



HAL
open science

Recherche en didactique du Français : contribution aux débats d'orientation.

Roland Goigoux

► **To cite this version:**

Roland Goigoux. Recherche en didactique du Français : contribution aux débats d'orientation.. Questions d'épistémologie en didactique du Français, Jan 2000, Poitiers, France. hal-03930447

HAL Id: hal-03930447

<https://hal.science/hal-03930447>

Submitted on 9 Jan 2023

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

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

RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : CONTRIBUTION AUX DEBATS D'ORIENTATION

Roland Goigoux, I.U.F.M d'Auvergne, ESA 7021 C.N.R.S., Université Paris 8

Le développement (ou l'extinction) de la recherche en didactique dépendra de sa capacité à améliorer la qualité des apprentissages des élèves et à produire, à ce sujet, des résultats avérés. La didactique ne peut rester un simple « *espace de préoccupations partagées* » (Halté, 1992, p. 17) mais doit devenir un champ de recherche à part entière afin d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement et contribuer à la démocratisation de l'enseignement (Bautier, 1999). Cet objectif implique de revendiquer et de construire une dimension scientifique à cette recherche, c'est-à-dire de contrôler son discours et ses constructions théoriques par la prise en compte de faits empiriques. Dans un domaine où les opinions jouent un rôle immense et où les acteurs de la recherche sont partie prenante des actions initiées, « *la question de la preuve et de la validation / réfutation externe des constructions analytiques apparaît donc incontournable* » (Duru Bellat et Mingat, 1998, p.163).

1. DÉFINIR UNE RECHERCHE EN DIDACTIQUE : ÉNONCÉ D'UN PREMIER CRITÈRE.

Les organisateurs des journées d'étude nous ont demandé de contribuer à clarifier les différences entre « *recherches en didactique, pour la didactique, utiles à la didactique* ». Voici donc un premier critère : une recherche en didactique devrait pouvoir s'inscrire, à court ou à long terme, dans une approche comparatiste quasi expérimentale et dans une organisation probabiliste de la connaissance. Ceci implique que certaines d'entre elles acceptent de limiter et de simplifier leurs ambitions, et que, comme toute construction analytique, elles s'appuient sur un petit nombre d'hypothèses.

Reprenant à notre compte les conceptions de Duru Bellat et Mingat sur la recherche en éducation (1993, 1998), nous avons la conviction que l'on peut apprendre de la variété des situations rencontrées et qu'on peut fonder une épistémologie sur la recherche de régularités¹, dans une perspective comparative. Il ne s'agit pas de vérifier, au sens strict du terme, mais d'examiner si une hypothèse est, ou non, réfutée sur une base empirique. On peut sans doute parler de corroboration (au sens de Popper, 1963, 1935/1973) en fonction du nombre et de la variété des situations dans lesquelles une hypothèse a passé positivement le test de sa réfutation. On se contente alors, comme dans bien des sciences humaines, de relations entre faits qui soient de type probabiliste (Boudon, 1967).

Mais notre communauté a-t-elle le désir et les moyens d'une telle démarche ? Revendique-t-elle de confronter ses prédictions avec des faits d'observation externe ? Est-elle prête à une présentation transparente de ses résultats dont la collectivité scientifique pourrait apprécier la valeur ? Accepte-t-elle l'idée que le progrès de la connaissance a une dimension cumulative, que chaque recherche est nécessairement simplificatrice et réductrice et que l'administration de la preuve relève toujours d'une dimension collective ? Est-elle prête à se doter elle-même de programmes pluriannuels facilitant la réunion d'une masse critique de travaux sur une question donnée dont la pertinence théorique et pratique pourrait être discutée publiquement (*cf.* Lakatos, 1970) ? Souhaite-t-elle également acquérir une réelle compétence collective dans le travail d'interprétation des résultats quantitatifs (tests statistiques et inférences)² ? Le milieu scientifique en didactique du français est-il assez nombreux et actif pour pouvoir jouer l'indispensable rôle d'évaluation externe ? Telles sont quelques unes des questions que nous ne pouvons pas éluder lors d'un débat d'orientation sur la recherche en didactique.

¹ Cette conviction s'oppose à celle développée lors du dernier colloque DFLM par Jacques David (David, 1999) qui redoute tout à la fois la recherche de faits statistiquement significatifs et la recherche d'invariants (p. 11-13) alors que nous faisons de ces deux points le fondement de notre réflexion.

² L'importance de la proportion d'études qualitatives en DFLM au détriment des études quantitatives est-elle seulement la conséquence de choix épistémologiques (par exemple leur finesse dans la description et l'appréhension des mécanismes en œuvre comme le souligne Reuter, 1995, p.246) ? Nous en doutons. Les considérations épistémologiques ne peuvent être examinées indépendamment des caractéristiques sociologiques d'une communauté de recherche. Et la nôtre manque de chercheurs formés aux méthodologies quantitatives.

2. UN SECOND CRITERE : TROIS POLES (SOUS-SYSTEMES DIDACTIQUES) EN INTERACTION

Un second critère pour identifier les recherches en didactique nous est livré par Halté dans son ouvrage de 1992. Ce texte rappelle les trois problématiques qui fondent la didactique du français : l'élaboration (pôle savoirs), l'appropriation (pôle élèves) et l'intervention (pôle enseignant) didactiques. Il précise également les limites des recherches lorsque chaque problématique est isolée : « *la didactique se défait si les forces centrifuges l'emportent au point de faire éclater le triangle. Se perdrait alors l'aspect systémique de la didactique. [...] Chaque pôle se constitue dans la relation qu'il établit aux autres* » (Halté, 1992, p.19). En définissant la didactique comme une discipline d'articulation de problématiques, Halté répond à l'interrogation qui nous est soumise aujourd'hui : un travail totalement autonome sur l'une ou l'autre des trois dimensions n'est pas un travail de didactique, même s'il peut être utile à la didactique. Il peut s'agir d'un travail d'historien, d'anthropologue, de psychologue, etc. intéressant pour notre domaine, mais qui ne relève pas de notre champ de recherche.

La limite devient moins nette cependant lorsque l'on considère les recherches à visées strictement praxéologiques (problématique de l'intervention didactique). Plutôt que d'affirmer que la didactique est une « *discipline théorico-pratique* » (idem, p.17), ne serait-il pas plus pertinent de dire qu'elle est (ou aspire à être) avant tout une discipline scientifique dont le but est de produire des connaissances pouvant jouer le rôle « *d'arguments* » dans l'action ?

Le terme de théorie ne désigne pas un processus mais un produit. C'est un discours, une forme d'écriture qui résume les transformations opérées tout au long de la pratique de recherche, de manière à conserver quelque chose qui permette de retrouver, non seulement les données dont on part, mais toutes les autres qui ne sont encore que possibles (Latour, 1995). Si l'ambition ultime de toute théorie, pour reprendre l'expression de Latour, est de « *tenir enfin le secret du transport sans déformation à travers tous les espaces et tous les temps* » -Latour, 1996, p.141), on doit reconnaître qu'il n'existe pas encore de véritables théories didactiques mais qu'on dispose déjà d'astucieux rangements et d'excellents résumés. Qu'importe, l'ambition demeure et elle n'a rien de contradictoire avec l'inscription sociale de la didactique, à condition peut-être d'éviter quelques confusions qui sont autant d'obstacles à son développement.

3. QUELQUES CONFUSIONS RELATIVES A LA PRATIQUE DES DIDACTIENS

Pour produire des théories, les didacticiens s'appuient sur des pratiques, des pratiques de chercheurs. Ces pratiques (terme sans contraire qui désigne toutes les activités humaines) mettent en jeu des lieux, des groupes, des laboratoires, des textes, des revues, des instruments, des hiérarchies, etc. Les didacticiens filment le travail des enseignants, enregistrent des réponses à leurs questions, inscrivent dans leurs carnets les comportements observés, dressent des tableaux croisés ... mais ils ne font que passer dans la classe avant de revenir dans leur laboratoire. Le didacticien fait de la recherche, le professeur enseigne le français (il ne fait pas de didactique en classe). Tous deux ont une pratique mais leurs finalités sont différentes : l'un produit de la théorie, l'autre rend possible des apprentissages³.

Les choses se compliquent parce que le didacticien développe une pratique qui s'appuie sur la pratique du professeur. L'enseignement est donc à la fois « *le point d'arrivée* » (Halté, *idem*, p.17) de la recherche et l'un de ses moyens⁴. Cela crée parfois quelques confusions, d'autant que la didactique a pris son essor dans le cadre d'un projet de transformation de l'école et de rénovation de l'enseignement du Français. Aujourd'hui encore, elle s'attache plus à agir sur les pratiques d'enseignement qu'à produire des connaissances à leur sujet. Lorsqu'elle vise néanmoins une production théorique, elle privilégie les méthodes qui s'efforcent de comprendre le réel en le transformant (d'où le concept de « *recherche-innovation* »). Il existe pourtant d'autres manières de faire de la recherche en didactique. On peut, par exemple, chercher à comprendre le réel sans agir directement sur lui, même si c'est pour mieux le transformer ultérieurement (Guérin, 1991). On peut aussi chercher à le comprendre sans rien vouloir transformer du tout ; bon nombre de savoir-faire professionnels des enseignants gagneraient ainsi à être élucidés (notamment pour être transmis aux futurs enseignants) sans nécessairement être modifiés.

En résumé, il nous semble que c'est l'unité de son objet qui fonde l'unité de la science didactique en émergence, pas l'unité de sa

³ De plus, ces pratiques sont déterminées par des échéances temporelles radicalement différentes, inscrites nécessairement dans le long terme pour le chercheur, alors que le professeur doit assumer intégralement chaque année les contraintes afférentes aux engagements qui le lient aux élèves.

⁴ Ceci ne va pas sans poser parfois de sérieux problèmes déontologiques puisque la quasi-expérimentation conduite pour le bénéfice de la recherche en didactique se fait avec de vrais élèves et de vrais professeurs (pour un exemple relatif aux approches idéovisuelles en lecture, voir Goigoux, accepté).

méthode. Mais ce point n'est probablement pas décisif : les sciences politiques, la médecine et même l'histoire se sont bien développées sans unification épistémologique (Vigarello et Hermine, 1994).

4. LA DIDACTIQUE PRODUIT DES INSTRUMENTS ET DES PRESCRIPTIONS

La didactique ne produit pas seulement des théories, elle fabrique également de nouveaux dispositifs et des instruments qu'elle cherche ensuite à diffuser largement. En d'autres termes, à côté des aspects descriptifs et compréhensifs de la réalité, la didactique joue un important rôle prescriptif (même s'il ne s'agit que de prescriptions officieuses ; Goigoux, 1998). L'étude des actes de nos derniers colloques conforte ce point de vue. De nombreux didacticiens n'hésitent pas à quitter leurs bureaux d'étude pour endosser les habits des ingénieurs du « bureau des méthodes » : ils codifient des séquences d'action, suggèrent des scénarios, prescrivent des comportements, assignent des objectifs, rédigent des manuels, exposent leurs intentions dans des ouvrages destinés aux maîtres, etc.

Ces pratiques, qualifiées de « développement » dans d'autres univers scientifiques, font-elles encore partie de la recherche en didactique et relèvent-elles de la même épistémologie que celles relatives à la production théorique ? On ne peut écarter l'idée que la confusion entre recherche et développement finisse par obérer l'une et l'autre. Certes, la science féconde l'activité technique dans bien des domaines depuis le milieu du XIX^{ème} siècle (Lévy Leblond, 1994) mais ce qui est vrai en physique, où l'essence même de la technique a reflué vers la science, l'est-il en didactique ? L'efficacité pratique de la connaissance scientifique reste encore à démontrer dans notre domaine.

Les didacticiens sont trop souvent enclins à penser, par exemple, que les instruments qui se sont révélés efficaces pour conduire une recherche-innovation (Romian, 1979) sont intrinsèquement pertinents pour l'enseignement en général. Cette confusion apparaît comme la conséquence d'une insuffisante prise en considération de l'activité de travail des enseignants et du rôle des instruments dans cette activité. La didactique, en effet, examine les instruments professionnels au regard de leur cohérence avec les savoirs et savoir-faire enseignés et, plus rarement toutefois, de leur adéquation aux compétences des élèves. En revanche, on trouve peu de recherches qui s'attachent à appréhender les instruments du point de vue des enseignants qui sont appelés à les utiliser ou à contrôler leur fonctionnement. Faute d'avoir pris en compte les savoir-faire et les conceptions des maîtres « ordinaires »,

les nouveaux instruments génèrent souvent de cuisants échecs lorsqu'ils sont utilisés hors du cercle étroit de leurs concepteurs.

5. LE MAÎTRE DE LECTURE DANS LES RECHERCHES DE DIDACTIQUE CONSACRÉES À LA LECTURE

Pour étayer notre propos, nous avons analysé les actes des quatre derniers congrès de l'association pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM)⁵. Nous nous sommes plus particulièrement intéressés à la manière dont les didacticiens parlaient de l'activité professionnelle des maîtres de lecture à l'école primaire (instituteur, professeur des écoles, professeur de français, etc.), que cette question soit ou non l'objet principal des recherches présentées.

Dans la moitié des articles que nous avons analysés, le maître de lecture est totalement absent : il s'agit soit d'études historiques à dominante épistémologique, soit d'études relatives aux apprentissages des élèves, dans une perspective strictement psychologique. D'autres recherches, le plus souvent des innovations, évoquent le travail du maître mais sans que l'on puisse distinguer avec certitude ce qui relève de la prescription formulée par le chercheur et ce qui relève de l'activité effective de l'enseignant (qui n'est pas l'objet d'une observation directe). Les autres études qui traitent des pratiques d'enseignement procèdent presque toujours par enquêtes : les enseignants répondent à des questionnaires écrits proposés par les chercheurs. Au total, seules deux études sur soixante-dix-huit rapportent des observations directes de l'activité des enseignants.

À l'issue de cette analyse, qui conforte celle de Reuter (1995) sur « *la faiblesse du pôle enseignant* », deux caractéristiques des recherches répertoriées nous semblent mériter réflexion : le traitement péjoratif des pratiques ordinaires et l'absence de l'enseignant considéré comme sujet psychologique.

⁵Colloques de Genève 1989, Montréal 1992, Lyon, 1995 et Bruxelles 1998 : ces actes constituent un corpus dont le mode de constitution est homogène et qui est raisonnablement représentatif des recherches conduites dans notre champ. Nous avons retenu les contributions qui portaient sur l'enseignement et/ou l'apprentissage de la lecture à l'école primaire, soit 32 articles écrits en 10 ans. Dans la mesure où la publication des actes des colloques exige des articles relativement brefs, nous avons choisi de compléter le corpus par l'ensemble des articles cités en référence dans ces 32 articles sources, dès lors qu'ils appartenaient à des revues à comité de lecture : *Le français aujourd'hui*, *Repères*, *Enjeux*, etc. Le corpus complet compte donc 78 articles.

6. LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS « ORDINAIRES »

Les pratiques « ordinaires » des maîtres qui ne sont pas impliqués dans des innovations sont fréquemment passées sous silence et, lorsque ce n'est pas le cas, elles sont dénigrées, même si c'est de manière euphémisée : on parle des carences de l'école plus que de celles de ses maîtres, de la faiblesse de leur formation plus que de leur responsabilité individuelle, etc. Mais les reproches sont bien réels : très idéologiques, ils servent le plus souvent à justifier la nécessité de rénovations didactiques, généralement celles que les chercheurs s'appêtent à expérimenter.

De ce point de vue, le contraste est frappant entre les études qui portent sur le travail enseignant et celles réalisées dans d'autres domaines professionnels. Le respect, voire l'admiration, des ergonomes pour les travailleurs qu'ils étudient se transforme trop souvent en condescendance chez les didacticiens. Lorsque les premiers s'émerveillent de la finesse et la pertinence des savoir-faire des ouvriers du textile ou des officiers des sapeurs-pompiers, les seconds déplorent les insuffisances des compétences des enseignants « ordinaires ». Ce phénomène singulier pourrait, selon nous, trouver son origine à deux sources. En premier lieu, les rares analyses du travail enseignant sont réalisées dans une logique comparative qui conduit les chercheurs à privilégier l'étude des écarts entre le travail réel et le travail « souhaité », celui que les didacticiens s'efforcent de prescrire, aux marges de l'institution. Elles ne s'intéressent guère à ce que les professeurs disent et pensent de leur travail, comment ils le conçoivent et comment ils le vivent. La seconde raison touche à la forte proximité entre les métiers de la recherche et ceux de la formation. Bon nombre de chercheurs sont aussi formateurs d'enseignants, le plus souvent placés à ce titre en position de prescripteurs. L'existence de décalages entre travail réel et travail « souhaité » légitime l'intervention des formateurs qui ont précisément pour mission de les réduire. Dès lors, il n'est pas étonnant que leur regard de chercheur se focalise sur les « insuffisances » des pratiques observées. Le plus souvent d'ailleurs sans qu'on ait établi la moindre preuve de la supériorité de l'alternative didactique sur la pratique ordinaire !

7. L'ABSENCE DU SUJET ENSEIGNANT

La seconde caractéristique des recherches didactiques récentes concerne leur double focalisation sur les objets de savoir (nature du savoir lire, place du littéraire...) et sur le développement des compétences langagières des élèves. Cette focalisation est la conséquence de l'inscription de ces recherches dans le paradigme dominant en didactique du français (Halté, 1992 ; Chiss, David et Reuter, 1995), organisé autour de deux pôles que Dabène nomme le « *continuum didactique* » (Dabène, 1995, p. 26) :

- les descriptions de la langue et des fonctionnements des textes et des discours oraux et écrits,
- les activités cognitives mises en jeu par les apprentissages / acquisitions langagières.

Notre hypothèse est que cette structuration bi-polaire conduit la didactique, que nous qualifierons de « classique », à ne pas penser l'enseignant comme un sujet à part entière. Elle incite le didacticien « à nouer entre elles une théorie de l'apprentissage (*théorie du sujet et de la genèse des conduites nouvelles*) et une théorie de la connaissance (*une théorie des savoirs institués, une théorie de l'universalité*) » (Develay, 1992, p.88) mais, par conséquent, à négliger une théorie de l'activité du sujet enseignant. Le seul sujet pris en compte par la didactique « classique », c'est l'élève. Pour reprendre les termes de Houssaye (1993), le troisième pôle du système didactique (l'enseignant) occupe très souvent « *la place du mort* » : ses cartes sont étalées sur la table mais on le fait jouer plus qu'il ne joue. Ce choix est sans doute inévitable pour des raisons méthodologiques (il est difficile de travailler simultanément sur les trois pôles) mais il devrait concerner tour à tour chacun des trois sous-systèmes si l'on voulait éviter « *que le mort ne se mette à faire le fou* » (Houssaye, 1993, p.15).

L'approche didactique « classique » n'examine l'activité du professeur que comme un moyen de faciliter les apprentissages des élèves. Elle ne prend pas suffisamment en compte les contraintes qui pèsent sur cette activité et la redéfinition des buts que se donnent effectivement les enseignants, à cent lieues parfois des tâches prescrites. Elle néglige aussi les effets du travail sur l'enseignant lui-même, en particulier les effets négatifs ou la recherche d'un bien-être suffisant en classe et à l'extérieur. Elle se prive ainsi des moyens de comprendre les contradictions, inhérentes à l'activité d'enseignement, entre les exigences de l'exercice d'un métier et celles de l'apprentissage des élèves. C'est pourquoi il nous paraît utile de la confronter à une seconde approche, que nous nous efforçons de

contribuer à construire (Goigoux, 2000) et qui place plus clairement les enseignants en position de sujets dans les dispositifs de recherche (Clôt, 1999, Schwartz, 1997).

8. CONCLUSION

Qu'on ne se méprenne pas : notre propos n'est pas d'indiquer ici ce que devrait être une recherche mais de pointer quelques obstacles au développement d'un ensemble cohérent de travaux en didactique du français. Nous suggérons simplement un rééquilibrage du paradigme didactique mettant au premier plan deux sujets humains, l'enseignant et l'élève, reliés par un enjeu d'apprentissage. Ceci impliquerait de développer les interactions scientifiques entre didactique et psychologie, afin de réunir dans un même cadre problématique l'étude de l'activité de l'élève et celle de l'activité du maître. Les concepts de schème, d'activité et de tâche (Vergnaud, 1996 ; Léontiev, 1975 ; Leplat et Hoc, 1983), ainsi que les méthodologies de la psychologie cognitive ergonomique, discipline connexe à la didactique, nous paraissent pouvoir jouer un rôle central dans ce rapprochement.

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier, E. (1999). Maîtrise langagière et démocratisation. In G. Legros, M.-C. Pollet et J.M. Rosier (Eds.), *Didactique du Français Langue Maternelle : quels savoirs pour quelles valeurs ?* (pp.15-22), Bruxelles : D.F.L.M.
- Boudon, R. (1967). *L'analyse mathématique des faits sociaux*. Paris : Plon.
- Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (1995). *Didactique du Français. Etat d'une discipline*. Paris : Nathan.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.
- Dabène, M. (1995). Quelques étapes dans la construction des modèles. In J.-L. Chiss et al. (Eds.), *Didactique du Français. Etat d'une discipline*, (pp.11-32), Paris : Nathan.
- David, J. (1999). Conceptions de l'homme et approches cognitives dans les recherches sur l'acquisition du langage. In G. Legros et al. (Eds.), *D.F.L.M : quels savoirs pour quelles valeurs ?*, 5-14. Saint-Cloud : DFLM
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : E.S.F.
- Duru Bellat, M. et Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, Presses universitaires de France.
- Duru Bellat, M. et Mingat, A. (1998) Vérification et falsification dans la recherche en éducation. In C. Hadji et J. Baillé (Eds.), *Recherche et éducation*, (pp.161-190). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Goigoux, R. (1998). La psychologie cognitive ergonomique : un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de Français. In Bautier, E. et Bucheton, D. (Eds.), « *Pratiques enseignantes et activités des élèves dans la classe de Français* ». *Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM)*, 21, 56-61

- Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes : Centre national AIS de Suresnes, diffusion CNDP.
- Guérin F. et al. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer*. Montrouge : Editions de l'ANACT.
- Halté, J-F. (1992). *La didactique du Français*. Paris : Presses universitaires de France
- Hoc, J.-M. (1991). L'ergonomie cognitive : un champ pluri-disciplinaire dans les sciences cognitives. In G. Vergnaud (Ed.), *Les sciences cognitives en débat*, 41-56. Editions du C.N.R.S. pp.41-56
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : E.S.F.
- Lakatos, I. (1970). Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. In I. Lakatos et Musgrave (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, . Cambridge University Press.
- Latour B. (1995). *La science en action*. Paris : Gallimard.
- Latour B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J-M Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp. 131-146). Paris : PUF.
- Leplat, J. (1997), *Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Popper, K. (1935/1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations*. London : Routledge et Kegan
- Rabardel. P., Carlin, N., Chesnais, M. et Lang, N. (1998). *Ergonomie : concepts et méthodes*. Toulouse : Octarès.
- Reuter, Y. (1995). Vers une synthèse : réflexions et propositions. In J.-L Chiss et al. (Eds.), *Didactique du Français. Etat d'une discipline*, (pp. 243-259). Paris : Nathan.
- Romian, H. (1979). *Pour une pédagogie scientifique du français*. Paris : P.U.F.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.
- Vigarello, G. et Hermine, S. (1994). L'histoire des sciences de l'éducation en France. In M. Bernard (Ed.). *Pour les Sciences de l'éducation*, (pp. 17-30). Paris, Montréal : INRP, Centre de coopération interuniversitaire franco-qubécoise.