte à la fois du fait que d'autres qu'elle participent à la construction de la langue elle maternelle des jeunes enfants et du fait que ceux-ci sont pour cette raison très tôt en contact avec un très grand nombre de modèles linguistiques et langagiers. Cette variation linguistique peut s'avérer un auxiliaire essentiel des enseignants, si ceux-ci apprennent à la mettre au service des élèves et notamment des élèves qui ne la renouent pas dans leur famille, mais elle peut être une cause essentielle d'échec, si on fait comme si elle n'existait pas" (Lappara, M. 1991, p.25) . Mais on n'a pas posé le problème d'une façon telle qu'on puisse le résoudre puisqu'on n'est pas remonté jusqu'à la distinction entre les deux didactiques : didactique du français, et didactique de la langue française, langue étrangère. Si on était remonté jusqu'à cette distinction, on aurait pu en déduire que l'enseignant qui est formé dans (et avec) la didactique du français, ne peut pas ipso facto enseigner le Français comme une langue étrangère. Un enseignant de Français, à plus forte raison un professeur d'école, n'a aucune formation pour se retrouver dans une situation de didactique de la langue française, langue étrangère (cf Verbun, G, 1993). Il a été, au mieux, formé à la discipline Français, pour enseigner à des sujets parlant déjà la langue française.

C'est dire que les confusions ne sont pas étanches les unes aux autres. Ce qui empêche la dissolution de la deuxième confusion, c'est l'existence de la première : pour résoudre la confusion entre didactique du français et didactique de la langue française pour étrangers, il faudrait décider que la didactique du français ne peut pas être la didactique de la langue française, ne peut pas y être réduite : en revanche, il faudrait former les gens pour cette seconde mission.

On peut trouver des explications en termes d'économie mais je crois que cela va plus loin, il y a aussi un problème dans notre culture devant l'Autre, devant l'étranger, un problème qui relève de

Irrationalité, du symbolique, un problème qui relève d'un phénomène de complexe (et qui ne peut pas se réduire par des arguments rationnels comme on réduit une fracture par la contention) qui fait que les français sont dans un des pays où on parle, je crois, très mal les langues étrangères, où on a beaucoup de difficultés à les enseigner. Cela renvoie au problème sur la didactique des langues étrangères en général et aux difficultés spécifiques que ces disciplines (les langues étrangères enseignées) ont pour être "efficaces" dans le système éducatif... Problèmes qui n'ont que peu de rapports avec la didactique du français.

On n'a pas clairement décidé s'il faut seulement apprendre aux migrants à se faire comprendre d'un français, ou s'il faut, à l'autre extrême, leur demander de se construire dans et par la culture française. Dans le premier cas, c'est se faire croire qu'une langue n'est qu'un simple outil de communication, permettant de "demander sa route ou l'heure du train", les connaissances culturelles n'y sont qu'anecdotiques et visent plus à ne pas détonner qu'à penser dans la langue : savoir ce qu'est "le five o'clock" : les polyglottes y arrivent. Dans le second cas, il s'agit bien de "penser", de se construire dans la langue et dans la culture, de s'y reconnaître ; la langue dans laquelle on parle dans les rêves : la langue est alors médiation symbolique entre soi et le monde, ce n'est plus la même perspective.

Entre le simple "équiperment" (qui laisserait entière la question de l'identité) et l'*intégration* (qui met en relief "le choix et la participation des nouveaux membres" au pays d'accueil) se pose le problème de l'*assimilation* (terme qui "souligne l'unité de la communauté nationale"), de la trans-culture au prix de la privation de la culture première. Et là, on tient un problème qui dépasse largement ce qu'on appelle rapidement l'apprentissage du fonctionnement d'une langue.

Le choix officiel du terme d'*insertion* qui donne la priorité "aux

conditions d'accueil de l'étranger et au maintien de ses particularismes d'origine' (6) ne fait qu'ajourner le problème du conflit, de la négociation entre les valeurs d'origine et celles du pays d'accueil.

Donc on est dans une impasse idéologique : reconnaître les différences ou les occulter, forcer à l'intégration ou laisser faire, sous couvert d'insertion ? On est dans le cas typique d'une mauvaise conscience qui assimile les valeurs au domaine exclusivement du privé, ce qui installe leur déni. Les valeurs, parce qu'on s'interdit de les travailler, parce qu'on les relègue dans "la boîte noire" à laquelle il ne faudrait pas toucher, parce qu'elles sont déconnectées du projet d'éducation et de professionnalisation, rendent difficile la pratique des acteurs de l'éducation nationale (?)..

En fait, le problème semble être : au nom de quoi devrait-on obliger l'étranger à apprendre le Français si cela se fait au détriment de sa langue d'origine ? Faut-il l'obliger à entrer dans notre culture en abandonnant la sienne ? Ce n'est pas un problème simple : ce sont d'une part, les pratiques et les politiques d'insertion - assimilation - intégration et, d'autre part, des interrogations sur ce qu'il peut y avoir de spécifique à la didactique de la langue française, langue étrangère. Est-ce que cette didactique existe ? Est-ce un champ de recherches ? Je le crois, et qui doit être pensé dans sa spécificité. Mais la didactique de la langue française, langue étrangère n'entrelient pas de rapport *naturel* avec la didactique du français (il devient inutile de préciser langue maternelle). *La didactique du français est la didactique en regard de la discipline Français et pas de la langue française.*

Dans la didactique du français, la langue n'est pas le tout, n'est pas l'objet *pour lequel* on travaille, dont on veut se doter, comme on

⁶ Les définitions des termes assimilation, intégration, insertion sont de Costa-Lascoux, J. *De l'immigré au citoyen*, 1990, elles ont servi aux définitions officielles (Haut conseil à l'intégration, Documentalnet Française, 1993)

⁷ Les travaux réalisés au sein du CIREFSEN dans les actions école-famille, attestent de ce malaise et devraient rendre possible un travail pour revisiter les valeurs et arrêter de simplement invoquer le "respect de l'autre", comme une formule magique, une finalité qu'on pose et qu'on oublie dans l'action - cf. Vial, 1995

apprend à se servir d'un outil mais ce avec quoi on travaille à se construire. Le projet-visée de la discipline Français, c'est l'étaillage du sujet par la familiarité avec des signes culturels : se faire avec la culture littéraire, c'est à-dire l'exploration des rapports que les textes entretiennent entre eux et avec le monde, exploration qui s'inscrit de lecture en lecture" (Boissinot, A & Mougenot, M. 1985).

3. *confusion entre langue véhiculaire et langue littéraire*

De quelle langue parle-t-on ? De quoi parle-t-on lorsqu'on parle de la langue française ? Est-ce de la langue ordinaire, de la langue "vernaculaire" qui permet de se faire comprendre à l'épicerie ou à l'aéroport, ou bien parle-t-on de la langue de Rimbaud, de Racine ou de Proust ?

Dès qu'on se met à parler de "langue littéraire" aujourd'hui, on est accusé d'être élitiste, normatif, voire étatique (contre les langues régionales).... Là aussi mauvaise conscience, complexe d'un système éducatif qui ne revendique plus d'être un système de "culturalation", de socialisation, d'être un système justement où l'on donne à tous la chance d'avoir accès, par exemple à la langue littéraire. Si l'insertion suivante est vraie : "La socialisation est assimilation des individus aux groupes sociaux, mais ce n'est pas sur le mode passif, mais au contraire sur le mode interactif. Les individus, selon leur place dans la hiérarchie sociale, ne disposent pas de ressources identiques, mais ils possèdent des pouvoirs relatifs d'aménagement des situations et, en même temps, des capacités de construction personnelle. Par conséquent la socialisation fait couple avec l'élaboration des identités...." (Verghnaud, G. & Plaisance, E. 1993, p. 112), alors la mauvaise conscience, c'est que petit à petit on a perdu cette valeur : c'était une chance. Et dans cette histoire, ce son toujours les mêmes qui en pâtissent, ce sont ceux qui, à la maison, n'ont pas cette chance-là, parce que les autres continuent de l'avoir. Disons-le : la discipline française travaille la langue littéraire et favorise ainsi la socialisation.

On peut se demander si la langue véhiculaire n'a jamais été objet d'enseignement. Je veux dire par là que la langue véhiculaire est acquise

à l'école comme ailleurs et qu'il n'y a pas d'acquisition spécifique de cette langue dans le cadre de l'école. Elle est acquise par bains linguistiques, elle est acquise parce qu'on est dedans. Elle est acquise aussi à l'école parce que la langue véhiculaire est l'un des outils avec lequel on dialogue (l'autre outil étant les métalangages spécifiques à la discipline), avec lequel on fait de l'échange d'informations, à propos d'autre chose. Mais ce qui est enseigné, c'est l'autre chose, ce n'est pas la langue véhiculaire. En tout cas, si elle est enseignée à l'école, la langue véhiculaire n'est pas enseignée par la seule discipline Français mais par toutes les disciplines, à la marge : "Si la maîtrise du langage écrit est bien une compétence méthodologique transdisciplinaire, celle-ci se présente de manière particulière dans chaque champ conceptuel si bien qu'elle déborde largement les objectifs de l'enseignement du français. (...) Les professeurs de sciences ne se rendent pas toujours compte qu'il y a là un travail spécifique qui relève autant d'eux que du collègue de français, et que ce dernier ne peut conduire seul car son enseignement s'appuie sur des objectifs langagiers différents" (Astolfi, J.P., 1986, p.56).

Et on est là sur un problème important dans la didactique du français : le problème de la transdiscipline, de la transdisciplinarité de cette discipline. Certains, d'ailleurs non spécialistes du français, ont pu dire que la discipline Français était une "discipline transversale", c'est-à-dire qu'elle s'occupait du "dénominateur commun de toutes les disciplines" et donc qu'elle était au service des autres disciplines (Zakharitchouk, J.M. 1969, p.65/75 et Zakharitchouk, J.M. 1985, Tome 2, p.33). Pour appâter, on a parlé de Français "méta-matière", parce que méta, peut faire croire que c'est mieux, au-dessus, alors qu'il s'agit de réduire la discipline d'abord et donc la didactique du français, à être la servante des autres disciplines. C'est une des mille façons de rendre impossible un discours de la didactique du français.

Bien sûr, dans toutes les disciplines, on emploie la langue véhiculaire en tant que telle, mais ce n'est pas une raison pour qu'en Français on doive l'apprendre pour se comprendre ailleurs, dans les autres disciplines : "la formule "français bien commun" s'applique totalement aux

mathématiques, la classe de mathématiques est un lieu où on apprend le français (Vergnaud, G. 1986, p.47). Cette langue ordinaire n'est pas davantage apprise en Français qu'ailleurs. L'enseignant de Français n'est pas un spécialiste de la langue véhiculaire. Si c'était le cas, l'oral comme activité scolaire, aurait beaucoup plus d'importance que ce qu'il en a et la grammaire de la langue écrite aurait beaucoup moins d'importance que ce qu'elle en a. On sait que le français langue étrangère utilise avec succès une grammaire dite implicite, alors si vraiment c'était la langue véhiculaire qu'on devait apprendre, on n'aurait pas besoin d'avoir une grammaire explicite (et proliférante).

Par ailleurs, quand on fait apprendre aux élèves les différences de signification des mots, on n'est plus dans le simple apprentissage de la langue véhiculaire : les petits exercices de vocabulaire, tels qu'on les pratique à l'intérieur de la discipline Français, ne visent pas directement la langue véhiculaire mais autre chose. Il y a une *finesse* d'utilisation de la langue qui est un critère global que la didactique du français doit prendre en compte. Je me souviens d'un exercice dans un manuel de sixième où on voulait faire apprendre la différence entre un escarpin et un brodequin. Effectivement, on peut se demander si à onze ans on a quelque intérêt à savoir la différence entre un brodequin et un escarpin. Mais au risque de paraître normatif, quand on voit, qu'à force de ne pas s'occuper de ces différences, ou de s'en occuper trop peu, les étudiants faire preuve de tant d'approximations dans l'usage des mots, on se dit que, "tout compte fait", on ferait bien de s'en occuper davantage. On commence par faire la croix sur la différence entre brodequin et escarpin et on finit par faire l'impasse sur la différence entre l'idéologie et la science...

Comme quoi, situer le champ de la didactique à partir d'une discipline scolaire comporte une réflexion sur un des projets possible de la didactique : la praxéologie, "l'optimalisation" des pratiques enseignantes. Il n'y aurait sans doute pas de recherche didactique s'il n'existait pas un besoin institutionnel récent d'expertise sur les contenus des disciplines (...). Ou elles le

veulent ou non, la recherche en didactique et la recherche pour la didactique ont une fonction d'aide à la décision" (Martrand, J.-L. 1987 p. 31) , certes, mais améliorer l'efficacité de la discipline est l'affaire de ses contrôleurs institutionnels ; la théorisation didactique prend acte de cette dimension, ce qui ne veut pas dire que la didactique, elle, *comme champ de recherches*, devrait -comme par nature- se limiter à vouloir rendre plus performantes les pratiques d'enseignement ou de formation, sinon à confondre la recherche didactique et le "génie pédagogique". La recherche en didactique du français n'a aucun impératif à se borner à une recherche praxéologique.

L'ingénierie consiste à introduire sur le marché des outils, des procédures, des dispositifs, des techniques pour rendre la pratique plus efficace. L'ingénierie a une forte propension à entretenir l'idée qu'il suffit de s'occuper de la discipline, de vouloir améliorer la transmission des savoirs disciplinaires, pour être dans la recherche didactique. La plupart des discours qui se disent de didactique ne sont que dans la praxéologie et l'ingénierie : on y pose comme évidente l'instrumentation de l'enseignant ou de l'élève. Là recherche scientifique *nourrit* la pratique, elle n'en est pas le guide.

Ceci dit, l'enseignement du français ne se réduit pas à l'enseignement de la langue véhiculaire. Il y a dans l'enseignement du Français, dans la discipline Française un souci d'exactitude et d'épaisseur de la langue, il ne s'agit pas seulement de se faire comprendre mais bien *d'avantage de s'arrimer à une culture*.

En conséquence, l'objet de la didactique du français dépasse largement la dimension mécanique de la langue-objet d'information, c'est en priorité la rencontre avec le texte, le littéraire, par l'assimilation de la culture, fondatrice du sujet, fondatrice du je dans la langue.

On en vient alors à un chapitre encore plus problématique : la définition de la culture. Qu'est-ce que la culture ? Ou bien qu'est-ce que le "sens littéraire" ? Qu'est-ce qui est désigné par "le goût littéraire" ? Comment ces deux notions là : le littéraire et la culture, jouent-elles

La culture ne se réduit pas à l'érudition, de même que le littéraire ne se réduit pas à la connaissance des auteurs. Culture et littérature peuvent se conjuguer au présent, peuvent être construites dans la modernité. La culture oblige à prendre en considération la *temporalité* du sujet. C'est d'une autre nature que de se focaliser sur la maîtrise des "règles de fonctionnement de la langue", avec une langue qui serait contrainte par les règles d'une pseudo-communication : le temps qu'on passe à inculquer l'un, on ne le passe pas à favoriser la rencontre avec l'autre.

4. Confusion entre langue littéraire et belle langue

L'expression "belle langue" fait un peu vieillot mais je crois que l'idée est toujours dans les esprits et notamment chez les contrôleurs d'enseignants et que ce n'est pas un problème simple. Si on se souvient qu'on a préconisé à des générations d'enseignants de montrer les écrivains comme des modèles de l'emploi de la langue ; la belle langue, ce serait ce *fantasme* sur un travail particulier de la langue que feraient les écrivains : un travail d'épuration, travail bien mystérieux entre don, inspiration et alchimie ⁽⁸⁾. Donc l'école avait pour mission de mettre en contact les élèves avec les beaux textes pour qu'ils en soient imprégnés et que leur "niveau de langue" comme on dirait aujourd'hui, monte. Au delà de la question de la méthode pédagogique de l'imitation ou de l'imprégnation du modèle, la didactique du français est questionnée par cette *dimension esthétique attachée à la langue* qui en arrive à vouloir présenter la notion de la belle langue comme un objet naturel.

On peut se demander si l'école a une "fonction esthétique". Ce serait poser qu'il y a quelque part un groupe de gens qui détachent les critères du beau. Qui ? Les critiques littéraires ? les chercheurs en Lettres ? Ces gens qui "ont", croient-ils, les critères, sont dangereux parce qu'ils

⁸ mais "littérairement correct", d'où la difficulté ensuite à faire lire (celine, cet écrivain sans belle langue, son travail sur la langue dérangeant la notion même de "belle langue" ?

ont la possibilité de se croire les contrôleurs des autres et par là même, de déposséder le praticien du travail sur les critères...

Il reste que, quand on donne dans les textes officiels une liste d'auteurs, on peut toujours s'interroger, en regardant les choix qui ont été faits, sur les critères ⁽⁹⁾ qui ont présidé à ces choix. Dans ce programme d'auteurs choisis apparaît, de façon plus ou moins clandestine, ce problème de la Belle langue. C'est une question que l'on aurait à se poser. Cette liste renvoie à la notion de "grand auteur", d'auteurs phares, du génie. C'est au lycée surtout qu'on a ce problème parce que c'est au lycée qu'on utilise vraiment l'histoire de la littérature : "les morceaux choisis ordonnés par époque étaient censés constituer chez l'élève du collége une ébauche de connaissance structurée de l'histoire littéraire que le second cycle allait développer et systématiser. De nos jours, cet objectif est entièrement à la charge du second cycle". (Manesse, D, 1993, p. 37). Et pourtant, on ne peut pas imaginer que la culture ne puisse pas donner une liste de représentants choisis.

En didactique, tout n'est pas culture ou bien le mot culture n'a pas le même sens. Si on dit que les illustrés à trois sous sont des objets de culture, cela n'a pas le même sens que si on parle des "grands" auteurs et de la "belle" langue. Bien sûr, les objets ordinaires, secondaires et véhiculaires sont des objets de culture, le problème est de savoir si ces objets-là font partie de la didactique du français ou pas. Ce n'est pas parce que ces produits circulent dans le monde quotidien qu'il faudrait qu'ils se retrouvent dans la didactique du français. *On n'a pas une telle exigence avec les autres disciplines.* L'introduction dans les pratiques de classe des "écrits sociaux" (comme si la littérature n'était pas un ensemble d'écrits sociaux ⁽¹⁾) ne doit pas dissimuler l'interrogation didactique sur la définition moderne de la culture littéraire.

La culture n'est pas un simple bagage de l'homme, ce n'est pas l'occasion de briller en société entre la poire et le fromage par une

⁹ au passage, ce ne sont pas des "critères de choix" comme on l'entend parfois, tous les critères sont d'arbitraire, comme les humains sont de la Terre

citation appropriée, c'est un ensemble de signes avec lesquels se construire, par la médiation symbolique (Imbert, F. 1990 - 1994), la médiation du patrimoine.

Le problème évoqué là, c'est la difficulté qu'il y a d'une part, pour la discipline, à différencier *objets de culture* et *objets d'enseignement* et puis d'autre part, pour fonder la recherche en didactique du français, la difficulté qu'il y a à différencier *objets culturels* et *objets didactiques*

5. *confusion entre langue pour écrire et écriture dans la langue*

Pourquoi faudrait-il apprendre les règles de la langue ? Pour les respecter et, de façon privilégiée, pour écrire. Mais entre écrire un texte et faire de la graphie, entre écrire un texte pour informer et écrire un texte pour communiquer : quelles différences ? Le rapport à la langue pour informer n'est pas le même que celui pour communiquer (C'Audoine 1989). Aujourd'hui on est en train de confondre sous le terme écriture des choses qui n'ont pas le même fonctionnement et qui n'ont pas la même fonction, cognitive ou sociale. Il s'agit bien de la même langue, elle n'est pas *habillée* de la même façon.

Quand on parle d'écriture en maternelle, ce dont on parle alors c'est de former les lettres. Ce n'est pas la même chose que de parler de l'écriture de Proust. Mais on parle aussi de production d'écrits à la maternelle, sous forme de dictée à l'adulte et là, il s'agit bien d'apprentissage de l'écriture. Distinguons d'abord l'apprentissage de la graphie et l'apprentissage de l'écriture sinon là encore on va assimiler "apprendre le code" avec "construire du sens".

D'autant qu'aujourd'hui je crois de plus en plus utile qu'on apprenne à comprendre *les signes*, c'est-à-dire à tresser l'explication à l'implication et la prise ou l'émission d'informations à la *construction de soi*.

La question est de savoir si l'apprentissage de la graphie fait partie de la didactique du français. Ce qui est en jeu, c'est l'apprentissage d'un geste. Ou il faudrait mettre l'apprentissage des normes pour former les lettres dans la didactique des arts plastiques, ou bien la didactique du français s'occupe aussi de l'appropriation de gestes servant l'expression (en dehors du langagier, en plus du texte, à côté de l'image, on a une gestuelle). Et c'est bien le cas, puisque la gestuelle est nécessaire pour appréhender le théâtre et la diction poétique.

Par ailleurs, lorsqu'on parle de l'écriture en français, on parle encore de deux choses : la production de textes, autrement dit écrire, c'est produire un écrit et puis il y a l'autre sens du mot écriture (10). L'écriture, là, a quelque chose à voir avec "le style", avec ce qu'on appellait traditionnellement "le style d'un auteur", avec cette différence que le style d'un auteur vise à caractériser un auteur, alors que s'intéresser à l'écriture, c'est être attentif à un certain travail du texte.

Bien sûr on peut parler de l'écriture de Proust, mais à ce moment là on l'emploie comme synonyme de style. Mais quand on lit un texte de Ponge et qu'on cherche à être attentif au travail d'écriture, à ce moment-là ce n'est pas Ponge qu'on caractérise, c'est une certaine qualité de la poésie, un certain mouvement, c'est une conception-réalisation de la poésie, un projet poétique qu'il se trouve que Ponge incarne, qu'il habite. Le concept d'écriture a permis d'arrêter de s'intéresser uniquement aux auteurs, d'arrêter le culte des "écrivains de premier plan" (et arrêter de tourner en rond dans la cage de la critique danssonisme, qui consistait à s'enfermer dans les rapports entre l'homme et l'œuvre (cf Larson & Tuffrau, 1953).

Le concept d'écriture, et ce n'est pas le seul, il y en a d'autres, permet de s'intéresser au travail du texte au lieu de se mettre à genoux

¹⁰ qui a été travaillé autour du mouvement autour de la revue "Tel Quel" dans les années 70. La critique littéraire est une des instances qui produit du "savoir", non pas pour, mais qui est utilisée pour la didactique et finit par entrer dans la discipline sous forme d'outils ou de contenus programés.

devant l'écrivain. C'est le passage à l'intérêt pour "le texte", pour "la littérature" (Greimas, A. & Courtès, J. 1979 - Aron, Th., 1984) ce qui ne veut pas dire clôture sur le texte mais intérêt pour "le rapport texte-commentaire" (cf Reuter, Y., 1990). C'est dire qu'un texte (avant d'être le texte de quelqu'un), est un travail sur et avec des mots, qui propose du sens pour générer du sens, dans un processus inachevable.

Mais le mot écriture est plus utilisé aujourd'hui dans le sens de "produire des textes". Avec ce danger que quand on dit produire un texte, on assimile le texte à un simple objet, à un processus de fabrication mécanique, comme on dirait produire des voitures. Le risque étant une dérive vers les techniques, vers les règles, les règles de fabrication des produits-textes au détriment de la spécificité du texte qui n'est jamais réductible à un ensemble de règles. Le texte c'est avant tout du sens mis en circulation, et le sens ne se réduit pas à l'agencement de *signaux*, de même qu'écrire un texte ne se réduit pas à suivre des normes pour produire un écrit.

Il est bel et bon qu'on s'intéresse aux techniques de texte, à la fabrication de textes. Qu'on regarde *aussi* le texte comme un objet qui se fabrique, qui se démonte, qui se remonte, qu'on fasse de "l'usinerie littéraire" mais à condition qu'on *articule* cette technicité avec le reste, avec le travail culturel, avec la signification culturelle du texte et avec la posture d'écrivant le texte, donc avec l'imaginaire.

Et puis, de quel texte parle-t-on ? On revient là aux deux confusions précédentes. Disons que le danger de la fabrication (d'écrits) est un danger propre non pas à la didactique du français mais à toute fabrication d'objet (c'est le "danger" de toute "pédagogie du projet confondu avec une démarche de production d'objets" (Vial, M. 1995) : le danger est de normaliser plus que de donner accès à une culture.

On en arrive à un problème qui intéresse plus précisément la didactique du français : le concept d'expression. La didactique du français est-elle une didactique de l'expression ? Avec deux sens possibles à ce terme, en tout cas dans les pratiques, il existe bien deux familles de

pratiques différentes, opposées. Ou bien c'est la pratique de la production de textes à partir de la question des techniques, qui veut que s'exprimer, c'est savoir s'exprimer donc avoir acquis un certain nombre de *régles* dites de la communication ou bien, deuxième pratique qu'on peut identifier, s'exprimer c'est *expulser de soi*, on ne sait pas trop quoi, pourvu que cela sorte de soi, c'est bien et c'est ce que certains désignent par "l'expression libre". Rappelons que "il n'y a pas une langue de la poésie - autrement dit un usage spontané, fataliste, libre de la langue - et une langue de la communication courante, nommée, apprise, mais une langue à l'intérieur de laquelle plusieurs possibles cohabitent et tiennent plus ou moins dans telle ou telle direction suivant l'usage qu'on veut consciemment faire" (Delas, D. 1983, p. 84). Il s'agit donc bien de deux pratiques, résultant de deux traitements didactiques du rapport à la langue.

Deux pratiques : l'une autour de "l'analyse des tâches en termes de procédures à acquérir" et puis l'autre autour du "texte libre ou du poème", cela peut être deux *emblèmes*. Dans les deux cas, on évite de s'interroger sur ce qu'il y a à dire par l'écrit. Si s'exprimer, c'est expulser de soi, quelle est la différence entre la didactique du français et une séance de psychothérapie ? C'est tout le problème posé par les "ateliers d'écriture" dont les partisans ont toujours, que je sache, raté l'occasion de clarifier ce qu'il y avait à "sortir", "à débloquer" dans le scolaire. Faire des ateliers d'écriture le mercredi après-midi dans le cadre d'une association, dans un cadre psychomédical très bien, cela est clair, on comprend : c'est une forme de thérapie qui a certainement sa valeur. Mais faire des ateliers d'écriture en classe ? Alors là, il y a un problème parce que l'école n'est pas, que je sache, une institution thérapeutique. "Débloquer la parole", ce slogan est un slogan de thérapeute, ni d'enseignant, ni de formateur : "Laissons aussi les termes de "blocage" et de "déblocage" qui évoquent trop une impossible mission thérapeutique de l'enseignant institutionnel. Parons de la possibilité qu'offre peut-être au maître et à l'élève le jeu poétique : accéder à un plaisir de la langue et du texte. Sans doute plus on aura de plaisir à dire ou à écrire, plus on aura envie de recommencer à dire et à écrire, plus certes on "déblocuera". Il est pourtant désirable de ne pas faire une fin institutionnelle de ce qui n'est l'institution. " (Delas,

Mais cela ne veut pas dire, en revanche, que les procédures qui ont été inventées dans le cadre des ateliers d'écriture ne soient pas des procédures, des dispositifs qui peuvent être utilisés dans la formation. ou l'enseignement, c'est autre chose ; de même que cela ne veut pas dire qu'on n'ait pas en Français à prendre en considération les processus des formés ou des élèves (J.-J. Boniol, 1994), dans des tâches dites "de créativité" : c'est passer au projet de "promouvoir la parole".

Il ne faudrait pas en conclure que la didactique du français ne s'intéresse pas aux problèmes d'expression, y compris aux problèmes de facilitation de l'expression, et plus encore : "Ainsi le jeu poétique trouve sa justification, non pas parce qu'il est "déboquant" mais en ce qu'il touche au réel de la langue. Entendu dans sa dimension vraie, il est le seul moyen d'accéder à cet envers de la langue sans lequel son endroit n'a qu'une existence fantasmatique ou mystificatrice." (Delas, D, 1983, p. 91), je dis simplement qu'on ne peut pas importer directement des pratiques thérapeutiques dans une discipline scolaire (pas plus que dans la formation en général), comme si cela allait de soi.

Le travail didactique, en didactique du français, consiste, entre autres choses, à réfléchir sur ce passage. Le traitement didactique vise alors à faire de l'importation, un transfert, c'est-à-dire à la fois transporter et transformer (cf M. Genthon, 1991). Dire que ce traitement est un travail ne veut pas dire qu'il serait uniquement conscient, rationnel et donc normatif parce que le didacticien du français voudrait "échapper aux effets d'une transposition didactique", ce "processus" qui "se passe dans le dos des acteurs sans qu'ils puissent le voir ou le contrôler, ou si peu" (Scheunmy, B. 1995 p. 59 - sic) - ; s'il y a didactique, alors il y a *attention* à l'utilisation des sources que la discipline convoque pour construire ses objets, sauf à croire que le didacticien est le surveillant, le juge ou l'expert de la discipline. Ce qui est en jeu, dans ce travail, est la transformation comme adaptation au lieu où l'on transporte. Cette transformation des sources, des références, en objets spécifiques à la discipline ne peut pas être ici

assimilée à la dégradation d'un sens original, original, pur et "savant", au contraire de ce que l'idée de "transposition" dans la didactique des mathématiques suppose. En effet : "(...) rien ne dit que (...) les effets sans doute nécessairement négatifs de décaurtement, d'appauvrissement, de défiguration des savoirs savants originaux, soit une fatalité universelle et élémentaire, comme si 'les didacticiens-aux-mains-salées' étaient condamnés à errer hors du paradis de la Science pour avoir voulu toucher aux fruits de l'arbre de la connaissance. Autant la transposition didactique paraît difficilement contournable dès lors qu'il s'agit de se référer aux énoncés du savoir savant des Objets (...), autant elle paraît à peu près vaine de sens quand il s'agit de se référer à des théories ou modèles cognitifs du Sujet (...)" (Brassant, G. 1990 p. 78).

III. Les enjeux

Si on regroupe ces cinq glissements, on obtient une image convenue de la didactique du français, que je résume : ce serait celle qui s'occuperait (exclusivement) de l'acquisition de la langue française (que parlent les français), d'une langue dite pour "communiquer" (c'est-à-dire une langue véhiculaire, d'information) mais qui tirerait (tant bien que mal) vers une "belle Langue" (une langue "de culture") : une langue pour écrire.

1. La médiation par le contexte social

Le premier intérêt de ces cinq allant-de-soi, de ces cinq lexies autour du mot "Langue" dans l'idéologie, c'est qu'elles sont assimilables à des lapsus, elles révèlent un implicite faisant le théâtre de forces sociales. On peut y voir une des raisons de l'émergence tardive de la didactique du français.

Le second intérêt de ces expressions toutes faites, c'est qu'elles permettent de remonter à des problèmes qui me semblent être des problèmes d'ordre didactique. Elles m'intéressent parce qu'elles

permettent de poser des thèmes que devra travailler la didactique du français -- laquelle alors ne se limitera pas à l'enseignement à l'Education nationale de cette discipline mais pourra aussi s'intéresser à son utilisation dans la formation d'adultes et dans les didactiques professionnelles (cf Dabène, M. 1990).

Mais si on considère ces confusions toutes ensemble, on comprend mieux je crois que l'enseignement du Français --et cette fois, je ne parle pas de la didactique mais de la discipline Français-- est l'enjeu de négociations sociales, que c'est une discipline qui est otage du politique en général, ce qui fait de cette discipline, peut-être plus que d'autres, une discipline symptomatique d'un état social. Il y a des enjeux sociaux sur cette discipline. Disons que quand on y touche, cela n'a pas le même impact que quand on touche ... la musique - au hasard.

Il y a de fait -par tradition- dans l'enseignement du Français exactement ce que la Technologie voudrait qu'il y ait chez elle. C'est-à-dire une résonance sociale. La Technologie a voulu se présenter comme la discipline moderne porteuse de la culture d'aujourd'hui, ce que l'on n'arrive pas vraiment à lui reconnaître, (c'est pour cela que je dis qu'elle l'a voulu, car il me semble bien qu'elle n'y arrive pas, qu'on ne lui reconnaît pas cette importance-là) alors qu'il me semble que pour la discipline Française la difficulté ne vient pas de ce qu'on lui reconnaît, mais du fait qu'elle est prise dedans, comme par Nature.

La discipline Française a un rayonnement dans l'ensemble du corps social (je ne dis pas que c'est la seule discipline). On avance souvent à ce propos une explication par l'opposition affective entre le bloc des disciplines qui se disent scientifiques (maths, physique, biologie, chimie) et celui des disciplines qu'on dit "littéraires" (français - musique - arts plastiques), une opposition entre Sciences et Techniques et Arts et Belles lettres qui pourrait venir, entre autres, de l'aura de la discipline, du rayonnement idéologique de la discipline dans le corps social : "s'il y a bien une partition dans la culture générale, elle n'est pas entre les disciplines littéraires et les disciplines scientifiques (ou juridiques, médicales, etc...), elle est entre les disciplines

construisant des savoir-faire, ce que sont par exemple tous le enseignements de langue, et les disciplines proposant majoritairement des savoirs. (...) Encore faudrait-il que les disciplines des sciences humaines ne se contentent pas, au lycée, d'accumuler des savoirs transposés mais initient les élèves à leur problématisation ! (Lagarra, M. 1991, p.85).

On peut le dire de différentes façons : que le Français et les Maths sont les deux disciplines de sélection du corps social, qu'elles sont un endroit où on connaît les critères de sélection. On peut aussi inverser, regarder de l'autre côté de la chose, bien sûr que c'est l'endroit où on choisit les critères de la sélection et que la discipline mathématiques seule ne peut pas le permettre, mais c'est aussi l'endroit où il y a une espèce de dialogue social, une espèce d'écho social, où les gens se reconnaissent, une focale idéologique toute de confusions, d'approximations. Et on ne peut pas simplement considérer cela comme un effet de la tradition qu'on pourrait révoquer par décret, cela a aussi une fonction sociale. Il y a, au travers de la discipline, des fonctions sociales et la didactique, à mon avis, ne peut pas s'en désintéresser.

2. *Le réseau, le maillage*

Je terminerai ce point en disant que c'est une des raisons qui font que je ne me satisfais pas de la notion de "triangle didactique". On ne peut réduire la didactique du français aux problèmes entre maître, élève et savoir : le social est là, on ne peut pas l'évacuer aussi vite : la notion de triangle ne va pas de soi en didactique du français; (voir Dabène, M. 1995, p. 32 : "Ce modèle (de la constellation didactique) montre l'insuffisance (...) de la notion de triangle didactique et la nécessité de son inclusion dans le contexte social et le contexte éducatif prenant en compte non seulement les disciplines de recherche et les matières d'enseignement mais aussi les représentations et les pratiques sociales de la langue, des textes et des discours").

Sauf si on assimile "le contrat didactique" (11) à ce social-là. Alors le

¹¹ qui n'est le contrat "didactique" que des mathématiques et non pas de toutes les disciplines, même si l'on parle d'en faire une "panacée didactique universelle" existe, ne serait-ce que dans l'emploi systématique de "didactique" comme adjectif sans y ajouter le complément de nom désignant la discipline dont on parle.

Triangle serait un contenant structurel rempli de social appelé "contrat" et l'appeler "système" (cf Parenoud, 1993, p. 35) relève alors d'une approximation sur les modèles de pensée qui nous agissent (Maï, 1994) ... mais je doute fort que le "contrat" de la didactique des mathématiques soit réductible à ce que j'entends ici par résonance sociale ou enjeux sociaux sur une discipline... Les "règles" (12) et les attentes sur les rapports au savoir que "partagent" maître et élèves ne s'arrêtent pas aux portes de la classe.

Il me semble que c'est par la prise en compte de ces enjeux sociaux que la didactique pourra ne pas évacuer la dimension symbolique, dimension constitutive du sujet formé par (entre autres) la didactique. Bien que la didactique s'occupe en priorité de l'organisation des contenus, elle ne peut oublier que ces contenus sont mis dans le social et viennent du social (Maï, M. 1988). En tous cas, en Français, on ne peut pas le faire croire, les contenus en Français ne viennent pas d'une noosphère, de savants : il n'existe pas de langage fondamental équivalent aux mathématiques comme science, en Français : "l'orthographe est la même pour l'écolier, le lycéen, l'étudiant et le philologue. Le savoir savant sur l'orthographe n'est pas un degré supérieur du savoir orthographique, mais la connaissance de la constitution de l'orthographe et de sa structure." (Mannesse, D. 1993, p 31). Les savoirs viennent, baignent, sont en liens et repartent dans l'ensemble du social sans qu'on puisse trouver un endroit unique d'où ils viendraient.

Peut-être parce que les savoirs qui constituent la discipline Français n'obéissent pas à la définition des savoirs mathématiques enseignés (ou à la représentation que le didacticien s'en fait) puisqu'en Français les savoirs sont *communiqués* (et pas seulement transmis), ils sont mis *en situation pour faire*. On peut dire alors que "en situation, évidemment, on sait en général ce qu'il faut faire, sinon on ne saurait agir : un savoir se justifie par sa pertinence pour l'action dans une situation.

12 La notion ambiguë de "règles", qu'on se garde bien d'étudier, permet de confondre problématique didactique et problématique d'évaluation et d'étendre le "contrat didactique" à toutes les disciplines cf. Sarrutzy, 1995

"(Schneuwly, B, 1995, p.49). En situation pour l'action, certes, mais à ceci près que l'élève ou le formé sont là pour construire cette pertinence, elle n'est pas donnée ! Alors on ne peut pas continuer en disant : "Tout autre est la situation dans l'enseignement. Le savoir est savoir à enseigner, savoir à savoir, savoir enseigné au lieu d'être savoir à utiliser" ! L'enseignement et la formation "en" Français sont, au contraire, avant tout "savoir à utiliser" --ce qui ne veut pas dire un savoir au rabais, basement opérationnel, mais un savoir socialisé. A partir de là, la notion de transposition, justement n'est plus *applicable* au Français : parler de "modélisation" (p.52) ou de traitement didactique d'un savoir de plus savant que soi, serait plus adapté.

Tout le monde se croit autorisé, tout le monde s'autorise à dialoguer avec l'enseignement et la formation du Français comme discipline : "Les deux objets de l'enseignement du français, la langue et la culture, contribuent à fonder la société elle-même. En sorte que c'est du fait de sa nature que le français, plus que tout autre discipline scolaire, est un sujet de débat public : sur la dictée, l'étude des "classiques" ou la grammaire, chacun à son mot à dire (...)"(Manesse, D. 1993, p. 29). Il est "naturel" d'avoir des "idées générales" sur le Français et de se poser comme partenaire de la discipline Français. La didactique du français ne peut pas faire l'économie ni de cette diversité de partenaires et d'agents et d'acteurs qu'on peut désigner par "le social", ni d'un travail sur les discours idéologiques. La discipline est un jeu de forces sociales.

C'est pourquoi, s'il faut une topologie à la didactique pour qu'elle puisse comprendre la discipline, plutôt que le trop fameux triangle, je verrai bien l'image *du réseau, du maillage*. On a un réseau dont une seule maille peut être porteuse des savoirs mais, à côté, il y a d'autres mailles dont celles des acteurs qui ont leur mot à dire et qui le disent et on ne peut pas faire autrement que de faire avec eux.

Le maillage, donc, avec deux images possibles : *le grillage*, dans une conception encore spacialisée, homogénéisée, mécaniste et, dans une conception davantage biologiste, la notion de "réseau

fonctionnel" comme éco-système, de "complexe d'interactions", de "niche écologique", (Salavador, 1992, p. 165/203) avec l'idée d'une causalité circulaire, de "co-détermination entre l'éco-système et l'espèce" (Ici, la discipline et la société) ...

Parce que "les savoirs et les pratiques de la discipline ont cours en dehors de la classe de français" (Maresse, D. 1993, p. 29), sa didactique comme champ de recherche ne s'intéresse pas seulement à ce qui passe dans la classe ou dans le stage.

3. *La pratique de la recherche didactique*

Je me suis livré à une analyse sur le sens commun sur la discipline pour, à partir de ces expressions lexicalisées, poser des problèmes d'ordre didactique. Entre sens commun et discipline on conçoit parfaitement le lien : le sens commun est une déformation sociale, une représentation de la discipline, une conception posée comme naturelle. Donc le lien est d'ordre idéologique. Cela dit, on n'a pas à reprocher à ce lien de ne pas être scientifique, on a simplement à le regarder et à le prendre en compte, on n'a pas à le vouloir scientifique.

En revanche, entre la discipline et la didactique, on s'attend à ce qu'il ait un lien d'ordre scientifique. Alors autant j'ai déterminé ce qu'était pour moi l'idéologie, autant j'ai peu déterminé ce que pouvait être le travail scientifique en didactique.

Dans une première approximation, on dira fermement que le scientifique, c'est le contraire de l'idéologique, comme si en retournant ce que l'idéologique donne, on obtenait du scientifique. Par exemple, il y a dans l'idéologie des *axiomes*, c'est à dire des énoncés posés comme étant évidents, des allant-de-soi, des énoncés assésés qui relèvent en fait de la croyance et pas des valeurs (sur l'imbrication de sens commun des valeurs et des croyances cf Vial 1995 b), alors que dans le scientifique on va avoir des *postulats*, des énoncés non démontrés qui permettent d'ouvrir

Le champ des interrogations suivis d'un raisonnement travaillé par la *pratique systématique du doute* : à partir du moment où on énonce quelque chose, le travail consiste à chercher en quoi ce qu'on énonce pourrait être contraire, l'énonciation implique l'analyse critique de ce qui est énoncé. Ceci n'empêchera pas que le scientifique se tisse avec des investissements symboliques, avec de l'imaginaire ; la science avec conscience consiste seulement à le savoir tout en tendant à l'en exclure et en acceptant que la confrontation scientifique consiste aussi à pointer l'idéologique.

Dans une seconde phase, à partir de la constatation que du côté de la croyance le discours est décontextualisé, naturalisé, présenté comme vrai, on dira que dans le discours à prétention scientifique, l'énonciation inclut la temporalité, c'est-à-dire que tout énoncé qui se veut scientifique, est un énoncé daté et localisé, dont on s'attend à ce qu'il évolue alors que, dans l'idéologique, le discours est posé comme hors du temps, éternellement prêt et on exclut qu'il puisse changer, il est dogmatique. Dans l'idéologie, on parle pour l'éternité et c'est volontiers sous des formules attributives du type : "l'objet est ainsi", tandis que dans le discours scientifique même quand on emploie la même formule, on sous-entend, comme une règle du jeu, que c'est quelqu'un qui le dit à un moment donné et que ce qu'on appelle "le débat scientifique" consiste à faire évoluer ce qui a été dit (et pas seulement comme dans les sciences de la nature, quand elles sont conçues dans une épistémologie positiviste et entâchées de scientisme, à remplacer un discours de la vérité par un autre encore plus vrai).

Donc ce n'est pas en termes de vérités que le scientifique parle mais en termes de *travail de régulation* : il s'agit donc bien de faire de la didactique un des champs de la recherche scientifique en Sciences de l'éducation, ce n'est pas le statut de la discipline qui est en jeu mais le projet du chercheur.

Bien sûr, le scientifique est lui-même dans l'idéologie. On n'en est plus à se faire croire que la science ne produit pas d'idéologie (Mohn, E.

1990, 1^{er} éd. 1982). C'est à dire que si ce lien à l'idéologie peut se décliner en termes d'investissements symboliques (Berthelot J-M., 1990), on peut aussi en parler en termes de valeurs. Le discours scientifique n'échappe pas à un enracinement dans l'idéologie, avec une production d'images, en revanche, il peut questionner ce lien-là à partir d'un travail sur les valeurs, sinon à devenir doctrine (Mott, E., 1991).

Autrement dit, la didactique (comme champ de recherches) ne peut pas ne pas être questionnée par la sémiose qu'elle occasionne : les valeurs qu'elle essaie de promouvoir et le sens qu'elle puise, aussi bien que le sens qu'elle promeut. Pas de recherche didactique en sciences de l'éducation sans travail épistémologique ne serait-ce que pour signaler quand on cesse de parler de la didactique pour passer aux autres dimensions de la formation (13), parce que tout dans la classe ou dans la formation n'est pas réductible au didactique.

Faire croire que tout dans la classe ou dans la formation relève de la dimension didactique est une usurpation théorique. La didactique n'est qu'une focalisation (Ropé, F. 1989 et 1990) sur les contenus de la formation, une focalisation parmi d'autres --sinon rien de ce qui n'est didactique n'aurait d'intérêt ? Mais cette volonté d'articuler les domaines, par l'interrogation épistémologique, tout en privilégiant le point de vue sur l'un d'entre eux, en place d'une annexion, est-ce encore du ressort de la didactique ou est-on déjà entré dans l'épistémé de l'évaluation comme problématique du sens (Bonniol & Vial, à paraître, *Les modèles de l'évaluation*) ?

4. Questions de didactique

Est-ce trop demander à la didactique que d'avoir un projet ? La didactique s'enferme-t-elle dans un programme d'acquisition des contenus qu'elle élit et organise ?

Est-ce déjà passer à la dimension **évaluation** que de vouloir

13 à l'apprentissage, à l'évaluation, à la pédagogie (Vial, 91)

qu'elle s'intéresse aussi à l'appropriation de ces contenus, et donc à la construction de la personne ?

Est-ce à dire que la conception de la didactique que l'on prône dépend de la conception de l'évaluation qu'on a ? (14)

Est-ce la logique de la discipline qui détermine la logique du dessin didactique : Sciences et Techniques d'une part et Arts et Belles Lettres d'autre part, plus ou moins dans l'intégration d'un savoir objectif préexistant à la personne ou dans le développement d'une connaissance qui n'a de sens que dans la familiarité de la personne ?

Ou bien, comme il existe des partisans de deux épistémologies (de l'ex/plication et de l'im/plication) existe-t-il deux didactiques : une du compliqué et une du complexe ?

Alors la logique de la discipline ne serait invoquée pour fonder la spécificité de chaque didactique que pour dissimuler des options sur la conception de ce qu'est le scientifique, la didactique dépendant en définitive - et irrémédiablement - de la posture du chercheur ?

Michel VIAL

Maître de conférences

Sciences de l'éducation

Université de Provence

M évaluation dans la logique de contrôle => acquisition => transmission du savoir ou évaluation interprétation et recherche du sens => appropriation => construction de la personne, ou l'articulation des deux

Bibliographie des textes cités

- Ardoino, J & Lourau, R. *Les pédagogies institutionnelles*, PUF, pédagogies d'aujourd'hui, 1994
- Ardoino, J. "Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique", Préface à Imbert La praxis pédagogique, Vigneux, Matrice Editions, 1985
- Ardoino, J. "L'analyse multiréférentielle", *Sciences de l'éducation, sciences majeures, actes des journées d'études tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*, édité par Marmoz, L. EAP, 1991, p.173/182
- Ardoino, J. "Logique de l'information, stratégies de la communication", Pour n° 114, 1988, p. 59/64
- Aron, P. *Littérature et littérature, un essai de mise au point*, Paris, Les Belles lettres, 1984
- Astolfi, J-P. "Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique", *Le français aujourd'hui* n°74, 1986, p. 51/57
- Barthes, R. "Théorie du texte", *Encyclopedia universalis*
- Benoît, J-P. "Typologie des textes : bibliographie sélective", *Pratiques* n° 56, 1987, p. 120/123
- Berthelot J-M. *L'intelligence du social*, PUF, 1990
- Boissinot, A & Mougenot, M. « L'histoire littéraire n'est plus ce qu'elle était », *Le français aujourd'hui* n° 72, 1985, p 5/19
- Bonniol, J-J. "Evaluation-régulation et appropriation des compétences", Actes de l'université d'été des 9/13 juillet 1993. *L'évaluation formatrice : une aide méthodologique au développement des compétences*, CUFEP, Poltiers , 1994, p. 69/ 85
- Boullaguet, A. *La didactique à l'oral du CAPES de lettres modernes*.

- Brassart, D. « Une didactique cognitive du français langue maternelle », *Perspectives didactiques en français*, Actes du colloque de Cersay, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, Collection Didactiques, 1990, p.75/96
- Clozel, C. *L'évaluation, complexe socio-sémantique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1994
- Coulon A. *L'épiméthodologie*. Que sais-je n° 2393, 1987
- Dabène, M. "Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation", *Education permanente* n° 102, 1990, p.13/30
- Dabène, M. « Quelques étapes dans la construction des modèles », *Didactique du français, état d'une discipline*, Nathan, 1995, p. 11/32
- Delas, D. " L'enjeu du jeu poétique", *Pratiques* n° 39, 1983, p. 79/100
- Descotes, M. "Approche de la didactique", *La séquence didactique en français*, CRDP de Toulouse, collection Didactiques, 1992
- Genthon, M. "Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires", *Les cahiers pédagogiques* n° 281, 1990, p.12/14
- Gillet, P. *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris, PUF, 1987
- Grelmas, A & Coules, J. *Sémiotique*. Paris, Hachette, 1979
- Imbert, F. " Action et fabrication dans le champ éducatif", *Les nouvelles formes de recherches en éducation* colloque International francophone d'Alençon, Paris, Maitrice ANDSHA, 1990, p.105/111
- Imbert, F. *Méditations, institutions dans la classe*. ESF, 1994
- Lanson, G: & Tuffrau, P. *Manuel illustré d'histoire de la littérature française*, Hachette, 1953

- Lappara, M. « Réflexion sur une didactique de la langue maternelle au niveau des premiers apprentissages », *Pratiques* n° 71, 1991, p. 11/26
- Laparra, M. « La réforme des lycées et le statut des disciplines », *Pratiques* n° 71, 1991, p. 78/87
- Lorreyre, B., "Enjeux interculturels", *Education permanente*, n°75, 1984, p. 3/9
- Manesse, D. "Ce que l'on enseigne, le cas du français", *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la direction de Housaye, J., ESF, Paris 1993, p. 27/38
- Martinaud, J.-L. « Quelques remarques sur les didactiques des disciplines », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, 1987, P 23/36
- Morin, E. *Science avec conscience*, Paris, Fayard, 1990, (1° ed. 1982)
- Morin, E., *La méthode 4. Les idées*, Paris, Seuil, 1991
- Perrenoud, P. "Vers une démarche didactique favorisant une régulation individualisée des apprentissages", *Évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1993 p. 31/50
- Plaisance, E. & Vergnaud, G. *Les sciences de l'éducation. La découverte*, Paris, 1993
- Pratiques de formation analyse, Paris VIII, *Ethnométhodologies*, N° 11/12 octobre 86
- Reuter, Y. « Définir les biens littéraires ? », *Pratiques* n° 67, 1990, p. 4/15
- Romlan, H. & Treignier, J. "Quels traitements pédagogiques de la variation des normes langagières ?", Repères N°67, *Vers une pédagogie de la variation langagière*, 1985, p. 3/8
- Ropé, F. « Didactiques spécifiques, didactique générale et sciences de l'éducation », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 2, 1989, p.5/22
- Ropé, F. « Points de vue d'experts », *Perspectives didactiques en français*, Colloque de Cerisy, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz, 1990, p. 145/156

- Salavador, M. *Revue Internationale de systématique* vol 6, N°3, 1992.
P 185/203
- Sarrazy, B. "Le contrat didactique", *Revue française de pédagogie*, n° 112, 1995 p. 85/118
- Schneuwly, B. «De l'utilité de la transposition didactique», *Didactique du français, état d'une discipline*, Nathan, 1995, p. 47/62
- Vargas, C. "Construire la notion de variation langagière", *Repères N° 76 Eléments pour une didactique de la variation langagière*, 1988, p. 1/12
- Verbunt, G. *Les obstacles culturels aux apprentissages*, CNDP, 1993
- Vergnaud, G. "Mathématiques et français", *Le français aujourd'hui* n° 74, 1986, p. 46/49
- Vial, M. "Didactique et évaluation formative : les fonctions de l'opérationnalisation", dans *Recherche-formation-terrain*, Actes du colloque de l'ARCUFER de mai 1988, Strasbourg, IPES, 1988, p.267/281
- Vial, M. *Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*, Thèse en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille I, Université de Provence, 1991
- Vial, M. "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", *Année de la recherche* n°1, PUF, 1994
- Vial, M. *Le travail en projets*, Voles Livres, Lyon, 1995
- VIAL, M. "Travailler le processus de socialisation, travailler les valeurs : l'évaluation des actions Ecole-parents", *100 actions Parents-école, (écoles et collèges)*, Inspection académique des bouches du Rhône, Académie d'Aix-Marseille, FAS & CNDP Migrants, 1995 b), p. 40/41
- Zakharthouk, J-M. "Quand tout le monde fait du français", *Le français aujourd'hui* n°85, 1989, p.65/75
- Zakharthouk, J-M. "Le français, méta-matière", dans *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, II° colloque de didactique et pédagogie du français de 1983, Paris, INRP,

PUBLIÉ PRÉCÉDEMMENT :

- s66** Michel VIAL, *Cinq idées toutes faites sur la didactique du français*, 40 p.
- s65** André GIORDAN, *Comment dépasser les modèles constructivistes ? ou l'utilisation pédagogique des conceptions des apprenants*, 38 p
- s64** Monique FRUMHOLZ, *Réflexions sur la formation des thérapeutes du langage*, 20 p.
- s63** Patrick ROBO, *Qu'est-ce que la pédagogie de Freinet ?*, 24 p.
- s62** Eirick PRAIRAT, *La discipline scolaire, contenu, forme et visée*, 24 p.
- s61** Frédérique LERBET-SÉRÉNI, *Autonomie, contrôle et relation pédagogique*, 20 p.
- s60** Carl ROGERS, *L'élève au centre des apprentissages*, 34 p.
- s59** Edgar MORIN, *La Laïcité en éducation*, 16 p.
- s58** Janine LAFON, *De la séduction en éducation*, 32 p.
- s57** Pierre GIOLITTO, *L'éducation à l'environnement et au développement durable*, 23 p.
- s56** Jean-Pierre BOUTINET, *Du bon usage du projet*, 31 p.
- s55** Xavier COSNARD, *Les Médiateurs temporels dans la formation*, 28 p.
- s54** Jean DANIAU, *Objectifs, connaissances, compétences, dans l'acte d'enseigner*, 20 p
- s53** Pierre NICOLAS, *Qui suit qui*, 31 p.
- s52** Luc VILLEPONTOUX, *Construire et faire vivre un projet d'école*, 32 p
- s51** Françoise BOUSQUET, *Groupe et enfant "OVNI". Socialisation, communication apprentissage...*, 20 p
- s50** Gérard CASTELLANI, *Les Causes scolaires de l'échec scolaire*, 16 p.
- s49** Jean-Pierre ASTOLFI, *Vers une pédagogie constructiviste*, 36 p.
- s48** Éric PRAIRAT, *Punir, est-ce encore éduquer ?*, 12 p.
- s47** Pierre FONKOUA, *La Fête à l'école*, 24 p.

VOIES LIVRES 1997

Il est interdit de reproduire intégralement ou partiellement la présente publication (loi du 11 mars 1957) sans autorisation de l'éditeur ou du Centre Français du Copyright, 96 bis rue Gabriel Laumain 75010 PARIS

Association VOIES LIVRES, CP 630, 69258 LYON CEDEX 09
Tél: 78 83 53 83, Télécopie 78 83 55 35